



# **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES, DIRIGENTES ESCOLARES. PLANEJAMENTO, FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA**

**Organizador**



**Série 2**

João Ferreira de Oliveira

(Organizador)

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS  
DOCENTES, DIRIGENTES ESCOLARES.  
PLANEJAMENTO, FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO**

Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e  
IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANPAE

## A ANPAE

### **Presidente**

João Ferreira de Oliveira

### **Vice-presidentes**

Sudeste – Marcelo Soares Pereira da Silva

Nordeste – Luciana Rosa Marques

Centro-Oeste – Regina Tereza Cestari de Oliveira

Sul – Elton Luiz Nardi

Norte – Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

### **Diretores**

Diretor Executivo – Erasto Fortes Mendonça

Diretor Secretário – Pedro Ganzeli

Diretor de Projetos Especiais – Leda Scheibe

Diretora de Publicações – Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Diretor de Pesquisa – Ângelo Ricardo de Souza

Diretora de Intercâmbio Institucional – Aida Maria Monteiro Silva

Diretora de Cooperação Internacional – Márcia Ângela Aguiar

Diretora de Formação e Desenvolvimento – Maria Vieira da Silva

Diretora Financeira – Catarina de Almeida Santos

### **Editoras**

Editora – Lúcia Maria de Assis

Editora Associada – Daniela da Costa Britto Pereira Lima

### **Conselho fiscal**

Janete Maria Lins de Azevedo

Miriam Fábria Alves

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

### **Seção de estado – diretores e vice-diretores**

Bahia	Diretora: Emília Peixoto Vieira Vice-diretora: Antônia Almeida Silva
Distrito Federal	Diretora: Adriana Almeida Sales de Melo Vice-diretora: Natalia de Souza Duarte
Espírito Santo	Diretora: Caroline Falco Fernandes Valpassos Vice-diretor: Itamar Mendes da Silva
Goiás	Diretora: Karine Nunes de Moraes Vice-diretora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Mato Grosso do Sul	Diretora: Carina Elisabeth Maciel Vice-diretora: Vilma Miranda de Brito
Minas Gerais	Diretora: Lúcia de Fátima Valente

	Vice-diretora: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Pará	Diretora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira Vice-diretora: Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo
Paraíba	Diretor: Luiz de Sousa Junior Vice-diretora: Andreia Ferreira da Silva
Paraná	Diretora: Adriana Dragone Silveira Vice-diretora: Simone de Fátima Flash
Pernambuco	Diretor: Edson Francisco de Andrade Vice-diretor: José Amaro Barbosa da Silva
Rio de Janeiro	Diretor: Jorge Nassim Vieira Najjar Vice-diretora: Maria Celi Chaves Vasconcelos
Rio Grande do Norte	Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Rio Grande do Sul	Diretor: Juca Gil - jucagil7@gmail.com Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Santa Catarina	Diretora: Marilda Pasqual Schneider Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
São Paulo	Diretora: Graziela Zambão Abdian Vice-diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Tocantins	Diretora: Rosilene Lagares Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha

### **Conselho deliberativo**

Presidente, Vice-Presidentes e Diretores das Sessões Estaduais mais ex-Presidente da gestão anterior.

## **ORGANIZAÇÃO DO EVENTO**

### **Comissão organizadora nacional**

João Ferreira de Oliveira (UFG)

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Lúcia Maria de Assis (UFG)

Christiane Fagundes Guimarães Pereira (UFG) – Secretária

Leila Cristina Borges (UFG) – Secretária

Samára Assunção Valles Jorge (UFG) – Secretária

### **Comitê científico**

#### **Brasil**

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)  
João Ferreira de Oliveira (UFG)  
Lúcia Maria de Assis (UFG)  
Luciana Rosa Marques (UFPE)  
Márcia Ângela Aguiar (UFPE)  
Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)  
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)  
Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos Lima (UFPA)

## **Espanha**

Alfonso Fernández Martínez (Inspección de Educación. País Vasco)  
Carmen Romero Ureña (Universidad de Valladolid)  
Daniel Rodríguez Arenas (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de educación de Toledo)  
José Manuel Cabada Álvarez (Presidente de la Asociación Española para la Educación Especial)  
José Ramón Blas Pastor (Doctor em Biología y Profesor de Enseñanza Secundaria).  
Josep Serentill Rubio (Inspección de Educación. Catalunya)  
Juan Salamé Sala (UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia)  
Mariadel Pilar Alonso Duarte (Psicopedagoga en el EOEP específico de deficiencia auditiva de Cáceres)  
Pedro Navareño Pinadero (Responsable de implementación del sistema escalae)  
Santiago Estañán Vanacloig (Consejería de Educación. Gobierno de Valencia)  
Santiago Esteban Frades (Universidad de Valladolid)

## **Portugal**

Ana Maria Seixas (Universidade de Coimbra)  
António Neto Mendes (Universidade de Aveiro)  
Elisabete Ferreira (Universidade do Porto)  
João Barroso (Universidade de Lisboa)  
Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro)  
Licínio Lima (Universidade do Minho)  
Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa)  
Mariana Dias (Instituto Politécnico de Lisboa)  
Luís Miguel Carvalho (Universidade de Lisboa)

Sofia Viseu (Universidade de Lisboa)

Virgínio Sá (Universidade do Minho)

**Pareceristas *ad hoc***

Adriana Bauer (FCC)

Ana Maria De Albuquerque Moreira

Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Catarina de Almeida Santos (UnB)

Cleiton de Oliveira (UNIMEP)

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)

Edilene da Rocha Guimarães (IFPE)

Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Erasto Fortes Mendonça (UnB)

Giselle Cristina Martins Real

Jefferson Mainardes (UEPG)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

João Roberto Resende Ferreira (UEG)

Karine Nunes de Moraes (UFG)

Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)

Lúcia Maria de Assis (UFG)

Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)

Maria de Fátima Cossio (UFPEL)

Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)

Marília Fonseca (UNB)

Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)

Miguel Henrique Russo (UNICID)

Raimundo Luiz Silva Araújo (UNB)

Sandra Maria Zákia Lian de Souza (USP)

Selma Borghi Venco (UNICAMP)

Simone de Fátima Flach (UFSCar)

Suelaynne Lima da Paz (UEG)

## FICHA CATALOGRÁFICA

OL48po

Políticas e práticas de formação dos docentes, dirigentes escolares. planejamento, financiamento e avaliação da educação - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

**ISBN: 978-85-87987-12-9**

Formato: PDF, 393 páginas

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Planejamento Educacional.  
4. Financiamento da Educação 5. Avaliação 6. Anais I. Oliveira, João  
Ferreira. II. Título III. Série

CDU 37.01/49(06)

CDD 378

### Organizador

João Ferreira de Oliveira

### Serviços Editoriais

Carlos Alexandre da Lapa Aguiar  
Christiane Fagundes Guimarães Pereira

**Capa:** Fragmentos de azulejos de obras de Antoni Gaudí em Barcelona, Catalunha.

### Endereço da Anpae

Campus UnB, S/N, Faculdade de Educação, Asa Norte, CEP: 70.310-500, Brasília-DF/Brasil

### Sede da Presidência

Faculdade de Educação/UFG, Espaço do Nedesc  
Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050, Goiânia-GO/Brasil

### Telefone da sede

+55 62 3209-6220

### E-mail da Anpae

[anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br)

### Site da Anpae

[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
João Ferreira de Oliveira	

---

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES E DIRIGENTES ESCOLARES

---

I - PLANEJAMENTO, APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COMO PRINCÍPIO DE TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO E DEMAIS PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA ESTADUAL: DESENHO INICIAL	17
Adriana M. Momma e Wisllayne I. de Oliveira Dri	

---

II - A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA – BRASIL	22
Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior	

---

III - A FUNDAÇÃO LEMANN E O PROGRAMA FORMAR: UM NOVO FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	28
Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Laudirege Fernandes Lima e Wellyngton Chaves Monteiro da Silva	

---

IV - EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	31
Cybele de Faria e Soares e Marcos Fuzita Murata	

---

V - FORMAÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ENGAJADO NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE IGUALITÁRIA NA EDUCAÇÃO	35
Cynthia Paes de Carvalho e Ana Cristina Prado de Oliveira	

---

VI - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO FRENTE AOS DESAFIOS PROPOSTOS PELA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL	38
Danilo José dos Santos	

---

VII - AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	42
Deuzimar Costa Serra e Marilde Queiroz Guedes	

---

VIII - A SECUNDARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS	45
Eliara Zavieruka Levinski e Luciane Spanhol Bordignon	

<b>IX - FORMAÇÃO DE LÍDERES: LIDERANÇAS SERVIDORA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS</b> Eliara Marli Rosa	<b>49</b>
<b>X - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR</b> Elisabeth dos Santos Tavares e Ivana Corrêa de Souza Faour	<b>53</b>
<b>XI - INTERCÂMBIO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DE PRÁTICAS INOVADORAS DE GESTÃO ESCOLAR</b> Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, Rosa Maria Silva Furtado e Christiane Andrade Regis Tavares	<b>57</b>
<b>XII - A RELAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Gislene de Freitas e Marlene Barbosa de Freitas Reis	<b>61</b>
<b>XIII - UM CURSO PARA FORMAR DIRIGENTES ESCOLARES</b> Helena Machado de Paula Albuquerque	<b>65</b>
<b>XIV - A GESTÃO ESCOLAR E ATRIBUIÇÕES NÃO FORMAIS NA PERCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES</b> Ione Oliveira Jatobá Leal e Cristiane Dourado Vasconcelos	<b>69</b>
<b>XV - DISJUNÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PARFOR/ UFPA</b> Josenilda Maria Maués da Silva	<b>73</b>
<b>XVI - O SENTIDO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> João Roberto Resende Ferreira	<b>76</b>
<b>XVII - O GESTOR DA ESCOLA E AS FERRAMENTAS DE GESTÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A ANÁLISE SWOT</b> Josefa Sônia P. da Fonseca e Cristiane T. F. de Moraes Nunes	<b>80</b>
<b>XVIII - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA</b> Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Jussara Marques de Macedo e Virgínia Coeli Bueno de Queiroz	<b>85</b>
<b>XIX - DO PROVISÓRIO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? 20 ANOS DE PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b> Leila Pio Mororó	<b>89</b>
<b>XX - FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> Lia Maria Teixeira de Oliveira	<b>93</b>

<b>XXI - A DISCIPLINA DE POLÍTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EM GOIÁS</b> Livia Cristina Ribeiro dos Reis	<b>97</b>
<b>XXII - A ESCUTA NA EDUCAÇÃO E CUIDADO DE CRIANÇAS PEQUENAS</b> Lorenzza Bucci e Bianca Correa	<b>101</b>
<b>XXIII - A FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BRASIL</b> Lucicleide Santiago Couto de Almeida	<b>105</b>
<b>XXIV - ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO PARFOR/UFPA: A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS PARA LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA</b> Marcio Lima do Nascimento	<b>109</b>
<b>XXV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESCONTINUIDADES E CONTROVÉRCIAS</b> Maria Aparecida de Queiroz	<b>113</b>
<b>XXVI - A ESCOLA DE GESTORES EM ALAGOAS: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR</b> Maria Betânia Gomes da Silva Brito, Edvaldo Albuquerque dos Santos e Maria Jeane Bomfim Ramos	<b>117</b>
<b>XXVII - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO MUNICÍPIO DOS PALMARES- PE</b> Maria da Conceição Reis e Viviane de Bona	<b>121</b>
<b>XXVIII - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE: GESTÃO PARA A CIENTIFICIDADE PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOCENTE</b> Maria Iolanda Fontana e Naura Syria Carapeto Ferreira	<b>125</b>
<b>XXIX - POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC DO ESTADO DE ALAGOAS</b> Maria Jeane Bomfim Ramos	<b>129</b>
<b>XXX - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO NO OESTE DA BAHIA/BRASIL</b> Marilde Queiroz Guedes	<b>132</b>
<b>XXXI - RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> Marlene de Cássia Trivellato-Ferreira e Dâmaris Simon Camelo Borges	<b>135</b>
<b>XXXII - NARRATIVAS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: USO DE VÍDEOS COM CRIANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS</b> Nádia Jane de Sousa	<b>139</b>

<b>XXXIII - INTERESSE PELA PROFISSÃO DOCENTE: UM PANORAMA A PARTIR DO BRASIL</b>	<b>143</b>
Norivan Lustosa Lisboa Dutra, Sidelmar Alves da Silva Kunz e Remi Castioni	
<b>XXXIV - O PIBID E A GESTÃO DA ESCOLA: HIATO DE IMPLEMENTAÇÃO?</b>	<b>147</b>
Paula Arcoverde Cavalcanti	
<b>XXXV - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE COMPUTAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO NA COORDENAÇÃO DE ÁREA DO PIBID</b>	<b>151</b>
Pauleany Simões de Moraes	
<b>XXXVI - FORMAÇÃO ONLINE DE GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA A MENTORIA DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>155</b>
Renata Fabiana Alexandre	
<b>XXXVII - O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES</b>	<b>160</b>
Roselene Leite Souza e Carlos Antônio Diniz Júnior	
<b>XXXVIII - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>164</b>
Rosiris Pereira de Souza	
<b>XXXIX - A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>168</b>
Sérgio Santos Silva Filho e Natália Tripoloni Tangerino Silva	
<b>XL - TORNE-SE PROFESSOR: ACESSO DIFERENCIADO AOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS (APONTAMENTOS INICIAIS)</b>	<b>172</b>
Sidelmar Alves da Silva Kunz, Norivan Lustosa Lisboa Dutra e Remi Castioni	
<b>XLI - FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO - PRIVADO</b>	<b>176</b>
Simone Souza Prunier e Simone Valdete dos Santos	
<b>XLII - PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CURSO DE MATEMÁTICA</b>	<b>180</b>
Simone Leal Souza Coité, Rosa Maria Silva Furtado e Gabriela Sousa Rêgo Pimentel	
<b>XLIII - A PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DOS ALUNOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFMA</b>	<b>184</b>
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo	
<b>XLIV - POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE ESPORTE EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO-BRASIL</b>	<b>192</b>
Vilde Gomes de Menezes	
<b>XLV - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INTEGRAIS DE SÃO PAULO: PRESCRIÇÕES OFICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES</b>	<b>196</b>
Wellynton Rodrigues da Silva	

<b>XLVI - CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA: ESTUDO DE CASOS</b>	<b>208</b>
Wisllayne I. de Oliveira Dri e Adriana M. Momma	

---

## **POLÍTICAS E PRÁTICAS DE PLANEJAMENTO, FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

---

<b>XLVII - PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TENSIONAMENTO ENTRE RACIONALIDADES/INTENCIONALIDADES</b>	<b>213</b>
Adaires Rodrigues de Sousa, Rosilene Lagares e Meire Lúcia Andrade da Silvad	
<b>XLVIII - O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS ÓRGÃOS COLEGIADOS NO MUNICÍPIO DE NATAL/RN/BRASIL</b>	<b>217</b>
Alda Maria Duarte Araújo Castro	
<b>XLIX - IMPACTO DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>221</b>
Alessandra Mendonça Leão	
<b>L - AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E A GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA PARAÍBA</b>	<b>224</b>
Ana Cláudia Cavalcanti de Araújo e Luiz de Sousa Junior	
<b>LI - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO</b>	<b>228</b>
Ana Elizabeth M. de Albuquerque	
<b>LII - A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A AGENDA SINDICAL DA CNTE: TEMPOS DE INCERTEZAS</b>	<b>232</b>
Andréa Barbosa Gouveia e Marcos A. Dos S. Ferraz	
<b>LIII - O MONITORAMENTO DO FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO DO SIOPE</b>	<b>236</b>
Andreia Couto Ribeiro e Júlio Cezar da Câmara Ribeiro Viana	
<b>LIV - AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ACCOUNTABILITY NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO PARAIBANAS</b>	<b>241</b>
Andréia F. da Silva, Ângela Cristiana A. Albino e Luciana Leandro da Silva	
<b>LV - OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA OU UMA OBRIGATORIEDADE LEGAL?</b>	<b>245</b>
Cecília Cândida Frasão Vieira	
<b>LVI - PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL EM TEMPO DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL: CARACTERIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2011 – 2015)</b>	<b>249</b>
Chaiane Oliveira Kadzerski	

<b>LVII - A ELABORAÇÃO DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL POR PARTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA-ES-COMEV: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO</b>	<b>253</b>
Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos e Eduardo Augusto Moscon Oliveira	
<b>LVIII - AVALIAÇÃO E QUALIDADE: A OBSESSÃO DOS TESTES PADRONIZADOS NO BRASIL</b>	<b>257</b>
Edite Maria Sudbrack	
<b>LIX - A ELABORAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM DOIS MUNICÍPIOS BRASILEIROS</b>	<b>261</b>
Elisângela Alves da Silva Scaff	
<b>LX - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS INTERCORRÊNCIAS ATUAIS</b>	<b>265</b>
Eliza Bartolozzi Ferreira	
<b>LXI - A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO NORDESTE DO BRASIL</b>	<b>269</b>
Felipe Daniel Barros Diniz e Luciane Terra dos Santos Garcia	
<b>LXII - REGULAÇÃO NEOLIBERAL E PLANEJAMENTO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>273</b>
Janete Ma. Lins de Azevedo, Ana de Fátima de Sousa Abranches, Ana Lúcia Félix dos Santos e Luciana Rosa Marques	
<b>LXIII - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: SUPERANDO A CENTRALIDADE DOS TESTES COGNITIVOS</b>	<b>277</b>
João Luiz Horta Neto	
<b>LXIV - PISO SALARIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: A PRÁTICA DE UMA DÉCADA</b>	<b>282</b>
Juca Gil	
<b>LXV - APRIMORANDO O CONTROLE E A PRESTAÇÃO DE CONTAS NA EDUCAÇÃO: O SOFTWARE TC EDUCA</b>	<b>286</b>
Karine Tomaz Veiga e Maria Celi Chaves Vasconcelos	
<b>LXVI - O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA: REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS</b>	<b>291</b>
Lucia de Fatima Valente, José Gaspar Rosa e Maria Simone Ferraz Pereira	
<b>LXVII - REFORMAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO: REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL EM DOIS MUNICÍPIOS</b>	<b>295</b>
Luciana Leandro da Silva e Álvaro Moreira Hypolito	
<b>LXVIII - ESTUDO COMPARATIVO EXPLORATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE</b>	<b>299</b>
Luzinete Barbosa Lyrio e Edivaldo Boaventura	

<b>LXIX - MATRICULAS, FUNÇÕES DOCENTES E RECURSOS NOS VENCIMENTOS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RN (2007-2014)</b>	<b>303</b>
Magna França e Alda Maria Duarte Araújo Castro	
<b>LXX - GESTÃO PARTICIPATIVA ADOTADA NOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL JOÃO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUZA E DIDÁCIO SILVA, EM TERESINA-PI, NOS ANOS DE 2013 A 2015.</b>	<b>308</b>
Marcio Sérgio Olimpio de Melo	
<b>LXXI - TRANSFERÊNCIA DE RECURSO PÚBLICO PARA SETOR PRIVADO: A “BOLSA” UNIVERSITÁRIA EM GOIÁS</b>	<b>313</b>
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Lucia Helena Rincon Afonso	
<b>LXXII - SALÁRIO DOCENTE EM CONTEXTO FEDERATIVO: IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA FEDERAL BRASILEIRA</b>	<b>317</b>
Maria Diléia Espíndola Fernandes	
<b>LXXIII - O USO DE DADOS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ</b>	<b>321</b>
Maria Helena de Aguiar Bravo	
<b>LXXIV - PERSPECTIVAS EM DISPUTA NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>	<b>325</b>
Maria Luiza Rodrigues Flores	
<b>LXXV - PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ANÁLISE DA REALIDADE DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS MINEIRAS</b>	<b>329</b>
Maria Simone Ferraz Pereira e Lucia de Fatima Valente	
<b>LXXVI - A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS LIMITES DO IDEB NA DEFINIÇÃO DE QUALIDADE DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CÁCERES/MT</b>	<b>333</b>
Marilda de Oliveira Costa e Heloisa Salles Gentil	
<b>LXXVII - PILARES ESTRUTURANTES DA BNCC</b>	<b>338</b>
Marilda Pasqual Schneider	
<b>LXXVIII - CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM PALCO DE TENSÕES ENTRE GOVERNO E SOCIEDADE</b>	<b>342</b>
Marília Fonseca	
<b>LXXIX - MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DAS DESONERAÇÕES</b>	<b>346</b>
Natalia de Souza Duarte	
<b>LXXX - AVALIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE MONITORAMENTO: UM ESTUDO DE CASO</b>	<b>350</b>
Nonato Assis de Miranda e Paulo Sérgio Garcia	

<b>LXXXI - AS LUTAS DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA POR VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>354</b>
Raquel do Nascimento Sabino e Valdegil Daniel de Assis	
<b>LXXXII - MAPEAMENTO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NOS ESTADOS DO BRASIL (2005-2015).</b>	<b>358</b>
Regiane Helena Bertagna	
<b>LXXXIII - DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS</b>	<b>363</b>
Regina Tereza Cestari de Oliveira	
<b>LXXXIV - EFEITOS DO FUNDEB E DO PSPN EM VENCIMENTOS DE DOCENTES DE REDES ESTADUAIS DO BRASIL (2006-2014)</b>	<b>367</b>
Rubens Barbosa de Camargo	
<b>LXXXV - AVANÇOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BERÇO DA REVOLUÇÃO FRANCESA</b>	<b>371</b>
Selma Venco	
<b>LXXXVI - REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO CONTEXTO DO FUNDEB E DO PSPN</b>	<b>375</b>
Solange Jarcem Fernandes e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	
<b>LXXXVII - REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS, FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O TAYLORISMO: A BUSCA PELA EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E OTIMIZAÇÃO</b>	<b>379</b>
Teresinha Feitosa	
<b>LXXXVIII - VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO SINDICATO DOCENTE</b>	<b>384</b>
Valdegil Daniel de Assis, Raquel do Nascimento Sabino e Luiz de Souza Junior	
<b>LXXXIX - ANÁLISE DA EFICÁCIA ESCOLAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ</b>	<b>387</b>
Wellington Silva	

## APRESENTAÇÃO

Esta publicação contém os resumos expandidos submetidos ao VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento e distribuídos em três volumes.

O **VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação** ocorreu nos dias 28 de maio a 01 de junho de 2018, em Lleida/Catalunha e Barcelona/Catalunha, Espanha. Foi promovido, em regime de coparticipação, pela *Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)*, pelo *Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FEAE)* e pelo *Fórum Português de Administração Educacional (FPAE)*. O evento, que reúne os dois Congressos, teve como tema central: “**Política e Gestão da Educação Ibero-Americano: tendências e desafios**”.

O evento contou com programação científica agrupada em 6 (seis) eixos temáticos, referentes a todas as atividades do Congresso: Conferências, mesas redondas plenárias e comunicações orais/painéis de discussões:

1. **Política e gestão da educação básica e pós-obrigatória.**
2. **Política e gestão da educação superior.**
3. **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.**
4. **Políticas e práticas de planejamento, financiamento e avaliação da educação.**
5. **Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.**
6. **Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.**

As atividades realizadas certamente contribuíram para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação e para a divulgação dos estudos realizados, bem como para o intercâmbio entre comunidade científica nacional e internacional, com efetiva afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação nos locais e instituições envolvidas.

A Anpae esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira



*Políticas e práticas de formação dos  
docentes e dirigentes escolares*

- I -

## **PLANEJAMENTO, APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COMO PRINCÍPIO DE TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO E DEMAIS PROFISSIONAIS DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA ESTADUAL: DESENHO INICIAL**

**Adriana M. Momma**

UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas – Brasil  
adrianamomma@gmail.com

**Wisllayne I. de Oliveira Dri**

UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas – Brasil  
wis\_pedagogia@yahoo.com.br

### **Introdução**

No contexto brasileiro, a reivindicação por “creches” em contextos universitários emerge de forma significativa, a partir da década de 1970, em virtude da luta de algumas mulheres pela oportunidade ao trabalho formal remunerado, no âmbito da sociedade urbano industrial (RUPP, 2016; CAMPOS, 1999). Todavia, nesse mesmo contexto, há a constituição de creches na perspectiva caritativa/assistencialista, mais voltada à população pobre/ desfavorecida (KUHLMANN, Jr. 2011; MARCÍLIO, 2011). Tais instituições, segundo Rosemberg (1999), tinham um viés “compensatório” com base na ideia de “privação cultural”, em especial quando destinadas às famílias pobres. Essas perspectivas foram muito influenciadas por organismos internacionais, como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Por outro lado, pela escassez de investimento público voltada à primeira infância, ainda no contexto atual no que concerne à educação propriamente dita, há o atendimento pela via das instituições filantrópicas (gestão privada – recursos públicos), ademais das empresas e instituições de caráter privado - com ou sem fins lucrativos. Em virtude da insuficiência de vagas (ofertada pelos entes federados) à creche (0-3 anos e 11 meses), essa demanda foi acolhida por muitos dirigentes universitários, seja em âmbito federal e/ou estadual, como foi o caso da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas (final da década de 70 – início de 1980 – Palmen, 2007; Pereira, 2017). Diante do exposto, o respectivo trabalho, como relato de experiência, procura dissertar sobre o desafio de implementação de uma gestão democrático-participativa (em início de gestão) no qual se disputam projetos de educação infantil distintos. Daí a importância de constituição de tempos e espaços de diálogo, formação, aprendizagem, sistematização e produção de conhecimento.

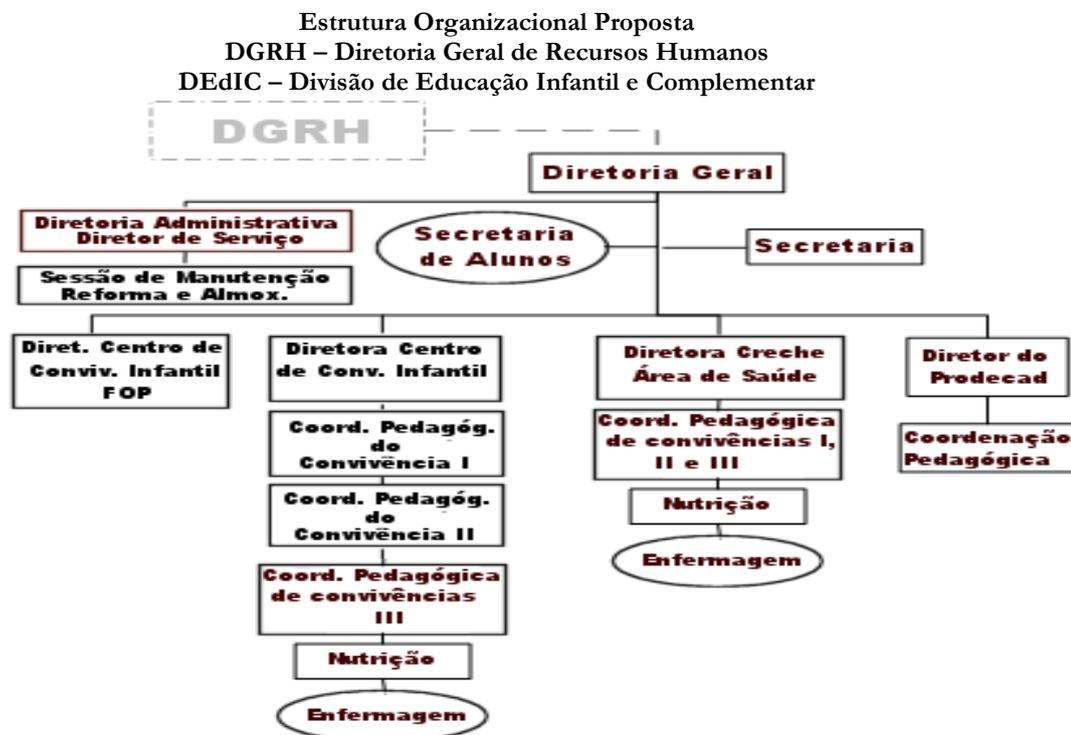
## Desenvolvimento

Como redimensionar a história de uma instituição socioeducativa que “nasce” em um contexto no qual a dimensão técnico -“pedagógica” se caracteriza(va) pelo seu “hibridismo”<sup>1</sup> (grifo nosso – tendo em vista que as “unidades” emergiram de segmentos e “grupos” distintos, vinculados a diferentes etapas dos bebês e crianças em seu percurso socioeducativo) e que na conjuntura atual, tal instituição possui um potencial formativo, no qual ensino, pesquisa, extensão e internacionalização criam uma atmosfera impregnada de possibilidades formativas e experimentais tanto para os bebês e crianças quanto para o grupo de profissionais; pesquisadores; graduandos de mais de 20 licenciaturas. A “creche universitária” constitui-se por princípio, um campo de potencialidades inventivas e formativas (pelo seu potencial humano/interativo).

A seguir destacamos em linhas gerais algumas ações da equipe de gestão atual que procuram fomentar os espaços de planejamento coletivo do trabalho político pedagógico, de diálogo, aprendizagem e produção de conhecimento:

- Reorganização do “organograma” tendo em vista a proposição de um determinado Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual se procura fortalecer a centralidade na formação continuada dos professores, pela via da inclusão, e das diferentes linguagens:

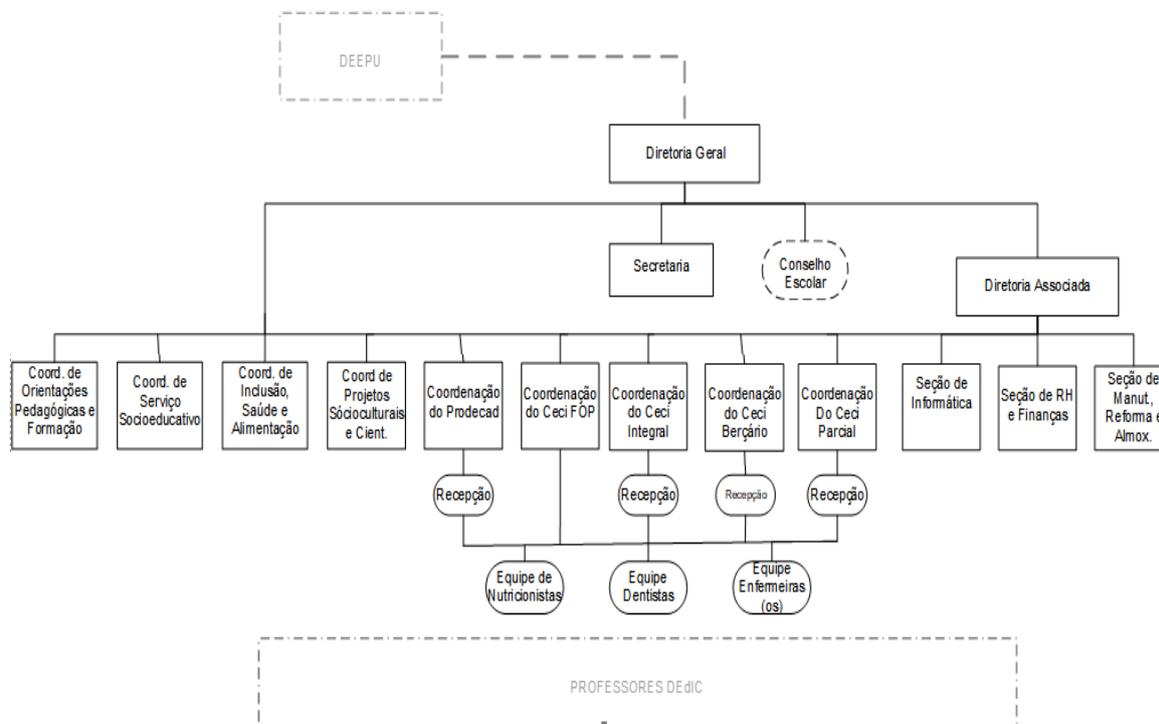
### Gestão – abril de 2013 a abril de 2017



<sup>1</sup> Tendo em vista que muitos profissionais iniciam suas ações “cuidavam das crianças; cozinhavam; limpavam” – vide TCC de PEREIRA, 2017. E no caso das Unidades em Campinas, que tiveram forte influência das profissionais da saúde (enfermeiras), sendo que entre as “professoras” havia “auxiliares de limpeza”; “técnica de enfermagem”; “recreacionista”. Para posterior perspectiva de inserir as “professoras de educação básica – ensino médio” e “ensino superior”.

Gestão Atual – desde abril de 2017

**Estrutura Organizacional Proposta**  
**DEEPU - UNICAMP**  
**DEdIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar**



- Realização de Jornadas Pedagógicas com o objetivo de oportunizar momento de socialização das práticas pedagógicas e seus respectivos fundamentos; Reuniões Pedagógicas Coletivas – semanais (momento de informação, diálogo sobre oficinas, projetos, ações, (re)planejamento do trabalho pedagógico, leitura e problematização de textos, etc); Diálogo com os Institutos e Faculdades da Universidade visando à realização de ações conjuntas (Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Medicina, Faculdade de Enfermagem, Instituto de Biologia, Divisão de Meio Ambiente, Centro de Integração Social – Guanabara; etc); Acolhimento de estudantes de graduação e pós-graduação (pesquisas documentais, históricas, de aplicação – em diferentes áreas do conhecimento); Incentivo aos professores da Divisão para realização de disciplinas isoladas e ingresso aos Programas (graduação e pós nos mais de 66 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação dentro da Unicamp e fora) – dentro e fora da jornada de trabalho; Parceria com a Faculdade de Educação Física – “Farra nas férias” para oportunizar atividades corporais com as crianças durante as férias; Diálogo sobre o processo de atribuição das turmas que integram a Divisão como um todo; Viabilização de projetos (pesquisa-ação) financiado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) com vistas a implementação de ações, projetos e oficinas interdisciplinares com bebês, crianças e professores; etc. Estudo e fomento de diálogo sobre o processo de normatização do funcionamento, regulamentos, etc (aprimoramento dos mecanismos institucionais de avaliação socioeconômica, atribuição, participação, etc.); Reunião semanal

com a diretoria de ensino pré – universitária; Constituição de Equipe de Assessoramento Pedagógico por Docentes da Universidade; Acompanhamento de ações que vêm sendo realizadas em âmbito municipal (vide o caso da Política da Primeira Infância Campineira em processo de elaboração); Participação junto ao Congresso Internacional de Creches Universitárias, como parte das ações das Universidades que integram a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEDI) que desde a década de 1980, busca interligar as creches espalhadas pelo Brasil e fomentar a temática nas mais diversas instâncias (LOPES; VIEIRA, 2014); etc.

### Considerações

O cenário e contexto já exposto anteriormente demonstram a importância histórica e contemporânea das Creches Universitárias, principalmente no que se refere ao direito da criança à educação e na luta das mulheres, mães e famílias para estudarem, trabalharem e constituírem uma carreira profissional no âmbito universitário-acadêmico.

Em relação a função social das creches universitárias, uma de suas principais funções e que difere estas de outras unidades convencionais de educação infantil pode ser a de ousar novas propostas e inspirar políticas públicas, podendo subverter às lógicas de controle instauradas nas instituições de educação brasileira, destacando para isso sua condição e proximidade com a pesquisa, com o “ensino” e com a extensão, sendo assim formadora e produtora de conhecimento (LOPES; VIEIRA, 2014).

### Referências

- CAMPOS, M. M. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cadernos de Pesquisa São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora Autores Associados, nº 106. p. 117 – 128, março de 1999.
- KUHLMANN, Jr. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T (Org.); FARIA F. L. M (Org.); VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 608 p.
- LOPES, ISABELA PEREIRA; VIEIRA, JOSÉ JAIRO. **“Qual a função da creche universitária?”** as finalidades das unidades universitárias federais de educação infantil ontem e hoje. Didática de ensino na Relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, p.03597 – 33611, 2014.
- MARCILIO, M. L. **A Roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil** In: FREITAS, M. C. (Org.) História social da infância no Brasil. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- PALMEN, Sueli. H. C. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. Pro-Posições, vol. 18, n. 3(54) – set/dez, 2007

PEREIRA, Joseane dos Santos Ferreira. **Centro de Convivência Infantil da Faculdade de Odontologia de Piracicaba** (CECI/FOP/Unicamp). TCC. Curso de Especialização – modalidade Extensão – Educação de Crianças e Pedagogias da Infância. Campinas, sp, 2017.

RAUPP, Marilene Dandolini (UFSC). **CRECHES UNIVERSITÁRIAS EM FOCO**: análise de suas funções - 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul., 1999.

RUPP, Luzia Diel. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP: ENTRELACAMENTOS ENTRE OS DIREITOS DA CRIANÇA E DA MULHER**. Dissertação de Mestrado. PPGE/FE/UNICAMP: Campinas/SP. 2016.

- II -

## A FORMAÇÃO DO PERFIL DOCENTE MEDIADA PELO PARFOR<sup>1</sup> COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA – Brasil

**Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior**

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Brasil

[adarlindo.silva@ufopa.edu.br](mailto:adarlindo.silva@ufopa.edu.br)

### Introdução

O problema básico da pesquisa foi identificar o que muda no perfil do egresso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). A relevância deste estudo consistiu em ampliar a discussão acerca do impacto das políticas de formação docente na vida dos profissionais da educação e o seu reflexo na qualidade da formação de professores, também nas suas decisões pedagógicas, curriculares e no seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa é do tipo descritiva, com abordagem quali-quantitativa, obtida a partir do estudo de caso de 12 alunos egressos do curso de Pedagogia/PARFOR – ano 2012, da UFOPA em Santarém e envolveu três dimensões: I. Documentos Legais; II. Coordenador do PARFOR/Docente do estágio curricular supervisionado da UFOPA; e III. Discentes egressos da turma de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. O estudo delimitou-se na análise bibliográfica de fontes especializadas e na análise de documentos de primeira e segunda mão disponíveis na UFOPA. A pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários, para coleta de dados com os egressos de Pedagogia/PARFOR 2012, e entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro, com o Diretor/Professores do PARFOR. A interpretação dos dados foi pautada na análise de conteúdos de Bardin (2011). O objetivo geral da pesquisa foi analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA.

---

<sup>1</sup> Política de formação docente intitulada Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, instituída pelo Ministério da Educação do Brasil através do Decreto nº 6.755/2009.

## A formação do perfil docente mediada pelo PARFOR como política educacional na Amazônia – Brasil

A história da formação do perfil docente no Brasil coincide com a formação do povo brasileiro. De fato, a partir da colonização do Brasil em 1500, e após quatro décadas de exploração da colônia luso-brasileira, era evidente que de algum modo surgisse na colônia a necessidade de se estabelecer um marco educacional para o Brasil.

Segundo Saviani (2010, p. 15):

Efetivamente, o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiado por Manuel da Nóbrega. Teve início, aí, o protagonismo do Estado na educação brasileira, o que já ocorreu em simbiose com a igreja católica representada pela Ordem dos Jesuítas.

A presença dos Jesuítas na colônia luso, a partir de 1549, marca, portanto, a primeira fase da política educacional brasileira denominada “educação pública religiosa”. As fases da política educacional brasileira que se seguem correspondem a “educação pública estatal” (1759 a 1827) instaurada pelas “reformas pombalinas da instrução pública”; a “Lei das Escolas de Primeiras Letras” (1827 a 1890), caracterizada pelas primeiras tentativas, precárias e intermitentes de se organizar a educação pública já no Brasil independente; a “reforma da instrução pública paulista” (1890 a 1931) iniciada com a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo; a “reforma Francisco Campos” (1931 a 1961), caracterizada pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; e, finalmente, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961 a 2007) cujo objetivo era unificar a regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. O marco final dessa fase da política educacional brasileira são os decretos baixados em abril de 2007, instituindo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atualmente em vigor. (SAVIANI, 2010, p. 15-16).

Outra importante referência à política educacional brasileira corresponde à profunda influência dos organismos internacionais nos rumos da educação nacional aqui representada pela presença do Banco Mundial, o qual, desde 1944, vem afetando diretamente os destinos da política de desenvolvimento do Brasil. Segundo Tommasi (1998, p. 10),

Ainda que sua presença na cena nacional não seja recente e nem tenha sido, em qualquer momento, periférica, desde a sua criação, em 1944, o certo é que, hoje, avulta o papel e o peso do Banco Mundial nos rumos do nosso desenvolvimento. Não apenas[...] pelo volume de empréstimos e pela abrangência de sua área de atuação, mas também pelo caráter estratégico que

---

<sup>2</sup> Segundo Saviani (2010, p. 16) a Lei das Escolas de Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, é identificada como o primeiro ato legislativo referente ao ensino no Brasil independente.

vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento através das políticas de ajuste estrutural.

Akkari (2011, p. 15) sustenta que o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais e locais) e os imperativos internacionais (globais). De fato, a influência da internacionalização sobre as políticas educacionais apoia que o conceito de eficácia na educação só é possível através da adequação aos novos paradigmas globais, a saber: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados, prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais e profissionalização docente.

É neste cenário que surge no Brasil a política educacional intitulada Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009, cujos principais objetivos era, de um lado, “promover a melhoria da qualidade da educação básica pública”. (BRASIL, 2009, p. 2); e, do outro, alinhar-se aos documentos de política dos organismos internacionais, motivando o educador à “competitividade - que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno”. (OTTONE, 1993, p. 14).

## Resultados e discussão

A constituição do perfil profissional do egresso de Pedagogia/PARFOR formado na Universidade Federal do Oeste do Pará foi definido a partir da análise dos dados das entrevistas e dos questionários de pesquisa, com apoio do software estatístico Minitab<sup>3</sup>, versão 18, conforme tabela 1:

**Tabela 1** - Resultado do Perfil Profissional do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA

CARACTERÍSTICAS	RESULTADOS
Gênero	Maioria Feminino (92%)
Idade média	44 anos
Naturalidade	Maioria de Santarém (67%)
Local de Trabalho	Maioria na Zona Urbana (55%)
Profissão Atual	Professor (75%)
Faixa Salarial Média	Até 2 Salários Mínimos <sup>4</sup> (58%)
Composição da Renda	Egresso/Cônjuge (67%)
Contribuição sobre a Renda	Maioria contribui até 70%
Origem Educacional	Maioria veio do Magistério (75%)
Tipo de Ensino	Em escola pública (100%)
Tempo de Afastamento Médio da Vida Acadêmica	Média de 12,5 anos (como leigo)

<sup>3</sup> Disponível em: < <http://www.minitab.com/pt-br/products/minitab/>>.

<sup>4</sup> O valor do salário mínimo brasileiro vigente à época da pesquisa (2016) é de R\$ 937,00 ou US\$ 361,26.

Ocupação Profissional Anterior	Docência (100%)
Tempo Médio de Experiência na Educação	12 anos
Situação Profissional Atual	Empregado na educação (83%)
Local de Atuação	Educação Infantil do Município (33%)
Condição para o Acesso ao PARFOR	Leigos <sup>5</sup> fazendo a 1ª Licenciatura (83%)
Nível Profissional Atual	Pós-graduação (25%)
Competências Adquiridas pelo Egresso durante a Formação no PARFOR	Formação específica para a área de atuação (competência técnica); Empenho, aprendizado “continuum” <sup>6</sup> (competência científica); Aprendizado teórico-metodológico (competência pedagógica); Prática de ensino (competência prática)

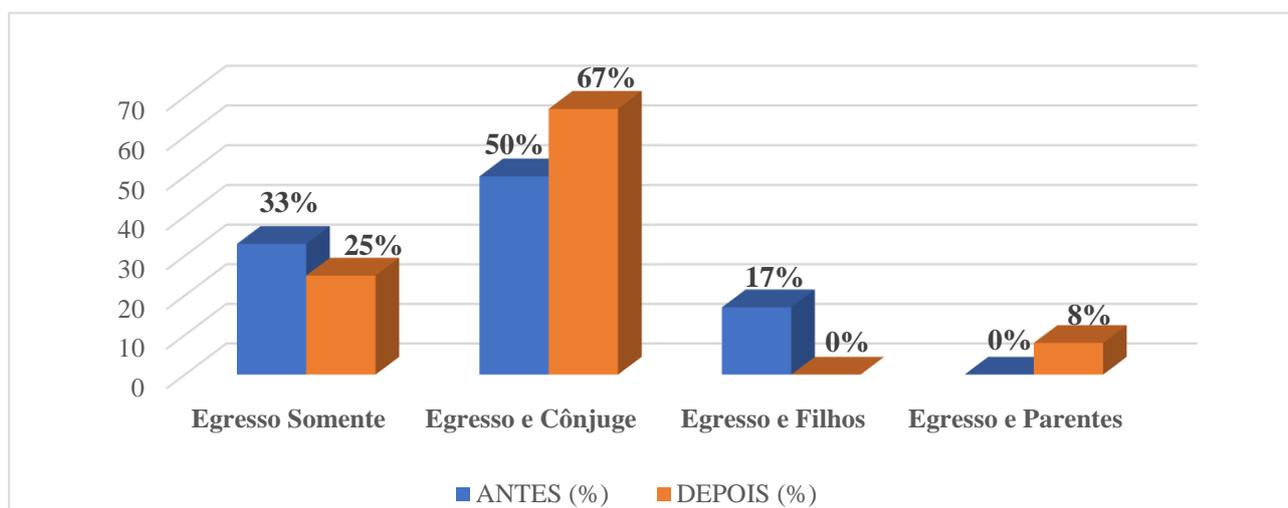
Fonte: Roteiro de Entrevista e Questionários da Pesquisa (2017).

A respeito da relevância da aquisição de competências e habilidades necessárias à formação do professor, Libâneo et al (2012, p. 431), destaca:

Como profissional de que produz conhecimento sobre o seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação. Essas características profissionais formam um perfil que, todavia, não se pode tornar uma camisa de força, porque as pessoas são diferentes, as situações são diversas e as ações dos professores na sala de aula são imprevisíveis. Por outro lado, o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativa quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente.

O Gráfico 1 apresenta as melhorias significativas observadas na análise do perfil sócio econômico do egresso de Pedagogia da após a formação no PARFOR, por grupo de renda familiar:

**Gráfico 1** - Composição da Renda Familiar do Egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 UFOPA



Fonte: Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

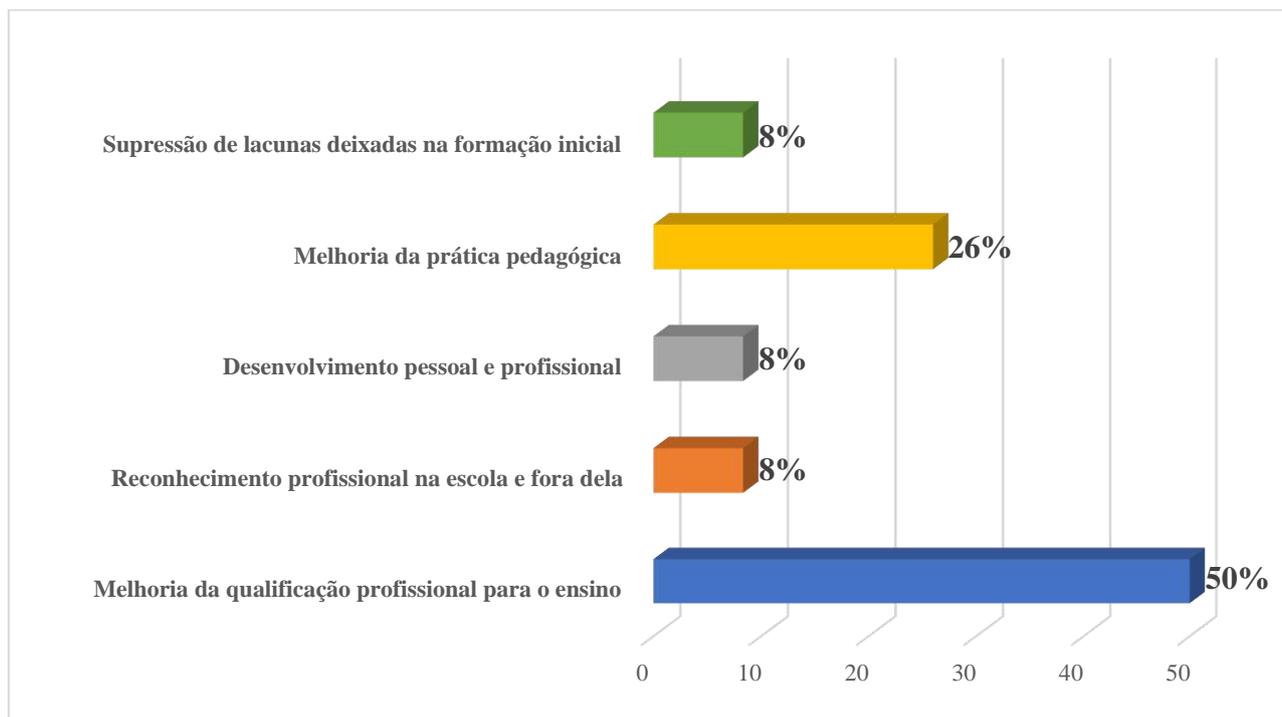
<sup>5</sup> Segundo o Parecer CNE/CEB nº 019/98, o conceito de “Professor Leigo” significa aquele sem a devida habilitação para a função de magistério em exercício.

<sup>6</sup> O conceito de educação como um “continuum” foi introduzido por Delors (1998, p.101) para descrever o tipo de educação que todas as pessoas em sociedade devem adquirir ao longo de toda a vida, não apenas para o estímulo ao aprendizado contínuo, mas à convivência social, para o trabalho, para a autonomia e responsabilidade pessoal.

Foram identificadas melhorias na condição econômica de egressos que compunham a renda com seu cônjuge (+17%), e de egressos que compunham renda com parentes (+8%) depois da formação. O mesmo não ocorreu nos demais grupos de renda. No entanto, as melhorias significativas na renda familiar ocorreram no grupo com maior representatividade entre os pesquisados.

O Gráfico 2 apresenta o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso de Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA na Amazônia – Brasil:

**Gráfico 2** - Impacto do PARFOR na Formação do Perfil Profissional do Egresso



**Fonte:** Questionário de Pesquisa de Campo, 2017.

A análise de dados demonstrou que, entre os egressos, os maiores impactos estão na melhoria da qualificação profissional para o ensino (50%) e na melhoria da prática pedagógica docente (26%), este último reflexo das ações realizadas no estágio curricular supervisionado. Há também 8% do impacto na supressão de lacunas deixadas na formação inicial, 8% no desenvolvimento pessoal e profissional e 8% restante tem impacto no reconhecimento profissional na escola e fora dela.

### Considerações finais

A análise das teorias que fundamentam o processo de formação do perfil profissional docente permite inferir que o Brasil sofreu fortes influências dos colonizadores europeus e dos organismos internacionais nos ditames dos rumos da política educacional brasileira, que teve como consequência a elaboração de políticas para a formação de professores da educação básica em âmbito

nacional, como é o caso do PARFOR. Diante deste estudo, conclui-se que o PARFOR teve impacto positivo na formação do perfil profissional docente na medida em que elevou seu nível de qualificação, distribuição de renda, condição sócio econômica e valorização social e profissional. No entanto, também teve impacto negativo na medida em que enfraqueceu a autonomia dos profissionais da educação básica restringindo a participação desses agentes na elaboração das decisões de políticas que caminham na direção do paradigma inovador.

### Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: mar 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 019/1998**. Consulta ao Conselho Nacional de Educação, tendo em vista a Lei 9.424/96, Artigo 7. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb019\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb019_98.pdf)>. Acesso em: mar 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANEO, J. C. et. al. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. Brasília: MEC/INEP, 1993.

SAVIANI, Demerval. (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

**- III -****A FUNDAÇÃO LEMANN E O PROGRAMA FORMAR: UM NOVO FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?<sup>1</sup>****Cristina Maria Bezerra de Oliveira**UNEAL/UFRGS – Brasil  
cristina.bezerra@uneal.edu.br**Laudirege Fernandes Lima**UNEAL/UFRGS – Brasil  
laudirege.lima@uneal.edu.br**Wellyngton Chaves Monteiro da Silva**UNEAL/UFRGS – Brasil  
wellyngton.silva@uneal.edu.br**Introdução**

Sabemos que um pressuposto da escola é possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado, em diferentes espaços, garantindo o desenvolvimento em todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, social) reconhecendo que são os estudantes que devem estar no foco do processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e utilizando-as como matéria-prima para o trabalho docente, levando-nos a uma análise que não limite nosso olhar a partir de instrumentos pouco mensuráveis, uma vez que

[...] a escola se expõe à nossa atenção com a força de sua evidência funcional. O espaço público democrático se encarrega regularmente desse objeto, sobre o qual convergem todos os olhares. A escola vem, assim, esconder os processos educativos em geral, quase como a árvore esconde a floresta (PETITAT, 2011, p. 4).

Essa concepção se contrapõe à clássica ideia de que a educação se restringe à sala de aula e ao conhecimento acadêmico, ou ainda, a meros indicadores, e se constitui o pilar do processo educativo, do planejamento à avaliação. É exatamente no valor e na centralidade dada a cada aluno que a educação pode contribuir para a apropriação do conhecimento sistematizado, possibilitando a sua democratização.

Diante da atual conjuntura política brasileira e das exigências de uma sociedade em galopantes transformações, tornou-se inevitável a modernização dos serviços públicos enquanto responsabilidade do Estado. Percebe-se, porém, o estabelecimento de um processo de desestatização que envolve “o

---

<sup>1</sup> A pesquisa é parte de estudos em andamento, no Programa de Pós-Graduação em educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e as informações foram coletadas em 2017 quando da implantação do Curso de Formação de Gestores da Rede Estadual de Educação de Alagoas, tendo a Fundação Lemann como responsável direta pela organização curricular do Curso, em detrimento das Universidades Públicas ali existentes

estabelecimento de parcerias público - privadas; a construção de serviços estatais para fornecedores e da iniciativa privada, “think tanks”, consultores e empresas especializadas para pesquisas e avaliação de políticas, atividades filantrópicas, voluntariado, ONGs...” (BALL, 2013, p. 33), o que leva a se pensar sobre a dimensão e os motivos que estes podem ter no seio da educação pública brasileira.

Considerando a missão da Fundação Lemann, podemos prever um alinhamento com o que Ball e Olmedo (2013, p. 33) chamam de “capitalismo social global”, o que viria a ser uma tentativa de “solucionar velhos problemas sociais e de desenvolvimento baseadas no mercado e fortalecidos por promotores de políticas e novos filantropos”, visto que, em curto espaço de tempo, as grandes fundações estão se estabelecendo e ampliando suas redes de relações, principalmente na área educacional.

Dentre os vários programas oferecidos pela Fundação Lemann, escolhemos aquele que está diretamente ligado à formação de gestores e professores das escolas públicas brasileiras, considerando seu grau de abrangência e de influência quanto à direção das políticas públicas para a educação - Curso Gestão para a Aprendizagem - que tem como objetivo apoiar as redes públicas para alcançar bons resultados de aprendizagem e uma educação de excelência a todos os alunos.

### **O Programa Gestão para a Aprendizagem- “Formar - redes que transformam” e sua materialização na formação de professores**

O Programa Gestão para a Aprendizagem – Formar –, tem uma duração de três anos e se constitui de parcerias entre a Fundação Lemann e Rede Pública de educação de todo o Brasil, atuando de forma articulada com os níveis hierárquicos dentro das secretarias, segundo consta no site da Fundação Lemann, a saber: Alunos – para que todos tenham a oportunidade de uma aprendizagem de qualidade; Professores – recebam apoio para desenvolver e melhorar suas práticas pedagógicas continuamente; Diretores e Coordenadores – desempenhem um papel chave na formação dos professores e na implementação do currículo em suas escolas; Equipe Técnica da Secretaria – possa atuar de forma próxima às escolas e apoiar seu trabalho; Liderança da Secretaria – possa desenvolver políticas públicas e estratégias para apoiar as escolas da rede no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, frisa-se o que Peroni (2013) coloca sobre a política pública ser ditada através das parcerias firmadas entre o público e o privado, mormente o terceiro setor se fortalece, com considerável influência e/ou determinando políticas, com grandes implicações para as relações federativas na consecução do direito à educação.

Mediante os fatos acima expostos e a pesquisa realizada, fica evidente que a Fundação Lemann define as estratégias para todo o processo pedagógico, sem, contudo, possibilitar a participação e/ou intervenção daqueles que estão diretamente envolvidos no processo de promover a democratização do conhecimento que deveria ser sistematizado pela escola – os(as) professores(as). Logo, fazemos eco nas

palavras de Freire e Shor (1987, p. 77) quando ressaltam que “[...] a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade”, sendo corroborada pela fala de Cunha (1975, p. 77) quando diz que “o sentido da política educacional está em um conjunto de medidas tomadas e/ou formuladas pelos organismos políticos, que diz respeito ao ensino escolar ou não, que tem como objetivo a reprodução da força de trabalho à regulação dos requisitos educacionais e à disseminação da ideologia dominante”.

### Conclusão

Atuando em todas as frentes, com todos os sujeitos mobilizados, a Fundação Lemann estabelece total garantia de que as estratégias definidas para que as secretarias de educação atuem junto aos gestores das escolas [e estes alinhem suas ações com um objetivo comum que seria, teoricamente, melhorar a aprendizagem dos alunos]; evidencia sua total autonomia para determinar a direção das políticas de educação da rede pública conveniada, de modo a influenciar na autonomia didática do professor, especificamente na escolha dos conteúdos e sua metodologia, haja vista ser este o melhor detentor do diagnóstico dos alunos.

### Referências

BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013. p. 33-47.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PETTITAT, André. **Educação e Realidade**. Educação Difusa e Realidade Social. Porto Alegre, v.36, nº 2, p. 337 – 345, maio/ago. 2011.

**Programa Gestão para a Aprendizagem- “Formar - redes que transformam”**

Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

**Cybele de Faria e Soares**  
Gepave-USP/Brasil  
cybeledefaria@gmail.com

**Marcos Fuzita Murata**  
USP/Brasil  
[marcosfmurata@yahoo.com.br](mailto:marcosfmurata@yahoo.com.br)

### Introdução a EAD no Brasil

Sendo a EAD a modalidade de ensino caracterizada pela separação geográfica entre os alunos e o professor, faz-se necessário o uso de ferramentas de educação à distância de modo a possibilitar a interação entre o aluno-conteúdo e aluno-professor. Ainda que relacionada ao uso da internet, a EAD surgiu antes e passou por variados períodos.

Suas principais fases foram a correspondência, a televisão e a internet.

As primeiras experiências com EAD foram o oferecimento de cursos por correspondência. Neles, os alunos recebiam em suas casas o conteúdo didático e as orientações para a execução de trabalhos, que na sequência deveriam ser também postados às instituições.

Entre 1920-80 as instituições passaram a integrar em suas atividades conteúdos disponibilizados por meio de rádio e em seguida por meio da televisão. Na década de 1920, algumas universidades americanas passaram a oferecer cursos de créditos por meio do rádio. Na década de 1930, os primeiros cursos transmitidos pela televisão foram realizados nos Estados Unidos (MOORE & KEARSLEY, 2013, p.42). Entre as décadas de 1960-70, surgiram as primeiras iniciativas com uso articulado de diversas tecnologias de comunicação. Esses cursos eram ministrados por meio de transmissões de rádio e televisão, conferências por telefone e envio por correspondência de material de áudio e de guias impressos (MOORE & KEARSLEY, 2013, p.45).

A partir da década de 1970, em diversos países, foram institucionalizadas universidades públicas voltadas exclusivamente para a oferta de cursos a distância.

Desde então, a EaD ganhou cada vez mais espaço na vida das pessoas devido a fatores econômicos e pessoais que fizeram com que, em muitos casos, ela acabasse ganhando a preferência do

público quando posta em jogo frente ao ensino presencial. A relação custo-benefício, a comodidade e o deslocamento são os critérios que mais pesam a favor dessa modalidade de ensino.

### **A oferta EaD na formação de professores**

Se a EaD se instalou como uma possibilidade de incentivo ao progresso e desenvolvimento de novos conhecimentos, para a formação de professores é um campo ainda em progresso e que divide as opiniões e, por esse motivo, o presente artigo objetiva problematizar a questão.

Na área de formação de professores, a EAD foi concebida como uma modalidade adequada à expansão da formação continuada, tendo em vista a necessidade de garantir, de forma permanente, o avanço nos estudos e nas pesquisas que contribuem para uma melhoria significativa da prática docente (MARTINS, 1996, p. 58).

Muito tem se questionado acerca das vantagens da EaD na formação de professores, sua efetividade e sucesso na vida do profissional. Contudo, é importante destacar que opiniões conflitantes e resistências pedagógicas que cercam esse tema não têm impedido que os cursos se desenvolvam e que as práticas aconteçam, apontando perspectivas que contemplam as novas ferramentas de comunicação que surgem a cada dia (SOARES, 2000, p. 237).

No Brasil, a partir de 1995, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed), com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o incentivo à criação de Projetos de Educação, cuja metodologia poderia ser a da modalidade à distância (ANFOPE, 2004, p. 27-28).

A Seed registra um crescimento de 30% entre os anos de 2004 e 2006. Neste bojo, foram criados projetos de formação de professores em EaD, com a ideia de um ambiente de aprendizagem diferenciado, em que cada sujeito seja capaz de satisfazer suas expectativas e adquirir os conhecimentos necessários à sua qualificação.

### **Formação inicial de professores no Brasil**

A história da formação de professores no Brasil, desde sua formalização após a independência em 1822 até a última LDB, de 1996, evidencia dois modelos de ensino que se apresentam a depender dos objetivos políticos do contexto sócio histórico e demarcam espaços de poder: o ensino técnico e prático, voltado para as massas e o ensino teórico, voltado às elites.

O primeiro modelo é a definição de uma formação para professores que privilegie a prática, o treinamento para exercer a função em sala de aula. Por outro lado, o modelo dos conteúdos culturais-

cognitivos realça a importância da cultura geral e dos conhecimentos específicos da disciplina para uma prática como professor mais efetiva.

Os dois modelos pretendem responder à questão: o que é um bom professor? Como tornar a aprendizagem mais eficaz?

A LDB/ 1996 traz como um ponto fundamental para responder a pergunta sobre o que é um bom professor a necessidade de ele ter formação em nível superior. Portanto, crescem as demandas educacionais para formação de professores e vários programas de formação em serviço foram desenvolvidos. Neste cenário, a Educação à Distância se apresenta como uma alternativa exequível para atingir a públicos tão distintos e distantes no território nacional.

O que surgiu como ideia de formar os professores que já atuavam em sala de aula por meio da EaD acabou por entrar na formação inicial (graduação) e houve expansão do ensino superior no país com a entrada de universidades privadas. Em função do baixo custo promovido pela EaD, os cursos de licenciaturas, frequentemente mais baratos que os demais, cresceram muito.

Os estudantes dos cursos de licenciaturas no país são angariados nos estratos sociais mais desfavorecidos e que conciliam, frequentemente, o trabalho, diurno, com o estudo, noturno. Há ainda outro ponto a ser observado: a relação social com o saber. A posição social pode ajudar a explicar a relação da pessoa com o saber porque o sujeito está imerso nas relações sociais e as posições que estas lhe conferem facilitam ou não o desejo e o movimento em relação ao saber.

### **Intersecção entre EaD e formação de professores: avanços e desafios**

Nesse contexto, a pergunta que se coloca é a possibilidade de a relação com o saber se estabelecer de modo desejoso e direto por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Com Charlot, defendemos que a relação com o saber é forma de se relacionar com o mundo. A relação com o mundo é também relação com o simbólico, com significados, com linguagem. O que se apresenta em jogo é a relação que o sujeito nutre com o saber. Charlot adota as seguintes definições:

- “- a relação com o saber é relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- a relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o saber;
- Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, tal situação” (CHARLOT, 2009, p. 80-81)

Há uma rede de conceitos que também se relacionam com o desejo do indivíduo com relação ao saber: ter experimentado o prazer de aprender também define como o sujeito se relaciona com o saber.

Deixa de ser uma relação externa e o sujeito passa a ser a relação: “o sujeito é relação com o saber” (CHARLOT, 2009, p. 82).

Daí que a formação inicial do profissional que tem como função contribuir para ampliar e aprimorar as relações com o saber de outros sujeitos deve ser feita de modo que a experiência com o saber seja positiva.

“O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e apropriação. [...]. Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo). O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum suficientes” (GIOLO, 2008, p. 1229)

Diante dessas questões, a formação de professores na modalidade EaD tem como principal desafio romper as barreiras que se impõem por conta de seu confinamento ao atual modelo de ambiente virtual de aprendizagem. Se a educação à distância cumpre um papel importante na capacitação profissional em diversas áreas, é preciso avançar em direção a um modelo de formação de educadores na modalidade EaD que potencialize a relação entre o professor e o saber.

### Referências bibliográficas

ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior**. Brasília: ANFOPE, 2004.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman Editora, 2009

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores**. Educação & Sociedade, 29(105), 1211-1234, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de Educação, 2009.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: Sistemas de aprendizagem online**. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PRETI, O. (Org.). et al. **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liberf Livro, 2005.

SOARES, S. G. Inovações no ensino superior: reflexões sobre educação a distância. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

## **FORMAÇÃO DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ENGAJADO NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE IGUALITÁRIA NA EDUCAÇÃO**

**Cynthia Paes de Carvalho**

(PUC-Rio, Brasil)

cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

**Ana Cristina Prado de Oliveira**

(UNIRIO, Brasil)

ana.oliveira@unirio.br

A presente comunicação apresenta um estudo exploratório sobre dados dos questionários respondidos na Prova Brasil 2015 pelos diretores das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Com base nessas informações, nos dados do Censo do Ensino Superior (2015) e na literatura da área, buscamos articular questões para a pesquisa no campo e apresentar uma perspectiva de ampliação do debate sobre a formação de gestores escolares.

Os dados da Prova Brasil informam que mais de 80% dos diretores são formados em pedagogia ou outras licenciaturas e mais de 70% concluíram um curso de especialização. Mais de 80% exercem a função há mais de 10 anos e pelo menos 85% atuaram como professores por mais de 6 anos. A maioria realizou o curso superior em instituições privadas (59,5% em 2015). De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior 2015, embora apenas 44,6% das instituições de ensino superior no país são privadas, elas concentram 75,7% das matrículas e 79,1% dos concluintes. Na área de educação a rede privada reúne 84,6% das formações (pedagogia e licenciaturas) e 66,8% dos concluintes. Pode-se afirmar assim que a formação em nível superior de professores e diretores no Brasil encontra-se em larga medida sob responsabilidade de instituições privadas, entre as quais a ampla maioria (89%) são faculdades isoladas<sup>1</sup>.

A literatura brasileira sobre a formação de gestores escolares e administração escolar oferece uma longa história de debates e políticas. Barbosa e Abdian (2013), Abdian et al (2016), Teixeira e Malini (2012) oferecem um panorama da produção da área, cujos referenciais informam diferentes políticas e

---

<sup>1</sup> Faculdades são a primeira etapa de constituição de um centro de ensino superior, seguidas de centros universitários e universidades, estas últimas sujeitas a uma regulamentação e controle de qualidade bem mais exigente. (<http://portal.mec.gov.br/par/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades> - acesso em 15/01/2018). Cabe ressaltar que frequentemente as condições de oferta dos cursos e mesmo os resultados dos alunos na avaliação do MEC (ENADE) não inferiores àqueles dos centros universitários e das universidades, em especial no caso das faculdades privadas com fins lucrativos (65,5% das instituições de ensino superior privadas).

pesquisas para discutir os desafios que se apresentam tanto para a investigação acadêmica como para a formação desses profissionais. Tal questão se revestiu de crescente interesse político na medida em que extensa literatura internacional (BRUGGENCATE ET AL., 2012; SAMMONS, 2008; LEITHWOOD, 2009; JACKSON E MARRIOT, 2012) e nacional (SOARES, 2004 e 2007; ALVES E FRANCO, 2008; OLIVEIRA E PAES DE CARVALHO, 2015; SOARES E TEIXEIRA, 2006) consolidou a relevância do trabalho do gestor escolar para a melhoria da qualidade e da equidade da educação.

Em que pese o reconhecimento do papel estratégico do diretor escolar, a questão de sua formação prece ainda insuficientemente tematizada pela pesquisa educacional e pelas políticas que focalizam a formação docente, sobre a qual se constitui – como já assinalamos - a formação da imensa maioria dos gestores das escolas públicas brasileiras. Tal situação torna-se ainda mais delicada se consideramos a ampla hegemonia – também já observada – da rede privada de ensino superior e nela de faculdades isoladas como lócus de formação desses profissionais. Nesse panorama a discussão do currículo da formação reveste-se de ainda maior relevância, particularmente se considerarmos que os espaços acadêmicos onde se desenvolvem a maioria das pesquisas e debates da área são as universidades, que, entretanto, não formam a maioria dos futuros professores e diretores.

Observa-se que a partir da extinção em 2006 das habilitações específicas de viés tecnicista (administração supervisão e orientação) instituídas nas décadas de 1960/70, a nova legislação propõe uma formação generalista em torno do eixo da docência (incluindo questões como multiculturalismo, gênero, etc.), sem aprofundar o papel dos futuros gestores e o sentido de sua formação. Como afirmam Barbosa e Abdian (2013), a imprecisão da definição do gestor escolar se vincula em larga medida ao precário consenso sobre seu papel e a formação que este demandaria: formar para gerir/administrar, para liderar/transformar, para intervir pedagogicamente no processo de escolarização, para coordenar o processo de participação democrática na gestão da escola? Frente a esses questionamentos, pode-se discernir pelo menos dois caminhos que poderiam se complementar e entrelaçar, porém, não raro se antagonizam: formação para administrar a escola enquanto organização e serviço público à população promovendo a participação de todos os agentes no processo ou formação para a intervenção pedagógica e desenvolvimento profissional dos agentes responsáveis pela escolarização com vistas aos resultados escolares? Como integrar tais demandas para uma gestão consistente de um espaço que garanta a aprendizagem de todos os alunos e sua formação para uma cidadania efetiva?

Martins e Silva (2011) observam uma considerável dispersão teórica da pesquisa na área, que passa de um paradigma ancorado na Teoria Geral da Administração “aplicada” à educação ao horizonte normativo da gestão democrática (e a pesquisa apenas assinala se ela se realiza ou não) com uso quase exclusivo de estudos de caso em contraposição à pressão “gerencialista” das políticas educacionais das últimas décadas, particularmente em termos de avaliação e responsabilização, que propõem uma “gestão eficaz” que garanta resultados nas avaliações externas (SOUZA, 2017; ABDIAN ET AL, 2016). Nesse contexto tanto as pesquisas sobre a formação dos gestores, como o debate político sobre o conteúdo dessa formação tem sido pouco sustentável e carecido de proposições mais claras e, principalmente, de mais amplo, profundo e crítico debate.

### Referências bibliográficas

- ABDIAN, G.Z., NASCIMENTO, P. H. C. & SILVA, N. D. B. (2016). Desafios teórico-metodológicos para as pias em administração/gestão educacional/escolar, *Educação & Sociedade*, 37 (135), 465-480.
- ALVES, M. T. G. e FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRASIL. MEC/INEP. *Prova Brasil 2015 - microdados*. <http://www.inep.gov.br>.
- BRASIL. MEC/INEP. *Sinopse do ENADE 2014*. <http://www.inep.gov.br>.
- BRUGGENCATE, G. *et al.* (2012) Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 4, p. 699-732, out. 2012.
- JACKSON, K. e MARRIOT, C. The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n.2, p. 230-268, abr. 2012.
- LEITHWOOD, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.
- MARTINS, A. M. ; SILVA, V. G. Estado da Arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 228-245, 2011.
- OLIVEIRA, A. C. P. ; PAES DE CARVALHO, C.(2015) . Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil. In: 37a. Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais da 37a. Reunião Anual da ANPED, 2015.
- SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SOARES, J. F. O Efeito da escola no Desempenho Cognitivo de seus Alunos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, jul./dez. 2004, vol. 2, no. 002, pp. 83-104.
- SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, pp. 135-160.
- SOARES, T. M. & TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago, 2006.
- SOUZA, A. (2016). As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *ReLePe*, V. 2, p. 1-19, 2017.
- TEIXEIRA, B.B. e MALINI, E. (2012) Formação de Diretores: Exigência à Melhoria da Gestão Escolar. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, Zaragoza, Espanha. *Cadernos ANPAE*. Timbaúba, PE: ANPAE - Espaço Livre, 2012. v. 15. p. 1-14.

## - VI -

# A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO FRENTE AOS DESAFIOS PROPOSTOS PELA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL.

**Danilo José dos Santos**

Mestrando do PPGE - UPE (PPGE da UFPE), Brasil  
[danilosantos.pe@hotmail.com](mailto:danilosantos.pe@hotmail.com)

### Introdução

O processo educacional não pode ser vista como algo estático, mas deve ser entendida como um processo dinâmico, que deve ter sua rotina intimamente ligada ao meio social onde está inserida. Como afirma Freire, *“a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e espaço a que se aplica, para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração, o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.”* (FREIRE, 2003, pág.11)

A qualidade na educação é outro tema que é muito discutido, desde legislações educacionais até as extensas bibliografias sobre educação. São discutidas as formas de promoção de uma educação com qualidade social. Neste sentido, a oferta de uma educação de qualidade social, *“ termo que abarca uma gama variada de fatores educacionais, políticos e sociais amplos, em conjugação, que a tornam uma questão multifacetada e em contínuo processo de construção”* (PERNAMBUCO. lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015), configura como uma necessidade urgente, vinda das questões sociais emergentes.

Nesta perspectiva, o diretor escolar vivencia uma realidade dinâmica, exigente e ao mesmo tempo complexa, pois, segundo Janete Azevedo, sua ação engloba as *“novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurados o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis de desigualdade social historicamente imperante entre nós”* (AZEVEDO, 2001, pág.9). Demerval Saviane defende veementemente essa vinculação da educação com a sociedade. Através da análise da marginalização da educação para um grande número de jovens na América Latina, o autor publica que a resolução desta problemática está além da compreensão das teorias tradicionais ou vanguardistas da educação. Neste sentido, cabe a escola *“(...) detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”* (SAVLANI, 2003, pág.57.)

É nesse contexto social e historicamente construído que as escolas públicas são administradas. A introdução do modelo gerencial na educação traz como consequência direta a necessidade da adoção de

mecanismos de formação em serviço para o diretor escolar, na rede pública de educação de Pernambuco. As duas edições do PROGEPE<sup>1</sup> ( Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco), nos anos de 2012 e 2017 são exemplos dessas formações, visto que, segundo o decreto de criação, “ *a complexidade dos processos educativos exige do diretor escolar conhecimentos e competências específicas, particularmente na condução das ações educativas no âmbito da escola, visando adequá-las às mudanças e avanços do século XXI no que se refere ao cumprimento dos objetivos educacionais necessários ao desenvolvimento humano e social de cada indivíduo.*” (PERNAMBUCO, Decreto N° 38.103, de 25 de Abril de 2012.)

## Desenvolvimento

Na perspectiva de ser a impulsora de uma “*busca da formação do sujeito histórico com identidade madura, qualificado socialmente e participativo politicamente*”, (BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, 1996. Pág. 48) a educação tem um significado amplo, pautado na garantia da formação do sujeito enquanto ser pró – ativo, portador de deveres e de uma cidadania ativa que lhe configura a compreensão crítica da realidade e lhe impulsiona a participação nas esferas de decisões políticas – administrativas na qual está inserido. Nesta teia, a gestão da educação surge como um campo de pesquisa que congrega elementos fundamentais para a compreensão dessa dinâmica, onde as políticas públicas voltadas a educação são compreendidas como o que se pensa e executa, a nível governamental, na esfera da educação, em um determinado território. Janete Azevedo defende que não se pode negar o caráter intrinsecamente social das políticas públicas, denominando as de “*educação como uma política social de natureza pública.*” (AZEVEDO, 2001, pág.3). Neste sentido, as políticas públicas são definidas, desativadas ou mesmo implementadas a partir das representações sociais que cada grupo social desenvolve sobre si mesmo.

Entender o funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento e demais formações oferecidas aos diretores escolares da rede estadual de educação configura – se como uma tarefa desafiadora e indispensável para a compreensão do modelo educacional pensado para a educação de determinado Estado, enquanto política pública. Nesta perspectiva, compreende-se o perfil do diretor (a) escolar que se pretende para o exercício da direção escolar.

Esse “desenho” teórico está cheio de significados ideológicos que, após mapeados e estudados, permitem compreender a intencionalidade desses cursos e formações. Sendo um educador por formação, visto que, na realidade de Pernambuco, é condição primordial que o(a) diretor(a) escolar seja professor(a) por cargo, o(a) mesmo se depara com uma gama enorme de atividades, no cotidiano de trabalho, que exigem o domínio de métodos e ferramentas que não fizeram parte da sua formação acadêmica. Neste

---

<sup>1</sup> A primeira versão foi realizada na modalidade semi presencial, em pólos distribuídos por todo o Estado, no ano de 2012. A segunda versão foi realizada totalmente em modalidade Ead.

contexto, os cursos de aperfeiçoamento surgem para “completar” essa lacuna no q referente ao desenvolvimento dessas habilidades inerentes ao exercício da função de diretor(a) escolar.

Segundo Arruda e Nóbrega, após a implantação, pelo governo do Estado, em 2005, a partir da realidade do contrato de gestão, o gerencialismo ganha força, entendido como “a introdução de técnicas e práticas das organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com mais eficiência, economia e eficácia.” ( MACHADO e CARVALHO, 2013, pág.111) A partir de então, segundo as autoras, esse modelo vem se aperfeiçoando, através de mecanismos como: estabelecimento de índices de eficiência, controle de desempenho, avaliações em larga escala, estabelecimento de rankings entre escolas.

Outro fator que merece destaque, neste contexto, é a atuação da Secretaria Estadual de Educação no empoderamento e descentralização para as GREs ( Gerências Regionais de Educação) a formação dos diretores escolares, bem como seu acompanhamento. Neste sentido, é necessário a discussão sobre a elaboração desses planos formativos e seus impactos na atuação do(a) diretor(a) escolar.

Neste contexto, a avaliação externa ganha destaque, pois “ *é concebida como um processo amplo, que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, é um importante instrumento para o acompanhamento de alunos e escolas e a tomada de decisões.*” (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, pág.12). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), configura a importância das avaliações externas para o traçar das políticas públicas estaduais voltadas à educação, “*pois ‘permite a melhor identificação de evolução e potencializa a tomada de decisões para o direcionamento da trajetória desejada.’*”<sup>2</sup> Além de ser uma preparação às avaliações externas nacionais, de onde vem o IDEB.<sup>3</sup>

O desenvolvimento desta forma de gestão voltada à educação conta com uma série de ações contínuas e articuladas que envolvem a execução simultânea de um conjunto de atividades nas dimensões de infraestrutura, da gestão escolar, do currículo, do fortalecimento do ensino médio, do monitoramento dos dados educacionais, da avaliação da aprendizagem e da colaboração entre estado e municípios. A política de responsabilização educacional também aponta, sob o ponto de vista do executivo estadual, como um importante avanço na promoção da educação com qualidade social, voltada ao atendimento das demandas sociais locais, produzindo os avanços educacionais no Estado.

Objetivando a produção de dados e informações educacionais, o Pacto pela Educação, “*política voltada para a qualidade da educação, para todos e com equidade, com foco na melhoria do ensino, das aprendizagens dos estudantes e dos ambientes pedagógicos*”<sup>4</sup> proporciona uma rotina de acompanhamento mensal de metas e plano estabelecidos, através de uma dinâmica de monitoramento com a utilização de painel de avaliação de resultados.

---

<sup>2</sup> PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão – Documento do Pacto pela Educação, 2014.

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>4</sup> PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão – Documento do Pacto pela Educação, 2014.

Neste sentido, a problemática da formação complementar para o desempenho da função de diretor(a) escolar ganha uma dimensão central para a compreensão da implementação e aperfeiçoamento das práticas em gestão escolar que se imprime nas escolas públicas. Somado a isso, a obrigatoriedade da participação e certificação no curso de aperfeiçoamento para o professor(a) que deseja exercer a função de diretor(a) enfatiza a intencionalidade específica da oferta desses cursos.

### Conclusões

Longe de se constituir como um ponto conclusivo sobre a temática apresentada, é esperado o enriquecimento sobre a discussão da formação de diretores (as) escolares, visto a importância e especificidade do tema, assim como a construção de uma reflexão crítica e criteriosa sobre o entendimento e a aplicabilidade da política de responsabilização educacional, realidade mais veemente em Pernambuco após a implantação do programa de modernização da gestão pública.

As perspectivas formativas dos cursos de aperfeiçoamento em gestão escolar nas últimas versões em que foram ofertados pela secretaria de educação do Estado de Pernambuco, analisando desde o seu formato até a aplicabilidade dos conceitos trabalhados no mesmo no cotidiano do(a) diretor(a) escolar nos levam a consideração da aplicabilidade do gerencialismo nas gestões escolares. Nesse sentido, a formação permanente dos gestores escolares públicos para o alcance da efetiva qualidade da gestão e a conseqüente a melhoria da educação deve ser analisada, discutida, posta no centro do debate sobre políticas públicas educacionais, no que tange a gestão escolar.

### Bibliografia

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação**, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

MACHADO, Laêda Bezerra e CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. **Gestão e Política educacional: abordagens em diferentes contextos**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2013.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento**. Módulo II – Gestão com foco em valores, cultura de paz e sustentabilidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012. Pág.9

PERNAMBUCO, Decreto Nº 38.103, de 25 de Abril de 2012

**- VII -****AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES  
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS****Deuzimar Costa Serra**Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil  
deuzimarserra@campus.ul.pt**Marilde Queiroz Guedes**Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Brasil  
[marildequeiroz@outlook.com](mailto:marildequeiroz@outlook.com)

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, entidade nacional, com sede e foro em Brasília, congrega os Dirigentes Municipais de Educação – DME de todo o Brasil. Tem como missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais da educação para defender e construir a educação pública com qualidade social. Define-se como um órgão de representação, articulação e apoio aos interesses da educação municipal, com a finalidade de propiciar formação e suporte instrumental aos DME, com vistas a um modelo de educação pública que seja democrática e de qualidade, comprometida com a expansão e o desenvolvimento da cidadania (PALHANO, 2004). Compreendendo essa entidade como articuladora de políticas públicas de educação, nos municípios do território brasileiro, surge o interesse das pesquisadoras em investigá-la. Nesse intento, este trabalho insere-se no Eixo Temático: “Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares” tendo como objetivo geral analisar as contribuições da UNDIME na formação continuada dos gestores municipais de educação no Estado do Maranhão, seus desafios e perspectivas para o processo de construção de um ensino público de qualidade para todos, de modo especial para os estudantes do Maranhão, estado que nas últimas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA e nos programas de avaliação nacional, apresentou baixos indicadores educacionais, que nos mobilizam enquanto pesquisadores e profissionais da educação a investigar e buscar respostas às demandas e realidades enfrentadas no cenário educacional maranhense. Como eixo norteador, adotamos por base a necessária consolidação da Meta 20 e suas estratégias do Plano Estadual de Educação-PEE, Lei N° 10.099/2014, em correlação com o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei N° 13.005/2014. Ressaltamos que, a responsabilidade de um dirigente municipal exige um perfil formativo que lhe instrumentalize a enfrentar os novos desafios e demandas educacionais. No contexto nacional essas questões se acentuam, haja vista a conjuntura política e econômica em que vive o Brasil, marcado por retrocessos e perdas de conquistas, particularmente, no campo educacional. O estudo recorre aos conceitos de gestão, formação continuada, democracia,

autonomia e políticas educativas, relacionados à temática, para proceder as etapas da pesquisa. A metodologia, os estudos, resultados e discussões serão dialogados com autores e pesquisadores envolvidos com a temática, dentre os quais destacamos: Ferreira (2009), Waiselfisz & Palhano (2000) Barroso & Afonso (2011), Carvalho (2015) em sintonia com documentos oficiais. Os Procedimentos metodológicos concentram-se na abordagem qualitativa (GAMBOA, 2007), adotando a pesquisa bibliográfica e documental e, para a discussão com os resultados foi utilizado a técnica de análise, conforme (BARDIN, 2007), incluindo os subsídios da UNDIME: Dirigentes Municipais de Educação: Um perfil (2000); Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: Fundamentos, Políticas e Práticas (2012) e Agenda dos Cem Primeiros Dias (2012). Nesse processo, para a geração de dados foi aplicado um questionário, com 07 (sete) questões abertas dirigido à Presidência e Secretaria Executiva da UNDIME-MA. Os resultados apontam que dos 217 municípios, apenas 84 são associados à UNDIME e, destes apenas 06 (seis) integram os 30 (trinta) municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. A UNDIME elaborou um Plano de Ação para os anos 2017/2018, contemplando a formação continuada dos dirigentes, priorizando as temáticas: Educação, pobreza e desigualdade social; Plano de Cargos e Remuneração; Educação para a Paz; Avaliação e Gestão do Índice de Desempenho da Educação Básica - IDEB; Base Nacional Curricular Comum-BNCC e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. As ações e estratégias para articular a formação continuada dos dirigentes, conforme plano de trabalho anual, busca a regionalização da formação por polo; oferta de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu; fomento a criação, premiação e divulgação de projetos inovadores executados pelos municípios. Dentre os principais desafios, destaca a falta de recursos financeiros para realizar as formações e, para solucionar parte dessa problemática busca parcerias. A perspectiva da Instituição é cumprir o Plano de Trabalho anual, com recursos próprios e com a ajuda de parcerias; Dentre as articulações para a execução das ações, conta com a Plataforma CONVIVA Educação, Fórum Estadual de Educação do Maranhão; Universidade estadual do Maranhão-UEMA, para monitoramento do Plano de Ações Articuladas-PAR e com a Universidade Federal do Maranhão-UFMA para a oferta de cursos de aperfeiçoamento e Especialização aos dirigentes e suas equipes técnicas. Com base nos dados reconhecemos a importância do trabalho da UNDIME para a formação continuada dos dirigentes municipais da educação no Maranhão porém, diante das demandas educacionais, faz-se necessário a ampliação das articulações, principalmente com os 30 (trinta) municípios com menor IDH, sobretudo, canalizar as ações do Plano em sintonia com as metas e estratégias do PEE, correlacionado com os PMEs em atenção às metas vinculadas a gestão e formação dos profissionais da educação, envolvendo a participação dos atores da comunidade escolar na perspectiva de uma concepção e prática de gestão educacional democrática e autônoma, comprometida com a construção de um ensino de qualidade.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROSO, J. ; AFONSO, Natércio (Org.). **Políticas Educativas: mobilização de conhecimentos e modos de regulação**. Fundação Manoel Leão: Portugal, 2011.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação: PNE**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

CARVALHO, Luís Miguel. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SOB O PRISMA DA AÇÃO PÚBLICA: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. **Currículo Sem Fronteiras**, Lisboa, v. 15, n. 2, p.314-333, maio 2015.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

LINHARES, Celia Frazão Soares (Org). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Diário oficial, MA, 11 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

WAISELFISZ, Julio Jaboco; PALHANO, Raimundo Nonato. **Dirigentes municipais de educação: um perfil**. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000.

## - VIII -

### A SECUNDARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

**Eliara Zavieruka Levinski**

Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil  
eliara@upf.br

**Luciane Spanhol Bordignon**

Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil  
lucianebordignon@upf.br

#### **Introdução**

A formação continuada dos gestores, e nesse caso dos coordenadores pedagógicos das escolas da educação básica, apesar dos crescentes estudos, ainda carece de debruçamento, especialmente, quando refere-se a materialização de práticas pedagógicas que efetivam o aperfeiçoamento dos profissionais. Constata-se pelas pesquisas e práticas de extensão universitária realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação - GPEPGE e pelo Centro Regional de Educação - CRE, da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS/Brasil, que muitos anoitecem professores e amanhecem coordenadores pedagógicos e imediatamente estão imersos no cotidiano de múltiplas exigências, sendo tensionados para “dar conta” do ofício, nem sempre compreendido por eles mesmos, gerando insatisfação e exaustão. Além disso, as ações formativas desenvolvidas nos espaços escolares são, prioritariamente, destinadas para os professores, precarizando as possibilidades do coordenador pedagógico ter momentos de falas, escutas, debates e abastecimento teórico-metodológico inerentes as suas atribuições. Diante desse sinuoso cotidiano escolar intencionamos discutir a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e socializar experiências vivenciadas na UPF acerca dessa temática.

#### **Desenvolvimento**

##### *O cotidiano do coordenador pedagógico*

Muito embora a formação continuada esteja prevista como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e mais recentemente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação

Continuada (2015), constata-se fragilidades na efetivação de um processo de formação, especialmente, direcionado para os gestores da escola.

O dia a dia do coordenador pedagógico é marcado por experiências e situações que levam a uma atuação desordenada, imediatista e desfocada da sua real função. Nesse contexto, é comum o coordenador ser identificado como a pessoa designada para “apagar incêndios”, fazer controles, resolver problemas de professor/aluno, entre outros. A maior dificuldade do coordenador pedagógico reside no afastamento das ações corriqueiras e burocráticas que estão sob sua responsabilidade. Tal imersão limita as possibilidades para a efetivação do seu ofício que é coordenar e mobilizar o trabalho pedagógico. Fonseca (2003), em uma de suas reflexões sobre alternativas para superar a visão burocrática, afirma que é preciso apelar para a “transgressão inovadora, como interpretação alternativa da ação educativa, na qual a busca de resultados dê lugar à inovação de valores e estilos. Enfim, a transgressão começa pelas dimensões do ser humano que não cabem nas grades traçadas pela burocracia”. (2003, p. 41)

Considerando tal cenário e o compromisso da universidade com a formação dos profissionais da educação, apresentamos uma das experiências de formação continuada realizada com coordenadores de diferentes instituições que objetivam constituir redes e recriar as práticas pedagógicas.

### ***Formação em rede: Universidade e Educação Básica***

O Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), da UPF, se constitui em um espaço e tempo de produção e socialização de conhecimentos acerca das políticas educacionais e da gestão da educação. Neste sentido, o GPEPGE vem desenvolvendo encontros de formação para profissionais que atuam no campo de gestão. Nos anos de 2016 e 2017, dentre as ações desenvolvidas, destaca-se a realização das salas temáticas que, com uma metodologia diferenciada, aborda assuntos referentes ao campo educacional, promovendo encontros mensais de estudo, diálogo, problematização e socialização de experiências entre os coordenadores pedagógicos, acadêmicos e professores da Pedagogia, da Pós-graduação *lato sensu* - especializações na área das políticas e gestão da educação e do *stricto sensu* em educação.

As salas temáticas constituíram-se em encontros privilegiados de formação continuada. Encontros no sentido de encontra-se, de chegar um diante do outro ou uns diante de outros e ter a possibilidade, a partir das interrogações, das potências e de certezas provisórias descortinar o vivido, mobilizar alegrias e práticas solidárias, discutir as diferenças e reconhecer o sentido das contribuições teóricas no dia a dia da profissão. As salas temáticas tornaram-se tanto para os coordenadores pedagógicos como para os integrantes da universidade o ponto comum de uma travessia, de rompimento de um estado de solidão e de momentos para “abastecimento pedagógico”.

Desta forma, as salas temáticas foram organizadas considerando o contexto e os interesses dos educadores, com base em indicadores previamente levantados, mediadas pelo GPEPGE e em algumas ocasiões por palestrante convidado. Os participantes das escolas, ao avaliarem as salas temáticas as reconheceram como espaços privilegiados de aprendizado, de fortalecimento do ofício de dinamizador do processo pedagógico, de pensar sobre o que se faz, o que se deixa de fazer e o que é necessário fazer diante das atribuições, de encontrar o outro, de outro endereço e perceber o quanto trabalhamos isoladamente, mas percebendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de formação em rede. Também afirmaram que retornam para as escolas mais animados e persistentes. Os integrantes da universidade observam que foram provocados concretamente para pensar e avaliar os processos de formação inicial e continuada de professores em desenvolvimento pela instituição, bem como se as políticas educacionais em vigência estão colaborando para uma efetiva formação dos profissionais. Ampliam a avaliação destacando que as salas temáticas mobilizaram muitas reflexões sobre a própria ação acadêmica tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão.

Nessa prática, pode-se verificar que ocorre um processo formativo. Os sujeitos podem fazer uma transposição didática do que é vivido nas salas temáticas à prática cotidiana na escola, não se configurando como receita, mas como experiências formativas construídas em rede. Apoiamo-nos em Gouveia e Placco (2013) para observar que a formação em rede é “uma estrutura balizada por uma cadeia colaborativa, em que todos os sujeitos envolvidos, [...] se corresponsabilizam pela qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e apoiam-se para a realização da formação”. (2013, p. 69)

A relação estabelecida pela universidade com os participantes das salas temáticas originou experiências riquíssimas, que propiciaram múltiplas ressignificações e mobilizaram outras interrogações, permitindo reafirmar a inconclusão dos processos de formação continuada.

### **Conclusões**

O coordenador pedagógico assombrado pelas inúmeras tarefas e burocracias, pelo impacto de “amanhecer” na função, pela demanda cotidiana de “apagar incêndios” tende a reduzir seu tempo para pensar e materializar as atribuições inerentes ao seu trabalho e constituir um processo de individualização colocando sua formação continuada em segundo plano. A formação continuada pode ocupar outro lugar, sair da secundarização quando se tem a coragem de decidir pelo aperfeiçoamento como condição para a qualidade do exercício profissional e quando encontra outros sujeitos para efetivarem uma formação em rede que prima pela escuta, socialização, debate e teorização das experiências pedagógicas e que elege a prática como objeto de investigação.

As salas temáticas, estratégia eleita para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, até o momento está reconhecida como encontro que possibilita fazer travessias, isto é, segundo Levinski

(2008) realizar um “processo de atravessamento vivido pelos protagonistas entre uma e outra prática pedagógica, sem perder a inteireza das relações estabelecidas”(2008, p.41) e que permite ressignificar as compreensões e práticas em andamento nos diferentes endereços.

### Referências

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma. P. Alencastro.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.13-44.

GOUVEIA, Beatriz e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

**- IX -****FORMAÇÃO DE LÍDERES: LIDERANÇAS SERVIDORA EM AMBIENTES EDUCACIONAIS**

**Eliara Marli Rosa<sup>1</sup>**  
PUC – GO – BRASIL  
[eliara.marli@hotmail.com](mailto:eliara.marli@hotmail.com)

O interesse pelo tema “Formação de Líderes: Liderança Servidora em ambientes educacionais” surgiu da necessidade de se adquirir conhecimentos a respeito do tema relacionado ao objeto de estudo, delimitado pela essência da liderança e sua contribuição no campo educacional.

Nesse sentido, consideramos necessário rever o conceito de liderança, de modo a definir o perfil do líder, com foco na formação de líderes servidores, por meio de práticas pedagógicas acolhedoras e metodologias voltadas à formação e gestão de pessoas e equipes.

O problema que se colocou reuniu conhecimentos e estudos com o propósito de se responderem as seguintes indagações: Como aprender a liderar a si mesmo e encontrar o sentido da vida e da educação para a vida? O que seria liderança aplicada à educação? Quais as contribuições da liderança para o projeto de vida e de educação para a vida?

Justificamos a importância deste estudo, tendo em vista a relevância social e científico-acadêmica da pesquisa, em busca de respostas às indagações e questões que visam esboçar as contribuições obtidas, por meio das possíveis práticas e ações ressignificadoras de relações humanas e de histórias de vidas, uma vez que vivemos em épocas que rompimento de paradigmas e mudanças, cada vez mais velozes, exigem equilíbrio entre condições e circunstâncias, perspectivas e limites, em tempos de crise existencial que afeta a educação, a sociedade e o mundo.

**Dimensão da identidade humana**

Com a proposição de ampliar a compreensão acerca da dimensão da identidade humana, abordamos, como ponto fundamental, a natureza humano afetiva, tendo por base o aprender a ser e o aprender a conhecer, com o intuito de ver e refletir a respeito da realidade, como está acontecendo o processo e compromisso com a própria mudança de vida pessoal e comunitária.

Nesse sentido, um dos grandes desafios é a formação do líder servidor. É de fundamental importância que o ser humano compreenda que, antes de liderar pessoas ou equipes, necessário se faz aprender a liderar a si mesmo e desenvolver a autocompreensão e o autoconhecimento que envolve a desconstrução de paradigmas.

Um outro desafio é o desenvolvimento dos valores fundamentais que dão sentido à construção de um projeto de vida coletiva em comunidade e à educação para a vida.

Acreditamos que pensar essas questões nos ajuda a compreender o significado de projeto de sentido e enxergar de outra maneira, o sentido da vida como condução ao exercício do testemunho da mensagem do amor ágape, indefinível, dentro de uma realidade comunitária.

Para melhor compreensão, nos inspiramos em “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry. De acordo com Saint-Exupéry (2015, p. 49), [...] O pequeno príncipe tinha, sobre as coisas sérias, ideias muito diferentes do que pensavam as pessoas grandes. [...].

Para melhor compreensão, buscamos a definição do que quer dizer cativar. Para Saint-Exupéry (2015, p. 68-69),

[...] “cativar”? [...]– Significa “criar laços” ... [...] – Criar laços? [...] Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...[...] Mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fossem música [...]– A gente só conhece bem as coisas que cativou [...] – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas, como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me! [...]

Observamos, por meio dessa definição que, cativar as pessoas, criar laços, nos remete a aprender a ver, enxergar com o coração, em um processo de encontro que integra a dimensão existencial da pessoa, uma vez que essa experiência perpassa por nossas sensibilidades e emoções.

Essa compreensão nos ensina a aproveitar nossas experiências de vida, agradáveis ou não, de modo a estar sempre aberto à renovação, nos permitindo sempre recomeçar.

Compreender o significado da vida, o mistério do amor e a dinâmica do sentido de liderança é reconhecer que o nosso poder é limitado. A partir desse discernimento, ocorreu-nos o desejo de descobrir o que Jesus tinha a dizer a respeito desse tema, diante da busca incessante de respostas a essa indagação: “qual é a verdadeira essência da liderança?”

De acordo com Hunter (2006, p. 41-42),

Para responder a essa indagação, estudei os grandes líderes de todas as áreas – militar, pedagógica, religiosa, política, de negócios e esportiva, além de místicos e sábios do passado e do presente. Nesse momento ocorreu-me que deveria procurar o que Jesus tinha a dizer sobre liderança. [...] Jesus Cristo fundou seu império baseado no amor [...]

Percebemos, assim, que compreender liderança é o primeiro passo para entender o fundamento do desafio de ser líder e o perfil essencial do líder servidor no mundo.

De acordo com Brighenti, (2005, p. 153), [...] A comunidade é essencial na vida e no desenvolvimento de uma pessoa.

Os estudos realizados apresentam, de acordo com Vanier (2015, p. 12-13) que,

[...] Na vida em comunidade, o importante é crescer em sabedoria e nunca se esconder atrás de clichês e regulamentos. Esse crescimento é sinônimo de uma escuta permanentemente mais atenta, tanto de Deus como das pessoas e comunidades, observando como o crescimento delas se dá por meio de crises e tensões e de que maneira se transformam em fonte de vida.

Nessa direção, percebemos que é preciso se deixar guiar interiormente pelo amor, experienciar e vivenciar o conhecimento, e compreender a passagem de uma vida independente na sociedade para uma vida em comunidade, que, conforme Vanier (2015, p. 12), [...] O engajamento desses membros parece tornar-se mais fácil quando um padre faz parte da comunidade.

Diante desse percurso, delineamos nossos estudos para a compreensão da dimensão da identidade humana, do aprender a ser, partindo da originalidade à transcendência, de forma a aprender a conhecer e a liderar a si mesmo.

### Conclusão

Nosso desafio maior, de acordo com o objetivo proposto, foi delinear o caminho a percorrer, de forma a compreender o tema, estabelecendo um diálogo com os dias atuais e com as experiências vivenciadas, de modo a aprender a ver com o coração, enxergar a essência, ver além das aparências, pois o essencial é invisível aos olhos.

Destacamos que se faz necessário a viabilização de uma Dimensão Sócio-Comunitária, aprender a conviver e saber fazer, contemplou a beleza da diferença, unidade e diversidade na adversidade, pontos importantes da convivência, de modo a apresentar o ser humano, como ser de relações sociais, o planejamento e a metodologia de desenvolvimento do projeto de vida coletiva e de educação para a vida em comunidade para vivência do caminho que conduz ao encontro da pessoa humana.

Para tanto, sugerimos que se valorize os ensinamentos de Jesus na construção da liderança por meio do protagonismo facilitador do Projeto de Vida Coletiva e de Educação para a vida em comunidade, por meio de ações ressignificadoras que transforma e dá sentido à vida coletiva em comunidade, de forma autêntica.

Por fim, visando a aprendizagem de administração dos conflitos existentes e existenciais, com vistas a encontrar o equilíbrio e contribuir para que o ser humano aprenda a liderar a si mesmo e encontre o verdadeiro sentido da vida e da fé, em sua vida pessoal e em comunidade, sugerimos, esse diálogo com os dias atuais como contribuição com um legado de vida em comunidade, às gerações posteriores.

### Referências

BRIGHENTI, Agenor. **Pessoa-comunidade-sociedade**: o trinômio da realização da vocação humana e cristã. In: BENTO, Fábio Régio (org) Cristianismo, Humanismo e Democracia. São Paulo: Paulu, 2005.

HUNTER, James C. **Como se tornar um líder servidor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

VANIER, Jean. **Comunidade, lugar do perdão e da festa**. São Paulo: Paulinas, 2015.

- X -

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCOLA: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR**

**Elisabeth dos Santos Tavares**

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil  
elisabeth.tavares@unimes.br

**Ivana Corrêa de Souza Faour**

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil  
ivana.faour@unimes.br

### **Introdução do problema**

O presente estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo refletir e analisar o papel do diretor escolar no processo de formação dos professores do ensino fundamental no contexto escolar. Busca-se ainda, identificar as ações desse diretor na construção de espaços na escola que garantam essa formação permanente. Observa-se o diretor escolar como um profissional capaz de comprometer-se com sua equipe, com a comunidade interna e externa da escola, tendo como principal eixo de seu trabalho a formação dos sujeitos por meio de ações e atitudes que priorizem e valorizem a formação dos professores em serviço, buscando recursos, envolvendo-se com o processo pedagógico.

Identifica-se, no entanto, que muitas vezes, o diretor escolar volta-se à burocracia da administração, distanciando-se do contato diário com os professores, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico, o que justifica o presente estudo. Indaga-se qual o papel do diretor escolar na formação dos professores. Abdicando da possibilidade de estabelecer diálogos valiosos para a melhoria do cotidiano escolar e da formação dos professores, fica oculto, mantendo-se no seu espaço de comando, reproduzindo uma cultura que o naturalizou como figura de poder.

### **Desenvolvimento**

No estudo sobre o papel do diretor escolar na formação dos professores na escola, torna-se fundamental abordar as políticas educacionais e as políticas de formação de professores, observando as condições com que são formuladas e implementadas, ressaltando, a existência de um jogo político permeado por tensões e forças antagônicas, aonde essas políticas vão se constituindo num cenário de constantes mudanças vinculadas ao poder vigente, desconsiderando assim a participação dos professores. Para tanto nos valem de pesquisas de Figueiredo (1986), Oliveira (2010), Hofling (2001).

No Brasil, ao longo da história, as políticas de formação de professores mostram-se, muitas vezes, apartadas não só da realidade vivenciada pelos docentes, como também de suas necessidades no exercício profissional. Se por um lado a formação inicial tem se mostrado vinculada a uma matriz de competitividade, por parte das instituições de ensino superior, voltada para a mercantilização dos cursos de graduação das licenciaturas, por outro, a formação continuada, demonstrou, ao longo dos anos, estar à serviço dos interesses dos órgãos administrativos superiores, aos quais as escolas estão vinculadas.

No entanto, há estudos que indicam uma perspectiva de mudança com relação à formação continuada em serviço, possibilitando um fortalecimento na formação docente, conforme estudos de Ribeiro, Teixeira, Ambrosetti (2004), que afirmam que o conceito de formação continuada vem associado à ideia de sistematicidade, regularidade e sequência das ações, em oposição ao caráter casual e episódico das formações mais tradicionais.

A expressão sugere opções metodológico-investigativas, embasadas na análise e interpretação da realidade, e considera os professores como sujeitos de sua própria formação e prática profissional como fonte de reflexão teórica nesse processo. As características dos docentes, suas expectativas profissionais e pessoais, o contexto de trabalho e a cultura escolar passam a ser considerados. Nesse processo, destacam-se: a escola, como *locus* de formação; o saber docente, considerando os professores como possuidores e produtores de saber; e a pessoa do professor, sua identidade, vista como sujeito do processo.

Nesse sentido, acredita-se que a atuação tanto social como política do diretor escolar, comprometida com a qualidade e valores da formação no espaço educativo, contribui para que se constituam espaços de formação cada vez mais significativos na escola. Quando a formação se estabelece como atividade principal no ambiente educativo, não só busca superar os mandos superiores aos quais as escolas normalmente estão submetidas, como valoriza o saber docente.

Nesse aspecto, a gestão escolar assume lugar de relevância no espaço educacional, sendo a gestão democrática um caminho para a construção de um projeto de formação que tenha significado para os docentes. Veiga (2013) ao definir gestão democrática como um princípio que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, exigindo compreensão aprofundada dos problemas ligados à prática pedagógica, destaca que nesse sentido o espaço educativo tem, no diretor escolar, uma liderança que se torna cada vez mais importante, à medida que sua ação se volta aos sujeitos como principais elementos na constituição de uma escola que se pensa e se questiona a partir da formação e do diálogo na busca da construção de uma identidade própria.

## Conclusões

Os estudos realizados se deram em uma determinada escola da rede privada de ensino na cidade de Santos, Estado de São Paulo. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e um questionário fechado.

Os dados coletados indicam que os professores apontam o diretor escolar com um papel fundamental na formação dos docentes, principalmente pedagógico. Que compete a ele além do administrativo, o acompanhamento da prática docente, os desafios diários da comunidade escolar e do aprendizado, destacando ainda o excesso de burocracia que envolve o dia a dia desse profissional e sua ausência nos momentos de formação.

Os professores demonstraram ainda, compreender as demandas que envolvem a função do diretor escolar, mas declararam a importância desse profissional estar mais próximo deles.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, R. M. A., CASTRO, M. M. A formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam em espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan – abr, 2015.

FERREIRA, N.S.C. **A gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, M. F., FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. a Conj.**, Belo Horizonte, 1 (3), p. 107-127, set/dez, 1986.

GADOTTI, M. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. **1º Fórum Nacional – Desafio da Qualidade Total no Ensino Público**. Minascentro, Belo Horizonte, 28 a 30 de junho de 1994.

GARCIA, W. E., Tecnocratas, Educadores e os dilemas da Gestão. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, oct/dec. 2010.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, dez/jan 2013 – 2014.

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

HOFLING, E.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov/2001

- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MELO, M. T. L. Gestão Educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: Ferreira, N. S. C.; Aguiar, A. S. (Org). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. SP: Ática, 2004.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola, **Educação e Pesquisa**. V. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010.
- RIBEIRO, M. T. M., TEIXEIRA, M. B., AMBROSETTI N. B., Educação Continuada: o olhar do professor. In: ALVES, C. P., SASS, O. (Org). **Formação de professores e campos do Conhecimento**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

## - XI -

**INTERCÂMBIO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DE PRÁTICAS  
INOVADORAS DE GESTÃO ESCOLAR<sup>1</sup>****Gabriela Sousa Rêgo Pimentel**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
meg.pimentel@uol.com.br**Rosa Maria Silva Furtado**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
rfurtado@uneb.br**Christiane Andrade Regis Tavares**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
[cregis11@gmail.com](mailto:cregis11@gmail.com)**Introdução**

O trabalho apresenta resultados da atividade extensionista, intitulada I Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar. Os saberes de gestores materializados em práticas inovadoras se revertem em dados quantitativos e qualitativos, além de servir como referencial à produção científica e os aspectos de ordem prática e o intercâmbio de práticas poderão contribuir com reflexões e tomadas de decisões futuras, em termos de gestão escolar.

O trabalho refletiu sobre as políticas públicas no contexto da educação básica e fomentou o intercâmbio científico e tecnológico de práticas inovadoras de gestão escolar. O problema norteador foi como o trabalho de gestão, desenvolvido no cotidiano das escolas, favorece nos resultados, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Os procedimentos compreenderam a coleta de dados disponíveis no repositório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao IDEB das escolas e posteriormente foi realizado um seminário para discussões e o fomento do intercâmbio científico e tecnológico de práticas inovadoras de gestão escolar.

**Desenvolvimento**

O Projeto de Extensão buscou analisar como o trabalho de gestão, desenvolvido no cotidiano das escolas, favorece nos resultados do IDEB. Após levantamento do IDEB das escolas da Rede

---

<sup>1</sup> Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa do CNPq da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IX – EDUCATIO: Políticas Públicas e Educação: dos fundamentos às relações sócio-política-econômicas.

Municipal do Ensino Fundamental, em Barreiras, Bahia, Brasil, realizou-se pesquisa exploratória, a fim de identificar as principais práticas de gestão e os resultados positivos.

Depois, ocorreu o I Intercâmbio Científico e Tecnológico de Práticas Inovadoras de Gestão Escolar, que promoveu o diálogo entre as equipes gestoras das escolas de Barreiras e Região. As escolas apresentaram suas práticas de gestão; as ações foram socializadas e discutidas pelos envolvidos; e ao final, construíram indicações para futuras atividades que contemplem outras dimensões da gestão.

Conforme Capanema (2004), princípios e valores subjacentes à manutenção, à proteção e ao desenvolvimento da democracia no Brasil estão expressos com muita clareza. A LDB estabelece a gestão democrática da escola, art. 13, inciso I e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares (art. 14, inciso II), acenando para uma progressiva conquista de autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 15).

Ferreira (1998, p. 113) acredita que a gestão da educação é um valor universal para a construção de uma sociedade mais humana, onde todos “possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter”. Segundo Palazzo, Pimentel e Oliveira (2007), para que haja gestão democrática na escola pública, é necessária a implementação de mecanismos: a participação, a escolha dos diretores, a descentralização, a autonomia, a constituição, o funcionamento dos Conselhos Escolares, o projeto político-pedagógico, e a avaliação institucional.

O movimento de descentralização da educação, no contexto brasileiro, é ainda muito complexo e conflitante, principalmente, no que tange ao grau de maturidade dos grupos sociais ligados diretamente à organização. Para Formosinho (2005), a principal vantagem da descentralização é aumentar a adequação da administração pública para a resolução dos problemas locais.

No Brasil, o ensino fundamental representou uma conquista na luta da sociedade civil pela democratização do acesso à educação. A partir da definição constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, prescreveu a constituição curricular e político-pedagógica a ser desenvolvido pela escola e a atuação de seus profissionais, tornando a oferta pelo Estado e a obrigatoriedade da matrícula pelas famílias uma conquista de alcance social, político e econômico. O IDEB calculado na Bahia, em 2015, foi de 4,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,4 nos anos finais, aquém dos índices do Brasil, de 5,3 e 4,2, respectivamente. A situação consiste num problema complexo que requer discussões acerca da profissão docente e dos impactos produzidos na aprendizagem dos alunos.

A ação de extensão apresentou um panorama das práticas inovadoras de gestão e as ações realizadas pelas secretarias de educação com foco na melhoria do IDEB. Os municípios partícipes foram Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley.

**Quadro 1** – Percepção dos gestores sobre a relação do IDEB com o trabalho de gestão

<b>Participantes</b>	<b>Relatos</b>
Gestor A	A escola obteve sucesso porque fez planejamento. Houve certa articulação com a secretaria de educação e a escola.
Gestor B	Precisamos de compromisso político da gestão; precisa pensar em metas futuras; e garantir a formação continuada e permanente
Gestor C	Garantia da aprendizagem em sala de aula.
Gestor D	A escola precisa de autonomia. A secretaria apoia as decisões.
Gestor E	Ações de gestão norteadas pelos resultados.
Gestor F	Encontros de formação; pesquisa; grupo de trabalho norteados pela avaliação externa com monitoramento; coordenação coletiva; aplicação de questionários em toda rede; e simulados.

Fonte: Pesquisa

O quadro 1, aponta percepção dos gestores sobre a relação do IDEB com as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas. Notam-se relatos intimistas sobre o cotidiano, cuja experiência na academia e os índices atuais foram imprescindíveis para a elaboração de um plano de ação que contribuísse para melhores resultados da aprendizagem. Outro ponto em destaque é a importância do planejamento coletivo, do compromisso e da autonomia dos gestores para a efetivação de uma prática condizente com a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a notoriedade da formação continuada dos profissionais da educação e da pesquisa como instrumento norteador das atividades educativas.

### Conclusão

Espera-se que o trabalho desenvolvido por meio da pesquisa e extensão possa constituir como ação promotora de reflexão, socialização das ações e indicação de ações que subsidiem as transformações necessárias à melhoria da qualidade da educação. Acredita-se que o encontro e os resultados possam interferir na educação do município, bem como disseminar na Rede Municipal de Ensino a cultura da pesquisa e das ações que contribuam para que as escolas implementem projetos pedagógicos, à luz dos resultados das avaliações externas.

### Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FORMOSINHO, João. Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In: FORMOSINHO, João *et al.* **Administração da educação**: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: ASA Editores, S.A., 2005, p. 13-52.

PALAZZO, Janete; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os caminhos da educação básica na perspectiva da gestão democrática. **e-Revista Facitec**, Brasília, v. 6, n. 1, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/83/54>>. Acesso em: 15 dez.2017

## - XII -

# A RELAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Gislene de Freitas**

(Universidade Estadual de Goiás – UEG/Brasil)  
gislenefreitaso@hotmail.com

**Marlene Barbosa de Freitas Reis**

(Universidade Estadual de Goiás - UEG/Brasil)  
[marlenebfreis@hotmail.com](mailto:marlenebfreis@hotmail.com)

### Introdução

Todas as formas de relação vêm sofrendo alterações em função da tecnologia. Devido a esse fato, a formação de professoro tem-se tornado um processo cada vez mais desafiador. Por isso, discutir a importância da formação do professor com vistas à inserção da tecnologia na prática pedagógica e como a sua utilização pode possibilitar melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio da investigação da prática docente, é a base da nossa proposta.

Nesse relato discutimos também aspectos do letramento digital, relacionando-o às questões da integração das TIC em ambiente escolar. Baseou-se nos seguintes referenciais teóricos: Soares (2002), Moran (2008), Toschi (2014), Kenski (2004), Freitas (2010), Pischetola (2012). Quanto à parte empírica, constituiu-se de entrevistas<sup>1</sup> sobre as práticas pedagógicas obtidas junto à duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, localizada no município de Inhumas, Goiás. As professoras, sujeitos da nossa pesquisa, passam a ser denominadas de P1 (professora 1) e P2 (professora 2) obedecendo a ordem das entrevistas.

### Resultados e discussão

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) provocaram mudanças que estão interferindo diretamente nos processos de aprendizagem do contexto escolar e na prática docente, fazendo surgir novas maneiras de ensinar e aprender em contextos variados. Diante dessa situação, a

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada em 08/08/2017

necessidade de o professor dominar o conhecimento sobre as TIC e seu uso na prática diária tem sido um desafio e, com isso, a formação do professor passa a ser alvo de estudos e pesquisas neste aspecto.

Sabemos que não é pelo uso puro e simples dos recursos tecnológicos em seu cotidiano que o professor mudará sua prática pedagógica, mas quando em seu processo formativo tiver a oportunidade, de forma significativa, mudar suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem. Isso ficou evidente nos comentários das duas professoras entrevistadas. Ambas afirmam que apesar de não terem estudado muito sobre as tecnologias em seu curso, o pouco que viram, as levaram a compreender que o aluno é alguém que já nasceu nesse universo cibernético e por isso é importante ter “[...] consciência de que nossos alunos vivem no contexto tecnológico, então eu não posso ignorar essa linguagem, esses recursos tecnológicos” (P2, 2017).

Essa consciência da presença da tecnologia no cotidiano do aluno leva as professoras à uma outra consciência: a questão metodológica. Uma delas, ao afirmar “se eu quiser ter uma metodologia eficaz [...] é importante que eu use as tecnologias” (P2, 2017), deixa claro que compreendeu que não se pode mais continuar com uma metodologia que não leva em conta esses recursos tecnológicos que já fazem parte da vivência do aluno.

Em vista dos resultados da entrevista, é possível depreender que as professoras enxergam a importância do uso das tecnologias e que o professor deve ser “capaz de avaliar se o uso que faz da mídia provoca algo positivo em sua vida” (TOSCHI, 2014, p.2). Para Moran “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos” (MORAN, 2008, p. 23).

As professoras quando questionadas em relação às ferramentas utilizadas em sala, afirmam usar TV, *dashboards*, vídeos, livros didáticos, filmes. Isso significa que o professor precisa de uma “abordagem que combine o uso de *laptops/tablets* com outras mídias mais tradicionais (jornal, rádio, televisão), em relação aos tempos e formas de alcançar os objetivos que o professor queira alcançar” (PISCHETOLA, 2012, 95).

Investigamos também o letramento digital das professoras uma vez que para trabalhar as TIC em sala pressupõe um mínimo de habilidades, competências e domínio no manuseio dessas tecnologias. Soares (2002) afirma que quem faz uso de diferentes tecnologias em suas práticas de leitura e escrita adquirem diferentes *estados* ou *condições* nessas práticas, resultando em diferentes *letramentos*.

Para Kenski (2004, p.77), em relação a essas tecnologias, é preciso “dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, [...] e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino”. Devido a isso, surge a necessidade de trabalhar o letramento digital na formação inicial do professor.

As narrativas das professoras denunciaram lacunas em sua formação inicial com relação ao letramento digital. Afirmaram que foram graduadas em Pedagogia, no entanto, uma argumenta que aprendeu sobre a importância da tecnologia, mas “não aprendi profundamente” (P1, 2017). A outra

afirma que “nós tivemos a disciplina de Mídias no primeiro ano e depois no quarto ano” (P2, 2017). Nesse sentido, Freitas (2010) assevera que na formação de professor este deve ser visto como um “aprendente” e, assim, é preciso rever seu novo papel no processo de aprendizagem a partir da construção do letramento digital como um conhecimento necessário.

### Considerações finais

Ao concluirmos nosso estudo, percebemos a complexidade que envolve a integração das TIC nos processos formativos do professor. Entendemos que essa integração precisa ser (re)discutida a fim de que os referenciais teórico-metodológicos desses cursos deem ao professor condições de saber integrá-las na prática pedagógica.

No que tange ao trabalho empírico realizado junto às professoras da primeira fase do Ensino Fundamental o que ficou evidenciado é que o que orienta o uso e a integração das TICs na prática docente e como essa integração ocorre é a *formação* que receberam nos cursos de formação.

Todavia, entendemos que se faz necessário trabalhar o letramento digital desses professores para formar profissionais que tenham habilidades e competências para isso. Desse modo, farão parte de um processo de formação ampla, de aprendizagem ativa e de construção de pensamento crítico.

### Referências

- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em 02 set. 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 2008.
- PISCHETOLA, Magda. Formação de professores para a promoção de projetos de inclusão digital sustentáveis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org>> Acesso em: 15 de Mai. 2017.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 02/09/2016.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Inclusão digital, Conhecimento e Cidadania**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/286%20inclus%C3%83O%20digital,%20conhecimen%20E%20cidadania.pdf>. Acesso em 15/03/2017.

**-XIII -****UM CURSO PARA FORMAR DIRIGENTES ESCOLARES**

**Helena Machado de Paula Albuquerque**  
**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil**  
helenaalb@uol.com.br

**Introdução**

Com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, consubstanciadas na Resolução CNE N° 1 de 15 de maio de 2006, a formação dos dirigentes escolares que ocorria neste curso, em que pese não ter sido impedida, foi dificultada pelos inúmeros atributos exigidos para a formação docente, a qual nas diretrizes é privilegiada. A extinção gradativa dos cursos de formação dos professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental foi um fator que torna compreensível a decisão de priorizar a licenciatura, em detrimento do bacharelado no curso de Pedagogia. Todavia o contexto formador deu origem à indagação: Em qual curso formar-se-ia o gestor? No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece que a formação dos “profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação para educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (Art. 64). Logo, para formar os profissionais da educação, entre eles o administrador, gestor ou dirigente escolar competente, tem-se os cursos de pós-graduação: mestrado profissional, mestrado acadêmico ou o curso de pós lato sensu de especialização.

Neste trabalho focalizo um curso de especialização vinculado ao compromisso de resgatar e aperfeiçoar a formação de um profissional consciente, capaz e comprometido com as demandas sociais, educacionais e necessidades da escola e educandos deste tempo e apresento o relato da experiência ao supervisioná-lo de perto evidenciando os seus acertos e dificuldades na avaliação dos participantes.

Conforme o Parecer CFE n° 977/1965 redigido pelo Conselheiro Newton Sucupira, a pós-graduação tanto no sentido stricto como no lato sensu tem entre seus principais objetivos “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional impossível de adquirir no âmbito da graduação”. Ainda segundo o mesmo parecer um curso de especialização e aperfeiçoamento deve permitir ao aluno “[...] o domínio científico e técnico de uma certa área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (PARECER, 977, 1965).

O curso em foco, de especialização tem princípios baseados na legislação vigente e entre outros teóricos, em Freire (2002), Gimeno Sacristan (2007), Apple e Beane, cujas ideias se alinham à defesa da autonomia e gestão democrática na educação.

### **Desenvolvimento**

O curso de especialização em pauta é oferecido por uma universidade privada confessional situada em um município de um estado da região sudeste brasileira. Foi organizado em consonância com o previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Esta em seu Art. 44, Inciso III, afirma que a educação superior abrangerá também cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino”. Regulamenta-se ainda pelas normas do Conselho Nacional de Educação especialmente pela Resolução CNE/CES nº1 de oito de junho de 2007 e pelas normas da universidade. Pretende subsidiar a construção e formação profissional de cada aluno como gestor educador competente para vivenciar no cotidiano da escola um paradigma de gestão democrática, capacitar para a percepção da totalidade de forma globalizada da sociedade, da escola e a especificidade da gestão educacional e escolar; estimular a atitude de pesquisa para desvelar problemas da gestão escolar e buscar alternativas de solução; capacitar para análise e reflexão crítica sobre as políticas educacionais e seu reflexo na escola; subsidiar o conhecimento, formas de utilização e prestação de contas de verbas educacionais; conhecer o reflexo da gestão escolar no exercício da função da escola. O curso é presencial, com um total de 510 horas, excedendo o mínimo de 360 horas previsto no Art. 5º da Resolução CNE/CES nº1/2007.

O conteúdo foi organizado em módulos com quatro disciplinas em cada um, que incluem assuntos pertinentes com a amplitude exigida pelo objetivo geral do curso e de acordo com as necessidades, expectativas e interesses dos participantes / alunos. Procura-se em toda a formação oferecida aliar a teoria à prática e estimular a continuidade dos estudos.

Além das disciplinas há dez palestras durante o curso realizadas por doutores de notório saber na área e escolhidos conforme as necessidades e questionamentos oriundos dos alunos.

Exige-se para aprovação 75% de presença e a defesa de uma monografia perante uma banca constituída de três membros, o professor orientador e dois professores arguidores.

Os temas das monografias evidenciam o envolvimento com a área da gestão educacional e escolar, mostram-se relevantes e atuais, por exemplo: clima de trabalho, a questão do conflito na escola, possibilidade de gestão democrática na escola privada, gestão democrática e formação continuada de professores; projeto político pedagógico e cultura escolar, inclusão na escola, o papel do coordenador

pedagógico na unidade escolar. No curso mais de 50% dos docentes são doutores e pertencentes ao quadro da universidade proponente.

Os alunos participam de uma avaliação do curso promovida pela instituição e de uma avaliação após a defesa da monografia. As avaliações em geral são positivas e as críticas, praticamente inexistentes, se relacionam quase sempre à mudança na ordem de apresentação de uma ou outra disciplina. Após o curso dão notícias do progresso alcançado na carreira em decorrência do título de especialista, da continuidade de estudos com ingresso em cursos de mestrado acadêmico e profissional, comprovando o progresso na formação pessoal e profissional. Os professores mostram-se envolvidos e muito comprometidos com o trabalho. Cultiva-se no curso posturas e atitudes coerentes com os objetivos que se pretende desenvolver nos alunos, uma gestão democrática, um trabalho coletivo e compartilhado.

### Conclusões

Apresentou-se a experiência do curso de especialização em gestão escolar e educacional, um curso de pós-graduação lato sensu, no qual se busca reinventar o lócus de formação do gestor ou dirigentes escolares oferecendo conteúdos com profundidade teórico-prática e com uma integração curricular enriquecedora. Percebe-se que a preocupação em propiciar um curso para formar dirigentes escolares, coordenadores, orientadores educacionais - uma equipe gestora preparada para atuar com competência no enfrentamento das demandas educacionais internas e externas às organizações escolares, está sendo contemplada.

### Referências

APPLE Michael e BEANE, James ( Organizadores). **Escolas Democráticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394). Acesso m 4de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº1 de 8 de junho de 007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1,p. 9.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 ma. 2006. Seção 1, p.11.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CFE/C.E.S.u Parecer nº977, de 03 de dezembro de 1965.Pronunciamento sobre a regulamentação dos cursos de pós-graduação.*Diário Oficial da União*, 20 de

janeiro de 1966. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n.30/a14n30.pdf>- Acesso em 4 de janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTAN, José. *A Educação que ainda é possível*. Tradução de Maria da Graça Souza Horn. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2007.

**-XIV -****A GESTÃO ESCOLAR E ATRIBUIÇÕES NÃO FORMAIS NA PERCEPÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES****Ione Oliveira Jatobá Leal**Universidade do Estado da Bahia – UNEB –Bahia/Brasil  
ionejatoba@gmail.com**Cristiane Dourado Vasconcelos**Universidade do Estado da Bahia – UNEB –Bahia/Brasil  
[dourado.cris@gmail.com](mailto:dourado.cris@gmail.com)**Introdução**

A gestão das escolas públicas é orientada por macro políticas constituídas de leis, normas, regimentos, etc., cuja concepção e delineamento se originam, geralmente, nos órgãos centrais da educação. No âmbito do município, essas políticas são geradas pelas secretarias de educação.

Entre os diversos dispositivos que compõem essas políticas, estão aqueles cuja finalidade destina-se a estabelecer padrões de funcionamento das escolas correlatos ao preceitua as políticas nacionais da educação. Busca-se assim, garantir uma padronização mínima de funcionamento das escolas públicas no Brasil. Nesse cenário destaca-se a figura dos diretores(as) de escola, sobre o qual deposita-se a expectativa cumprir de um conjunto de atribuições tais como: promover a democratização da gestão escolar, a participação da comunidade em assuntos administrativos e acadêmicos, a autonomia e, em última instância, alcançar um bom padrão de funcionamento das escolas públicas.

No caso da gestão das escolas municipais de Jacobina-Ba, as atribuições dos diretores(as) estão pautadas por políticas educacionais designadas por este município, às quais estabelecem suas funções, responsabilidades e competências. Há, todavia, um conjunto de atribuições exercidas pelos diretores(as) que não estão estabelecidas nas políticas educacionais. Neste artigo, consideramos as atribuições não formais como aquelas que fazem parte do dia a dia do diretor, apesar de não haver ligação direta com a legislação municipal.

Em pesquisa realizada por Boccia (2011, p.122), os diretores apontaram as seguintes atribuições não formais: atendimento a questões sociais, orientação aos pais, orientação psicológica; atendimento a diversas necessidades dos alunos; trabalho de contabilidade para prestação de contas; e socorro aos alunos. Esses diretores se autodenominam psicólogos, contadores, engenheiros, advogados, ou seja, qualquer que seja o problema, eles estão envolvidos. Essa realidade pode ser atribuída a ausência na escola de profissionais especializados para atender às suas diversas demandas, [...] Desse modo, o diretor(a)

termina por assumir tarefas que não são de sua competência.

Em Jacobina/Ba observamos que parte do tempo dos diretores é consumida com questões que dependem dos órgãos superiores. De outra parte, identificamos que fatores político partidário, em certas ocasiões, adentram no cotidiano da escola e impactam na rotina da gestão escolar.

Enfim, torna-se difícil para o diretor lidar com todas essas questões que, independentemente de constar nas normas como atribuições a ele destinadas, demandam resolução.

### Alguns achados

Foram elencadas algumas preposições consideradas essenciais para a realidade das escolas municipais de Jacobina-Ba. O quadro abaixo apresenta o resultado de seis proposições sobre as atribuições não formais que ocorrem no cotidiano escolar de diretores.

**Quadro 1:** Análise das atribuições consideradas informais

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
1. O fator político partidário no município pode ser um transtorno ao trabalho do diretor.	2	2	1	8	9	22	18,2%	77,3 %
2. Grupos de oposição dentro da escola trazem transtorno à gestão.	3	3	3	10	3	22	27,2%	59,1%
3. A ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento da unidade escolar.	2	1	0	5	14	22	13,6%	86,3%
4. O diretor direciona muito tempo ao atendimento a alunos, devido à indisciplina.	2	7	0	6	7	22	40,9%	59,1%
5. Em situações de emergência, o diretor precisa tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar.	2	5	0	10	5	22	31,8%	68,2%
6. No dia a dia do diretor, surgem questões cuja solução deveria estar a cargo de outros profissionais, a exemplo de: acompanhar reformas, serviço de orientação ao estudante, substituir coordenador pedagógico.	2	0	1	8	11	22	9,1%	86,4%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

De acordo com os dados, 77,3% (CT+CP) dos diretores concordam que o fator político partidário no município pode trazer problemas para a gestão da escola. Por outro lado, 18,2% (DT+DP) discordam e 4,5% nem concordam, nem discordam. Ainda em relação ao fator político, 59,1% (CT+CP) dos diretores concordam que grupos de oposição na escola atrapalham o desenvolvimento de suas ações

de gestão, enquanto 27,2% (DT+DP) discordam e 13,6% nem concordam, nem discordam. Podemos deduzir que o fator político partidário no município ainda é muito forte, o que pode gerar tanto privilégios para algumas escolas, quanto conflitos internos, principalmente por interesses pessoais de alguns gestores municipais.

Outro fator que pode trazer transtornos à gestão da escola corresponde à ausência de docentes. Observamos ainda que 86,3% (CT+CP) dos diretores concordam que a ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento da escola, enquanto 13,6% (DT+DP) discordam da situação. Vale ressaltar que essa ausência leva o diretor a assumir a sala de aula e deixar as atividades de gestão para outro momento. Durante a pesquisa, foi possível presenciar tal situação no momento da visita para a aplicação dos questionários – a diretora estava em sala de aula em substituição a um(a) professor(a), para não liberar os alunos para casa. Em outra situação, quem substituíu o(a) professor(a) era o coordenador pedagógico, dando a entender que essa situação ocorre em um número expressivo de vezes.

Em relação aos alunos, 59,1% (CT+CP) dos diretores concordam que disponibilizam muito de seu tempo ao atendimento a alunos devido à indisciplina; 40,9% (DT+DP) discordam da proposição. Consideramos que essa situação impeça o diretor de realizar algumas tarefas em função da presença do aluno na sala da direção, tendo em vista que o professor não aceita o aluno em sua sala de aula.

Observamos que 62,2% (CT+CP) dos diretores concordam que existem situações de emergência na escola e que precisam tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar; enquanto 31,8% (DT+DP) discordam totalmente. Levando em consideração a situação do colegiado nas escolas municipais, esse resultado pode ser considerado baixo para o número de concordantes. Além disso, a falta de um colegiado efetivo pode contribuir para que alguns diretores optem pela concentração do poder e se acomodem com a ausência da participação dos diversos segmentos nas decisões da escola e a situação de emergência passaria a ser uma rotina comum na escola. Já, em relação a assumir atribuições de outros profissionais, 86,4% (CT+CP) dos diretores concordam que resolvem questões do cotidiano escolar que deveriam estar a cargo de outros profissionais, somente 9,1% discordam totalmente e 4,5% nem concordam nem discordam.

Assim, inferimos que as percepções dos diretores sobre as atribuições não formais, de certo modo, confirmam que essas atividades estão presentes nas escolas públicas municipais e proporcionam sobrecarga de trabalho para alguns diretores, além de trazer transtornos e problemas para o trabalho do diretor.

### **Algumas considerações**

Concluimos que as atribuições estabelecidas para o diretor das escolas municipais de Jacobina-Ba estão bem definidas nos documentos que regem o Sistema Municipal de Ensino. No entanto, é necessário atentar para outras atribuições que têm recaído sobre os diretores, o que merece um olhar diferenciado

por parte da equipe da secretaria de educação, a fim de garantir parceria e acompanhamento em relação ao trabalho do gestor escolar. Esse olhar deve procurar atender as reais necessidades da escola, que às vezes são tantas e tão diferenciadas que o diretor não tem como seguir em tempo hábil as determinações e solicitações existentes nas normas legais.

Desse modo, entendemos que a maioria dos diretores está tentando implementar mudanças significativas na forma de gerir as escolas. Muitos cumprem além do que lhes é demandado, uma vez que afirmam ser rotina constante exercer as atividades não formais elencadas.

### Referências

BOCCIA, Margarete B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escolas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Pulsar Edições, 2011.

BORTOLINI, Jairo César. O Papel do diretor na gestão democrática: Desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Interletras**, Vol.3, Ed. 17, abril/2013 - set/2013.

LEAL, Ione O. Jatobá; NOVAES, Ivan L; NASCIMENTO, Leandro G. M. A gestão em escolas municipais de Jacobina-Ba, e implicações nas atribuições dos diretores ante as políticas educacionais. **VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste ANPAE**. Biblioteca ANPAE – Série Cadernos. 6 a 8 de dezembro de 2014. Salvador-Bahia.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 1.231** de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município. 2013.

JACOBINA/BA. **Regimento Escolar Unificado** para as Escolas do Município. Homologado em 02 de 17 de abril de 2004.

## DISJUNÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PARFOR/ UFPA

**Josenilda Maria Maués da Silva**  
Universidade Federal do Pará, Brasil  
[josimaues@gmail.com](mailto:josimaues@gmail.com)

O trabalho reúne resultados de investigação desenvolvida a partir do exame das reconfigurações curriculares empreendidas por 21 licenciaturas da Universidade Federal que compuseram projetos pedagógicos diferenciados para atender, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica, a formação em serviço de docentes em atuação nas redes públicas do Estado do Pará sem a formação em nível superior legalmente exigida para atuação nesse segmento de escolarização. Esse movimento resultou na proposição de 21 projetos pedagógicos diferenciados para serem praticados em tempo intensivo, em 60 pólos localizados em diferentes regiões do Estado do Pará.

A investigação desenvolveu-se a partir de um estudo de natureza noológica, pautado na persecução das imagens de pensamento evidenciadas nesses projetos curriculares diferenciados e foi mobilizada pela seguinte indagação: quais imagens do pensamento presentes nos projetos reconfigurados para a formação docente por meio do PARFOR/UFPA possibilitam a visualização de sínteses disjuntivas capazes de ensejar outras imagens de pensamento para a composição de currículos de formação docente para a educação básica?

A Universidade Federal do Pará aderiu ao PARFOR no ano de 2009 e, em 2010, iniciou sua atuação com a oferta de 13 turmas de Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Naturais em 4 *campi* da Universidade Federal do Pará, ampliadas posteriormente para 21 licenciaturas atingindo um total de 411 turmas alocadas em 60 pólos, em seus 8 anos de implementação.

Dentre os formatos previstos pelo Programa, a UFPA optou por ofertar cursos na modalidade presencial, por meio de calendários praticados em período intensivo de férias e recesso escolar dos docentes da educação básica, durante os meses de janeiro, e primeira quinzena de fevereiro; julho e primeira quinzena de agosto, com ações intervalares por uma semana entre essas etapas.

Uma decisão importante se deu em torno da reconfiguração dos projetos praticados nas licenciaturas ofertadas pela UFPA em seus cursos extensivos, considerando o fato das especificidades do público a ser atendido- docentes em exercício nas redes de educação básica de diferentes municípios do Estado do Pará; os locais onde esses cursos seriam ofertados, em sua maioria, fora da ambiência física

universitária, mas, em escolas públicas das próprias redes em que os docentes em formação atuam e as peculiaridades do tempo intensivo praticado.

A partir de aportes deleuzianos defendemos o raciocínio de que esse privilegiado encontro entre a Universidade, os currículos das licenciaturas e os docentes em exercício na a educação básica por meio do plano de formação força-nos a transitar por movimentos contíguos de desterritorialização das imagens curriculares espaço-temporais já delineadas por teorizações curriculares hegemônicas ou recalcitrantes praticadas nos currículos de formação docente.

Levam-nos, ainda, a exercitar a persecução de linhas de variação e, a experimentar por meio de indagações em horizonte virtual absoluto questões sobre quais outros regimes de signos e imagens podem ser visualizados nessa experiência de modo a recriarmos outras coordenadas espaço-temporais para currículos de formação docente.

Defendemos, assim, ser possível que estejamos, a partir da experiência espaço-temporal experimentada por esses currículos reconfigurados, deparando-nos, do ponto de vista curricular, com outra imagem de pensamento. Esse tipo de imagem que se infiltra em práticas curriculares desterritorializadas afasta-nos, em termos temporais, de sequencialidades lineares, encadeadas em termos de progressões estruturadas de aprendizagem ou de conexões curriculares internas movidas por pré-requisitos.

Ao passar a lidar com a acepção de um tempo múltiplo e intensivo que assume a coexistência de diferentes planos desordenados, poderíamos estar-nos deparando com atualidades e virtualidades desdobráveis, por sua vez, em devires. Em termos espaciais, talvez, também, estejamos experimentando a necessidade de forjar um tipo de imagem de pensamento que extrapola a ideia de um plano interno ou externo à experiência curricular para além do que se denomina intra ou extracurricular. Uma experiência forçada a lidar com tempos vividos e estados sensíveis, mobilizados por esferas exteriores e, assim, a construir saídas circunstanciais e irreprodutíveis.

Contrariamente a esses argumentos e, no lastro da perspectiva deleuziana, a experiência vivida nessa modalidade de formação pode assumir o tempo no seu sentido de atualização criadora, e investir em uma profundidade intensiva que não se dilui na quantidade extensiva da divisibilidade das quantidades de conteúdos em séries sequenciadas de pré-requisitos, mas em quantidades intensivas que podem, a seu turno, produzir qualidades extensivas.

As alterações promovidas nas coordenadas espaço-temporais curriculares experimentadas por meio do PARFOR atritam as imagens de pensamento que balizam os currículos tradicionalmente praticados sob bases estruturalistas que implicam numa sequência ordenada de conhecimentos gerais, distribuídos em graduações e pré requisitos que finalizam nos conhecimentos mais específicos aplicáveis à supostas práticas, São estes os formatos que embalam a formação docente desde o esquema 3 mais 1 até os mais anunciados projetos curriculares crítico-emancipatórios. Atritam, centralmente, imagens

arbóreas do pensamento e obrigam-nos a transitar por raciocínios mais rizomáticos. Colocam-nos o desafio de operar mais por composições que por decalcomania.

As operações curriculares envolvidas na reconfiguração dos projetos pedagógicos das licenciaturas ofertadas ensejaram a criação de uma espécie de entre-lugares em termos de desenho e dinâmica curricular que, podem ser assumidos como condição de possibilidade de acontecimentos,ensejando outras intensidades espaço-temporais para os currículos.

As principais disjunções imprimidas nos projetos curriculares examinados podem ser localizadas, portanto, em: uma nova realocação do tempo intra e extracurricular; um rompimento com as bases estruturalistas dos processos curriculares mobilizado pelo tempo-espaço de formação; uma interseção de atividades curriculares de natureza presencial e a distância baseada em diferentes recursos comunicacionais; uma decisão em termos de conteúdos e tópicos nucleares para o diálogo com as questões da educação básica, recompondo os programas dos diferentes componentes curriculares; a redefinição de textos curriculares a partir das contingências objetivas dos espaços de formação; a revisão metodológica do trabalho em tempo intensivo e com conteúdos nucleares condensados; a ampliação de instrumentos e procedimentos avaliativos,em experimentos que alternam tentativas de uniformização e de diferenciação; a realocação dos currículos para o espaço onde o trabalho docente efetivamente acontece,a rede física das escolas em que trabalham os docentes; a ampliação dos formatos dos trabalhos de conclusão de curso para além das experiências monográficas; a inserção mais efetiva de ações de extensão por dentro dos currículos; uma aproximação com as comunidades nas quais as propostas curriculares interagem e, ao cabo, as tentativas de aproximação mais eficaz com as experiências reais de sala de aula da educação básica e com as histórias de vida dos docentes, afastando, em certa medida, os currículos reconfigurados do formatos bacharelesco que persiste nas práticas de formação docente.

È possível indiciarmos que a tradicional imagem arbórea dos desenhos curriculares é frontalmente borrada pela dinâmica espaço temporal experimentada nos projetos formativos bem como a partir das experiências concretas marcadas pela cultura de vida e trabalho dos docentes em formação. Podemos ainda indicar que, essas atualizações virtualizam elementos indiciadores de uma experiência rizomática, mesmo que em caráter singular, mobilizada pela recriação de coordenadas espaço-temporais

Certamente, essa experiência não está aqui sendo colocada como modelar e não problemática mas, no campos da extração de visibilidades que nos possibilitam pensar em um currículo impactado por encontros, ocasionando movimentos de pensamento que incidem em composições curriculares aqui vistas em sua potência de agir.

**- XVI -****O SENTIDO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**João Roberto Resende Ferreira**  
Universidade Estadual de Goiás – UEG  
joarob-ferreira@uol.com.br

**Notas introdutórias**

O ponto de partida do presente projeto é o entendimento de que tanto a Universidade quanto as escolas de educação Básica são “instituições sociais, que exprimem de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”. Neste sentido a Universidade Brasileira, e dentre elas a UEG, está inserida num contexto que exprime as ideias neoliberais, que possuem como características, a aceitação da ideia de “modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo” (CHAUI, 2001, p. 35-36).

Nossa hipótese é que assim também, está ocorrendo com as reformas propostas para os cursos de licenciaturas nas universidades, ou seja, a reprodução dos traços autoritários e antidemocráticos da sociedade capitalista e isso têm influenciado na formação de professores.

Acreditamos que as mudanças propostas para a Educação Básica, especificamente no Ensino Médio no Brasil, no ano de 2017, trazem enormes desafios para a formação de professores nas Universidades. Há em curso um movimento de centralização do poder no governo, como novas formas de financiamento adverso a todo movimento democrático desenvolvido nos últimos quarenta e oito anos. O debate sobre a formação inicial de professores, articulado à formação continuada e a condições de trabalho, salários e carreira está sofrendo um refluxo, em detrimento de uma proposta de formação técnica e extremamente utilitarista objetivando atender às demandas práticas e emergenciais, em detrimento de uma formação ampla, de cunho humanista que contribuía com a elevação do conhecimento científico e para a cidadania.

O sentido da formação de professores que orienta a pesquisa está fundamentado em uma proposta teórica que busca entender os nexos da sociedade capitalista que de forma concisa influência na formação de professores. No momento atual, as características mais salientes do regime de acumulação denominado de pós-fordista, por Braga, (2012,p. 37) podem ser descritas como sendo a terceirização empresarial, a privatização neoliberal e a financeirização do trabalho.

Essa nova forma de acumulação amplia ainda mais a organização racional do trabalho desenvolvido com o fordismo, no início do século XX, como nova forma de organização do capital, que se materializou com a grande indústria de massa, a separação entre concepção e execução do trabalho e a intensificação do consumo.

Segundo Gatti (2010), o que a literatura crítica tem registrado sobre formação de professores nos últimos anos do século XX e na primeira década do século XXI, é que a concepção de formação de professores para atuar na Educação Básica, será basicamente de caráter técnico-profissional, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como um intelectual capaz de além de compreender os conteúdos específicos de sua área, seja responsável também pela formação pessoal e profissional dos seus alunos.

Numa perspectiva filosófica, Coelho (2012), elucida que é necessário a formação de professores para outra escola. Para ele, na atualidade, as discussões sobre a formação e o trabalho docente, bem como os currículos dos cursos de licenciaturas, estão em geral ligadas a uma formação fragmentada e preza ao fazer e, que tem privilegiado muito mais os conteúdos, os aspectos pragmáticos e instrumentais para apresentar soluções imediatas para os problemas da formação e do cotidiano das escolas.

Partindo do pressuposto que a docência é uma profissão que exige formação superior para atuar profissionalmente na Educação Básica, o professor precisa ser formado e o local para a formação inicial é a Universidade em seus cursos de licenciatura. Porém concordamos com Coelho (2012) que não se trata de confundir a formação docente somente com o domínio dos conteúdos e metodologias com ênfase no aprender a fazer, para o professor ir aplicar na escola. Ou seja, não se trata de formar docentes que saibam fazer e transformar a aula em espetáculo agradável, mas, com efeito deva ter uma fundamental formação teórica.

Neste contexto, as políticas públicas para formação de professores também foram se modificando. No campo da formação, está o PIBID. Lançado em 2007 especificamente para as Universidades Federais e cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia, mais adiante, por meio do decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, foi instituído como política de Estado vinculada a formação de professores em todo o país. No sentido de consolidar o PIBID como programa de formação de professores em nível nacional, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidenta da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) para incluir, entre outras questões, no Art. 62 §4 e §5 o texto:

*§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.*

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.*

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à

docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Frente a isso, os objetivos da pesquisa pautam-se, em um mais geral, de interrogar o sentido da formação inicial de professores para a construção de uma vida coletiva melhor. Os específicos consistem em: a) identificar qual o sentido os coordenadores de área tem dado a formação de professores no seus subprojetos; b) analisar em que medida a formação dos professores nos subprojetos contribuem de forma significativa para os professores que irão atuar na educação básica, apresentando perspectivas para tornar a escola diferente, em outras palavras, mais democrática e cidadã; c) se as ações desenvolvidas pelos professores consideram as políticas públicas de valorização da carreira dos professores, com os elementos que proporcione a compreensão da vida social no que se refere à formação para o trabalho e a cidadania.

Para o desenvolvimento da pesquisa as estratégias para o ano de 2018, estão concentradas em duas etapas. A primeira é concluir o e-book com quatorze artigos dos professores coordenadores de área do PIBID/UEG. O Segundo é a realização das análises dos dados, gerados pelas respostas dos coordenadores de área, que estão sendo colhidos por meio do questionário online. Até o momento já recebemos mais de 30 respostas, o que equivale a 50% dos coordenadores de área. Porém, vamos estender o prazo de resposta por mais um mês, no sentido de colhermos o maior número possível de dados.

Com o questionário, visa identificar as estratégias individuais de ações desenvolvidas no âmbito dos subprojetos. O resultado dos estudos e das análises dos dados serão utilizados na elaboração e publicação de um artigo a ser submetido a um periódico em 2018. São essas as condições em que se encontram a pesquisa.

### Referências Bibliográficas

BRAGA, Ruy. (2012) A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo, Boitempo. (Mundo do trabalho).

BRASIL Sesu. (1999). *Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de Professores*.

\_\_\_\_\_. MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CARVALHO, José Murilo de. (2000). *Os bestializados: o rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.

CHAUI, Marilena (2003). *Cultura e democracia*. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_, Marilene de Souza. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo. Ed. Unesp.

GATI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 10/10/2017.

**-XVII -****O GESTOR DA ESCOLA E AS FERRAMENTAS DE GESTÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A ANÁLISE SWOT****Josefa Sônia P. da Fonseca**Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil.  
soniafonseca19@gmail.com**Cristiane T. F. de Moraes Nunes**Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil.  
profacristavares@outlook.com**Introdução**

O objetivo do presente estudo foi o de observar, em uma escola pública do Ensino Fundamental II da região sul do Estado da Bahia, como a utilização de uma ferramenta de gestão poderia interferir na dimensão da avaliação da aprendizagem, sob a ótica da gestão “democrática”. A pesquisa alicerçou-se nas teorias da administração geral e na administração escolar, utilizando uma das ferramentas de administração estratégica: a matriz *SWOT*. O estudo inspirou-se em Michael Porter e António Nóvoa. A metodologia utilizada na pesquisa foi o método etnográfico com abordagem qualitativa do tipo descritivo-exploratória, e uso da técnica do Grupo Focal (GF). Os resultados apontaram que a função burocrática da escola sobrepõe-se à pedagógica.

A partir dos estudos publicados por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), é que a administração tornou-se ciência, reordenando o modelo de produção e racionalização do trabalho. Esse movimento ficou conhecido como administração científica e influenciou a administração da educação.

A partir dos anos 70, surgiu, nos Estados Unidos, um movimento com o objetivo de construir um quadro teórico próprio que sustentasse as questões particulares da administração da educação, utilizando-se de outras ciências sociais. No entendimento de Barroso (2005, p. 11), a administração escolar como ciência “nasceu sob o signo da ambiguidade, comprimida entre dois territórios de conhecimentos [...] as Ciências da Educação e as Ciências da Administração e Gestão”.

Peter Drucker (2000, p. 87) enfatiza que “a administração e os administradores constituem necessidades específicas de todas as entidades, da maior à menor.” Ou seja, qualquer organização moderna tem no desempenho do gestor a maior ou menor eficiência no que se propõe.

O gestor escolar, responsabiliza-se em (re)construir valores e princípios, que aumentem o grau de compreensão sobre si próprio e propicie aos outros esse encontro. Senge (2005, p. 48) afirma que:

“a aprendizagem é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros. Por que outra razão seria tão importante um professor notar algo de especial em um aluno?”

Nessa perspectiva, o gestor tem a capacidade de (re)criar uma escola. Não por decreto, mas pelo compromisso em (trans)formar os sujeitos que estão sob sua liderança.

### Ferramentas de gestão

Uma ferramenta de gestão importante para que se atinja a eficiência é o diagnóstico. É um instrumento que possibilita visualizar todos os aspectos (pontos fortes e fracos; oportunidades e ameaças) na organização. Como estão as aulas e frequência? Se os recursos físicos e financeiros estão coadjuvando para a aprendizagem eficiente? Como está a imagem da escola junto à comunidade? Assim, o uso do diagnóstico periodicamente aumenta a eficiência da escola.

Como ferramenta para a construção do diagnóstico utilizaremos a matriz *SWOT*. Ela analisa o ambiente e dá suporte para o planejamento, reordena objetivos e metas da organização, além de ser uma ferramenta que desenvolve a prática para a gestão democrática. As letras *SWOT* significam: (S) *strengths*, seus pontos fortes; (W) *weaknesses* as suas fraquezas no ambiente interno da organização e no ambiente externo; (O) *opportunities*, as oportunidades e as (T) *threats* quais são suas ameaças.

O uso da matriz *SOWT* é muito comum em organizações privadas, e sua ameaça externa está ligada à instabilidade econômica e a sucessiva falta de demanda adstrita à grande concorrência. Por oportunidade, os exemplos dependem da criatividade de seus gestores, tais como: ganho com economia de escala, adaptação do parâmetro curricular, número maior que o permitido de educandos em sala de aula. Tais estratégias levam apenas ao bom resultado financeiro, mas provocam uma catástrofe com relação à qualidade do ensino.

Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver três famílias de competências – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação (NÓVOA, 2002, p. 22).

Esse foco exposto por Nóvoa corrobora com nossa ideia de que o gestor da escola precisa desenvolver cultura de líder educador, que tem, em um só ambiente, o objeto e sujeito, fazendo do espaço da gestão um lugar para aprender e ensinar com eficiência.

Assim, nesse estudo, procuramos experimentar na escola estudada, como uma ferramenta de gestão poderia dar pistas sobre os resultados da avaliação da aprendizagem, na gestão democrática construída no dia-a-dia escolar.

## Caracterização da área de estudo

Trata-se de uma escola do Ensino Fundamental II, que fica em um município do sul do Estado da Bahia. A aplicação da ferramenta matriz *SWOT* teve o propósito de examinar a dimensão da avaliação da aprendizagem. A escola conta com 272 alunos matriculados, no período matutino, 15 professores; a gestão da escola conta com: 2 diretores, 2 vice-diretores, 2 secretárias e 2 coordenadores pedagógicos.

A avaliação como diagnóstico descreve os sintomas dos estudantes com relação à aquisição/transformação/criação dos conhecimentos, suas aptidões adquiridas. Por outro lado, serve de diagnóstico para que o docente identifique as dificuldades do estudante em tempo real e procure outras estratégias que recuperem a aprendizagem.

## Metodologia do estudo

A metodologia utilizada foi o uso de Grupo Focal (GF) como uma técnica de investigação qualitativa, buscando analisar as questões que afetam os processos de interação do GF na compreensão do uso da ferramenta *SWOT* e a validade de seus resultados. Adotou-se como método etnográfico. A ferramenta da matriz *SWOT* identificou os recursos disponíveis à escola em relação às forças, fraquezas, oportunidades e ameaças.

Foram realizadas três reuniões com o GF assim distribuídas: a primeira, serviu para explicar sobre a matriz *SWOT*, expondo sobre as experiências já utilizadas em outras áreas, sua importância no desenvolvimento de uma cultura organizacional democrática e, por fim, como utilizá-la.

Após os encontros para levantamento dos pontos da matriz *SWOT*, ocorreu um último encontro para que se procedesse a análise e discussão dos resultados.

## Análise dos resultados

Os resultados foram observados segundo a Portaria SME:

Domínio	Instrumento de Avaliação	Pesos
Conceitual	Teste/Prova	70%
Procedimental	Fichas de observação do trabalho; apresentação oral e escrita de trabalhos; atividades de enriquecimento, Relatórios/Trabalho experimental	25%
Atitudinal	Comportamento/Atitude/Valores/Participação e interesse; (Ficha de observação das aulas – autoavaliação)	5%

Fonte: Portaria SME, N° 001/2015

O quadro indica que as percentagens propostas nas diferentes modalidades e instrumentos de avaliação são suscetíveis de alteração dependendo do diagnóstico e ajustamentos necessários previstos na lei para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os indicadores apontaram que a escola possui um referencial teórico apropriado ao desenvolvimento de uma gestão democrática, mas os resultados práticos apontaram ainda para dificuldades nas práticas democráticas de avaliação da aprendizagem e de gestão, conforme mostra o resultado da matriz *SWOT* preenchida pelo GF:

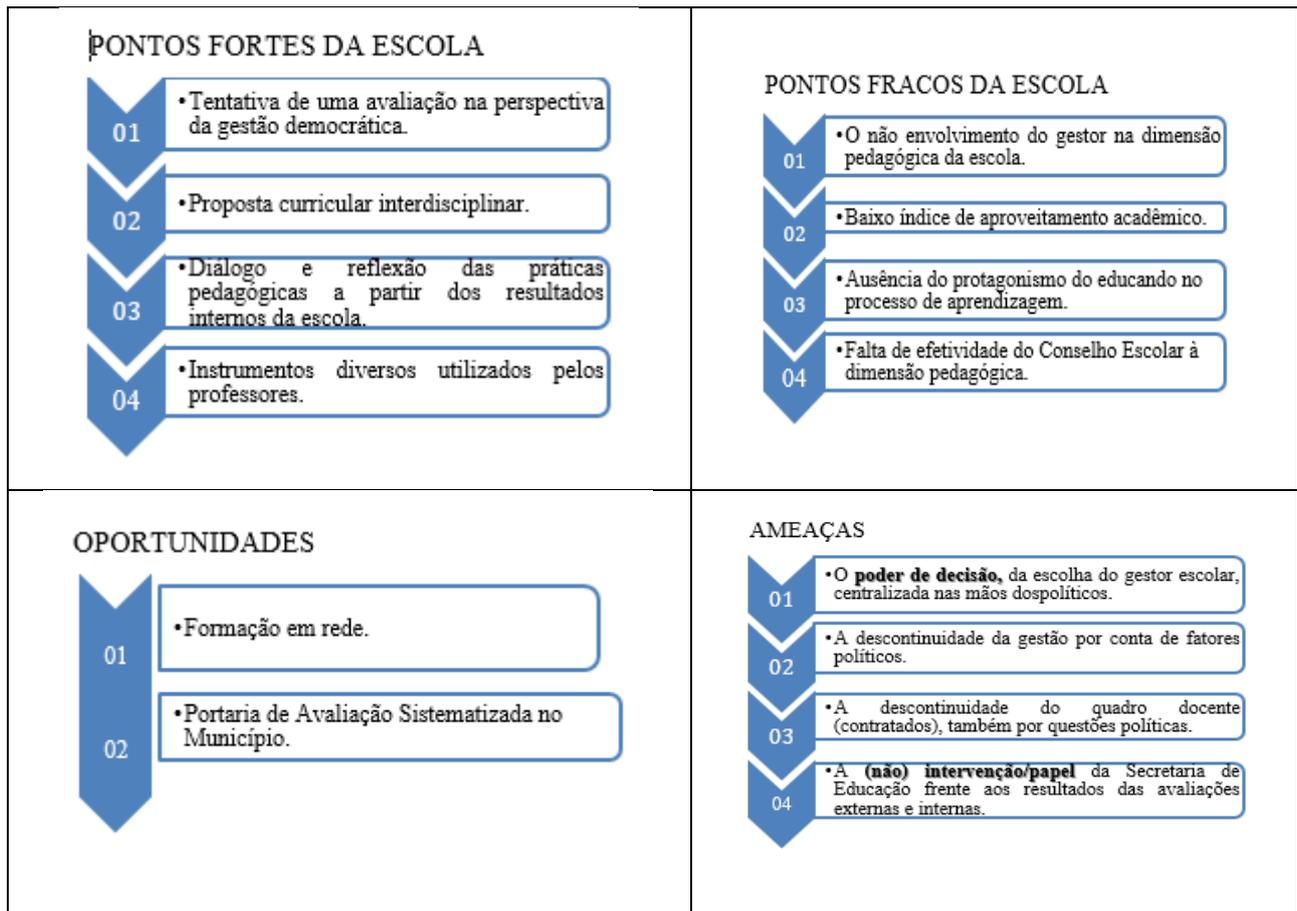


Figura 2: Análise da Matriz *SWOT*.

Dos resultados obtidos, fica demonstrada a contradição vivida na escola sobre o que queremos, o que fazemos e a formação das competências idealizadas que perdem-se nas práticas cotidianas da gestão burocrática escola, com resultados que impactam negativamente no contexto da formação dos educandos.

Observou-se que os docentes anseiam em desempenhar seu trabalho com qualidade, mas sentem-se isolados na aquisição de novos conhecimentos que permitam novas estratégias e inovações de ensino aprendizagem.

## Referências

- BAHIA. PORTARIA nº 001 de 1º de Outubro de 2015. **Dispõe sobre a Avaliação da Aprendizagem, no Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Municipal.** Ato Normativo da Secretaria Municipal da Educação.
- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar.** Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF, 1996.
- DRUCKER, P. F. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo: Pioneira, 2000.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral:** previsão, organização, comando, coordenação, controle. São Paulo: Atlas, 2011.
- GOOGLE IMAGES (2017). Disponível em: <<https://www.google.com.br/search>> Acesso em: 29 mar. 2017.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- PORTER, M. **Estratégia Competitiva.** São Paulo: Ed. Campus, 1991.
- SENGE, P. **Escolas que Aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

**- XVIII -****ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA EM UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA****Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil  
jussarapaschoalino@yahoo.com.br**Jussara Marques de Macedo**Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil  
jussara0712@gmail.com**Virgínia Coeli Bueno de Queiroz**Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil  
virginiacoeli5@gmail.com**Introdução**

Este estudo analisa uma prática de estágio supervisionado em gestão do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Compreende-se que o estágio supervisionado possibilita aos alunos a interlocução entre a formação acadêmica inicial com a escola pública de educação básica. Por meio do estágio, o estagiário passa a ter orientação do gestor da escola pública, bem como orientação e avaliação do professor da universidade. Para essa formação do gestor escolar, o estagiário inicia seu processo a partir da disciplina denominada: Práticas em Política e Administração Educacional. A Disciplina tem uma carga horária de 180 horas, distribuídas da seguinte forma: 60 horas de créditos teóricos, 90 horas de prática na escola e 30 horas de atividades acadêmicas, científicas e/ou culturais. As aulas teóricas ocorrem na sala de aula, na Faculdade de Educação, com os conteúdos programáticos previamente elaborados. Para compreender a gestão da educação escolar, faz-se necessário, antes de tudo, compreender quais são os objetivos da educação e da escola. Se se opta por uma educação como mercadoria, afastar-se-á da educação como possibilidade de emancipação humana. Desta forma, a prática da gestão escolar terá apenas como foco aquilo que é administrado, como em uma empresa. Para se afastar dessa lógica hegemônica em nossa sociedade, faz-se necessário, que o gestor escolar tenha claro que: “A administração escolar é uma prática social mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola” (RUSSO, 2004, p. 31). Sendo assim, ela poderá estar a favor da ordem ou imbuída de um sentimento de luta contra a ordem, cujo objetivo é a superação da sociedade de classes. Este trabalho traz à baila a análise da gestão escolar, em uma escola municipal, por meio do estágio de estudante de Pedagogia, na disciplina: Prática em Política e Administração

Educacional, ou simplesmente como denominamos no dia a dia a prática de gestão escolar. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio dos instrumentos: análise documental dos relatórios da estagiária, observação *in loco* e entrevista semiestruturada com a gestora da escola. Vale salientar que as análises dos relatórios construídos pela estagiária foram realizadas em sala de aula, com a participação de todos os estudantes do curso de Pedagogia. Em que pese as semelhanças da escola estagiada com a maioria das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo aos aspectos atinentes à situação socioeconômica dos alunos e à vulnerabilidade da localização, observou-se aspectos dissonantes, que revelavam a escola pesquisada como uma exceção. Um dos aspectos que chamou atenção foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acima da projeção prevista para uma escola pública, bem como o trabalho humano realizado em equipe, elementos que possibilitaram trazer para análise a realidade concreta de uma escola, que enfrenta diversos desafios no seu cotidiano. O índice do IDEB acima da projeção prevista e o trabalho de valorização do humano realizado em equipe possibilitaram trazer para análise a realidade concreta de uma escola, que enfrenta diversos desafios no seu cotidiano.

### **Desenvolvimento**

A oportunidade de vivenciar a dinâmica da gestão escolar constitui um desafio para os estagiários que, muitas vezes, ficam no período determinado do estágio, circunscritos às atividades apenas em âmbito administrativo. E, nesta condição de restrição, os estagiários apresentam dificuldades para conseguirem conciliar a formação acadêmica com a formação que se processa no cotidiano da escola e, assim compreender a perspectiva da atuação da gestão escolar, que ocorre em diversas dimensões. Vale salientar que, os textos escolhidos para o estudo durante a disciplina referenciam a pluralidade e a complexidade do trabalho gestor. Entretanto, as análises dos textos sem uma interlocução sobre o que ocorre no cotidiano das escolas, deixam lacunas na formação dos pedagogos e nos possíveis gestores escolares.

No que tange as normatizações da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), destaca-se que a gestão escolar não é privilégio apenas dos ocupantes dos cargos de gestão, mas se compõem por toda a comunidade escolar, que devem participar das instâncias colegiadas e na situação específica dos professores e pedagogos, além da participação possuem, inclusive com direitos de se candidatar, para assumirem esta função.

Com este entendimento, as análises realizadas na escola pesquisada, a partir do estágio obrigatório da Disciplina Práticas em Política e Administração Educacional, retrataram a gestão escolar, nas suas múltiplas ações. Na escola em questão, o trabalho da gestão escolar se concretizava na vivência do cotidiano de uma escola pública, situada na região norte da cidade do Rio de Janeiro e que atendia a 320 alunos, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino.

A escola funcionava com 12 turmas, sendo uma delas destinada a Classe Especial. A unidade escolar possuía uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncionais), onde atendia aos alunos da Educação Especial, que estavam incluídos nas turmas. A escola em questão, mesmo com cenário, supostamente conhecido pelo perfil do alunado, situada na zona norte do município do Rio de Janeiro, e que convivia com vários problemas de ordem socioeconômica e cultural, e contrariamente ao esperado, apresentava um diferencial, uma outra dimensão se efetivava, ou seja, a superação dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB desde 2007. O diferencial da conquista do índice do IDEB acima da projeção e também acima do esperado pelo país colocava a escola numa situação de destaque. No entanto, não criavam uma posição cômoda, pelo contrário, as cobranças para manter e continuar com esse diferencial do IDEB se permanecia forte. A diretora afirmou que a conquista de uma aprendizagem de qualidade estava pautada na dimensão relacional. E quando consultamos a ela qual a contribuição do estágio para as alunas universitárias, a gestora argumentou que: “Eu tento passar o dia a dia, para perceber que a gestão não é só papel, que é muito mais. As relações com as pessoas são muito mais importante” (Diretora, 2017). Nas palavras da diretora, o estágio ganhava o seu real caráter de permitir a formação do estudante universitário, no local do trabalho e compreender que na conjuntura das escolas o imprevisto fazia parte do cotidiano e que mudar as relações faziam parte do cuidado com a aprendizagem.

### Conclusões

A importância do estágio de gestão retirou o foco da perspectiva gerencial, que muitas vezes, orientam os documentos legais e salientam que, a atuação da direção escolar, pode ser como a administração de uma empresa. O processo formativo do pedagogo se constitui de diversas dimensões, pela própria especificidade da escola. Assim, o esforço da universidade no planejamento da Disciplina Práticas em Política e Administração Educacional, tem que ter ressonância na vivência do estágio, que tem as dimensões administrativas e financeiras possam ser compreendidas, como parte do processo de formação, que engloba muitas outras dimensões do humano e perpassam a escola. O estabelecimento da interlocução entre a universidade e a escola foi o ponto de culminância para a formação do pedagogo, que irá atuar na regência ou na direção de uma escola. Neste sentido, salienta-se a importância de um estágio, que ultrapasse as barreiras da obrigatoriedade, mas que possibilite ao futuro pedagogo, na gestão escolar, compreender as várias dimensões da sua atuação profissional.

### Referências

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, Vol. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

MACEDO, Jussara Marques de. **Gestão do trabalho docente no século XXI**: do capital humano ao capital intelectual. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade* nº 38, Vol. 21, p. 41-55, jul-dez. 2012.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura (Orgs.). **Política Educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília (DF): Iberlivro Esditora, 2009, p. 21-44.

**- XIX -****DO PROVISÓRIO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? 20 ANOS DE PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

**Leila Pio Mororó**  
UESB, Brasil  
[lpmororo@yahoo.com.br](mailto:lpmororo@yahoo.com.br)

Historicamente renegada como prioridade pelas políticas educacionais que se sucederam e oscilaram no cenário político no último século no Brasil, a formação de professores se expandiu e tomou centralidade nos investimentos públicos a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996.

Dois movimentos contrários, e contraditórios, determinaram essa centralidade: um deles, a partir da abertura democrática, ganhou poder de luta e, conseqüentemente, conseguiu inserir a formação como um dos mecanismos importantes para a valorização da profissão docente. O outro movimento, gerado pelo modelo de mundo globalizado e economicamente competitivo imposto aos países periféricos, reivindicou a formação de professores como um dos instrumentos principais para se alcançar uma educação de “qualidade<sup>1</sup>”.

Nesse cenário, a LDB, em seu artigo 62, estabeleceu a formação mínima para docentes da educação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e nas disposições transitórias estabeleceu como prazo máximo para a aquisição desse nível o final da Década da Educação<sup>2</sup>, o que provocou a expansão da oferta de formação inicial através de programas especiais para os professores da Educação Básica que já atuavam nas redes públicas de ensino, principalmente a partir da aprovação da Lei 9.424, que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, a qual permitia que nos primeiros cinco anos de vigência, parte dos recursos da parcela de 60% do Fundo, destinado a remuneração, pudesse ser aplicado na formação de professores leigos do ensino fundamental.

Pesquisa de avaliação desses programas (MORORÓ, 2005) demonstra que um dos grandes problemas gerados por esse mecanismo de financiamento da formação foi o da utilização indevida de verbas da educação básica no ensino superior, inclusive com prejuízo para os professores do ensino fundamental, que tiveram seus salários “congelados” por muitas prefeituras que alegavam a

---

<sup>1</sup> Termo esse associado a aquisição de resultados quantitativos nos testes padronizados.

<sup>2</sup> Década da Educação: período de dez anos a partir de 20 de dezembro de 1996, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

impossibilidade de dar aumentos ou ajustes salariais já que precisavam custear os cursos de licenciatura dos professores.

Com o final do prazo, as dificuldades de estabelecimento de convênios entre as redes públicas (principalmente as municipais) e as instituições de ensino superior se tornaram maiores. Essa situação, aliada ao crescimento da oferta de cursos a distancia oferecidos por instituições privadas, levou algumas prefeituras a incentivarem os seus professores a obterem a graduação através desses cursos.

A partir do segundo mandato do Presidente Lula (2007-2011) com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no qual, em um conjunto de 30 ações duas se referem a questão docente (Formação e valorização), e de seu programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece como uma de suas diretrizes a instituição ou a adesão através do regime de colaboração de programas especiais de formação, a união passa paulatinamente a assumir a responsabilidade pela formação inicial de professores das redes públicas da educação básica. A Capes (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) cria uma Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB e passa a atuar na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação. Essa situação da Capes começou a se delinear em 2007, mas só foi regulamentada em 2009, através do Decreto 6.755 que criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Entre os desdobramentos mais relevantes dessa Política está o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor. Como plano emergencial destinado a oferecer cursos de graduação de primeira ou segunda licenciaturas ou ainda cursos de formação pedagógica, o Parfor tem como finalidade favorecer a formação de 330 (trezentos e trinta) mil professores que estão atuando nas escolas públicas das redes de educação básica sem a formação mínima adequada.

Embora seja uma ação política de natureza emergencial, o Parfor, prestes a completar uma década em 2019, já pode ser considerado um dos planos com maior longevidade e maior capacidade de interiorização do país. Segundo a Capes (2013), dos cursos que foram implantados entre os anos de 2009 a 2013, um total de 70.220 (83,85%) matrículas foram realizadas em turmas sediadas em 422 municípios e 11.377 (16,15%) nas capitais, o que reforça a noção de inserção do programa no interior do País. Do total de matriculados, 53,16% eram alunos das instituições públicas federais, 40,57% das instituições públicas estaduais, 5,99% das instituições privadas sem fins lucrativos e 0,28% das municipais. O que significa que mais de 90% dos alunos do Parfor são (ou serão) egressos de instituições públicas do ensino superior.

Em que pese o seu alcance e os percentuais surpreendentes, se esses forem considerados em comparação com os números das pretensões originais, o Parfor, ao final do que seria o seu tempo (2014), ainda estaria longe de alcançar seus objetivos. Dos 330 mil docentes a serem formados pelo plano, e das

244.065 vagas oferecidas, em 2013, apenas 70 mil haviam sido preenchidas. Da previsão de investimento de 1 bilhão de reais entre os anos de 2010 a 2014, apenas um pouco mais da metade desse valor (R\$ 529.111.71,35) havia sido investido na formação de professores das redes pública de ensino da educação básica.

Do ponto de vista dos impactos da formação favorecida através do Parfor, as pesquisas tem demonstrado que os docentes, de um modo geral, se sentem satisfeitos pela oportunidade de cursarem uma graduação em instituições públicas, de conquistarem a certificação desejada e de, a partir dela, ampliarem seus ganhos salariais e atividades profissionais. Das dificuldades enfrentadas, docentes, instituições de ensino superior, secretarias de educação e Capes (2013) são unânimes em afirmar que as maiores dizem respeito ao cumprimento do regime de colaboração e a não efetivação das ações dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores (VILLAS-BOAS, 2017; MORORÓ; SILVA, 2015).

Com as mudanças políticas ocorridas no País a partir de 2016, o projeto de educação, e consequentemente de formação de professores, começa a sofrer as influências do grupo que acedeu ao poder indevidamente, o qual conta com o apoio dos setores econômicos (nacionais e internacionais) que vislumbram nas áreas sociais suas possibilidades de ampliação de lucros. Tal situação já provocou a aprovação do Projeto de Lei 839/2016, que propõe a adoção da atribuição do “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da educação básica, dispensando, portanto, a formação específica. O que, de certa forma, se constitui uma grande contradição uma vez que, em 2016, cerca de 85% dos egressos dos cursos de licenciatura na região Nordeste eram de instituições privadas.

Portanto, é possível afirmar que os 20 anos de oferta sistemática de programas especiais para a formação de professores em nível superior parece ter deixado como marca a consolidação de um modelo de política de formação de professores fragmentada e circunstancial, que não integra a formação de quem já está atuando com a formação dos novos quadros docentes, que não consegue se efetivar mediante o regime de colaboração entre os entes federados, e entre esses e as instituições formadoras, o que revela que a formação de professores ainda permanece distante de ser considerada, antes de mais nada, um interesse público.

### Referencias

CAPES/DEB. Relatório de Gestão – PARFOR, 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>> Acessado em 17 de janeiro de 2018.

MORORÓ, Leila Pio. **Rede Uneb 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelecem.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2005.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. **Revista Práxis Educacional**. v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 189-208.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. **Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de formação de professores – Parfor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2017.

## FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Lia Maria Teixeira de Oliveira**

UFRRJ/Brasil

[liamteixeiradeoliveira@gmail.com](mailto:liamteixeiradeoliveira@gmail.com)

### Introdução do problema

O propósito desse trabalho é participar do debate acadêmico a respeito da profissionalização docente, daqueles que exercem o magistério no ensino agrícola, em meio ao cenário de transformações institucionais das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação (IFETs). O adensamento das políticas educacionais, a partir do fim dos anos 1990, contribuiu para reformatar a educação profissional e tecnológica e também a formação docente. Até então a Licenciatura ofereceu a formação inicial nas universidades/faculdades, nos modelos de Licenciatura curta, plena ou mesmo nos moldes aligeirados da complementação pedagógica<sup>1</sup>, já que a maioria dos/as docentes do ensino técnico se habilitou nos antigos cursos de Esquemas I, de acordo com a Portaria Ministerial nº 432/71 e a Lei nº 5692/71. Desta forma, entre os governos da Ditadura Militar, Nova República até Collor/Itamar, os cursos de Complementação pedagógica foram ofertados para habilitação docente das disciplinas profissionalizantes, configurando assim identidades difusas construídas nas relações de trabalho produtivistas, significadas no domínio da técnica e da experiência no mercado do grande capital industrial. Concernente ao modelo de formação em Licenciatura implementado pela Lei 5692/1971, esta passou por processo de discussão em Congressos da categoria até a LDB/1996 e PNE de 2001. A formação de professores foi debatida em reuniões da ANPED, ANPAE, ANFOPE, ANDES, CNTE e foi modificada a revelia das pesquisas e discussões dos fóruns, em 2002. A Licenciatura se reconfigurou segundo as Resoluções nº 1 e 2/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em graduação plena. Nessas diretrizes determinaram os princípios, fundamentos e procedimentos pedagógico-curriculares a serem observados na organização institucional pelas universidades e faculdades, aplicando-se às etapas e modalidades da educação básica, onde a educação técnica se situa. As determinações com algumas discordâncias dos movimentos docente e estudantil passaram por debates nas universidades. Entretanto, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas,

---

<sup>1</sup> A Portaria Ministerial nº 432/71 instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das "disciplinas específicas do ensino de 2º grau", o Esquema I e o II.

cujos modelos organizacionais focavam a formação de técnicos o debate era sobre a reforma da Lei 2208/1997 e apelos dos arautos da globalização, dos PCNs do Ensino médio e da noção de competências.

### Desenvolvimento

Um ano após a promulgação da LDB/1996 e reformas “pelo alto” na educação profissional, em 1997 o CNE/CES aprovou a Resolução nº 2, que concebia a complementação pedagógica de bacharéis para a docência e esta não foi revogada em 2002 pelas Resoluções 1 e 2 que determinam sobre as diretrizes. A visão do ministro Paulo Renato estava impregnada no CNE e segundo esta ele disse que para ser professor/a bastaria dominar o conteúdo. Assim a Resolução aprovada está vigente na formação de docentes em nível superior para lecionar nas quatro séries finais do ensino fundamental, ensino médio e na educação profissional mediante graduação em programas especiais de formação pedagógica (aligeirados) para portadores de diplomas de educação superior. No mesmo documento o parágrafo único explica que estes “programas especiais” destinam-se a suprir a falta de professores habilitados. No entanto, conforme vinha acontecendo desde os Esquemas I, o caráter especial e emergencial tornar-se-ia o regular. O reducionismo imperava na concepção alardeada pelo Ministro da Educação que justificou a aprovação e aplicação da Resolução nº 2/1997<sup>2</sup> para suprir carências. No entendimento de Kuenzer a formação aligeirada descaracteriza o professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática. O aligeiramento define por si só um perfil compatível com as mudanças curriculares de formação do técnico, reduzindo o *tempo e espaço* dessa formação docente, o que significa reduzir também as disposições internas imprescindíveis às ações próprias da prática docente. O desenho curricular da Resolução nº 02/1997 tem estruturas por temas e núcleos contextuais integradores, mas não será numa formação aligeirada que se dará a integração teoria-prática e “a profissionalidade não forma em qualquer espaço tempo sem que haja interações no campo acadêmico que aglutina o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1991. p.65). Por fim cabe ainda discutir a questão que suscita nossa reflexão, a ideia de ter uma instituição que tradicionalmente formava técnicos formando na licenciatura. Desde o governo de FHC havia sido anunciado a “cefetização” das escolas técnicas, mas esse intento se concretizaria no Governo Lula, quando se ampliaram vagas para educação profissional e tecnológica e a criação dos IFETs federais e multicampi, onde se dão cursos de licenciatura, PROEJA, pós-graduação, bacharelados e profissionalizantes. Portanto, nas nossas conjeturas há indícios de que as interações socioculturais, políticas atravessam o *espaço e tempo* institucional, abrindo perspectivas para reconfigurações na profissionalização docente em nível técnico/tecnológico, mas na mesma medida estas apontam para a ultrapassada polivalência institucional. No IFET estaria programada a profissionalização de bacharéis em

---

<sup>2</sup> Declarações do Ministro Paulo Renato à Revista Isto É em 25/12/1996, ao Jornal O Globo de 11/12/1996.

programas de licenciaturas para formação em serviço dos que lecionam no próprio. Sacristàn (1991) compreende a educação no que tange a profissionalização docente um *campo dilemático*, campo explicado a partir das novas *noções, conceitos e paradigmas de conhecimento, da diversidade e do plural*, que é a nossa sociedade complexa.

### Conclusão

A formação de professores tem finalidades universalizadas, Mas cada uma das instituições formadoras tem suas particularidades sobre os processos, onde grupos/indivíduos do campo acadêmico disputam a profissionalização. Na medida em que os/as docentes são desafiados, eles/as vão criando redes de subjetividades nos espaços sociais que se configuram em pertencimentos profissionais auto-organizativos. As mudanças têm levado os/as professores/as à profunda reflexão sobre os contextos específicos de profissionalização inicial e continuada, nas instituições universitárias e mais recentemente nos IFETs, que precisam abrir o debate sobre a problemática de formação e o compromisso com as licenciaturas. Os sujeitos em relação percebem a docência como profissão que se engendra entre os saberes da experiência, saberes sociais cuja reflexividade torna-se um atributo da docência (TARDIFF, 2002). Existe um pressuposto segundo o qual a profissionalização docente se constrói em processos permanentes de ressignificação, se constrói e se desconstrói em *situações de interação* segundo as identidades docentes são frutos de processos gestados na *cultura institucional específica* (TARDIFF, 2002), a cultura escolar, produtora de saberes docentes que concorrem pela formação dos seus próprios docentes naquele lugar, os saberes da experiência. Em contraposição à política homogênea e hegemônica da educação, cuja crítica recai na unilateralidade escola-mercado-ocupação, as entidades propõem a formação em bases *epistemológica multicultural e politicamente referenciada* (ANFOPE, 2004; BRZEZINSKI, 2001). Nas entidades sobressai a concepção cujo pressuposto considera a *docência como base nuclear do trabalho pedagógico* do professor.

### Referências

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Políticas públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino superior* In: Documento XII Encontro Nacional. Brasília: 2004.
- ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- BRZEZINSKI, I et al. *Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 92-99*. In: Revista Brasileira de Educação. SP: Autores Associados, n° 18, Set/Out/Nov/Dez. 2001.

KUENZER, A. *Conhecimento e Competências no trabalho e na escola*. In: CDROM da XXV ANPED, GT de Sociologia. Caxambú/MG: ANPED. 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Nº 9394 de dezembro de 1996.

MACHADO, L. *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*. In: [www.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias\\_natureza.pdf](http://www.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf). 2008, capturado em 19 de dezembro de 2009.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto/PT, Porto Editora, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## -XXI -

## A DISCIPLINA DE POLÍTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS EM GOIÁS

**Lívia Cristina Ribeiro dos Reis**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – Brasil

[livia.reis@ifg.edu.br](mailto:livia.reis@ifg.edu.br)

### Introdução

Pesquisar sobre o ensino de Política Educacional no processo de formação de professores é algo relevante visto que tal disciplina pode proporcionar a compreensão crítica sobre aspectos fundamentais da educação brasileira.

A revisão bibliográfica realizada demonstrou a existência de poucos estudos relacionados ao ensino de Política Educacional e à formação de pesquisadores para esse campo. Dentre os trabalhos identificados destacam-se os estudos dos pesquisadores Jefferson Mainardes e Silvana Stremel no âmbito da Rede Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa (ReLePe).

O propósito da pesquisa é caracterizar a disciplina Política Educacional em cursos de Pedagogia de instituições públicas goianas, a saber: Instituto Federal de Goiás (IFG); Instituto Federal Goiano (IFGOIANO); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Federal de Goiás (UFG). O trabalho pretende contribuir para as discussões sobre o ensino de Política Educacional e sobre a formação inicial de pesquisadores para esse campo.

### Desenvolvimento

Inicialmente a análise documental realizada considerou três aspectos: nomenclatura, carga horária e período de oferta. Tais informações estão detalhadas na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Caracterização geral das disciplinas

Instituição	Disciplina	Carga Horária	Período
A	Políticas Educacionais e Educação Básica	80h	5º
B	Políticas da Educação	54h	5º
C	Políticas Públicas na Educação Brasileira	40h	1º
D	Políticas Educacionais	60h	5º

No tocante à denominação, observa-se que não existe uma nomenclatura única para a disciplina em questão. Os quatro cursos analisados apresentam títulos diferentes para a disciplina. Num primeiro momento, as nomenclaturas parecem semelhantes entre si. Entretanto, uma análise mais cuidadosa nos permite visualizar que cada uma dessas denominações guarda em si a possibilidade de diferentes ênfases no tocante ao estudo de Política Educacional. Podemos observar que a denominação da instituição A nos leva a crer que essa disciplina enfatiza a análise das políticas educacionais especificamente na Educação Básica. Enquanto isso a nomenclatura atribuída pela instituição C possibilita o entendimento de que a disciplina apresenta um percurso analítico mais abrangente das Políticas Públicas na Educação Brasileira.

Com relação à carga horária nota-se uma grande disparidade entre as disciplinas analisadas. Estudos posteriores devem se debruçar na interpretação dessa questão, visto que podem existir algumas hipóteses para tal disparidade, tais como a existência de disciplinas correlatas na matriz curricular ou mesmo a presença de tópicos de estudo de Política Educacional em diferentes disciplinas ao longo do curso.

No que se refere ao período em que a disciplina é ofertada identificamos que a maioria dos cursos analisados apresenta como sugestão de fluxo curricular ao estudante a inserção da discussão sobre Política Educacional no início da segunda metade do curso. Chama atenção a opção da instituição C em ofertar a disciplina já no primeiro semestre de curso, momento em que normalmente os estudantes ainda estão se aproximando de conceitos prévios fundamentais para o estudo das políticas educacionais.

Posteriormente a análise documental desenvolvida considerou outros dois aspectos importantes: ementa e bibliografia. Para Mainardes e Stremel (2015) as ementas revelam aspectos importantes sobre como as disciplinas de Política Educacional são concebidas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Entretanto, os autores alertam que, na prática, tais ementas são ajustadas à realidade do professor responsável, bem como da realidade das turmas e características da instituição.

A análise das ementas possibilitou a identificação de palavras recorrentes, conforme detalhamento registrado na tabela a seguir. De maneira geral, os termos mais recorrentes nas ementas são os seguintes:

**Tabela 2:** Palavras mais citadas nas ementas

<b>Palavras</b>	<b>Repetições</b>
Educação	15
Política	13
Estado	6
Educação Básica	4
Sociedade	3
Estrutura	3
Organização	3

No tocante às ementas analisadas foi possível observar que guardam entre si mais convergências do que pontos divergentes, ou seja, os conteúdos comuns entre os cursos são mais perceptíveis do que tópicos isolados.

Mainardes e Stremel (2015) alegam que utilizar um livro para a disciplina Política Educacional é algo complexo, pois se trata de uma disciplina abrangente, que envolve uma grande diversidade de temáticas. Além disso, os autores nos lembram que uma parte do conteúdo da disciplina refere-se a aspectos legais que são bastante dinâmicos e que demandam constante atualização.

Nossa análise documental identificou que as referências mais citadas na bibliografia foram:

**Tabela 3:** Referências mais frequentes nas ementas

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>
Educação escolar: políticas, estrutura e organização	LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003
A Educação como Política Pública	AZEVEDO, 1997
Políticas Públicas e Educação Básica	DOURADO; PARO, 2001
Estado e políticas (públicas) sociais	HOFLING, 2001
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	BRASIL, 1996

Nota-se que as referências mais citadas no estado de Goiás estão incluídas no rol bibliográfico mais frequente entre as disciplinas de Política Educacional em cursos de Pedagogia no contexto nacional de acordo com o que foi demonstrado por Mainardes e Stremel (2015).

### Conclusões

A análise documental desenvolvida constituiu-se como uma primeira aproximação com o tema e demonstrou a necessidade de um estudo mais detalhado para o aprofundamento da compreensão da identidade da disciplina de Política Educacional nos cursos de licenciatura.

A pesquisa possibilitou algumas conclusões: 1) existência de várias nomenclaturas utilizadas para denominar a disciplina; 2) a disciplina costuma ser ofertada no início da segunda metade do curso; 3) existe disparidade expressiva de carga horária entre os casos estudados; 4) as ementas e as bibliografias analisadas guardam mais convergências do que pontos divergentes.

O presente estudo exploratório possibilitou as primeiras aproximações com o tema visando o desenvolvimento de uma pesquisa mais ampla que tem por objetivo analisar o ensino de Políticas Educacionais nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas do estado de Goiás. Sugerimos a construção coletiva de uma agenda de pesquisa em torno desse objeto de estudo partindo das seguintes inquietações: Quais os conteúdos explicitados nas ementas de disciplinas relacionadas às políticas educacionais? Quais as referências bibliográficas mais utilizadas e o que justifica tais escolhas? O que

revelam os planos de ensino sobre o que pretendemos ensinar aos estudantes das licenciaturas? São inquietações válidas para orientar trabalhos futuros nessa área.

### Referências

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).
- DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- HOFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, p. 30-41, n.55, nov. 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- STREMEL, S.; MAINARDES, J. A disciplina Política Educacional em Cursos de Pedagogia no Brasil: primeiras aproximações. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17-18, p. 137-155, 2015.

**-XXII -****A ESCUTA NA EDUCAÇÃO E CUIDADO DE CRIANÇAS PEQUENAS****Lorenzza Bucci**FFCLRP-USP – Brasil  
lorenzzabucci@gmail.com**Bianca Correa**FFCLRP-USP – Brasil  
[biancacorrea@ffclrp.usp.br](mailto:biancacorrea@ffclrp.usp.br)**Introdução**

Na Educação Infantil (EI), cuidado e educação são dimensões intrínsecas à proposta pedagógica, embora, historicamente, seja marcada pela sua dissociação. Originalmente as creches foram criadas para atender às mães pobres e tinham o cuidado marcado por um caráter assistencialista; já as pré-escolas, voltadas para as famílias mais abastadas, tinham como característica principal certo caráter educativo (LEITE FILHO e NUNES, 2013). Todavia, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr. (2010), tanto uma quanto a outra possuíam um projeto educacional, embora com objetivos distintos.

A partir dos direitos garantidos em lei - Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a lei 13.257 de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (BRASIL, 2016) - este artigo propõe a discussão da escuta das crianças: quem as escuta? Como são escutadas? Tomamos como princípio que uma escuta respeitosa é aquela que não separa cuidado e educação. Para tanto, utilizamos parte dos dados construídos a partir de estudo empírico em uma EMEI no interior do estado de São Paulo que atua com crianças de três a cinco anos. Inspiradas na pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005), acompanhamos uma turma de crianças de cinco anos.

**Escutar as crianças é parte do trabalho pedagógico**

Nas práticas encontradas na EMEI, as crianças eram ouvidas, em geral, quando havia alguma situação de descumprimento das regras impostas pelos adultos. Também observamos pouco esforço em compreender as diversas formas de comunicação das crianças, uma vez que uma das peculiaridades da EI é o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões.

As crianças eram recebidas diariamente pelas pajens, funcionárias responsáveis pelo horário de entrada e saída, por organizar o lanche, acompanhar as crianças ao banheiro e socorrê-las em caso de acidentes e necessidade de banho ou troca de roupa, ou seja, responsáveis pelo *cuidado físico*. Observamos que esse cuidado, embora entendido na EMEI estritamente como *físico*, era permeado por atenção, proteção e afeto. Assim, apesar desses momentos terem menor duração, essas funcionárias estavam mais próximas das crianças do que as professoras, uma vez que, em sala as crianças passavam a maior parte do tempo realizando tarefas individualmente e, nos períodos de brincadeira nesse espaço, as professoras estavam realizando outras atividades, como preparação de materiais. Já no parque, as professoras ficavam conversando entre elas, sem interagir com as crianças.

A comunicação infantil é compreendida aqui como toda forma de expressão, e não apenas a oralidade: choro, alteração de humor, ações que marcam descontentamento - mordida e tapas. Estas também são formas específicas das crianças comunicarem seus sentimentos e incômodos, uma vez que, apesar de já se comunicarem pela fala, ainda estão em fase de desenvolvimento em seus “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, art. 29). Tais aspectos necessitam da mediação para serem desenvolvidos, uma vez que somos seres humano-sociais, constituídos pela mediação do outro (VIGOTSKI, 2000).

Sobre as diversas formas de comunicação das crianças, relataremos alguns episódios que se destacam para refletirmos sobre esse processo de escuta das crianças. Um desses episódios ocorreu quando, ao chegar no pátio da escola, deparamo-nos com uma criança de três anos chorando muito, acompanhada pelas pajens e pela diretora. A professora do menino se aproximou, parou em frente a porta do pátio e falou em alto e bom tom que ele não voltaria para a sala. A diretora relatou que a criança não se adaptava à escola, que chorava muito e não queria ficar na sala, justificou também que a professora não queria que a criança fosse “agradada”, para que ela não fosse considerada “brava” e as outras pessoas “boazinhas”. Esta situação aconteceu no início do ano letivo, ou seja, no período de acolhimento inicial das crianças ao novo ambiente e, no caso daquele menino, em seu primeiro ano de vida escolar.

Em outro momento, observamos uma menina de cinco anos que constantemente estava recebendo sanções e reprimendas da professora, foi à escola vestindo uma roupa de inverno, mesmo estando no verão. Após algumas solicitações da criança para a professora, para trocar de roupa, esta não permitiu e relatou para a pesquisadora, de forma que todas as crianças ouvissem, que a mãe da menina havia insistido para que ela trocasse de roupa antes de sair de casa, mas que “ela teimou e veio para a escola assim.” Relatou também que a mãe havia pedido ajuda e mandou na mochila da criança uma troca de roupa mais adequada, mas pediu para deixá-la vestida como estava para passar calor e aprender a não teimar. A professora reiterou em alto e bom tom: “ela teimou com a mãe dela, olha que coisa feia. Agora vai passar calor, não vai trocar, vai passar calor para aprender”. Nesse mesmo dia, quando a diretora foi à sala, as crianças mudaram suas posturas e expressões, esta questionou a professora que novamente

relatou o que estava acontecendo, em alto e bom tom, expondo mais uma vez a menina. Ao ouvir o relato, a diretora reforçou a posição da mãe e da professora e falou, olhando para a menina: “Agora vai cozinhar, não vai trocar de roupa. Não deixa [trocar de roupa], professora.”

A não escuta das crianças e, por consequência, a negação de experiências e aprendizados, impactaram de forma negativa a experiência infantil não apenas das crianças em destaque, mas de todas demais que presenciaram os episódios descritos, produzindo, no mínimo, um sentimento de não pertencimento àquela comunidade.

### Considerações

A EI precisa romper com a dicotomia cuidado  $\times$  educação e assumir, como propõe Kuhlmann Jr. (1999), o cuidado como parte inerente ao processo de educar. Para romper tal dicotomia, é preciso compreender a escuta da criança e a consideração de suas opiniões como parte inerente do trabalho educativo na EI. Ao posicionarmos-nos enquanto adultos que cuidam e educam, ouvindo de fato as crianças, uma identidade própria da EI pode ser consolidada.

Não obstante tenhamos observado que as crianças não eram de fato ouvidas no contexto em análise, a vivência e a proximidade com elas em distintas situações produziram material que reafirma sua capacidade e discernimento para opinar e expressar seus saberes, dúvidas, encantamentos e descobertas. Assim, concluímos que uma escuta atenta e cuidadosa deveria ser prática comum na EI, uma vez que é direito das crianças e possibilitaria um avanço na qualidade dessa etapa educacional.

### Referências

ANDRÉ. M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa; vol. 13).

BRASIL, CNE. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009

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

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). 13 de julho de 1990a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.257**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada

pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, a Lei no11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. 08 de março de 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A. L. ; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p.51-65.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, A. G. ; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. ; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil : formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**. 71. Campinas, SP: Cedes, p. 21-44, julho/2000.

**-XXIII -****A FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BRASIL****Lucicleide Santiago Couto de Almeida**

Universidade Federal da Bahia/Brasil

[lucysanty@gmail.com](mailto:lucysanty@gmail.com)**Introdução**

A formação dos gestores de escolas públicas no Brasil é uma conquista recente. Embora desde o início do século XX, o idealizador desse sistema de ensino, o educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira, já discutisse acerca da sua relevância. Em 2000 – diante das novas demandas sociais, ecológicas, políticas e econômicas para educação e das pesquisas que revelaram a relação entre essa formação e a melhoria na qualidade do ensino – governantes do Brasil começaram a preocupar-se, pelo menos em termos legais, com a formação dos gestores escolares como estratégia de melhorar os índices educacionais do país (FREITAS, 2009; NASCIMENTO, 2015).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), cujo artigo 62 estabelece a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, o governo federal brasileiro sancionou decretos e leis (Plano Nacional da Educação, 2001; Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007), com o objetivo de qualificar os profissionais que administram as escolas públicas.

Com base nesses marcos legais, os estados e os municípios brasileiros passaram a oferecer aos seus professores e coordenadores cursos de formação em gestão escolar. O município de Salvador, capital do estado da Bahia, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), passou a oferecer essa formação desde 2006. Assim, a proposta deste trabalho é analisar os cursos de 2006, 2009 e 2014 e verificar suas reais contribuições para melhoria da qualidade da educação desse município.

**Objetivo geral**

Compreender a relação entre a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador aos gestores das escolas públicas e a melhoria na qualidade dessa educação.

### **Objetivos específicos**

Examinar os cursos de formação de gestores escolares oferecidos pela SMED.

Analisar a concepção de qualidade de ensino do município de Salvador.

Estabelecer relações entre os temas estudados nesses cursos e a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

### **Metodologia**

Para atingir os objetivos propostos utilizou-se uma abordagem qualitativa, empregando-se a análise documental. Verificou-se documentos oficiais que abordam a temática da formação dos gestores escolares e as propostas dos cursos de formação de gestores escolares do município de Salvador dos anos de 2006, 2009 e 2014. Nos documentos oficiais buscou-se compreender as políticas públicas para formação dos gestores escolares, o contexto e o processo de sua implementação, bem como as orientações oficiais referentes à formação dos gestores de escolas públicas. A análise dos cursos visou conhecer as concepções acerca da gestão de qualidade, o perfil e as atribuições desse gestor.

### **Resultados e discussão**

Ao examinar os cursos de formação de gestores oferecidos pela SMED observou-se que esses cursos aliados às mudanças legais representaram um importante avanço no tocante à qualificação do profissional que ocupa o cargo de gestor de escola pública, afastando--se, assim, do legado do passado quando o único requisito para ocupar esse cargo era uma indicação política, embora ainda existam os gestores protempore em menor escala. Observou-se também que a oferta dos cursos na modalidade de ensino a distância (EAD), prevista na Lei 9394/96 em seu artigo 62, contribuiu para uma maior adesão de professores e coordenadores à formação em questão devido à flexibilidade dessa modalidade de ensino que permite aos participantes organizar o seu tempo de estudo e de trabalho conforme as suas possibilidades, além de ter contribuído para aproximá-los dos ambientes virtuais de aprendizagens. Em 2014, a redução da carga horária dos cursos em 50% pareceu indicar a necessidade dos órgãos responsáveis de aligeirar a formação, sem grandes preocupações com a complexidade dessa capacitação e com os desafios que os futuros gestores enfrentariam nas escolas. Outro fato que corroborou para essa percepção foi à redução da nota para aprovação dos cursistas em 2009, a fim de se obter um número maior de aprovados em detrimento do domínio dos conteúdos necessários à prática gestora. A ausência de acompanhamento e suporte após a eleição também parece apontar para a falta de interesse desses órgãos numa formação voltada para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Do mesmo

modo, os resultados das avaliações nacionais e municipais parecem indicar que esses cursos têm maior preocupação em certificar os profissionais para concorrer às eleições para gestores das escolas do que em contribuir para que o trabalho dos gestores reverbere em melhorias na qualidade da educação pública de Salvador.

### Considerações finais

A melhoria da qualidade da educação pública brasileira é uma demanda urgente. Todavia, os esforços desempenhados na formação dos gestores escolares para alcançá-la, embora relevantes e necessários, ainda não são percebidos nos resultados das avaliações. Isso significa que a escola pública não tem obtido êxito naquilo que seria a sua função básica, a saber, garantir a apropriação dos conhecimentos curriculares pelos estudantes. Cabe ressaltar que o ensino de qualidade não se resume a isso uma vez que a escola também deve formar para o bem viver e para a democracia o que implica não apenas numa formação aligeirada dos gestores.

Portanto, se o que se pretende é uma formação de gestores que contribua para melhorar a qualidade da educação oferecida faz-se necessário que, além de garantir a formação deles, haja formas de acompanhar, apoiar, monitorar e avaliar os trabalhos por eles desenvolvidos nas unidades escolares.

### Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em: 20 dez 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação de Gestores da Educação Básica Pública**. Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar. Setembro, 2007. Revisado em 2009.

FREITAS. Kátia Siqueira de. Gestão da educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA. Maria Couto (Org.). **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de gestão escolar**. Dissertação (Mestrado). 99f. Il. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicada (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

**- XXIV -****ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DO PARFOR/UFPA: A EXPERIÊNCIA DE OFICINAS PARA LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA**

**Marcio Lima do Nascimento**  
Universidade Federal do Pará  
[marcionufpa@gmail.com](mailto:marcionufpa@gmail.com)

O trabalho opera com as situações problemáticas envolvidas na formação docente para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, assumida pelos profissionais em formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, participantes da formação em serviço ofertada pela Universidade Federal do Pará por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR /UFPA. A partir do levantamento das dificuldades do ensino do conhecimento matemático nos anos iniciais da educação básica, das dificuldades apresentadas nesse campo pelos licenciando em formação no PARFOR / UFPA e, do lugar da Matemática no currículo de formação de Licenciados em Pedagogia, optou-se pela implementação de oficinas pedagógicas de Matemática elementar como contribuição para o exercício profissional desses docentes da educação básica em formação na Universidade Federal do Pará, em cursos intensivos ofertados em 60 pólos situados em diferentes municípios paraenses.

É importante ressaltar que a realização dessas oficinas foi fruto de um projeto de extensão intitulado “Oficinas de Matemática: teorizando e praticando com os discentes-professores do Curso de Pedagogia/PARFOR da UFPA” desenvolvido por professores da Faculdade de Matemática da UFPA em parceria com o PARFOR e foram realizadas nos meses de Maio e Novembro de cada ano letivo, durante três dias no período entre as etapas de formação. O projeto vem desenvolvendo suas ações desde o final do ano de 2015 e já realizou mais de 27 oficinas.

Para desenvolver tal proposta, o estudo compreendeu as seguintes etapas: uma caracterização do PARFOR/Pedagogia da UFPA, evidenciando a amplitude do curso, os aspectos sobre a formação de professores e as dificuldades enfrentadas no ensino da matemática pelos professores que atuam nas séries iniciais; em seguida, foram ministradas por docentes do curso de Matemática da UFPA, um conjunto de 11 oficinas em 19 municípios pólos do Estado do Pará nos anos de 2015 e 2016 e, em seguida apresenta a contribuição das oficinas pedagógicas de matemática para os docentes em formação atendidos pelo PARFOR/ UFPA.

A principal referência que inspirou as oficinas de aritmética foi a leitura do amplo estudo desenvolvido por Liping Ma (2009), comparando as estratégias dos professores chineses com as dos professores americanos. Nesse estudo a autora também indica amplas alternativas de mudanças nas formas de saber e ensinar Matemática elementar, afirmando que o verdadeiro pensamento matemático que ocorre numa sala de aula, de fato, depende grandemente da compreensão da Matemática por parte do professor. Defende, ainda, essa autora que a mudança da tradição da matemática numa sala de aula pode não ser uma *revolução* que simplesmente joga fora o velho e adota o novo. Em vez disso, pode ser um processo no qual algumas características novas se desenvolvem a partir da tradição anterior. Mais ainda, esta investigação sugere que o conhecimento da Matemática por parte dos professores pode contribuir para a produção de uma tradição dessa matéria na sala de aula e para a sua alteração. Uma «compreensão matemática partilhada» que marca uma tradição não pode ser dissociada do conhecimento matemático das pessoas na sala de aula, especialmente, do conhecimento do professor que está encarregado do processo de ensino. Se o conhecimento próprio do professor em relação à Matemática ensinada na escola básica estiver limitado a procedimentos, como podemos nós esperar que a sua sala de aula tenha uma tradição de averiguação matemática? A mudança por que esperamos só ocorrerá se trabalharmos para mudar o conhecimento matemático dos professores.

Nas oficinas propostas para os professores-alunos de pedagogia o desafio de dar voz ao aluno foi pensado desde o princípio das discussões, mas a sua execução e o seu aprimoramento não são triviais. Plantar no aluno a semente de que a Matemática pode ser desafiadora, viva e instigante demanda uma atuação coletiva de profissionais da educação que visualizem ações criativas em sala de aula desde o início da alfabetização matemática.

As oficinas foram planejadas com uma estrutura inicial, com as devidas adaptações ao longo do processo, privilegiando os seguintes aspectos:

- *Vetor Disparador das discussões*: vídeo inicial de 20 minutos contemplando pontos cruciais na discussão de cada módulo;
- Discussão do professor da oficina com a turma sobre a prática de cada um, no que tange aos aspectos apresentados no vídeo;
- Atividades que aliavam discussão teórica se necessária, jogos, dinâmicas de aperfeiçoamento e ressignificação dos conteúdos teórico na perspectiva de configurar novas formas de aprender e ensinar;
- Escuta dos professores-alunos sobre suas experiências e sobre a possibilidade de investirem no trabalho com suas turmas a partir de uma visão de Matemática diferenciada daquela experimentada em sua escolarização básica

- Estas quatro etapas foram repetidas com cada tópico específico da aritmética previsto no cronograma.

As oficinas foram basicamente divididas nas seguintes etapas: inicialmente, com o acolhimento e discussão sobre os temas propostos no plano da oficina, seguindo-se da apresentação de textos/vídeos sobre certos tópicos da aritmética; apresentação de metodologias diferenciadas para o ensino de matemática elementar; experiências de resolução de exercícios de forma lúdica; e por fim, um momento de reflexão e avaliação envolvendo todos participantes. Em relação aos conteúdos, as oficinas foram divididas em 3 módulos: Adição e subtração; multiplicação e divisão; estudo de frações. Como metodologia de trabalho foi adotada a realização, nesta primeira fase, de um pequeno teste de sondagem para analisar o conhecimento inicial do professor sobre o assunto. Após o teste, segue-se o curso pré-definido e, após cada módulo, foram aplicados testes diagnósticos, para avaliar a apropriação e recriação do conhecimento veiculado e produzido durante as oficinas por parte dos professores participantes.

Durante as oficinas, um estudo de natureza analítica com abordagem qualitativa que utilizou como instrumento prioritário de coleta de dados as entrevistas realizadas com professores tutores que ministraram as oficinas e com professores-alunos das redes municipais de ensino que participaram das oficinas desenvolvidas em fevereiro de 2017.

A análise desse material demonstrou a importância de iniciativas como estas realizadas por meio do projeto de extensão e que dialoga com os docentes em seu processo de formação sobre questões e dilemas reais de sua prática docente em um campo específico de conhecimento responsável por grande parte dos baixos índices indicados nas avaliações pontuais e de larga escala desenvolvidas pelos sistemas de ensino. A parceria universidade-escola é um dos caminhos necessários para repensar as estratégias de formação e capacitação do professor para alterar o quadro do ensino de Matemática enquanto conteúdo importante da experiência curricular bem como para aproximar esse campo de conhecimento da realidade experiencial da educação básica. Explorar as possibilidades de discussão da Matemática com experiências criativas, com atividades diversificadas, exercitando o pensamento matemático com alegria e ludicidade é, possivelmente, algo mais interessante do que discutir as falhas do passado no ensino de matemática nos cursos de pedagogia.

Observamos, com isso, a urgente necessidade de revisão da configuração teórico-metodológica assumida pela Matemática nos currículos dos Cursos de pedagogia com o objetivo de alterar a visão mecanicista do ensino da mesma. Trata-se de uma discussão que merece novos investimentos de pesquisa, visto que implica em pensar na necessidade de adentrar outras perspectivas teóricas para redefinir novos currículos, novas intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, afirmamos a necessidade e a importância de pesquisar sobre a formação de professores, seus sentidos e significados, para poder desvendar essas múltiplas realidades de professores

do PARFOR, por meio da escuta de seus dilemas profissionais em campos específicos, apresentando-lhes possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades e envolvendo-os na reconfiguração de suas práticas por meio da redefinição de sua formação inicial e continuada. Ao mesmo tempo a experiência desenvolvida reafirma a importância do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica por sua capilaridade em território nacional e, em especial, na Região Norte do Brasil onde os índices de demanda por formação inicial em nível superior são expressivos.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESCONTINUIDADES E CONTROVÉRSIAS

Maria Aparecida de Queiroz  
PPGED/UFRN  
[cidinhaufrn@gmail.com](mailto:cidinhaufrn@gmail.com)

### Introdução

A formação de professores, no Brasil, remete à matriz epistemológica positivista, marcada por descontinuidades e controvérsias, por quase dois séculos, atendendo a apelos econômicos e políticos, em contextos díspares. Impõe rigor e racionalidade técnica ao conhecimento, em detrimento de prática profissional singular, que suscite reflexão na ação.

Entende-se que o trabalho docente é de natureza humana, realizado por e com pessoas, e nele as relações se associam ao conhecimento como produção social, à identidade e à experiência profissional. Ele requer conhecimentos, postura profissional face à diversidade cultural e a problemas distintos em ambientes intraescolares e extraescolares. É premente, superar a dicotomia no *ato docente*, associando-se ensino e aprendizagem, pela prática reflexiva, movida por incertezas, singularidade e conflito de valores.

### Matriz histórica da formação de professores

A matriz histórica da formação de professores, no Brasil, inspira-se na versão pós-Revolução Francesa e a Independência brasileira, quando a instrução popular foi instituída na França e no Brasil. Por força do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 modificou a Constituição de 1824 para conter conflitos entre liberais e conservadores, colocando “[...] a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar para a formação dos professores a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais”. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1890, a instrução tornou-se orientada pelo *método de ensino mútuo* – 1932-1939 –, que valorizava os conhecimentos a serem transmitidos na escola. Criaram-se os Institutos de Educação e, com a promulgação da Lei nº. Lei 5172 de 11 de agosto de 1971, estes foram substituídos pelos cursos de Pedagogia e por outras licenciaturas (1939-1971). Às Escolas Normais, com a promulgação da Lei nº. 9.394/96, segue-se a habilitação específica de Magistério, que se torna

lócus de formação de professores, ao lado dos Institutos de Educação superior, das Escolas Normais Superiores e do curso de Pedagogia, em seu novo perfil.

Naquele momento, França, Inglaterra e Brasil tendiam a criar um *modelo de formação* caracterizada pelo requisito do nível superior, constituindo-se “[...] num processo de “universitarização”. (MAUÉS; LIMA, 2005, p. 155). O pressuposto da formação promovida em instituições de ensino superior desses países qualificava e encaminhava para a profissionalização; aprofundava os conhecimentos e induzia ao domínio no exercício da profissão, sem, contudo, assegurar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Baseada na epistemologia derivada da filosofia positivista, essa formação instrumentaliza a prática com racionalidade técnica e lida com o conhecimento profissional de forma rigorosa. Não suscita que a prática seja orientada pela “[...] incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – [que escapam] aos cânones da racionalidade técnica”. (SCHÖN, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, o problema, que advém de uma problemática da prática, não decorre de definição clara e precisa de princípios e valores, às vezes conflitantes, não se reduz à tarefa técnica. Assim, há quase quarenta anos, tornou-se central a discussão de a formação ser orientada por *zonas indeterminadas da prática profissional*. “E a consciência crescente a respeito delas tem figurado de forma proeminente em recentes controvérsias sobre o desempenho das profissões especializadas e seu lugar em nossa sociedade”. (SCHÖN, 2000, p. 18).

A despeito de a formação ser compreendida desse modo, os profissionais se questionam sobre a impossibilidade de ela corresponder ao elevado grau de expectativa “[...] da sociedade com relação ao seu desempenho, em um ambiente que combina uma turbulência crescente com a regulamentação cada vez maior da atividade profissional”. (SCHÖN, 2000, p. 18). A sociedade global e informacional, marcada por desigualdades crescentes, principalmente na divisão social do trabalho, reclama por reformas estruturais e profissionais.

O embate aplicado à educação brasileira em particular ao ensino brasileiro, remete ao fato de a formação ser apenas um atributo “[...] da docência, essa compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Nessa particularidade, cabe indagar se o trabalho interativo da docência repercute sobre os conhecimentos, a identidade e a experiência do profissional, pois, tem-se como razoabilidade que ele trabalha com *objetos materiais e com a técnica; com o conhecimento e a informação*, em ambientes e situações adversas, conflitivas e consensuais. Assim, a profissão docente, que é cingida pela diversidade entre pessoas, culturas, modos de ser e de agir dos profissionais no ambiente escolar, está permeada movimento de conjunturas socioeconômicas e políticas díspares.

Do ponto de vista curricular, conforme Saviani (2011, p. 151), historicamente, a formação de professores, no Brasil, se inscreve no dilema entre dois modelos: o cultural-cognitivo, centrado nos conteúdos de disciplinas específicas, é desenvolvido em institutos ou faculdades; o pedagógico-didático, ofertado nas faculdades de Educação, consiste na “[...] seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação [...]”, na transição didática do conhecimento científico para o ensino, de forma planejada e intencional.

Urge superar a dicotomia conteúdo e forma, planejamento e execução, focando o didático-pedagógico nas disciplinas específicas, para torná-las acessíveis ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido conforme os dados do Observatório do PNE (2001-2010) sobre a formação de professores, em 2007 o Brasil não havia alcançado o percentual de 70% dos professores com nível superior atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, 47,3% eram formados e 42,8% tinham licenciatura; em 2015, o percentual de docentes com nível superior foi 85,6%, crescendo, proporcionalmente, o atributo da licenciatura para 76,1%.

A política de formação inicial concretizou-se nas modalidades presencial e semipresencial – universidades, faculdades, institutos, escolas normais superiores – e a distância: Universidade Aberta do Brasil, Plataforma Freire. Esta política atende mais à racionalidade da certificação de professores do que à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a uma epistemologia da prática reflexiva que contempla, na didática, os fundamentos pedagógicos, escapando das descontinuidades e controvérsias.

### **Considerações finais**

Na formação de professores, no Brasil, persistem traços epistemológicos do positivismo e do conflito de interesses econômicos, sociais e políticos, devido a dilemas entre o didático e o pedagógico. França e Inglaterra têm inspirado o embate nas políticas de formação de professores apontando a necessidade de se superar este paradigma e contemplar uma prática profissional singular, que suscite reflexão na ação, compatível com a identidade profissional.

A docência, em distintas conjunturas socioeconômicas e políticas, está diante da diversidade entre pessoas, culturas, modos de ser e de agir, que repercutem sobre os conhecimentos, a identidade profissional, no ambiente escolar e fora deste. Por isso a formação em nível superior não deve dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, mas contemplar a teoria e a prática reflexiva, assegurando a identidade profissional, que qualifica o trabalho docente como trabalho humano, e, portanto, a educação.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. In.: BREJON, Moysés. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1976a. p. 231-45.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 02.fev.2018.

OLGAÍSES; MAUÉS, Ronaldo Lima (Org.). **A lógica das competências na formação docente.** – Belém: Edufpa, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos** históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

**-XXVI -****A ESCOLA DE GESTORES EM ALAGOAS: IMPLICAÇÕES NO  
COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR****Maria Betânia Gomes da Silva Brito**Universidade Federal de Alagoas- Brasil  
maria.brito@arapiraca.ufal.br**Edvaldo Albuquerque dos Santos**Secretaria Estadual de Educação de Alagoas – Brasil  
professoredvaldo@uol.com.br**Maria Jeane Bomfim Ramos**Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL- Brasil  
[jeanebsilva2014@gmail.com](mailto:jeanebsilva2014@gmail.com)**Introdução**

O estudo faz uma análise sobre a formação de gestores escolares a partir das fontes constitutivas do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e Pública – PNEGEBP em Alagoas/BR, sob o prisma da política educacional e seu desdobramento na escola pública no período de 2009 a 2016, com base nas obras de Carvalho (2015), Cavalcante e Santos (2015), Sader (2013), Singer (2012), entre autores alagoanos que também trazem importantes contribuições para a compreensão e percepção histórica da política educacional destinada a formação de gestores escolares, como: Prado (2012), Prado e Macena dos Santos (2014); Prado e Santos (2015); Silva e Santos (2016); Farias (2007); Silva (2013); Costa (2011); Almeida (2004), (1999); Cruz Neto (2008); Melo (2006); Lima (2003); Verçosa (2001) e (2006).

A partir das considerações feitas nas obras dos autores citados, é possível enfatizar o jogo político vivenciado pela sociedade alagoana, ao longo dos anos, o qual vem perpassando no cotidiano da comunidade escolar ao longo dessa última década, por entender que há na política educacional uma prevalência de uma cultura patrimonialista, oligárquica, clientelista e paternalista, resultante de vários fatores que integram o cotidiano dos espaços públicos, os quais foram confundindo aspectos da vida social com os da vida doméstica, e segundo Verçosa (2006) há uma inversão constante do público pelo privado. Nesse sentido, vão se estabelecer elos fundados por laços afetivos e familiares, em que predomina uma relação entre superiores e inferiores, por intermédio dos laços do familismo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O familismo é centrado no modelo de família em que os vínculos afetivos e biológicos se unem para perpetuar o poder patriarcal, cuja centralidade é o casal branco e seus filhos legítimos. Verçosa (2006).

## **A Escola Pública alagoana: um ângulo sombrio e as novas perspectivas**

Na perspectiva de ultrapassar questões técnicas, sem, contudo prescindir desses mecanismos, a intenção do estudo é salientar o caráter formador que a gestão pode demandar durante o percurso de construção democrática. Nesse sentido, a fragmentação do processo democrático percebido na gestão das políticas educacionais tem gerado grandes equívocos e conflitos na construção da escola pública capaz de promover uma dinâmica político-social, não hierarquizada, e que garanta o espaço da participação através da dialogicidade e do fortalecimento dos grupos envolvidos no processo de ampliação da participação.

A situação de fragmentação entre quem encaminha a política e quem executa, vem sendo protagonizada na escola pública, e gerada por mecanismo de controle burocrático, sendo capaz de simplificar o ato educativo em si mesmo, quando não analisa a complexidade de ações com fim político e social. A dinâmica escolar forjada por procedimentos predominantemente burocráticos torna evidente que no contexto de reordenação do Estado há uma condução à tomada de decisões particulares, reforçando o individualismo nas práticas sociais.

Essas reflexões podem contribuir para considerar a participação enquanto elemento indispensável ao processo democrático, por se rum dos aspectos fundantes da gestão participativa. Segundo Mendes (2009, p. 91) “Não há quem se diga contrário à participação. Os discursos oficiais estão repletos de argumentos em favor da democracia da participação da sociedade nas decisões governamentais.” Entretanto, os mecanismos criados para garantir a prática da participação no espaço escolar ainda apresentam fragilidades consideráveis do ponto de vista da funcionalidade, tendo em vista que institucionalmente eles estão garantidos na forma da lei, mas no plano discursivo de alguns gestores os formatos validados dentro do universo escolar atendem a questões legalmente instituídas.

### **Desenvolvimento**

Para cumprir o percurso investigativo, realizou-se um esforço teórico ancorado na revisão de literatura que, para além das questões aqui pontuadas, envolveu alguns estudos e pesquisas sobre o tema da formação inicial e continuada e sua influência nos processos de gestão da escola pública, como os estudos de Paro (2015), Tardif (2014), Boccia (2011), Calderano e Lopes (2006), o que tornou necessário incluir e problematizar os principais fundamentos que alicerçam as discussões sobre Gestão Democrática e da formação do professor-gestor.

Considerando os caminhos em que a pesquisa foi conduzida, a metodologia utilizada reuniu elementos de natureza quantitativa e qualitativa, a partir da percepção apresentada pelos diversos autores e das impressões subsidiadas pelas análises conceituais da temática. Na perspectiva qualitativa primamos

pelo aprofundamento dos conceitos apresentados nas orientações do processo formativo, questões que foram interpretadas e ganharam “novos” sentido e significados. Como condição para uma pesquisa qualitativa Esteban (2010, p. 127) conceitua:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A partir dessa compreensão, considera-se que a pesquisa qualitativa em educação possui processos de desenvolvimento que a torna semelhante a qualquer outra pesquisa, porém, possui sua marca peculiar em trajetórias produzidas ao longo do texto.

Diante dos estudos realizados, é possível dizer que o gestor, enquanto sujeito que está a serviço do aparelho estatal, embora haja uma defesa das práticas colegiadas e da participação democrática, também requer que ao analisar seu papel possamos considerar as dificuldades que o mesmo tem em articular os mecanismos e os sujeitos envolvidos na construção de uma escola pública e democrática. Nesse sentido, é possível entender que a partir de uma concepção democrática de gestão ele deve estar apto a conduzir a construção da proposta pedagógica da escola, como também envolver seus pares nas decisões da mesma, e, sobretudo estar atento ao projeto que ele (gestor) defende com a comunidade, associado ao projeto que as secretarias encaminham para as escolas; fatores que são fundamentais no processo formativo, e podem trazer uma perspectiva de gestão colegiada, e não apenas gerencial.

Nesse sentido, o curso de especialização em gestão escolar apresenta-se na concepção do MEC, de acordo com documentos do governo, como a política de formação, como o elemento capaz de fortalecer a atuação dos gestores escolares em uma perspectiva democrática (MEC, 2009).

Nessa perspectiva, entender a formação do professor-gestor para além do que está posto nos marcos regulatório, consiste em um dos aspectos fundamentais, quanto ao esclarecimento dos papéis que estão sendo atribuídos aos gestores escolares, na organização do trabalho escolar. Por entender que a gestão democrática da escola está para além dos marcos legais instituídos na perspectiva da formação do gestor, bem como no processo de monitoramento das escolas públicas.

## Conclusões

Por fim, é possível afirmar que a essência da participação social construída no cotidiano das relações sociais, está sendo substituída por um formato que transfere responsabilidades aos gestores, e amplia a autonomia restrita voltada à execução das políticas educacionais aplicadas pelo núcleo central, baseadas em dispositivos legais e em decisões da política externa.

Assim, os sentidos da participação restrita podem ser percebidos na permanente elaboração de políticas prescritivas, decisões que consideram a instrumentalização da gestão escolar, via formação continuada de gestores, como elemento prioritário no processo formativo, fator bem presente, quando

o MEC defende a formação do gestor, como uma meta estratégica para melhoria dos índices educacionais, como o IDEB e outras estratégias de gestão por resultado.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Projeto do Curso de especialização em gestão escolar (Latu sensu)**. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (Revisado em 2009).

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: ArtMed; Mc Graw Hill, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

PARO, Vitor. Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. A formação de professores em Alagoas: um olhar retrospectivo sobre suas origens. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (Org.). **Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceió: Catavento, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cultura e educação nas Alagoas: histórias, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

**- XXVII -****POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES NO  
MUNICÍPIO DOS PALMARES- PE****Maria da Conceição Reis**Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
cecareis@hotmail.com**Viviane de Bona**Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
[vividbona@hotmail.com](mailto:vividbona@hotmail.com)**Introdução do problema**

Ao discutir sobre política pública, Souza (2006) resume como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no curso dessa ação. Sendo assim, é possível definir o conceito de política educacional como política pública de caráter social destinada à educação que sofre transformações constantes.

Como exemplo de política de transformação, o município dos Palmares tem desenvolvido ações visando a melhoria da educação municipal, que priorizam o redimensionamento da prática pedagógica nas escolas. A formação continuada dos profissionais da educação é uma dessas ações que destacamos nesse texto.

Para efetivação desta ação foi estabelecido um convênio entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Prefeitura dos Palmares-PE/Brasil, sendo executado pelo Centro de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, originando o Programa de Formação Continuada (PFC) no município,

O Centro de Educação da UFPE tem assumido a função de se aproximar da educação pública com a intenção de formar os profissionais que nela atuam. Para tanto criou a coordenação de Formação Continuada a fim de contribuir com as secretarias de educação dos municípios e do Estado de Pernambuco.

A primeira ação dessa comissão foi o desenvolvimento do PFC no município dos Palmares. Essa ação teve como público alvo os gestores e coordenadores das escolas, os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e os técnicos da secretaria de educação, que durante os meses de junho a dezembro de 2017 participaram do curso de extensão, totalizando uma carga horária de 128 h/a.

O objetivo desse texto é relatar a experiência de formação desenvolvida com o grupo de 46 gestores escolares e educacionais do referido município.

### **O Desenvolvimento do PFC em Palmares**

O PFC objetivou a reflexão sobre as metodologias de ensino com vistas ao desenvolvimento do sujeito-aprendiz e um ensino refletido na realidade; uma atuação pedagógica que priorize o acompanhamento da aprendizagem e a avaliação desse processo, bem como uma atuação gestora democrático-participativa. Por entender que:

toda a dinâmica de participação dentro da escola é um processo de aprendizado político, por isso a sua função é a formação de pessoas críticas e criativas que possam participar, atuar, tomar decisões, encaminhar ações, fundamentando a construção da gestão democrática e uma nova cultura na escola, como também a democratização da educação em nosso país (LIBÂNEO, 2002, p. 87).

O curso foi composto por uma metodologia que proporcionou aos participantes atividades diversificadas, como exposição dialogada, debates, leituras dirigidas e discutidas em grupo, visando promover um espaço de troca e construção, levando-os a analisar e a avaliar de forma crítica e teoricamente as práticas de ensino e de atuação utilizadas nas escolas. Durante o curso ocorreram: encontros formativos presenciais; estudos complementares; elaboração de projetos; socialização das experiências.

O PFC foi desenvolvido em três etapas: apresentação e diagnose; quatro encontros formativos e intervenção na prática.

#### ***A formação com os gestores escolares e educacionais***

O primeiro encontro de formação aconteceu em junho de 2017, momento em que se realizou uma diagnose para identificar o perfil e as necessidades para a formação da equipe gestora de Palmares. A diagnose revelou que a gestão escolar e educacional do município de Palmares é composta em sua maioria por mulheres com mais de 40 anos de idade e com experiência em docência no próprio município.

Como indicação para os próximos encontros ficou diagnosticada a necessidade de aprofundamento nas temáticas: Gestão Escolar e Educacional; Prática Pedagógica, Planejamento e Avaliação; Relação Família, Escola e Diversidade; Ética e Respeito Humano.

No segundo encontro foram discutidos os limites e perspectivas da gestão da escola, com o objetivo geral de: conhecer os principais conceitos da gestão da escola inclusiva e democrática, refletindo sobre a prática de gestão escolar e socializando propostas de intervenção inclusiva e democrática. A gestão democrática foi apresentada como “processo político” que envolve todas as pessoas que “discutem,

deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola” (PARO, 2001).

Durante este encontro os gestores tiveram a oportunidade de refletir sobre as tarefas que desenvolvem no seu dia-a-dia. Entre elas, se destacam o atendimento a comunidade escolar e as questões disciplinares e burocráticas, conforme relato descrito na diagnose:

*Organização de entrada dos alunos, diálogo com pais ou responsáveis, resolvendo casos de indisciplina, planejamento de ações com educadores de apoio, verificação de e-mail e programas educacionais, assinatura de documentos escolares, orientação de merendas (GESTOR ESCOLAR).*

Como atividade complementar foi solicitado aos gestores a construção de um plano semanal das atividades e o seu registro, avaliando sua intervenção pedagógica e refletindo sobre o que poderia ser melhorado.

Em agosto o encontro presencial teve como objetivo: refletir sobre as práticas de planejamento e de avaliação da escola a partir das exigências legais e políticas da atualidade. A importância do Projeto Político Pedagógico da escola (PPPE), foi destacada e a necessidade de análise e registro das ações de planejamento e avaliação desenvolvidas na escola.

Em setembro foi o momento de abordar o tema: relação família, escola e diversidade. Os objetivos foram: Compreender a necessidade da relação entre a escola e a família a partir da diversidade de configurações e anseios da comunidade escolar; Identificar o papel da família e da escola no processo educativo; e Socializar propostas de uma relação significativa entre escola, família e diversidade.

O quinto encontro presencial aconteceu em outubro com o tema: ética, respeito humano e práticas de valores na escola. Seu objetivo foi: Discutir conceitos e práticas que interferem nas relações interpessoais da comunidade escolar e que possibilitam uma convivência de maior respeito humano.

Em todos os encontros foram priorizados a fundamentação conceitual do tema, a reflexão sobre a prática e a socialização das experiências existentes no município e, em seguida a provocação para gerar a transformação na sua realidade, a partir das atividades complementares. Ou seja, cada participante teria um mês, entre um encontro e outro, para provocar as mudanças na gestão a partir das reflexões realizadas durante a formação continuada.

Para a última etapa da formação denominada intervenção na prática, percebeu-se a necessidade de revisitar o PPP das escolas, analisando-o e reelaborando-o a partir das orientações e reflexões nos encontros, considerando a necessidade de envolver toda a comunidade escolar nesse projeto, entendendo que um PPPE “corretamente construído ajuda a pensar um processo de ensino aprendizagem com melhor qualidade e torna-se possível de provocar mudanças” (VEIGA, 2006, p.87).

Com este intuito, para a finalização do curso, foram realizadas as seguintes atividades pensadas para valorizar a participação dentro da escola e socializar experiências exitosas: análise e reescrita do PPPE com a participação de toda comunidade escolar; relato de experiência para compor o caderno de socialização de experiência do PFC e apresentação da experiência na culminância do curso.

## Conclusões

A experiência relatada destacou a importância de uma política de formação continuada para gestores escolares e educacionais, com uma preocupação ética de pensar uma prática educacional que respeite o lugar do educando como um sujeito ativo, dotado de conhecimentos prévios e capaz de modificar sua realidade social, na medida em que se modifica. Este comprometimento ético medeia as relações interpessoais em sala de aula com os educandos e entre os profissionais de educação.

Avaliamos que o PFC promoveu um espaço de troca e construção a fim de possibilitar um redimensionamento da prática pedagógica da escola.

A socialização dessa experiência vem contribuir para a política e a gestão da educação, no momento em que seus resultados revelam um novo olhar desses gestores para a gestão democrática da escola pública.

## Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola**. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, Porto Alegre, jul/dez. 2006.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

**- XXVIII -****POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UNIVERSIDADE:  
GESTÃO PARA A CIENTIFICIDADE PEDAGÓGICA NO TRABALHO  
DOCENTE****Maria Iolanda Fontana**Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil  
Maria.fontana1@utp.br**Naura Syria Carapeto Ferreira**Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil  
[nauraf@uol.com.br](mailto:nauraf@uol.com.br)

Este trabalho apresenta as repercussões das atuais políticas educacionais e institucionais brasileiras relativas à gestão nas universidades para atender as demandas de formação pedagógica e o aperfeiçoamento da qualidade do trabalho docente. Relata o planejamento e as ações desenvolvidas, em uma universidade privada, por um Núcleo de Apoio ao Docente (NAD), instituído para planejar e executar a formação continuada e o assessoramento pedagógico na universidade. O objetivo do trabalho do NAD é refletir com o coletivo dos profissionais da IES propostas para o desenvolvimento de competências específicas docentes e discentes fundamentadas na ciência pedagógica. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, desde a aprovação da reforma universitária, instituída pela Lei n.º 5540/1968, constituem-se em princípios político-pedagógicos e jurídicos para a organização e gestão da educação superior pública e privada no Brasil. No entanto, estes princípios preconizados pela legislação vigente, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 não consolidaram a qualidade da gestão político-acadêmica e social da educação superior. De acordo com Sguissardi (2000, p. 48-49) a reestruturação das políticas de regulação e gestão da educação superior, no caso da diferenciação institucional, oficializou a dualidade do ensino universitário, compreendendo universidades responsáveis pelo ensino-pesquisa-extensão e as instituições não universitárias centradas especialmente nas atividades de ensino. Tais políticas fragilizaram um padrão unitário de qualidade de formação humana, que deveria ser ofertado na totalidade das instituições de educação superior, a fim de gerar o conhecimento científico-crítico e engendrar efetivamente um projeto de desenvolvimento para o país voltado a justiça e a inclusão social. Considera-se que a superação destes desafios demandam estudos e pesquisas, bem como a articulação entre a sociedade civil e a política consonantes com o fortalecimento de processos de gestão democrática, melhoria da qualidade educacional e a desmercantilização deste nível de ensino. Defende-se uma concepção ampla de educação superior e a qualidade dos processos

formativos pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e neste sentido, a materialidade de políticas de formação docente e discente, que garantam a investigação e a qualidade social da educação superior, sobretudo no que tange à formação humana para a resolução de problemas sociais. Nesta direção, compreende-se a universidade como o espaço privilegiado de investigação, de teorização, de aperfeiçoamento de conceitos, linguagens, tecnologias e de práticas inovadoras, incorporando-os criticamente, em benefício do enfrentamento e intervenção histórica para as crises contemporâneas do mundo do trabalho e das relações sociais capitalistas. Cabe às instituições de ensino superior investir na identificação de subsídios teóricos e metodológicos que se mostrem capazes de superar a racionalidade técnico-instrumental da educação, que enfatiza a produtividade para o mercado de trabalho. Compreende-se a educação como mediação no seio da prática cultural global, portanto, ela se organiza como um todo orgânico de princípios, conteúdos, ações e processos em busca de possibilidades para reformulação teórico-prática e política, no agir pedagógico e na vida. Estes pressupostos fundamentam o Projeto Pedagógico Institucional da universidade, onde se desenvolve desde o ano de 2016 o trabalho do Núcleo de Apoio Docente – NAD, composto por nove docentes, sendo três doutores em educação e os demais doutores de diferentes áreas de atuação. Conforme explicita Ferreira (2009, p. 298) conceber a educação como mediação que se processa no âmago da prática social global exige novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisões. A perspectiva de trabalho do NAD assume os princípios da gestão democrática, que conforme a concepção de Dourado (1998, p.79) significa um processo de aprendizado e de luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático. Portanto, a organização pedagógica e a programação das ações de formação continuada dos docentes da universidade orientadas pelo NAD atendem ao esforço contínuo de garantir a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, tendo como princípio a gestão democrática e a participação coletiva dos docentes na identificação das necessidades formativas e de projetos de intervenção pedagógica. Assim, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio Docente envolvem a reflexão sobre a responsabilidade social da universidade, a coerência dos projetos pedagógicos de curso com as diretrizes curriculares nacionais para educação superior, o estudo de documentos oficiais da instituição e, de suas políticas de metas e estratégias educativas, as competências e habilidades necessárias à articulação orgânica dos conteúdos científicos, culturais, técnicos, éticos, políticos e humanos. Busca-se o desenvolvimento de competências e procedimentos que viabilizem a construção do conhecimento como prática pedagógica integradora, investigando e debatendo teorias, políticas e tendências educacionais comprometidas com a consecução dos princípios e finalidades da educação superior exarada pela Carta Magna da Educação Brasileira. Assim, tem-se o compromisso formativo em construir o projeto político pedagógico, e os processos de ensinar, aprender e avaliar

consonantes com a ciência pedagógica de perspectiva histórico-crítica, a fim de superar o senso comum pedagógico na docência universitária. Significa superar o dilema educacional entre a teoria pedagógica tradicional, que privilegia o conhecimento teórico e a teoria pedagógica nova que valoriza o saber prático em detrimento ao teórico. De acordo com Saviani (2007, p.109-110) é a pedagogia histórico-crítica que apresenta a formulação teórica que soluciona o dilema da oposição excludente entre a teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. Nesta concepção o método pedagógico parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos e buscam uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas da realidade social. O método compreende a identificação das questões suscitadas pela prática social (problematização), a disposição dos instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilização de sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).(SAVIANI, 2007, p.110).Portanto as ações formativas desenvolvidas pelo Núcleo de apoio docente tem como premissa a “prática pedagógica” embasada em três princípios fundamentais: a relação teoria-prática dos conteúdos de ensino, a interdisciplinaridade no currículo e o desenvolvimento de competências sociais e profissionais para autonomia crítica dos acadêmicos. A pedagogia universitária é uma ação intelectual que requer mais do que o ato de ensinar, exige que o docente tenha o domínio do saber científico, investigativo, político-pedagógico, trans e interdisciplinar. Entende-se que o saber científico e investigativo além de compor o campo de conhecimento específico da área de atuação profissional do professor, precisa integrar a prática de ensinar do professor universitário. Nesta perspectiva, o Núcleo de Apoio Docente em articulação com o programa de pós-graduação em Educação elaborou um projeto de pesquisa-ação sobre inovação pedagógica e repercussões na aprendizagem discente, que conta com a participação de quarenta e dois professores representantes de todos os cursos da universidade. O projeto ainda em andamento já demonstra o potencial agregador para a formação científica dos professores, que se materializa por meio de estudos e debates coletivos, sobre metodologias de ensino, letramento científico, aprendizagem e autonomia discente. As iniciativas de formação continuada desenvolvidas na instituição representam a preocupação e o desafio em melhorar e qualificar a formação pedagógica dos docentes em pesquisar, ensinar e aprender na universidade.

**Palavras-chave:** Educação superior. Políticas educacionais. Formação continuada. Gestão democrática. Prática pedagógica.

### Referências

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Marcia Angela da S.(orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*.7.ed.São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

## - XXIX -

# POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC DO ESTADO DE ALAGOAS

**Maria Jeane Bomfim Ramos<sup>1</sup>**  
jeanebsilva2014@gmail.com  
Universidade Federal de Alagoas-Brasil

### Introdução

O texto traz uma análise da implantação da política pública de Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, no que se refere aos desafios no desenvolvimento da formação continuada de professores alfabetizadores, principal eixo do programa.

A partir das discussões contidas nas determinações da Portaria do Ministério da Educação, nº. 867/2012 e das contribuições dos pesquisadores: Mortatti (2010); Freire (1987); Gatti (2009); Oliveira (2014) dentre outros, situa o leitor diante dos desafios da implantação do eixo, formação continuada de professores alfabetizadores.

### Desenvolvimento

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2012, por meio da Portaria 867, com objetivo de alfabetizar todas as crianças de 6 a 8 anos de idade matriculadas ciclo inicial de alfabetização das redes públicas de ensino de todo país. Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O processo de formação continuada do programa se destinou, inicialmente, aos orientadores de estudo - professores das redes públicas de ensino - com um curso específico de 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Após o supracitado momento, os orientadores de estudos tornaram-se responsáveis pela condução do curso presencial de 2 anos para os professores

---

<sup>1</sup> Maria Jeane Bomfim Ramos, aluna do curso de doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE).

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Elione Maria Nogueira Diógenes, líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE). [jeanebsilva2014@gmail.com](mailto:jeanebsilva2014@gmail.com)

alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Os encontros realizavam-se nos municípios de atuação profissional de professores alfabetizadores e orientadores de estudo.

A conjuntura atual da profissão é objeto de muitas discussões devido às mudanças na educação. De acordo com Oliveira (2004, p. 1132). O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação.

Nesse sentido, o governo federal instituiu a política pública de alfabetização com investimento na formação continuada de professores, a partir do processo de articulação entre teoria e prática com o objetivo de minimizar a reprodução de modelos que não atendem as especificidades do ciclo de alfabetização.

No entanto, a contratação temporária de professores por parte dos municípios prejudicou a formação continuada de professores alfabetizadores. A prática é recorrente nos últimos tempos, sobretudo, em locais cujas vagas para professores se configuram em barganhas partidárias. A situação é complexa como aponta o coordenador geral do PNAIC: “mudança no número de professores dentro dos municípios, são os professores contratados temporários, então a rotatividade desse público significa, que dou dois três anos de formação, mudou o prefeito, então muda toda a equipe de contratados”. Logo, a inexistência de docentes selecionados via concurso público implica na formação continuada de professores, o que gera descontinuidades permanentes no processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nos ciclo inicial de alfabetização dos municípios. Nesse sentido, a rotatividade dos profissionais se configura em impedimento ao desenvolvimento das ações do programa no que diz respeito ao eixo formação continuada de professores alfabetizadores.

De acordo com Gatti (2009, p. 2000), “a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.” Esta é uma das razões pelas quais o poder público busca investir na formação continuada de professores no sentido de superar as lacunas.

Ao assumirem o compromisso com o PNAIC, os gestores municipais estão ao mesmo tempo, comprometendo-se em viabilizar o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, mas ao permitirem as trocas constantes no quadro de professores temporários inviabilizam, em certa medida, a implantação do programa.

### **Conclusões**

O estudo apontou que as constantes substituições de orientadores de estudos e professores alfabetizadores se tornaram complicadores ao êxito do programa, pois os novos participantes ainda não dominavam a dinâmica do programa em razão da não participação na formação no ano anterior. Os

gestores municipais assumiram compromisso com a implantação e desenvolvimento do programa, mas não priorizaram a formação continuada de professores alfabetizadores.

### Referências

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 04 de julho de 2012.

BRASIL. **Documento Orientador Pacto 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC - Janeiro 2014.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: **conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, [on line], v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 13/02/2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, V. 25, Nº 89, 2004. Acesso: 14/02/2018.

-XXX -

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO NO OESTE DA BAHIA/BRASIL

**Marilde Queiroz Guedes**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/BR  
[marildequeiroz@outlook.com](mailto:marildequeiroz@outlook.com)

A proposta dessa comunicação inscreve-se no Eixo Políticas e Práticas de Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares. Tem como foco uma experiência de formação de professores da Educação Básica para o exercício da gestão escolar, em desenvolvimento em um município, pertencente ao Território Bacia do Rio Grande, na região Oeste do Estado da Bahia. O objetivo consiste, portanto, em analisar como vem acontecendo essa formação, as ações e medidas tomadas pelo governo municipal, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios descentralizadores entre os entes federados, o que permite à União, aos estados, municípios e ao Distrito Federal gerir suas políticas públicas. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, no Art. 3º Inciso VIII, trata do princípio da gestão democrática do ensino público e o Art. 15 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar às suas escolas autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. No tocante ao exercício da função de diretor, por professores, a LDB considera a experiência docente pré-requisito para o exercício de quaisquer outras funções do magistério. Em conformidade ao que defende a LDB, a Lei 11.301/2006 define as funções do magistério, dentre elas, a direção de unidade escolar. A formação de diretores e gestores escolares é uma das estratégias da Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que preconiza assegurar a efetivação da gestão democrática. Os marcos legais que enquadram ou decretam o regime de autonomia (BARROSO, 1996) e gestão das escolas apontam para a descentralização das ações e para a formação de trabalho participativo na escola, considerando os novos contextos e desafios que se colocam a essa instituição. Todavia, como alertam Cury (2000), e Barroso (1996), a legislação, por si só, não opera as mudanças significativas e as formas de autogoverno nas escolas. O perfil formativo dos gestores é um fator altamente relevante no atendimento às necessidades do cargo, considerando as demandas administrativas, financeiras, sociais e econômicas que configuram o contexto das escolas. De modo especial, a sua formação deve instrumentalizá-lo para exercer com autenticidade, dinamismo e autonomia as questões educativas na escola (Medeiros, 2006), atuando como mediador dos processos educacionais. Isso implica em conciliar as dimensões técnica e política no perfil do gestor (BORDIGNON & GRACINDO, 2000). No processo de formação em curso, objeto de análise deste trabalho, os diretores foram desafiados a construir o plano de gestão das escolas que dirigem, para o exercício 2017-2018, com a mediação de especialistas da universidade e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. O Plano de Gestão, enquanto instrumento de planejamento de uma escola, para além de atender demandas legais, se constitui essencial à estruturação da política de educação pretendida pelo município. Além disso, permite à escola estabelecer melhor as suas prioridades, padronizar os seus procedimentos e sistematizar os seus processos. Permite, também, o acompanhamento das atividades e metas da escola. Compartilhamos da ideia que o aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participativa e democrática, uma vez que as mudanças são materializadas no contexto organizacional da escola, pelas ações e interações dos atores sociais envolvidos (CANÁRIO, 1995). Nesse sentido, aplicamos um instrumento diagnóstico, com seis perguntas (duas fechadas e quatro abertas), para conhecermos como se deu o processo de elaboração desses planos; qual a concepção dos gestores sobre o plano de gestão da escola; quais elementos facilitaram a elaboração; as principais

dificuldades encontradas. Analisamos, ainda, o PME do município, particularmente, o tópico que trata da Gestão Democrática do Ensino Público, que destaca a importância do planejamento das ações em todas as esferas gestora, administrativa e pedagógica do fazer escolar, nas próprias escolas (PME, 2015-2025). A análise, ancorada na abordagem qualitativa (GAMBOA, 2007) e na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995) revela o esforço e o comprometimento político do executivo municipal e da secretaria municipal de educação para operacionalizarem uma política de formação de professores no exercício das funções gestora, em um contexto de dificuldades financeiras porque passam os municípios brasileiros, frente à crise econômica do país e os retrocessos que vem sofrendo a educação, emanadas do governo federal. Compartilhamos da ideia de Cury (2000, p. 59) ao afirmar “é na relação com os estabelecimentos de ensino que se verá o grau de diálogo com que os administradores dos sistemas e seus respectivos órgãos normativos poderão traduzir a gestão democrática como forma de participação”. Percebe-se, também, uma vontade política por parte dos professores em adotar uma nova postura para gerir as escolas, com vistas a resultados qualitativos na aprendizagem dos educandos. Com relação ao processo de elaboração dos planos de gestão, 100% dos 14 diretores participantes da formação, pontuaram como importante, pois, o consideram uma ferramenta norteadora do gerenciamento das ações da escola, que contribui com a operacionalização do projeto pedagógico. A propósito, como bem destaca Vieira (2002), os grandes desafios da gestão escolar perpassam pela função social da escola; o projeto pedagógico; o sucesso escolar e a avaliação institucional. O plano de gestão em elaboração, pelos diretores, parece caminhar nessa perspectiva, ao definir as metas e ações de curto, médio e longo prazos com foco na missão, nos princípios e nos valores que defendem, conforme as especificidades locais e o sistema de ensino. Além disso, vem garantido a participação de vários atores da comunidade interna e externa à escola, o que nos faz pensar na possibilidade de construção da autonomia escolar (Barroso, 1996). Os achados revelaram como elementos facilitadores, na elaboração do plano de gestão, a contribuição da universidade e o apoio da SME. Como dificuldades a falta de experiência em gestão, o tempo exíguo frente às diversas atividades do diretor, haja vista em muitas escolas não existir a figura do vice-diretor nem do coordenador pedagógico, o que sobrecarrega a função do diretor. No contexto de tantas perdas e retrocessos vividos pela educação nos últimos anos e, considerando os achados deste estudo, dar visibilidade a uma experiência que parece exitosa é uma forma de resistência e poderá contribuir com o debate sobre a gestão escolar envolvendo os atores que estão no alto da pirâmide da governança municipal e os diretores na governança das escolas.

### Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70, 1995.
- BARROSO, J. *Autonomia e gestão das escolas*. Coleção Educação para o Futuro. Ministério da Educação. Lisboa/PT, 1996.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. São Paulo Saraiva, 1999.
- BRASIL, Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Lei 11.301, de 10 de maio de 2006, que altera o art. 67 da Lei 9.394/1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de função de magistério.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. O estudo da escola. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

MEDEIROS, A. S. de. A formação do gestor escolar no contexto do desenvolvimento das teorias curriculares. *Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 169-184, maio/ago, 2006.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Teor integral conforme edição extra do D.O.U. de 26/06/2014. Campinas, SP, Autores Associados, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE COTEGIPE. *Plano Municipal de Educação 2015-2024*. Cotegipe-BA, 2015.

VIEIRA, S. L. (Org.) (2002). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- XXXI -

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO EM VALORES HUMANOS, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**Marlene de Cássia Trivellato-Ferreira**

Centro Universitário Barão de Mauá- Ribeirão Preto – SP- Brasil  
marlene.trivellato@baraodemaua.br

**Dâmaris Simon Camelo Borges**

Centro Universitário Barão de Mauá- Ribeirão Preto – SP- Brasil  
[damaris.simon@baraodemaua.br](mailto:damaris.simon@baraodemaua.br)

### Introdução

O presente estudo relata a continuidade da experiência com o programa Alfabetização em Valores Humanos (PAVH), apresentado no V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, com o objetivo de ampliar as discussões sobre a educação integral proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), sob o enfoque do desenvolvimento de habilidades sociais.

Seguindo a tendência mundial de desenvolvimento da educação, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais na Educação Básica, trata da implantação de uma política educacional, articulada e integrada. O conjunto de competências preconizadas pela BNCC é voltado para a educação integral. Assim, com foco no desenvolvimento do sujeito integral, em toda a BNCC destaca-se o enfoque à competência no campo das interações.

Os estudos na área das interações sociais têm enfatizado a importância do desenvolvimento das habilidades sociais como facilitador para o desempenho social e acadêmico (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 1999, ELIAS; MARTURANO, 2014). Crianças com dificuldades de leitura e escrita, que foram submetidas ao Treino de Habilidades Sociais (THS) obtiveram ganhos na aprendizagem e no repertório social, ao passo que aqueles que foram submetidos a intervenção acadêmica apresentaram ganho apenas em leitura e escrita (MOLINA; DEL PRETTE, 2006)

O PAVH<sup>1</sup> é um programa de intervenção, aplicado em sala de aula do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar as relações interpessoais, com base teórica nos componentes psicológicos da

---

<sup>1</sup> O PAVH está descrito nos anais do congresso de 2016 e no livro *Alfabetização em Valores Humanos: Um método para o ensino de habilidades sociais*, de Dâmaris Simon Camelo Borges e Edna Maria Marturano, publicado pela editora Summus, em 2012.

disposição para soluções pró-sociais. Os temas e as discussões dos alunos durante a sua aplicação são generalizados para outras situações do cotidiano escolar. Os resultados encontrados pelas autoras, ao utilizarem o PAVH em formação continuada de professores, realçam o papel do professor. A sensibilidade do professor ao programa e às necessidades das crianças favorece resultados promissores (BORGES; MARTURANO, 2010; BORGES; TRIVELLATO-FERREIRA, 2016). Na sua prática docente ele deve estar disposto a agir perante os aspectos afetivos e intelectuais, não negligenciando um a favor do outro, como enfatizado na BCCN (BRASIL, 2017)

### **Desenvolvimento**

No ano de 2017, a segunda autora inovou a metodologia da disciplina de Habilidades Sociais do curso de Pedagogia de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo. Ao todo, 33 alunas, do último ano de Pedagogia, com 21 a 35 anos de idade foram orientadas a aplicarem seis conjuntos de atividades do programa na escola em que realizavam estágio. Assim, duas vezes por semana durante três semanas, as alunas, em dupla ou individualmente, aplicaram um relaxamento, uma lição do Programa Posso Resolver Problema-EPRP (SHURE, 2006) e uma história, com o objetivo de ao final elaborar um relatório apresentando sua apreciação sobre a efetividade das atividades, quanto às percepções das crianças sobre o programa, a percepção das alunas sobre mudanças comportamentais nas crianças e nas posturas e práticas de sala de aula delas próprias. A escolha das lições do EPRP e das histórias ficou a cargo das alunas.

Participaram da experiência 56 alunos da Etapa 76 da Educação Infantil e N alunos do Ensino Fundamental I, em escolas públicas e privadas de um município do interior de São Paulo. A intervenção ocorria preferencialmente na sala de aula, com 30 minutos de duração em média.

De maneira geral, as alunas expressaram inicialmente, dificuldades quanto ao manejo da turma para a realização das atividades, tendo dificuldades em manter os alunos concentrados, mas ao longo das aplicações perceberam que as dificuldades diminuíram. Cinco situações envolvendo os alunos, que solicitavam as atividades, mencionados pelas discentes merecem destaque, por serem indícios dos benefícios do programa: uma criança referiu que estava ensinando aos pais o que estava aprendendo; outra verbalizou: “eu queria que todos os dias tivessem essas atividades de aprender como tratar o amigo, pois o aluno X parou de brigar comigo”; alunos usavam nas atividades curriculares as reflexões das atividades do programa, como por exemplo, quando a professora era interrompida por um aluno, a criança lembrava que deveria esperar sua vez; algumas crianças, durante as reflexões das atividades, expressavam claramente saber o que faziam de errado e que poderiam mudar; e por último, as crianças solicitavam a música do relaxamento para realizarem as lições de sala de aula.

Quanto à postura das discentes e sua prática em sala de aula, todas apontaram mudanças. Segundo o relato das próprias alunas, elas se tornaram mais observadoras do que acontece na sala e de como se dão as relações; tornaram-se mais sensíveis ao sentimento dos alunos e também mais dispostas a ouvir, a pensar sobre as decisões a serem tomadas, a prestarem atenção e a lidar com suas emoções. Três relatos chamam a atenção: “preciso aprender a ter paciência, saber entender mais os alunos, compreender porque agem como agem, buscar ajudá-los com palavras adequadas”; “...formamos crianças não somente com a alfabetização, mas crianças que saibam olhar o outro, que saibam ouvir o outro, se colocar no lugar do outro, saibam resolver situações de forma pacíficas, crianças empáticas”; e por fim, “percebi o quanto julgamos como óbvio coisas que eles nem sabem o que é, ou não sabem como agir, como a educação valoriza muito mais conteúdos do que ensinar para a criança valores, para que ela consiga crescer enfrentando e olhando os problemas de uma forma saudável e saiba ter relações harmoniosas em todas as áreas da vida, seja pessoal ou profissional”

### Discussão

As interações sociais são entendidas como educativas na medida em que facilitam o desenvolvimento social e acadêmico (Molina; Del Prette, 2006). O PAVH parece estar alinhado com as propostas da BNCC em dois pontos: prepara as crianças para relacionamentos exitosos, para serem socialmente competentes e moralmente éticas; e enfatiza a formação do professor para esse mister. A experiência aqui relatada sugere uma reflexão profunda e medidas urgentes de inserção, no currículo de formação dos profissionais da educação, de disciplinas que os preparem para a tarefa que lhes será cobrada na BNCC. Sem essa reflexão, estaremos pressupondo, sem apoio na realidade, que os profissionais da educação têm preparo adequado para formarem crianças socialmente competentes e moralmente éticas, com base no entendimento da profunda relação entre aprendizagem e afetividade.

### Referencias bibliográficas

BORGES, Damaris; MARTURANO, Edna. Melhorando a convivência em sala de aula: Responsabilidades compartilhadas. **Temas em Psicologia**, 18, 123-136, 2010.

BORGES, Damaris, TRIVELLATO-FERREIRA, Marlene. Relato de experiência alfabetização em valores humanos: a formação continuada de professores da educação infantil, em serviço e, a formação inicial de pedagogos e psicólogos escolares. Anais do **V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro**, Goiânia, 2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017

DEL PRETTE, Zilda.; DEL PRETTE, Almir **Psicologia das Habilidades sociais**. São Paulo: Vozes, 1999.

ELIAS, Luciana C. S.; MARTURANO, Edna "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. vol.30, n.1, pp.35-44, 2014.

MOLINA, Renata. C. M. e DEL PRETTE, Zilda. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2006.

SHURE, M. B. **Eu posso resolver problemas** - educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais. Petrópolis: Vozes, 2006.

**- XXXII -****NARRATIVAS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: USO DE VÍDEOS COM CRIANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS/AS****Nádia Jane de Sousa**Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
janenadia@gmail.com**Introdução**

O presente trabalho visa apresentar e discutir a metodologia utilizada em uma disciplina denominada Organização e Prática da Educação Infantil (OPEI), obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba<sup>1</sup>. Tal disciplina é dividida em três unidades, sendo a primeira delas destinada à discussão acerca do tema “Infância, Crianças e Educação Infantil”, discutindo Fundamentos e Concepções de Infância, Criança e de Educação Infantil numa perspectiva histórica, bem como a questão da Construção Social da Infância.

O aporte teórico utilizado para abordar os temas acima referidos busca oferecer textos, documentários, pesquisas, primeiramente numa perspectiva Histórica, para em seguida adentrar nas contribuições dos estudos que utilizam os aportes da Sociologia da Infância (que entre outros pontos compreende a criança enquanto ser social que produz e reproduz a sociedade e a cultura das quais faz parte, sendo pois, um sujeito ativo e de direitos), para compreender a Infância na contemporaneidade. Para tanto, é feito o uso de vídeos disponíveis na internet (especialmente no canal youtube), em que a(s) criança(s) são protagonistas dos mesmos, apresentando situações do seu cotidiano (ora filmando a si mesmas, ora sendo filmada por outras pessoas, geralmente membros de sua família).

As discussões propiciadas pelo uso e análise dos vídeos, indicadores de uma infância midiática e tecnológica, seja como consumidora ou produtora de imagens, são importantes no processo de formação inicial dos Pedagogos/as, profissionais que tem como prerrogativa de seu papel, especialmente nas Instituições de Educação Infantil, lidar com a pequena infância. Analisá-la, compreendê-la, possibilita a busca de alternativas de formação e de prática que considere os fatores que configuram a Infância na atualidade.

Nesse texto, portanto, serão apresentados alguns vídeos utilizados, bem como discussões que os mesmos possibilitaram a partir dos estudos feitos.

---

<sup>1</sup> O curso é ofertado em três turnos, havendo professoras distintas para lecionar a disciplina mencionada. Neste trabalho, apresento o percurso metodológico adotado por mim, na primeira unidade do semestre.

## Desenvolvimento

Não é possível discutir a infância na atualidade sem pensá-la enquanto categoria sócio histórica, o que implica considerar que nossas crianças e as representações e práticas sociais que temos das mesmas são fruto de mudanças históricas significativas que provocam transformações na família, no Estado, na cidade, no mundo do trabalho, etc.

Dentre as mudanças que a infância contemporânea se depara, destaca-se as trazidas e vivenciadas na atualidade pelo avanço da tecnologia, especificamente a Internet. Esta se insere de forma vigorosa no cotidiano das crianças, nas interações que estabelecem com o mundo adulto e com seus pares, nos modos como as crianças criam e produzem cultura. Nesse sentido, é mister considerar que,

As culturas da infância só fazem sentido se efectivamente se considerar a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem (BARRA & SARMENTO, s/d).

Nessa perspectiva, e entendendo a mídia como importante agência socializadora ou educadora (SETTON, 2005), é que apresento a seguir alguns vídeos utilizados em sala de aula e discutidos à luz dos estudos e pesquisas que buscam entender os atuais processos de socialização, produtores da(s) infância(s) contemporânea(s).

### ***Vídeos utilizados em sala de aula: discussões suscitadas***

Os vídeos apresentados a seguir foram encontrados no canal do youtube e é de caráter público. Dos assistidos em sala, para a apresentação nesse texto, foram selecionados três; Os critérios de seleção dos mesmos foram o fato de serem protagonizados por crianças até seis anos de idade e terem um grande número de visualizações.

- a. Vídeo 01: “Cadê a escova, Helena?” <https://www.youtube.com/watch?v=atO3eSJVKjs&t=32s>

Com mais de um milhão de visualizações, esse vídeo, tem como protagonista uma criança em torno de 3 anos de idade, que se defende, argumenta, questiona, da acusação da mãe de que ela teria perdido sua escova, inclusive delegando a culpa pelo ocorrido a uma outra pessoa, supostamente seu irmão.

- b. Vídeo 02: “Mariana comendo batom” <https://www.youtube.com/watch?v=h2Sqays6mY0>

Nesse vídeo uma criança também por volta dos 3 anos, dialoga com a mãe acerca do batom que foi usado de forma exagerada por ela (passando em “Amora”, a cachorra da família), não aceitando que deveria ficar de “castigo”, como diz a sua mãe.

- c. Vídeo 03: “Eu quero um marido” <https://www.youtube.com/watch?v=E2tTS3iXcJY>

Aqui, a criança, com idade entre 3/4 anos, em diálogo com a mãe, diz que quer ter um marido “prá não ficar prá traz”. Para ela, um marido é para namorar, e já que todas as mães tem um marido, ela queria um também (“um pequenininho”).

Os vídeos apresentados (esses e outros), foram discutidos e analisados segundo textos disponibilizados em sala de aula. Das discussões feitas e a partir de textos produzidos pelos/as alunos/as, como forma de avaliação da unidade I da disciplina OPEI, foi possível destacar alguns elementos importantes para compreender a infância na contemporaneidade, tais como:

1. “a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais (...);
2. (...) não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
3. as crianças são atores sociais (...);
4. as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas” (ANDRADE, 2010, p. 67);

A relação entre a infância e a mídia também foi discutida, tornando-se esta importante instrumento de socialização, oferecendo às crianças conteúdos, linguagens, valores e comportamentos que adentram no imaginário infantil com bastante força. Nessa perspectiva, há que considerar que nossas crianças tem acesso desde cedo às novas linguagens, mediadas pela tecnologia, que as fazem detentoras de outras formas de aprender e apreender ((BELLONI, 2009).

Desse modo, as dimensões ou características da infância na atualidade apontadas, são importantes para que os/as educadores/as delas se apropriem, tendo em vista uma prática pedagógica “conectada” com os sons, muitas vezes dissonantes e polifônicos da infância que temos (SOUSA, 2016).

### Conclusões

A metodologia de trabalho apresentada nesse texto, o uso de vídeos com crianças, para discutir a infância contemporânea, é uma de tantas possibilidades para o estudo do tema, especialmente na Formação Inicial do Pedagogo/a, já que não é possível desconsiderar a importância que exercem a mídia e as tecnologias na construção da identidade cultural das crianças na atualidade, sem falar na atração que elas sentem pelos meios eletrônicos (BARRA & SARMENTO, s/d).

Trata-se, pois, de possibilitar aos pedagogos/as em formação, discussões e análises que tratem da criança hoje, buscando elementos para compreendê-la a partir de sua inserção na sociedade, como ela (a criança) concebe o mundo que faz parte, que percepções tem forjado do mesmo e de si própria.

Creio que é tarefa precípua do/a educador/a que trabalhe com Educação Infantil adentrar no universo das culturas infantis para que proponha vivências significativas para as crianças, considerando sua diversidade.

## Referências

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.

BARRA, Sandra Marlene & SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações na rede. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1776/1539>. Acesso em janeiro 2018.

BELLONI, M. L. **O que é Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>. Acesso em janeiro/2018.

SOUSA, Nádia Jane de. Infância e mídia: desafios para a educação na contemporaneidade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 09, n.1, 2016.

**- XXXIII -****INTERESSE PELA PROFISSÃO DOCENTE: UM PANORAMA A PARTIR DO BRASIL****Norivan Lustosa Lisboa Dutra**IFB e UnB – Brasil  
nori.dura@gmail.com**Sidelmar Alves da Silva Kunz**Inep e UnB – Brasil  
sidel.gea@gmail.com**Remi Castioni**UnB – Brasil  
kotipora@gmail.com**Introdução**

As reflexões aqui apresentadas, ainda em fase inicial, decorrem da pesquisa em andamento com o Cebraspe/CESPE/UnB, intitulada “Acesso diferenciado aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas – contribuir para a melhoria da qualificação dos docentes da educação básica”. O objetivo é refletir sobre as possibilidades abertas, a partir da Lei nº 13.478/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em especial o artigo 62-B, que exige que as universidades disponibilizem modalidade de acesso diferenciado aos cursos superiores de pedagogia e licenciatura para os professores que já atuam nas redes públicas de educação básica (BRASIL/LDB, 2017).

Cabe salientar que a profissão docente é a espinha dorsal do sistema educacional. No entanto, os baixos salários, as condições precárias de trabalho, o desgaste físico e emocional e o reduzido reconhecimento profissional têm afastado, cada vez mais, os possíveis candidatos aos cursos de licenciatura, fato que tem gerado déficit de professores em todo país. Segundo Gatti et al. (2009), entre os anos de 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de formados em licenciaturas, com destaque para os cursos de letras (queda de 10%), geografia (menos 9%) e química (menos 7%), além das áreas de física, matemática e biologia, que também apresentam déficit de professores.

A justificativa utilizada pelo senador Cristovam Buarque, autor do Projeto que resultou nessa Lei, sustenta-se em estatísticas oficiais que acusam déficit de aproximadamente 400 mil professores na área de ciências. Além disso, o parlamentar chama a atenção para o quantitativo elevado de docentes sem a formação adequada para o exercício profissional, na ordem de 30% (BRASIL, 2008).

## Atrair interessados para a profissão docente é o grande desafio

Muitos entendem a carreira docente como: a oportunidade para exercitar os dons e vocações; o desejo de ensinar e contribuir com a formação de outras pessoas; o amor à profissão e ao saber; gratificação emocional; aprendizagem recíproca, além do valor à atividade docente em termos de contribuição para o futuro do país (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Entretanto, a escolha da profissão não se limita apenas aos desejos pessoais, mas também está associada às mudanças políticas, socioculturais e econômicas do mundo globalizado, as quais foram intensificadas a partir da década de 1990. Estas contribuíram para potencializar as transformações no mundo do trabalho, bem como o estilo de vida, no modo de agir e pensar das pessoas. Assim, novas maneiras de compreender e escolher a carreira e o desenvolvimento profissional foram geradas (GOMES; PALAZZO, 2017).

Há de se considerar que o jovem brasileiro, ao concluir o ensino médio, tem o desafio de decidir, ainda que prematuramente, o curso universitário. Muitos jovens escolhem a profissão sob influência de terceiros ou o fazem de maneira impulsiva, sem ao menos ter ideia do que se trata. A pressão recebida para ser um dos contemplados com a seleção inaugurada no sistema público pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), agrava ainda mais tal situação. O candidato tende, pois, a escolher o curso com base no ponto de corte e na expectativa de conseguir uma vaga na universidade pública ou uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Ressalta-se que exigir de pessoas tão jovens maturidade e segurança nessa escolha pode gerar frustração e, conseqüentemente, abandono do curso acadêmico.

No que se refere à escolha da profissão de magistério, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) advertem que apenas 2% dos jovens declaram ter algum interesse em se candidatar a um curso de licenciatura – a maioria que opta pelo magistério não pretende atuar nesse campo. No mesmo raciocínio, Gatti et al. (2009) destacam que o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério é composto de jovens que geralmente:

[...] tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, [...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens (GATTI et al., 2009, p. 15).

Tal realidade impacta a qualidade da educação, uma vez que o Brasil registrou, no ano de 2016, o quantitativo de 2.196.397 professores da educação básica. Deste total, 480 mil possuem somente o ensino médio, e mais de 6 mil docentes têm apenas o ensino fundamental. Há ainda 95 mil professores que possuem formação superior, mas não são licenciados. Outros 1.606.889 docentes possuem formação em licenciatura, mas não atuam na sua respectiva área de formação (BRASIL/MEC, 2017).

Considerando ser esse um problema em contínuo processo de crescimento, tornou-se necessário criar estratégias para mudar essa realidade. Uma dessas medidas foi a aprovação da Lei nº 13.478/2017,

que altera a LDB, com vistas a atrair e reter os professores nas redes de ensino. Em outra frente, o governo brasileiro lançou o Programa de Residência Pedagógica (PRP), no ano de 2017, numa tentativa de modernizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e melhorar a qualidade da formação (BRASIL/MEC, 2017).

Cabe salientar que o caso brasileiro não é exclusivo, pois a crise da formação docente afeta vários outros países. Nesta direção, Prats (2016), ao analisar a situação dos professores da Catalunha, assevera a centralidade da discussão sobre os docentes para se pensar o sistema educacional como um todo. O autor aponta que a qualidade de um sistema está diretamente relacionada à qualidade dos seus professores e ressalta os fatores que têm peso significativo na variação dos resultados acadêmicos, a saber: as condições laborais da docência, os mecanismos de desenvolvimento profissional, o prestígio social do docente e outras tensões próprias do sistema educacional.

### Considerações finais

A partir das informações preliminares do estudo, identificamos que a profissão docente precisa de uma maior atenção no sentido de aproximar as redes de formação com os sistemas de educação básica, a fim de assegurar uma maior qualificação nessa área e, igualmente, reduzir o déficit de professores.

Dado o exposto, o conhecimento da legislação aqui discutida, somado ao interesse das instituições de ensino superior em implementá-la, tende a agregar maiores condições para o enfrentamento dos desafios relativos ao magistério e, por sua vez, contribuir para o repensar das práticas nos processos seletivos destinados aos docentes da educação básica pública.

### Referências

BRASIL. **Lei nº 13.478**, de 30 de agosto de 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113478.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

GOMES, Candido Alberto; PALAZZO, Janete. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs. **Ensaio**: aval. pol. públ.

Educ. v. 25, n. 94, p. 90-113, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0090.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PRATS, Enric. Lespolítiques de professorat. In: VILALTA, Josep M. (Dir.). **Reptes de l'educació a Catalunya**. Anuari 2015, pàgines 201-262, 2016.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.** v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018

## -XXXIV -

### O PIBID E A GESTÃO DA ESCOLA: HIATO DE IMPLEMENTAÇÃO?

Paula Arcoverde Cavalcanti

UNEB/Brasil

[paularcoverde@yahoo.com.br](mailto:paularcoverde@yahoo.com.br)

#### Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma Política Pública desenvolvida pelo Governo Federal junto com as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Rede Pública de Ensino. Visa fomentar a iniciação à docência nas diversas licenciaturas, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica.

O subprojeto do curso de Licenciatura em Geografia em questão foi implementado de 2014 a 2018. Durante os anos alterações foram realizadas com o objetivo de aproximar-se mais efetivamente da realidade escolar em constantes mutações e assim, garantir sua implementação. Nesse percurso, a gestão do colégio sofreu várias mudanças que produzia certo desconforto aos envolvidos com o projeto.

Portanto, o presente estudo tem por objetivo compreender como os gestores do colégio poderiam contribuir para que ocorresse o “hiato de implementação” no subprojeto em tela.

#### Alguns cerceamentos conceituais: da política à discricionariedade

O programa PIBID é compreendido como uma política pública (*public policy*) de educação e resultado de uma determinada *politics* (processo político, jogo de poder etc.) (CAVALCANTI, 2012). Sua dimensão é a ação concreta (*policy*) e para ser “materializada pelo Estado” é implementada a partir de projetos e subprojetos atendendo a um público alvo específico.

Para a Análise de Políticas Públicas (*Policy Analysis*) a política, pode ser modelizada através de um Ciclo de Política (*Policy Cycle*) (FREY, 2000) constituído de três momentos: formulação, implementação e avaliação.

A implementação é vista como um processo contínuo e interligado ao processo de formulação. Teoricamente, depois da política ser formulada inicia-se a sua implementação, mediante órgãos e mecanismos existentes ou especialmente criados pela gestão pública para que seja materializada no nível mais concreto. No caso específico, o PIBID é implementado dentro de uma Unidade de Ensino de Educação Básica, e sua concretização ocorre a partir da criação de mecanismos diversos que vão desde um edital até seleção de bolsistas.

Como qualquer política pública em seu percurso pode ocorrer o que denominamos de “hiato de implementação” que é quando os envolvidos com a implementação não cooperam ou não conseguem contornar obstáculos externos (CAVALCANTI, 2012).

A partir dessas premissas é possível codificar dois aspectos: a função da gestão no processo de implementação e o grau de discricionariedade do gestor. Assim, a gestão é entendida como sendo um conjunto de processos, de tomada de decisão e implementação de ações que permitam levar a cabo as práticas pedagógicas e a discricionariedade se relaciona com o grau de “manobra” do implementador (gestor da escola ou do subprojeto).

### **O *lócus* investigativo e delineamentos metodológicos**

O PIBID - Geografia foi implementado no município de Santo Antônio de Jesus-Bahia, em um Colégio Estadual de pequeno porte, Tempo Integral e atende no Ensino Fundamental II aproximadamente 160 alunos do 6º ao 9º ano. Possui 01 Diretora, 01 Vice-Diretora, 02 Coordenadoras Pedagógicas de 20h cada, 17 funcionários (porteiros, auxiliares, cozinheiras etc.)

O subprojeto era composto por 01 Coordenadora, 03 professoras supervisoras, 15 alunos de licenciatura em geografia e organizado por “oficinas pedagógicas” que abrangiam desde temas como meio ambiente até questões sobre “identidade e pertencimento”. Os bolsistas de iniciação à Docência (ID) atuaram no colégio durante um período de 4h e as atividades foram realizadas majoritariamente nas aulas das disciplinas de Geografia ou Língua Portuguesa (turno matutino) e nas disciplinas do Núcleo Diversificado (turno vespertino).

Para atingir o objetivo da pesquisa utilizou-se a técnica de observação direta e assistemática durante as reuniões e visitas frequentes ao Colégio. Ou seja, não havia um roteiro ou um planejamento prévio para a obtenção de dados, e sim, uma preocupação em entender a dinâmica de implementação a partir da ação da gestão da escola e das falas dos envolvidos no subprojeto.

As informações foram coletadas durante as reuniões quinzenais e ou mensais com os bolsistas (ID e supervisoras); na participação do processo de planejamento do colégio e nos eventos de cunho pedagógico e cultural nele realizado.

Assim, pelo fato de participar da própria dinâmica do colégio o acesso aos envolvidos com o projeto foi de maneira simples e sem grau elevado de complexidade ou formalidade. “A técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento” (PRODANOV e FREITAS, p.103, 2013).

A realidade encontrada e a contramão da implementação

No convívio pedagógico e lançando mão da observação foi possível perceber a complexidade dos problemas vivenciados pela comunidade escolar e detectar alguns aspectos que poderiam contribuir para

o “hiato de implementação” do PIBID: a) alternância de gestores (diretores); b) gestão escolar deficitária no que concerne a organização do trabalho escolar; c) desvio da função dos Bolsistas ID.

Em relação ao primeiro aspecto, o colégio possuiu mais de 04 gestores (diretores) diferentes alocados pelos gestores públicos através de indicação política (governador ou seus aliados no nível do município em questão). Esses gestores não tinham relação direta com a comunidade escolar. A impressão é de que estavam “caindo de paraquedas” para apagar “incêndios” constantes.

O segundo aspecto se relaciona diretamente com o anterior tendo em vista que um colégio com tantos “diretores passageiros” possui uma dificuldade em organizar de maneira adequada o trabalho pedagógico, principalmente se considerarmos o grau de discricionariedade que o gestor possui dentro da instituição. É possível afirmar que cada um que assumia queria “praticar” uma gestão que refletisse sua “personalidade”. Por conseguinte, acarretava em um “descompasso” tanto no andamento das atividades pedagógicas cotidianas quanto nas atividades do PIBID. E isso desemboca no terceiro aspecto – desvio da função dos Bolsistas (ID) – devido à pouca compreensão por parte dos gestores dos objetivos PIBID.

A “disfunção” apontada caracterizava-se na tentativa em aproveitar os bolsistas para substituírem os docentes ausentes de qualquer disciplina. Esse aspecto em especial, chamou atenção tendo em vista que os gestores sempre afirmaram sobre sua importância e, considerando, que o subprojeto era implementado desde 2014.

É obvio que ao fazer essa “manobra” os gestores do colégio utilizando-se de sua discricionariedade estavam tentando solucionar o problema “aluno sem aula” e, é possível até inferir que, eles não tinham a compreensão de que estavam obstaculizando a implementação do subprojeto do PIBID. Por outro lado, suas ações podem ser consideradas normais tendo em vista os constantes “incêndios” que deviam ser apagados.

Nesse sentido, as frequentes ações por parte dos diversos gestores devido ao seu alto grau de discricionariedade cooperaram para um “hiato de implementação” durante o período no qual as atividades foram desenvolvidas.

### **Conclusões**

Os relatos das experiências dos IDs e supervisores apontam que o principal indicador das contribuições do PIBID na formação para iniciação à docência é a percepção da escola como campo de atuação e estudo. Há necessidade em aprimorar o processo de formação inicial, ampliando cada vez mais a participação dos licenciandos nas atividades da instituição escolar (MELO, 2013).

Durante o período em que o subprojeto em Geografia foi desenvolvido houve a ampliação da compreensão da escola, principalmente no que se refere a importância da gestão no processo de

implementação; do diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico.

Ficou claro que o diálogo entre a escola – o gestor escolar, os profissionais da educação e estudantes – e sua respectiva comunidade são fontes profícuas de conhecimento que possibilita uma maior interação e, por conseguinte, maior possibilidade em solucionar problemas relacionados ao processo de implementação de um projeto de cunho pedagógico.

### Referências

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas**: o estudo do Estado em ação. Salvador: Eduneb, 2012.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v.17, n.15, nov., 2000.

MELO, J. A. B. de. Contribuições do subprojeto geografia (Pibid/Capes/UEPB) à formação inicial dos licenciandos. In: CASTRO, P.(Org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB**. Campina Grande: EDUEPB, 2013. Disponível em: <http://www.pibiduepb.com.br/pdf/Ebook.pdf>. Acesso em: dezembro de 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE COMPUTAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO NA COORDENAÇÃO DE ÁREA DO PIBID

**Pauleany Simões de Moraes**

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil  
[pauleany.morais@ifrn.edu.br](mailto:pauleany.morais@ifrn.edu.br)

A formação de professores vem sendo ao longo dos anos pauta de intensas discussões e debates em ambientes acadêmicos e na realidade cotidiana das instituições educacionais. Nos anos 2000, instituiu-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010, que fornece bolsas a estudantes das licenciaturas no sentido de oportunizar a estes a vivência da docência. Analisar-se-á uma concepção de formação inicial de professores e expor a realidade específica da Licenciatura em Informática no Campus Natal – Zona Norte em ações do PIBID no contexto da escola pública. Mostra-se a relevância do programa para a formação inicial dos licenciandos na constituição dos saberes docentes necessários à atuação profissional e contribuições significativas a realidade escolar com mudanças desde sua estrutura física, bem como inclusão de atividades didático-pedagógicas.

Nos anos de 1990, a discussão sobre a formação de professores situava-se na problemática dos docentes que já lecionavam nas escolas públicas de todo o Brasil, mas que não possuíam nível superior. Freitas (2002) analisa que o art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 prescreve a exigência de todos os professores devem possuir nível superior ou formados por treinamento em serviço. Nos anos 2000, diante desse novo quadro de necessidades voltadas à formação inicial de professores da Educação Básica, são definidas novas diretrizes estratégicas condutoras da política de formação. Foi promulgado o Parecer CNE/CP 009/2001. Nos debates sobre a formação de professores, tem-se constituída uma base nacional com diretrizes que deram origem à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, que orienta a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na promoção de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

No tocante à busca desses objetivos, entre outras medidas, surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que é “uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2010) –, instituído pela Portaria n. 72, de

9 de abril de 2010. A finalidade do programa é fomentar a iniciação à docência de discentes da licenciatura plena das instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, no intuito de estimular a formação dos educadores, valorizar o magistério e colaborar para a elevação da qualidade da educação básica. No ano de 2013, o Programa foi vinculado à LDB 9394/96, em que as ações vinculam o Ensino Superior à Educação Básica, de acordo com a portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, anexo I, art. 2º assegura os objetivos do programa (BRASIL, 2013).

Como referencial teórico na compreensão desse estudo, elenca-se uma revisão de literatura sobre formação docente que contribuía a uma prática de ensino qualificada (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003; IMBERNÓN, 2006; TARDIF, 2012; PIMENTA; GHENDIN, 2002). Além disso, relatos de experiências vivenciadas como Coordenadora de Área do PIBID na Licenciatura em informática. Essas experiências permitem reflexões sobre a prática docente no Ensino de Computação.

A Formação Profissional Docente representa um processo em que o sujeito constrói um conhecimento pedagógico especializado vivenciado no espaço das instituições formadoras ou mesmo orientado por estas. Os estudos que investigam sobre a formação profissional mostram que o exercício profissional na realidade social deve considerar a relevância do processo ação-reflexão--ação (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003). A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (TARDIF, 2012). A escola, sendo considerada como lugar de formação, permite vivenciar as contradições da própria atuação profissional, bem como compreender a importância da fundamentação teórico-prática da docência.

Inicialmente, o PIBID instalado na Licenciatura em Informática foi viabilizado com a sistematização de reuniões entre bolsista, supervisores e coordenadores de área. Essas reuniões tiveram como objetivo acompanhar ações de iniciação da prática docente em suas diversas dimensões. Havia 30 bolsistas vinculados ao Programa divididos entre as três escolas públicas estaduais próximas a instituição.

Nas reuniões observou-se a necessidade de realizar projetos específicos no campo de Introdução à Informática. A problemática da ausência do profissional específico da área de Informática nas escolas públicas ainda compromete as ações mais efetivas nas escolas para acompanhar estas que visem contribuir para inclusão a tecnologia na formação dos estudantes ou mesmo dos professores. No contexto da escola, aperfeiçoou-se as ações no campo do estudo do pensamento computacional de acordo com os estudos de Wing (2006), na tentativa de construir outros espaços para vivência da Informática. Vivencia-se nas escolas formações no campo da iniciação a programação (utilização do Scratch), desenvolvendo ações referentes a computação desplugada com atividades de raciocínio lógico, bem como de robótica e jogos educacionais.

A partir das ações concretizadas nas escolas, observa-se que as instituições já possuem uma valorização dos laboratórios de Informática com cursos de formação para comunidade interna e externa. Nesse caso, a inserção dos PIBID tem mudado a realidade das escolas ao mobilizar atividades que

valorizem a utilização do espaço do laboratório pouco utilizado anteriormente. O planejamento das ações junto a escola permitiu a vivência cada vez mais intensa de intervenção com práticas educacionais mais contextualizadas. Defende-se um movimento articulado de formação inicial dos bolsistas que possam mobilizar os saberes experiências, disciplinares, curriculares e profissionais no transcurso das atividades que foram mobilizadas nas ações planejadas.

Uma meta que finalmente foi alcançada pelo nosso grupo foi a disseminação do pensamento computacional. Ademais, almejou-se contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do Curso de Licenciatura em Informática do IFRN / Natal – Zona Norte no sentido de favorecer o processo de formação docente, de conscientização política de professores e de alunos cidadãos. Espera-se que em âmbito da esfera estadual sejam oferecidas melhores condições para atuação dos alunos nas escolas inseridas no Projeto, pois vivencia-se intensas dificuldades no que concerne à sistematização dos cursos na área de informática com quantidade restrita de computadores. Nesse caso, precisa-se de um intercâmbio de informações entre os articuladores do PIBID na CAPES e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, pois a atuação dos alunos encontram-se comprometida devido as dificuldades existentes na manutenção dos computadores, internet de qualidade, bem como inserção de softwares utilizados socialmente ou mesmo que auxilia a iniciação a programação.

### Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 17 mai. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010**. Disponível em: . Acesso em: 17 mai. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Disponível em:  
[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 17 mai. 2014.

FREITAS, H. C. L. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WING, J. M. **Computational Thinking**. Communications of the ACM. March, Vol. 49, No. 13, 2006.

## FORMAÇÃO *ONLINE* DE GESTORES ESCOLARES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARA A MENTORIA DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Fabiana Alexandre  
UFSCar – Brasil  
[renafab@gmail.com](mailto:renafab@gmail.com)

### Introdução

Este artigo apresenta umas das nuances da pesquisa-intervenção de doutoramento, cuja ação principal foi formar gestores escolares e coordenadores pedagógicos para atuação na mentoria de professores iniciantes na Educação Infantil.

Por mentoria, compreende-se um programa de indução de professores em início de carreira (MARCELO GARCIA, 1999; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2008).

Ao considerar que o início da docência é uma fase marcante e definitiva a cada profissional, esta temática é foco em diversas pesquisas tanto em relação às dificuldades e as características que lhe são próprias, quanto a estudos sobre os programas de inserção profissional, mentoria ou indução à docência de professores iniciantes. No entanto, a elaboração e a realização de uma pesquisa voltada à formação específica de mentores para o apoio e suporte a docentes iniciantes na Educação Infantil, se constituiu em iniciativa pioneira, sobretudo no âmbito do grupo de pesquisa, ao qual esteve vinculada. Outro destaque é o caráter inédito da proposição de uma formação *online* de mentores no âmbito do Portal dos Professores da UFSCar.

O início na docência é momento crucial na carreira dos profissionais da educação, sendo inclusive motivo para desistência ou permanência em sala de aula, a qual ocorre, em alguns relatos, devido ao apoio efetivado pelos pares ou pela equipe gestora da unidade escolar.

Marcelo Garcia (1998) afirma que neste início na carreira, a relação que se estabelece inicialmente entre os pares na unidade escolar não é tarefa fácil, pois pode haver falta de apoio pessoal e institucional. Neste contexto, cabe destacar a responsabilidade da equipe gestora – diretor e coordenador pedagógico – em acolher; apresentar regras e normas da escola; acompanhar e orientar o professor novato no planejamento; na gestão do conteúdo, das aulas e da turma; favorecer a troca de experiências; possibilitar a reflexão individual e coletiva e, ainda, propiciar ações formativas.

Em uma revisão da literatura internacional sobre indução à docência, Vaillant e Marcelo (2012) definem que programas de indução devem abordar, dentre outras questões a gestão da sala de aula; o ensino; a relação com os alunos, pais e equipe escolar e ainda devem garantir encontros sistematizados de formação. Estes programas podem estar centrados no apoio profissional de mentores (MARCELO GARCIA, 1999), cuja responsabilidade constitui “assessorar didática e pessoalmente” cada docente novato (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 144). O mentor se constitui em profissional considerado como *expert* no domínio de sala de aula, conteúdo e estratégias pedagógicas; na gestão de relacionamento e na motivação dos alunos e desenvolveu estratégias de sobrevivência, assim como estilo próprio para ensinar. (HUBERMAN, 1992; CAVACO, 1995; MARCELO GARCIA, 1999). É o profissional que alcançou autonomia, segurança e serenidade para lidar com os demais docentes, com a comunidade, os alunos, com as dificuldades e os desafios da rotina escolar.

A docência na Educação Infantil, assim como em outras etapas e modalidades da Educação Básica, revela dificuldades no início da carreira e, assim sendo, programas de indução docente podem reverter essa situação a favor da própria Educação Infantil e da carreira dos profissionais que elegem a pequena infância como campo de atuação.

A Educação à Distância - EaD - é uma modalidade de educação, a qual engloba a educação virtual - via internet, mas não se limita a ela. Em pleno século XXI, estudar/formar-se *online* é prática consolidada tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores.

A EaD se firmou enquanto modalidade de formação, aprendizado e desenvolvimento profissional devido às possibilidades pedagógicas diferenciadas e ao grande potencial à democratização de acesso a cursos de formação tanto inicial quanto continuada. Democratização facilitada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação mediatizadas pela internet: o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em nossa pesquisa materializada na plataforma MOODLE 2<sup>1</sup> e suas ferramentas como a web\_conferência, os chats, os fóruns de discussão, além dos registros escritos de narrativas em diários, os quais possibilitaram, no caso específico desta pesquisa, o acesso ao registro das tarefas e interações durante e após o término da formação, o que permitiu: registrar, acompanhar, mapear e compreender o percurso de cada mentor em formação.

Dentre as características imprescindíveis ao planejamento e execução de uma formação continuada a profissionais que atuam na educação escolar formal há duas que são viabilizadas pela EaD: formação e atividade profissional realizadas ao mesmo tempo, e, espaço e prática profissional como objeto de reflexão da formação.

Nesta pesquisa, a formação de gestores escolares e de coordenadores pedagógicos para o exercício da mentoria, ficou denominada como Programa de Formação *online* para Mentores – PFoM - e ocorreu no Portal dos Professores no site da UFSCar – [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br). O Portal dos

---

<sup>1</sup> MOODLE 2- software livre de gerenciamento para criação de cursos *online*.

Professores, por meio de atividades que estimulam a reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional, se constitui em espaço virtual direcionado a docentes em diferentes estágios da carreira e de outros profissionais atuantes em várias modalidades ou etapas da educação.

### Configuração e desenvolvimento do Programa de Formação online de Mentores – *PFoM*

O Programa de Formação online de Mentores – *PFoM* foi direcionado a gestores escolares e coordenadores pedagógicos, por considerarmos que são estes profissionais os responsáveis pelo acompanhamento e formação da equipe docente, tanto de professores experientes quanto de iniciantes.

Neste programa assumimos como componentes essenciais: propiciar uma formação contínua centrada na escola e introduzir na equipe escolar, como elemento formativo, a mentoria a professores iniciantes.

A partir das possibilidades técnicas do MOODLE 2 planejamos as atividades do *PFoM* com atenção ao: controle do acesso; organização do conteúdo; possibilidades de interação e gestão administrativa do calendário do programa.

O design do *PFoM* objetivou oferecer aos mentores estímulo à interação constante, de forma síncrona e/ou assíncrona, e à autoria *online*, por meio de atividades que promovessem o registro de narrativas, principal fonte para nossa coleta de dados. Escolhemos como ferramentas principais: fóruns; diários; postagem de tarefas e chats.

O ambiente do *PFoM* foi elaborado com o objetivo de constituir um espaço virtual acolhedor a todos os participantes e de fácil navegação por meio de abas centrais indicativas dos módulos e suas unidades de estudo, e, abas laterais as quais indicavam dentre outros, o diário de mentoria e o chat, os quais perpassaram todos os módulos.

Figura 1- Print da página inicial do *PFoM*



O *PFoM* foi organizado em 04 módulos com unidades temáticas que versaram essencialmente sobre: o início da docência; o programa de mentoria e o apoio ao professor iniciante - PI; a aprendizagem docente; o diagnóstico de necessidades formativas do PI e o desenvolvimento de plano de ação dos mentores.

### Algumas considerações

A concepção, o planejamento, a implementação e a avaliação do *PFoM*, exigiu lidar com questões próprias deste modelo pedagógico de EaD, à semelhança do identificado por Rinaldi (2009): a evasão; a necessidade contínua de adaptar prazos e flexibilizar tarefas perante demandas individuais e institucionais, tanto da escola quanto da rede/sistema de ensino, e, ainda, reavaliar, repensar e redirecionar o programa tendo em vista a permanência dos sujeitos.

O ambiente virtual de aprendizagem configurado para este programa exigiu, segundo Mill, Otsuka, Oliveira e Zanotto (2013), o redimensionamento da temporalidade e da espacialidade da formação, e, dessa forma, ferramentas e estratégias foram pensadas, elaboradas e organizadas considerando a configuração de um espaço dinâmico que possibilitasse aprendizado e reflexão individual e/ou coletiva, considerando toda a base conceitual dos programas e ações do Portal dos Professores (REALI, 2011): caráter processual e social do tornar-se professor e do ensinar a ser professor; atuação frente a demandas docentes específicas em diferentes fases da carreira e assumir que práticas profissionais tem papel relevante no aprendizado e desenvolvimento profissional docente.

Com esta pesquisa de doutoramento procuramos contribuir, dentre outras questões, à discussão nos âmbitos da formação contínua de gestores escolares e coordenadores pedagógicos e, ainda, contribuir à pesquisa na área da formação propiciada pelos espaços virtuais da EaD.

### Referências

- CAVACO, M. H. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.155-189.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação).
- MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar**. 1. ed. Madrid: Narcea S.A. de Educaciones, 2009, 171 p.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1999, 271 p.
- MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.9, p.51-75, 1998.

MILL, D.; OTSUKA, J. L.; OLIVEIRA, M. R. G.; ZANOTTO, M. A. C. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: MACIEL, C. (Org.). **Educação a Distância: ambientes virtuais de aprendizagem em foco**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 219-259.

REALI, A. M. de M. R. Portal dos professores da UFSCar: bases teórico-metodológicas, programas, desafios e perspectivas. **Revista Cet - Contemporaneidade, educação e tecnologia**, São Paulo, v.1,n.1, p.171-176, abr.2011. Disponível em: <<https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia.files.wordpress.com/2011/05/artigo07.pdf>> Acesso em: jan. 2016.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 77-95, jan./abril 2008.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício**: contribuições de um programa on-line. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora: UTFPR, 2012. 241 p.

**- XXXVII -****O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE****Roselene Leite Souza**Centro Integrado de Estudos e Programa de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS, Brasil  
roselene.rj@cieds.org.br**Carlos Antônio Diniz Júnior**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Brasil  
junior.diniz.jd@gmail.com**Introdução**

O presente relato é fruto da experiência de implementação de uma ação articulada entre três instituições, quais sejam, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – AM (SEMED), a Fundação Itaú Social (FIS) e o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), para a formação continuada em serviço, dos professores ingressantes nessa rede de educação. As ações formativas engendradas nesse território, por meio da referida parceria, tiveram como referência metodológica o Programa Tutoria, o qual foi elaborado a partir da experiência da reforma educacional ocorrida em Nova Iorque, por meio da constituição da Academia de Lideranças de Nova Iorque, *NYC Leadership Academy* (NYCLA).

A referida metodologia, por meio de estratégias específicas e instrumentais, privilegia o trabalho docente e o cotidiano escolar como elementos formativos, de modo que essas ações formativas ocorrem na perspectiva de relação prática – reflexão – prática, como estratégia para a potencialização do trabalho docente (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, n/a).

**O cotidiano do trabalho e a escola como lócus da formação**

Alguns autores têm evidenciado que a formação continuada de professores não tem garantido uma melhoria (ou mudança) da prática docente (CANÁRIO & BARROSO, 1999; CANDAU, 2003), o que tem contribuído para as reflexões sobre tal questão, assim como na busca por outras estratégias formativas que possam, efetivamente, contribuir para a qualificação profissional do professor, reverberando em sua prática. Ao pensarmos na prática dos professores iniciantes, conforme evidenciado por Marcelo García (2011), são muitos os desafios encontrados por esses profissionais, como: o conhecimento dos seus estudantes, o contexto e o currículo escolar, o planejamento adequado e o ensino.

Tais questões trazem ainda maiores desafios quando se reflete e se propõem ações para a formação de tais profissionais.

Destaca-se ainda que, a formação do professor, seja ele iniciante ou não, requer que esse sujeito leve em conta de que também é responsável pela sua própria formação (MARCELO GARCIA, 1999). Com tal afirmação não se quer responsabilizar o professor, mas apenas destacar que esse sujeito precisa se perceber como responsável por essa formação e estar aberto para que ela ocorra. Outro ponto importante é reconhecer que a identidade e a formação docente é construída antes mesmo desse profissional se tornar professor, através de suas experiências educacionais anteriores (MEDEIROS & CABRAL, 2006).

Nesse processo de formação, os saberes docentes - o saber profissional, do currículo, da disciplina e da experiência (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991) – devem ser considerados. De modo que “compreender a prática docente não significa apenas identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam” (TARDIF, 2000 apud GRIGOLI, LIMA & TEIXEIRA, 2010, p. 239). Ainda, faz-se necessário destacar o papel fundamental da escola no processo de formação docente, uma vez que este espaço é o que mais colabora com esse processo formativo, uma vez que é o espaço real da ação (e da reflexão) docente (CANÁRIO, 1998).

Faz-se importante destacar que tais questões apresentadas acima se constituem como referenciais e princípios para o processo formativo estabelecido no campo por meio da parceria entre as instituições SEMED, FIS e CIEDS.

### **O processo formativo na prática**

A parceria entre as instituições se iniciou no ano de 2015, com o objetivo de oportunizar a formação de professores iniciantes empossados por meio de concurso público. Para tal, foram selecionados profissionais da SEMED – professores e técnicos – para compor a equipe de Tutores Educacionais<sup>1</sup>, profissionais que seriam responsáveis pelo acompanhamento e formação continuada desses professores.

A equipe de Tutores Educacionais, a partir de sua seleção, passou a ser formada por uma equipe de consultores vinculados ao CIEDS, para que esses pudessem, enfim, iniciar as ações formativas nas escolas. Para a formação desta equipe foram utilizadas estratégias de formação *Ead*, por meio de plataforma pública e encontros presenciais que tiveram como principais temáticas: os Fundamentos da Tutoria, como foco na aprendizagem do adulto; princípios, estratégias e rotinas da Tutoria; uso do conhecimento e da experiência como recurso formativo, habilidades de escuta e questionamento.

---

<sup>1</sup> A SEMED instituiu uma gratificação para os profissionais que comporiam esta equipe, ficando estes vinculados à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), setor da secretaria responsável pela formação continuada na rede.

Após uma formação inicial de 60 horas, os Tutores Educacionais iniciaram o acompanhamento e formação aos professores iniciantes nas escolas, de modo que cada tutor tivesse aproximadamente 06 professores a serem acompanhados. Os tutores, por meio de estratégias e instrumentais<sup>2</sup> do Programa Tutoria, realizavam o acompanhamento e formação desses professores, utilizando diversas técnicas como a observação de sala de aula, *feedback* e aulas compartilhadas como recurso formativo para esses profissionais.

Efetivamente, a ação do CIEDS não era a realização da tutoria na escola, mas a formação inicial e continuada dos Tutores Educacionais que desdobrariam as formações nas escolas, com foco no professor ingressante. Após a formação inicial e durante o processo de tutoria nas escolas, foi ofertada aos Tutores Educacionais, a formação continuada, tendo o cotidiano do trabalho desses profissionais e o contexto escolar, como elemento fundamental do processo formativo da equipe.

Alguns dados do programa, quando da finalização da parceria, em dezembro de 2016: XX Tutores Educacionais, XX Professores Iniciantes em formação, XX escolas atendidas pelo programa e XX estudantes indiretamente contemplados.

### Considerações

Atualmente essa equipe de Tutores Educacionais atendem outros professores em iniciantes nessa rede. No que tange à parceria e o processo formativo dessa equipe, foi possível observar que sentido que essas ações tiveram (e continuam tendo) no aprimoramento da prática dos educadores e as possibilidades de melhoria no aprendizado dos estudantes.

A experiência vivenciada nesse território nos possibilitou reiterar questões teóricas já apresentados, tais como: que se faz importante que o professor se perceba como sujeito do conhecimento; a formação é um processo pessoal, que se estabelece na relação cotidiana com o outro e consigo; o potencial da escola como espaço formativo, o cotidiano da escola se consolida como espaço de aprendizagem para o docente, por ser o seu local de sua prática e reflexão. Nesse aspecto, as ações formativas desenvolvidas no interior da escola, tendo este espaço como locus formativo, à luz da nossa experiência, apresenta grande potencial na formação do profissional educador.

### Referências bibliográficas

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

---

<sup>2</sup> O Programa Tutoria usa de estratégias como: observação de sala de aula, caminhada pedagógica, feedback, dramatização, entre outras, como recurso formativo. Há ainda alguns instrumentais como matrizes de competências que referenciam esse processo formativo. Para saber mais acesso o Guia de Tutoria: [http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis\\_pdf\\_tut-ped\\_livro1\\_v13.pdf](http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf)

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de Tutoria Pedagógica**. Disponível em: <[http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af20014fis\\_pdf\\_tutped\\_livro1\\_v13.pdf](http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af20014fis_pdf_tutped_livro1_v13.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

GRIGOLI, J. A. G. *et al.* A escola como locus de formação docente: uma gestão bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, p. 237 - 256, jan./abr. 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. e O. Formação Docente: da Teoria à Prática, em uma Abordagem Sócio-Histórica. **Revista E- Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_1\\_n\\_2\\_jun\\_2006/FORMACAO%20DOCENTE.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%20DOCENTE.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

**- XXXVIII -****POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Rosiris Pereira de Souza**  
CEPAE/UFG – Brasil  
[rosirisps@gmail.com](mailto:rosirisps@gmail.com)

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil em suas múltiplas determinações e intersecções com as mudanças nas políticas de formação de professores para a Educação Básica em geral. O tema da formação profissional para a Educação Infantil ressurgiu após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996. Esses dispositivos, ao inserirem a criança de 0 até 6 anos de idade no sistema escolar, dispõem sobre a garantia do direito da criança à educação e, conseqüentemente, impõem ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições e profissionais habilitados para atuar com essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999), as políticas públicas no campo da Educação Infantil têm influenciado a formação inicial de professores, sendo essa, uma das questões que mais se destacam no cenário político atual. Barbosa (2013, p. 107) afirma que, “desde a década de 1980 a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira, ampliando-se sua ênfase na legislação, políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica”. De acordo com Gatti *et al* (2011, p. 62), a preocupação com “a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho aparecem como uma questão importante na sociedade”. O motivo da preocupação com a formação docente, segundo essas autoras, decorre, principalmente, “das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” Gatti *et al* (2011). Curado Silva (2008, p. 33) afirma que a prioridade nas políticas é dada aos profissionais da educação e sua formação, por serem estes os principais desencadeadores dos processos de reformas “em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos pela possibilidade de efetivar ou não as mudanças no campo educacional.”

Ao lado da importância dada à formação inicial de professores para a Educação Básica, percebemos, na atualidade, a eminente demanda por professores para esse nível de ensino e, principalmente, para a Educação Infantil. Neste sentido, os cursos de formação de professores, em específico, o curso de Pedagogia passou a ser alvo de atenção (ALVES, 2012). Para atender a demanda

da ampliação da Educação Infantil estipulada no Plano Nacional de Educação, cria-se, conseqüentemente, a necessidade de aumentar o número de professores.

Podemos dizer, a partir do que já foi discutido, que a complexidade da formação docente na Educação Básica se agrava, ainda mais, quando se trata dos professores que atuam na Educação Infantil. São muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa etapa quando inseridos nas instituições educativas. Há muitos relatos em pesquisas sobre professores da Educação Infantil sobre a existência de uma distância entre as expectativas do professorado e a realidade educacional, ou seja, entre a idealização na formação e a realidade do trabalho docente (exercício profissional). Geralmente, as instituições educacionais exigem dos docentes uma multiplicidade de tarefas e isso demanda destes profissionais, conhecimentos e competências para exercer uma prática contextualizada que deve estar articulada “às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares” (GATTI *et al*, 2011, p. 25).

É importante destacar que, no campo da Educação Infantil, por diversos fatores (ideológicos, políticos, históricos, culturais, entre outros), a função docente ainda é bastante confundida com vocação, dom ou sentimentos maternos, o que evoca outras questões que envolvem necessárias reformas nos processos formativos de novos professores. A constituição da identidade profissional na primeira etapa da Educação Básica convive com processos de desvalorização dos professores que atuam com crianças de 0 até 6 anos de idade, muitas vezes, vistos somente, como cuidadores. A Educação Infantil sempre foi vista como um campo marginal e desvalorizado por múltiplos motivos, entre eles, o papel e função social assumidos, historicamente, pelas instituições de atendimento para crianças de 0 até 6 anos de idade, muitas vezes voltados, principalmente, para guarda, alimentação e proteção.

O processo de reformas estruturais no campo da economia e do Estado a partir da década de 1990, reconfigurou o papel social do Estado e impactou nas políticas educacionais e, com isso, a Educação Infantil, após a Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996 emerge como educação de crianças de 0 até 6 anos de idade. De acordo com Kishimoto (1999, p. 62), houve aí, uma urgência nos processos de formação de professores para atuar nessa etapa de ensino, com destaque na formação para o processo de “integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras”. Segundo essa autora, no Brasil, os profissionais dessa etapa “dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos” e isso “desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais” (KISHIMOTO, 1999, p.62).

A formação e atuação de professores na Educação Infantil começou a apresentar mudanças significativas diante dos novos ordenamentos legais (CF de 1988, ECA de 1990, LDB de 1996 e DCNEI de 2009, entre outros). Esta etapa da Educação Básica, agora legalmente inserida no sistema regular de ensino, vem se constituindo enquanto etapa importante nos processos de formação e desenvolvimento

humano. A Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação de professores para essa demanda, vêm se consolidando, também, num fértil campo de pesquisas com produções que contribuem para o questionamento e reflexão sobre a função e o papel dos professores, das instituições educacionais e das instituições de formação profissional. Neste sentido, é necessário salientar a importância da formação inicial dos professores para atuar na Educação Infantil, que se constitui a partir de uma ampla formação teórico-prática possibilitando aos professores a apropriação de conhecimentos que visem a ampliação da concepção de sociedade, de educação, de infância, de aprendizagem e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

### Referências

ALVES, Nancy Nonato Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BARBOSA, I. G. Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-Ação**, vol. 33, n.º 2, p. 379-394, Goiânia, jul./dez, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado. Brasília, DF: 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015

CURADO SILVA, K. A. C. P. da. **Os professores com formação stricto sensu e o desenvolvimentos da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entres e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. (org.) **O trabalho docente – avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**- XXXIX -****A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Sérgio Santos Silva Filho**  
UNEMAT, FACCAMP, Brasil  
santos@unemat.br

**Natália Tripoloni Tangerino Silva**  
SEDUC-MT/ UNICID, Brasil  
[tripolonitangerino@hotmail.com](mailto:tripolonitangerino@hotmail.com)

**Introdução**

O presente trabalho visa relatar a atuação do subprojeto Pibid do curso de Licenciatura em Computação da Unemat, campus de Alto Araguaia em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visa incentivar a formação de professores para lecionarem na educação básica. Por meio de parcerias com escolas públicas, possibilitando a inclusão de discentes no ambiente escolar, para que possa participar de atividades didático-pedagógicas com a supervisão de um professor da unidade de ensino e de um orientador do curso de licenciatura. (BRASIL, 2018).

Deste modo o curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Alto Araguaia, realizou durante os anos de 2012 a 2018 a aplicação do subprojeto PIBID em duas escolas do município, com intuito de incentivar e incluir discentes da licenciatura, capacitando alunos de escolas públicas do município de Alto Araguaia-MT para uso do Linux Educacional (LE) e seus principais recursos, estimulando-os a aplicar os conteúdos vistos em sala de aula no Laboratório de Informática Educativa de forma diferenciada, atrativa e dinâmica.

Para Tajra (2004) a utilização das novas tecnologias como recurso didático pedagógico é realidade nas instituições de ensino com o apoio de políticas públicas através da implantação de diversos projetos e propostas na área de informática educativa. Como exemplo, o Projeto PROINFO desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo MEC, para incluir a tecnologia de informática nas escolas públicas de ensino, sendo uma maneira de aproximar a cultura escolar dos avanços que a sociedade já vem observando e desfrutando com a sua utilização nas redes de ensino, possibilitando maior transformação, produção e na transmissão de informações.

Com projeto PROINFO as escolas receberam Laboratórios de Informática Educativa (LIED's). Os computadores dos LIED's são formatados com o sistema operacional *Linux Educacional (LE)*. Em sua versão atual 4.0 o sistema operacional oferece uma série de recursos de interface e aplicativos novos como *Edubar*, contendo portais educacionais; programas educacionais contendo conteúdo das disciplinas escolares baseados em *softwares* educacionais e outros programas escolares, além de jogos, multimídias e outros recursos para séries iniciais.

### **Desenvolvimento**

Durante a atuação do subprojeto foram realizadas as seguintes ações:

- Encontros preparatórios visando orientar a atuação dos bolsistas e professores supervisores, além de reuniões eventuais e mensais para expor a todas as pessoas envolvidas, as discussões coletivas do subprojeto e coleta de sugestões para adaptações das ações previstas;
- Planejamentos e avaliações das atividades desenvolvidas, com a elaboração de experimentos didáticos com materiais do cotidiano em sala de aula;
- Visitas dos professores e estudantes aos laboratórios de informática da UNEMAT, campus universitário de Alto Araguaia.

### **Resultados alcançados**

Com aplicação deste projeto, foi possível verificar:

1. A interação entre a Universidade e as escolas possibilitando a vivência prática do ensino de informática, favorecendo os bolsistas e professores supervisores envolvidos, com a elaboração e aplicação de uma metodologia que alcance-se as necessidades das escolas no que diz respeito ao uso de tecnologias voltadas para o ensino;
2. A capacitação e utilização do Linux Educacional de alunos e professores da educação básica proporcionando a conscientização acerca dos mais variados recursos disponíveis neste sistema operacional;
3. Melhoria na qualidade da formação dos licenciados em computação da UNEMAT, principalmente quanto à articulação entre teoria e prática.
4. Elaboração de materiais didáticos, relatórios contendo as experiências metodológicas desenvolvidas com a aplicação dos bolsistas neste projeto PIBID.

O projeto incentivou na formação de um futuro profissional pesquisador, e não simplesmente apenas um professor “transferidor” de conceitos e ideias já pré-concebidas, assim sendo, um profissional

docente capaz de incentivar-estimular-facilitar o aprendizado de seus educandos promovendo cada vez mais uma formação de qualidade.

### **Impactos na formação dos futuros professores**

Durante a aplicação deste subprojeto, foi possível constatar o crescimento acadêmico e profissional dos envolvidos. Os docentes supervisores que descreveram uma grande satisfação, tendo em vista a experiência em pesquisa adquirida, complementando a experiência docente em sala de aula. Além dos alunos bolsistas visualizaram o real significado do “SER PROFESSOR”, unido a teoria e prática, conhecendo conceitos e representações formais.

### **Considerações finais**

Ao final, podemos concluir que todas as atividades e objetivos foram alcançados e conseguimos ir além do que tínhamos como ideia inicial. A troca entre a universidade e a escola fortaleceu a confiança em ambas as instituições. Verificamos o crescimento acadêmico por parte dos bolsistas que atuarem neste subprojeto, contribuindo para o desenvolvimento da universidade. Constatamos assim, que o subprojeto do PIBID, trouxe um maior conhecimento, tanto para a vida pessoal, quanto para vida profissional de licenciados que queiram atuar na carreira docente.

### **Referências**

BRASIL, Programa de Iniciação a Docencia. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15 jan 2018.

WEISS, A. M. L; CRUZ, M. L. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001;

CHASTINET, C. A.; MOREIRA, A. M. **Linux: histórico e visão geral de um sistema emergente**.

Disponível em:

<[http://albertmoreira.com.br/wpcontent/conteudo/academico/BSI.CHASTINET.etal.F1%20\\_Rev.%20%2023.11.06\\_.pdf](http://albertmoreira.com.br/wpcontent/conteudo/academico/BSI.CHASTINET.etal.F1%20_Rev.%20%2023.11.06_.pdf)>. Acesso em: 14/02/12.

**Linux Educacional - O pinguim vai à escola**. Disponível em: <<http://linuxeducacional.com/>>.

Acesso em: 14 fev. 2012.

**LINUX EDUCACIONAL: desafio para o professor | Lemos | Revista de Tecnologias e Mídias na Educação.** Disponível em:

<<http://www.reteme.org.br/index.php/reteme/article/view/16>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**. 5ª ed. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2004.

**- XL -****TORNE-SE PROFESSOR: ACESSO DIFERENCIADO AOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS (APONTAMENTOS INICIAIS)****Sidelmar Alves da Silva Kunz**Inep e UnB – Brasil  
sidel.gea@gmail.com**Norivan Lustosa Lisboa Dutra**IFB e UnB – Brasil  
nori.dura@gmail.com**Remi Castioni**UnB – Brasil  
kotipora@gmail.com**Introdução**

Esclarece-se que o título deste trabalho faz referência a um anúncio divulgado por um grupo empresarial líder do mercado da educação superior no Brasil, que objetivava atrair candidatos interessados aos cursos de licenciatura. A frase “Torne-se professor e aumente sua renda” gerou críticas de diferentes setores da sociedade, especialmente da área educacional cujos integrantes repudiaram a propaganda, uma vez que não tratava o professor com a devida importância e ainda associava a profissão docente ao trabalho extra, de curto prazo e sem garantias trabalhistas.

Cabe salientar que o professor é a chave-mestra para o desenvolvimento do país e, por isso, precisa ser valorizado e reconhecido profissionalmente. Desta forma, ele não perde a motivação, permanece e continua na profissão, atraindo, também, novos profissionais para a área do magistério. O professor precisa estar à frente dos tempos, o que implica formação sólida (inicial e continuada) para que tenha condições para o exercício da profissão.

No tocante a essas reflexões, colocamos à baila o andamento desse projeto, com o objetivo de viabilizar a implementação da Lei nº 13.478/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Lei nº 9.394/1996), especialmente o art. 62-B. Este determina às IES responsabilidade pela criação de modalidade diferenciada de acesso ao ensino superior para os professores concursados de toda a rede de ensino público (municipais, estaduais e federais) e que ainda não possuem o diploma de graduação. A preferência é pelos cursos de pedagogia e licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (BRASIL/LDB, 2017), pois, segundo Gatti et al. (2009), essas áreas do conhecimento apresentam déficit de professores em todo o país.

É, portanto, nessa direção, que o presente estudo se desenvolve. O objetivo é subsidiar as reflexões para a construção de um modelo diferenciado de acesso aos cursos de licenciaturas, como forma de reconhecimento e valorização da profissão, conforme explicitado na legislação educacional brasileira, especialmente na LDB e no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

### Breves apontamentos

Inúmeras pesquisas realizadas no Brasil sobre a profissão docente demonstram o consenso de que a evasão nos cursos de licenciatura é um problema crescente que afeta todos os sistemas de ensino. Entre os fatores que contribuem para tal realidade, incluem “desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (TONEGUITTI; MARTINEZ, 2011, p. 5), que se somam à escolha precoce do curso, à imaturidade do estudante e às expectativas frustradas da profissão docente.

É importante destacar que os jovens do século XXI têm pouco interesse pela profissão de professor, e a grande maioria dos estudantes que optou pela carreira de magistério é composta de egressos do ensino público, são mulheres e pouco menos de 50% são pardos ou mulatos. Muitos destes tiveram dificuldades de diferentes ordens para ingressar no ensino superior (GATTI et al., 2009; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Diante desse cenário, fica evidente que a profissão docente é dotada da mais alta complexidade e que, portanto, requer atenção e políticas públicas eficientes, as quais devem ser voltadas para o reconhecimento e a valorização da carreira. Cabe ressaltar que, além da iniciativa apresentada com a Lei nº 13.478/2017, outra proposta criada pelo governo federal no ano de 2017 teve como objetivo modernizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e melhorar a qualidade da formação. Trata-se do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que visa universalizar o estágio de formação docente para todos os cursos de licenciatura no país (BRASIL/MEC, 2017).

Assim, considerando o problema nacional de déficit de professores, evasão e redução de formados nos cursos de licenciaturas, bem como as iniciativas do governo federal direcionadas para o referido público, além da análise de experiências de outras áreas de formação e de outros países, o nosso projeto de pesquisa pretende, também, problematizar a ideia de um *spin-off* para o conjunto dos acessos à carreira da docência. Neste contexto, criar-se-ia um acesso único para aqueles que optarem por um curso que conduza à formação e ao magistério.

Como parte das estratégias da pesquisa, elegemos uma IES pública, neste caso, a Universidade de Brasília (UnB), para estudos e aplicação dos resultados, uma vez que esta possui vantagens comparativas em relação às demais universidades. Ela utiliza diferentes modalidades de ingresso como alternativa ao tradicional vestibular e ao Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (Sisu).

A seleção dos estudantes se dá, também, pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), que destina 50% das vagas totais anuais da instituição. O diferencial está na possibilidade de se acompanhar o desempenho dos alunos durante todo o ensino médio (1º, 2º e 3º anos).

### Considerações finais

Com o estudo realizado até o momento, identificamos que a profissão docente é pouco atrativa, especialmente quando se consideram as inúmeras possibilidades profissionais num mundo globalizado. Sobre essa questão, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) advertem que apenas 2% dos estudantes concluintes do ensino médio têm interesse em se candidatar a um curso de pedagogia ou de outra licenciatura. Segundo as autoras, a baixa procura pela profissão docente está relacionada à desvalorização do profissional, remuneração baixa, às salas abarrotadas de estudantes e à sobrecarga de trabalho.

Ressalta-se, ainda, que este estudo tem como escopo subsidiar a construção de uma proposta diferenciada para ingresso nos cursos de licenciaturas, uma vez que a construção se baseará na exposição crítica dos dados obtidos ao longo da pesquisa e reflexão. O foco está na inovação dos procedimentos de acesso à educação superior, considerando-se as realidades particulares dos professores concursados da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da Área Metropolitana de Brasília, que ainda não possuem graduação.

O próximo passo da pesquisa abrange a continuidade do estudo bibliográfico sobre a formação dos docentes e o mapeamento do número de professores sem formação, adequando-os para o exercício da profissão na Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SUPLAV/SEEDF) e nas prefeituras dos municípios do Entorno Imediato do Distrito Federal.

### Referências

BRASIL. **Lei nº 13.478**, de 30 de agosto de 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13478.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 fev. de 2018.

\_\_\_\_\_. **MEC lança política nacional de formação de professores com residência pedagógica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Fundação Victor Civita**. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

LOUZANO, Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil, **Est. Aval. Educ., São Paulo**, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.** v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

TONEGUITTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

**- XLI -****FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO ALEGRE: CONTRADIÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO – PRIVADO****Simone Souza Prunier**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
simoneprunier@hotmail.com**Simone Valdete dos Santos**Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
simonevaldete@gmail.com**Introdução**

A oferta da Educação Infantil (E.I.), como direito da criança, é recente no Brasil. Da mesma forma, a exigência de formação específica para as profissionais da educação pertencentes a esta etapa da Educação Básica. As legislações nacionais que convergem para as questões suscitadas nessa pesquisa são: a Constituição Federal do Brasil – CF (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) e o atual Plano Nacional de Educação - PNE - lei 13.005 (2014-2024).

Na cidade de Porto Alegre as primeiras Instituições de Educação Infantil (I.E.I.) conveniadas, surgiram em 1993, visando garantir a continuidade da oferta de vagas já ocupadas em instituições denominadas como “Creches Comunitárias”, até então, mantidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão assistencial público de considerável capilaridade no país extinto no ano de 1995.

A trajetória percorrida em Porto Alegre, visando a garantia do direito à E.I. conforme previsto na CF (1988), reafirmada no ECA (1990), resulta em um cenário conflitante, pois ocorre um avanço exponencial do privado, mesmo que sem fins lucrativos, na ambiência do público. Diante desse contexto, surgem inúmeras distinções ao passo que abordaremos a temática da formação das profissionais da educação.

**O contexto do público-privado na política da E.I. em Porto Alegre**

O município de Porto Alegre possui 43 escolas da rede própria, exclusivas da E.I., e 226 I.E.I. conveniadas, sendo estas sem fins lucrativos, através de parceria firmada com a Administração Pública municipal, conferindo o respectivo número de matrículas em ambas dependências administrativas: 8.216

e 19.363. Conforme levantamento realizado na pesquisa, junto à Secretaria Municipal de Educação e dados disponibilizados em estudos do Tribunal de Contas do Estado o número de matrículas na dependência privada, via conveniamento, compreende atualmente 70,20%<sup>1</sup> do número total de matrículas da rede pública municipal.

Diante da análise quantitativa, podemos destacar que há um largo contexto de parceria entre o público e o privado, evidenciando a execução da política pública educacional quase que exclusivamente por instituições não governamentais. Tal situação advém de uma política de descentralização na qual o poder público transfere a execução da política pública, como é o caso da E.I., para a comunidade (sociedade civil organizada), continuando a exercer o papel de autoridade, sobretudo enquanto Estado avaliador (Peroni, 2008).

Atualmente, constata-se que não há aumento na ampliação da rede própria e, por consequência, a política da E.I. vem se expandindo e têm se fortalecido neste formato (Terceira Via). Para Peroni (2012) essa é uma estratégia embasada pelos fundamentos que justificam a crise do Estado, fazendo com que se impere a necessidade da sociedade civil na participação da execução das políticas públicas sociais.

### **Entre a disposição legal e a situação real: as vicissitudes da formação de professores da E.I. em Porto Alegre**

A forma de organização para o atendimento da E.I. em Porto Alegre, suscita a reflexão sobre a temática formação, visto que já se passaram mais de 20 anos da promulgação da LDBEN/1996, e ainda são identificadas divergências entre as disposições nacionais.

A formação das profissionais, em sua grande maioria, é de nível fundamental ou médio com curso de qualificação, estando em divergência com o que é estabelecido no artigo 62 da LDBEN/1996.

É importante sublinhar que são raras as educadoras que possuem o nível superior, conforme previsto em legislação (SUSIN, 2009; PAULO, 2013). Diante dessa realidade, as profissionais da educação são consideradas leigas (FLORES, 2007). Entretanto, em resolução própria, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre até 2014, exigia apenas o ensino fundamental, acrescido de curso de qualificação específico, ainda ofertado em instituições particulares.

Conforme Dourado (2015), há metas e estratégias no PNE (2014/2024), que visam consolidar uma política nacional de formação para os profissionais da educação. Especialmente a meta 15 que indica formação específica de nível superior na área de atuação para todos os docentes até 2024. Em 2016 o índice nacional de docentes com curso superior era 64,2%<sup>2</sup> para a etapa Creche<sup>3</sup> e 66,9% na etapa Pré-Escola.

---

<sup>1</sup> Os dados são compilações das autoras.

<sup>2</sup> Dados INEP, Censo Escolar 2016.

<sup>3</sup> O termo creche ainda é usado para as IEI em suas classes dos 0 aos 3 anos.

A investigação realizada não apresenta respostas para tais questões apresentadas, no entanto suscita o debate, imprescindível e emergente, visto que a formação das profissionais da E.I. impacta diretamente no critério qualidade do ensino. As contradições apresentadas fortalecem a ideia de que a E.I. ainda precisa ser reafirmada e valorizada, de forma que se faça efetivar, por parte da administração pública, o cumprimento das disposições legais, visando uma educação pública de qualidade.

### **Reflexões resultantes da pesquisa**

A E.I. em Porto Alegre ao se expandir, via parceria público-privada, não ampliou os recursos para que todas as necessidades demandadas fossem atendidas, conforme as exigências legais. Dessa forma a análise das relações e correlações do contexto público-privado, carece de ampla discussão em nível municipal.

Podemos refletir a partir do PNE (2014-2024), que a meta 15, concernente à política de formação dos profissionais da Educação Básica, ainda está distante da realidade das I.E.I. conveniadas de Porto Alegre. Visto que os próprios documentos mandatórios, com destaque aos relatórios do Tribunal de Contas do Estado analisados ratificam que há uma contradição explícita na política de formação docente.

A condição concreta da E.I. ofertada pelas I.E.I. conveniadas, se manifesta em sua trajetória histórica como limitadora para a garantia do direito pleno a Educação. Reafirmamos que a formação das educadoras em nível superior tanto é imprescindível para a qualificação dos trabalhadores em educação, como é uma exigência para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

### **Referências**

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal de 05 de outubro de 1988.**

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.**

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, 25 de junho de 2014.**

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun.,2015.

FLORES. M. L. R. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre.** 2007. Tese (Doutorado em Educação).

PAULO, F.S. **A Formação do (as) Educadores (as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA.** Porto Alegre. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD) artigo disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni>; Acesso em 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PORTO ALEGRE. Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Resolução n.º 003 de 25 de janeiro de 2001 do CME/Poa  
Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu\\_doc/res00301.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu_doc/res00301.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SUSIN, M. O. K. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas.** Porto Alegre. 2009. 306f. Tese (Doutorado em Educação).

**- XLII -****PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:  
PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
DO CURSO DE MATEMÁTICA****Simone Leal Souza Coité**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
Universidade Federal do Oeste da Bahia – Brasil  
scoite@bol.com.br**Rosa Maria Silva Furtado**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
rfurtado@uneb.br**Gabriela Sousa Rêgo Pimentel**Universidade do Estado da Bahia – Brasil  
meg.pimentel@uol.com.br**Introdução**

A temática da formação do professor tem ganhado centralidade nas políticas públicas educacionais de vários países, inclusive, no Brasil. Pensar essa formação requer considerar as tensões socioculturais de cada época e de cada contexto. Assim, um dos grandes desafios da educação, atualmente, refere-se à promoção da formação do professor de maneira a criarem-se processos formativos multidimensionais que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.

Este trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) quanto às atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), nas aulas de Matemática, na perspectiva de se entender a ludicidade como um importante saber para a constituição da identidade docente. O estudo foi desenvolvido com estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública na Bahia, Brasil.

**Desenvolvimento**

Esta pesquisa, de campo, em andamento, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Optou-se por trabalhar com relatos de experiências e foram selecionados aleatoriamente, 15 (quinze) bolsistas ID.

O PIBID tem por finalidade a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura em atividades nas escolas da educação básica, possibilitando-os vivenciar experiências significativas para sua formação acadêmica, constituição da identidade docente e troca de saberes. Alarcão (2001) enfatiza que a formação inicial deve assegurar aos alunos/professores uma base teórica com subsídios que leve à articulação do saber e do saber fazer, necessários à construção de uma educação transformadora e de qualidade.

Os processos de formação inicial e continuada revelam sua importância ao proporcionar ao professor independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, possibilitando ao professor que se redescubra como um intelectual, como um verdadeiro sujeito social que pensa criticamente tanto a sociedade e a educação, quanto sua prática pedagógica.

O momento de formação lúdica, pautando-se nos estudos de Santos e Cruz (2011), parte da perspectiva de inserir a ludicidade como um saber também necessário a docência. As atividades do projeto proporcionaram espaços de estudos e encontros entre professores e estudantes de Matemática e as escolas da Educação Básica. Foca-se o trabalho em discussão de temáticas importantes e significativas em Educação Matemática, à construção de materiais, na participação em oficinas, no desenvolvimento de pesquisas e de análise de dados, objetivando-se a mudança de postura, o crescimento profissional, a construção de saberes docentes e de recursos que auxiliem durante o período de estudo e, conseqüentemente, em toda vida profissional do futuro professor

As ações previstas na proposta do PIBID favorecem o desenvolvimento de atividades diversificadas e interdisciplinares, com vistas à inserção dos bolsistas na escola e articulação dos diferentes saberes necessários à docência e a construção da identidade docente.

No que se referem às percepções dos bolsistas quanto ao PIBID, no quadro 01 é apresentado trechos de alguns depoimentos:

**Quadro 1** - Depoimentos dos bolsistas ID

<b>Bolsista ID A</b>	As atividades realizadas durante esses dois anos do PIBID foram de suma importância para nossa formação acadêmica, pois através dela foi possível um contato mais cedo com a vida docente, nos aproximando do nosso futuro ambiente de trabalho. Os textos e livros estudados nos encontros na UNEB servem como sustentação teórica com aquilo que estamos vivenciando.
<b>Bolsista ID B</b>	O PIBID está sendo como um divisor de águas para nós licenciandos, tem nos possibilitado por em prática o que estamos vendo em sala de aula antes mesmo da formação. Além disso, a atuação em sala de aula semanalmente, as ricas discussões trazidas nas reuniões, nas quais trocamos ideias, opinamos e falamos sobre as experiências.
<b>Bolsista ID C</b>	A minha participação no PIBID, possibilitou-me por meio do projeto de intervenção na escola um contato com a prática docente, acarretando em uma ressignificação a respeito de nossa concepção acerca da docência, ao mesmo tempo, permitiu o compartilhamento dessas experiências com os demais bolsistas ID.

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com os relatos apresentados pelos bolsistas ID, em relação a sua percepção quanto ao PIBID consideram importante e significativo o Programa, por permitir a articulação entre teoria e prática, troca de experiências e vivências, constituição da identidade docente e ampliação de saberes e conhecimentos acerca da educação, docência e relação professor/aluno. Isto coaduna com o mundo contemporâneo, o qual exige dos sujeitos uma formação que envolve raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, reflexão e autoformação.

Os participantes apontam como aspectos importantes do PIBID, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica, o desenvolvimento das oficinas de matemática com atividades lúdicas, com destaque para: diminuição das dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos, maior participação nas aulas, interação, envolvimento, criatividade, vivência de aprendizagens diferenciadas e percepção da matemática no cotidiano, como ilustram os depoimentos abaixo:

O desenvolvimento do projeto por meio de oficinas oportunizou a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos, valorizando a criatividade e a participação. No primeiro momento, na fase de observação, os discentes demonstravam ansiedade e curiosidade em relação às atividades que seriam desenvolvidas, por nós bolsistas. Na segunda fase, durante o desenvolvimento das oficinas foi possível observar que os alunos tornaram-se mais participativos e entretidos, notamos que a proposição de atividades inovadoras e lúdicas prendem a atenção pelas aulas de matemática, e conseqüentemente proporciona um aprendizado mais significativo para os participantes do programa (BOLSISTA ID F).

A exploração dos jogos matemáticos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem trouxe aos alunos a oportunidade de vivenciar uma nova forma de aprendizagem, despertando o interesse, o envolvimento, a interação com os demais colegas, facilitando-os a percepção da matemática no seu cotidiano. (BOLSISTA ID H).

Os alunos despertavam maior interesse quando participam das atividades ou confeccionavam algum material, ficavam entusiasmados e se divertiam aprendendo, com os jogos envolvendo frações e as quatro operações matemáticas. A partir do desenvolvimento das oficinas, percebemos a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos por meio de atividades lúdicas e mais dinâmicas (BOLSISTA ID D).

A realização de atividades lúdicas no ensino da matemática proporciona aos estudantes um clima agradável e uma confiança mútua entre os colegas, tornando o processo de aprendizagem significativo e prazeroso. Antunes (1998) afirma que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal para aprendizagem, visto que proporciona ao aluno estímulos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social.

## Conclusão

O PIBID se constitui numa importante política pública voltada para a formação do professor no Brasil. Na percepção dos bolsistas ID, apontam como aspectos importantes no PIBID, a saber: constituição da identidade docente, articulação entre teoria e prática, desenvolvimento de aulas lúdicas e dinâmicas, superação de dificuldades pelos estudantes no ensino dos conceitos matemáticos.

Os resultados indicam que os estudantes vão-se fazendo docentes, constroem suas identidades e atuam a partir de referências sociais, culturais, valorativas que perpassaram sua trajetória estudantil. No que se refere a prática profissional, busca enfatizar as competências necessárias ao desenvolvimento de uma postura ético-profissional, baseada nos seguintes pressupostos: a viabilização de um trabalho pedagógico qualificado nas escolas participantes do Programa; o estudo e análise de dados que podem fomentar uma maior e mais intensiva integração entre universidade e educação básica e a elaboração de políticas públicas educacionais que induzam a melhoria da qualidade de ensino.

### Referências

ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino Médio: contradições conceituais**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. (Org.). **O Lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**- XLIII -****A PRÁTICA REFLEXIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
DOS ALUNOS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFMA**

**Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo**  
Universidade Federal do Maranhão

**Introdução**

O Estágio Curricular Supervisionado é um desafio que se apresenta aos professores no contexto de suas práticas profissionais marcadas pela rápida obsolescência da informação, do saber e do conhecimento em tempos das tecnologias da informação e comunicação ocasionando mudanças irreversíveis nas esferas sociais, históricas, econômicas, tecnológicas, culturais, entre outras, fazendo com que essa prática de estágio se torne, cada vez mais, um aspecto de considerável importância nos cursos de formação de professores.

Ao tratar da formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2002, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas é grande e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas universidades e a prática desenvolvida no ambiente escolar, entre a formação e o trabalho.

Para a autora, a formação docente “não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas e por uma (re) construção permanente da identidade profissional” (PIMENTA, 2002, p.42). Assim, considerando a necessidade de privilegiar, as dimensões práticas nos cursos de formação de professores entenderam que o estágio curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, se configura como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores.

É pensando na seriedade do estágio curricular, enquanto elemento fundamental dessa formação dos professores, que procuramos, no Curso de História da Universidade Federal do Maranhão – UFMA vê-lo como uma etapa de reflexão e ação do que se aprendeu na sala de aula e do que se encontra nas escolas de educação básica – campos de estágio em potencial, com possibilidades de articular o processo de formação e a situação de trabalho, a partir de concepções que, ultrapassando as dimensões auto aplicativa, momentânea e pontual, privilegiam a análise, a atuação, a reflexão crítica, em favor de uma formação e futura atuação profissional, numa perspectiva emancipatória (Pimenta, 2002).

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância e o papel do estágio curricular supervisionado na formação dos professores da educação básica, a partir de questionamentos e avaliações dos relatórios de estágio feitos pelos alunos ao final do mesmo. O presente estudo é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo que elegeu um período relativo há seis semestres letivo onde os alunos de estágio curricular supervisionado em História tem por obrigação cumprirem uma carga horária de 315 horas de orientação, observação, regência e avaliação do ambiente de estágio com vistas a desenvolver o referido relatório do estágio, onde relatam suas experiências como estagiário na docência de História na Educação Básica.

Para tanto selecionamos 12 relatórios desenvolvidos entre os anos de 2015 a 2017 para analisá-los e encontrar nestes as orientações oriundas do curso de formação de professores de História da UFMA. O motivo da escolha destes relatórios se deu pelo fato de que atuamos como coordenadora e supervisora de estágios há seis anos corridos e temos percebido uma melhoria das práticas de estágio desenvolvido pelos nossos alunos do sexto, sétimo e oitavo período de curso após terem cursado as disciplinas metodológicas e pedagógicas do mesmo, disciplinas estas que se propõem levar ao aluno orientações sobre o papel de ser professor orientado por análises, reflexões, compreensões e sínteses das experiências vivenciadas pelos mesmos nas escolas-campo de estágio relacionando-as com o referencial teórico aprofundado nas diferentes disciplinas do currículo.

Essa dinâmica procurou favorecer um processo de avaliação qualitativa considerando a importância de revisitar o percurso desenvolvido, por intermédio de um instrumento (relatório), construído pelos próprios alunos, em diversos momentos no decorrer do curso, enfatizando a importância do registro documental, no qual cada autor-aluno deixa materializado o que vivenciou e refletiu em um momento determinado de sua trajetória.

A proposta foi de que, nesse momento, com um olhar mais crítico e aguçado, pudéssemos compreender como se deu esse processo prático de formação, qual sua repercussão na vivência da profissionalização e quais as indicações pertinentes para outras práticas, tanto na condução do estágio, enquanto atividade curricular, como para outros educadores que buscam no estágio o início da profissão docente.

As considerações apresentadas são resultado do processo de avaliação nos aspectos da formação na dimensão da prática que serviram como “ilustração” para as afirmações descritas ao longo desse trabalho e que tende a reafirmar a importância da dimensão prática da formação docente.

### O estágio e sua rede de significados

Segundo Lima (2001, p. 47), “a prática sempre esteve presente na formação do professor”, seja pela observação, imitação de bons modelos, participação em contextos escolares. Mas, o que é a prática pedagógica desenvolvida no estágio de formação docente? Tardif (2002) apresenta três concepções dessa prática.

A primeira, que considera a prática enquanto arte; a segunda, enquanto técnica; e, finalmente, a terceira como interação que privilegia o desenvolvimento de uma consciência social, uma vez que os professores, em ação, não trabalham com coisas e nem com objetos, mas com os seus pares dotados, também, de liberdade de pensamento.

Na mesma linha de pensamento, Gómez (2000, p. 85) interpreta a prática pedagógica como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados”. Ou seja, a prática pedagógica de um professor deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os alunos e o conhecimento científico, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados. Por outro lado, a prática do professor deve favorecer as trocas das elaborações construídas no próprio grupo a fim de que compartilhem seus conhecimentos.

Para Lima (2001, p. 67), entender a prática enquanto práxis é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, é compreender que, na mesma atividade, coexistem a dimensão teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho.

Ao tratar da prática no processo de formação inicial de professores, Formosinho (2001) evidencia a importância da prática pedagógica assumida, intencionalmente, durante o curso, por intermédio dos estágios curriculares, cuja questão central é a “articulação entre a formação e o exercício do trabalho (que) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores” (CANÁRIO, 2001, p. 32), porque, por muito tempo, a teoria foi vista de forma desarticulada da prática, e o estágio foi interpretado como uma atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação e, em geral, nas últimas etapas do curso para o cumprimento obrigatório de algumas horas.

Baseados nessa problemática apresentada por Canário (2001) e considerando a necessidade e a importância da formação prática dos futuros professores, optamos por considerar o estágio como um período inicial de aprendizagem prática, integrado com as disciplinas ao longo do curso, cuja responsabilidade é de tematizar e problematizar as experiências vivenciadas pelos alunos nas escolas-campo, com o objetivo de contribuir com a formação prática profissional dos futuros professores.

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se

necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

Nesse sentido, não basta ir à escola-campo por ocasião do Estágio Curricular. É necessário, depois, que as atividades realizadas pelos alunos sejam consideradas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a análise crítica e o diálogo, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso.

Pensar o estágio nessa dimensão é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado (LIMA, 2001). É assumi-lo, também, como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, reflete sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente.

Acreditamos que essa problematização das vivências no estágio, à luz da teoria estudada nos diferentes componentes curriculares do curso, contribui, por um lado, para que os professores-formadores desenvolvam um processo permanente de reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico, do Currículo Oficial do curso e de sua própria prática em sala de aula, e, por outro lado, contribui para com a formação prática do futuro professor.

### **Como o estágio se apresenta na realidade**

Para investigarmos quais aprendizagens práticas os alunos consideram ter construído na realização do Estágio Curricular durante o curso, resgatamos, com os relatórios de estágios, construídos por eles ao longo do curso. Procuramos, num primeiro momento, de forma individual e, depois, coletivamente, identificar, nesses documentos elementos que pudessem desvendar as aprendizagens práticas, consideradas construídas durante o Estágio Curricular.

Para Pimenta (2001) o primeiro elemento, enunciado pelos alunos enquanto aprendizagem construída no estágio, diz respeito à “capacidade de observar” e estando preparado para isso, a partir de um referencial teórico, vai encontrar elementos desveladores da prática profissional que se desdobra na relação ensino-aprendizagem, realizada por docentes, nas escolas-campo. Essa observação bem orientada favorece a construção de aprendizagens por parte dos futuros professores, uma vez que “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, com os estudos”. (PIMENTA, 2001, p. 120).

Outro elemento, a ser considerado por Pimenta (2001) diz respeito “à reflexão em torno da própria prática” provocada, ora pelos estágios realizados, e, ora pela releitura de outros relatórios de estágio, elaborados por seus colegas durante o curso. A ênfase dada por alunos estagiários quanto o estágio proporciona mudanças, contribuições e enriquecimento às suas práticas pedagógicas, faz-nos

compreender o estágio como uma das oportunidades de avaliar a sua própria docência, uma vez que o próprio exercício de problematização, das questões vivenciadas durante o estágio, foi realizado na tentativa de nos convencerem de que:

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

O resgate dos relatórios de estágio pode ser apontado como uma experiência significativa no processo de reflexão sobre a própria construção da formação, o que pode ser percebido por determinadas falas dos sujeitos da pesquisa. A importância que assume o registro da prática reafirma as ideias de Schön (1995), quando evidencia que a reflexão sobre a ação, realizada no distanciamento da mesma, faz emergir questões impossíveis de serem observadas e apropriadas no momento da ação, como afirmam os alunos.

Os relatórios, elaborados nos semestres dos anos (2015 a 2017) escolhidos por nós abordaram diferentes focos e centraram em alguns aspectos percebidos na época da sua elaboração no campo de estágio. Creio que a percepção de alguns aspectos nos relatórios só foi possível, em função do embasamento teórico que refletimos com estes alunos no sentido de aproveitarem a experiência do estágio como o momento de maior vivência com realidades escolares que os possibilitou refletir sobre uma diversidade de temas relacionados ao contexto escolar.

Tais relatórios foram os que escolhidos aleatoriamente dentro de um universo de 120 relatórios donde acessamos 10% destes, sendo quatro relatórios no intervalo de três anos letivos para destacar as impressões dos estagiários sobre a própria experiência. Vale ressaltar que priorizamos os trabalhos de melhor desempenho, responsabilidade e identidade profissional dos alunos (as) estagiários(as):

Ano	Nome do aluno (a)	Escola-campo	Síntese dos Relatórios os alunos estagiários do Curso de História - UFMA
2015	L.D.L.F.	C.E. Francisco das Chagas Vasconcellos (Pindaré-Mirim-Ma).	O estágio nos trouxe experiências, surpresas e aprendizagens que antes não havíamos percebido. O estágio deu uma visão do que é ensinar, como ser professor e ao mesmo tempo aprendiz com nossos alunos. Experiência muito boa.
2015	S.C.S.S	U.I.Bandeira Tribuzi	Pensar estágio é pensar mudanças comportamentais, atitudinais e comportamentais na sala de aula como professores. Muda tudo.
2015	C.M.S.P.	U.I.Artur Azevedo	Dificuldades, experiências, muito trabalho, mas também aprendemos muito. Valeu a pena o esforço.
2015.	D.C.S.P	U. I. Maria Pinho	Trabalhando no EJA experiências exitosas; desafios e dificuldades; situações reais de ensino e aprendizagem; acompanhar as mudanças nos comportamentos; lidar com novas experiências.
2016	G. F. N.	C.E. Liceu Maranhense	A aluna-estagiária destaca a receptividade do corpo docente e pedagógico da escola;

			Os desafios enfrentados no estágio; os limites da educação básica; a possibilidade de reflexão sobre a prática; considera como um dos melhores momentos do curso.
2016	C.R.F.S.	Colégio Militar Dois de Julho	Período de aprendizado; conhecer a escola por dentro; acompanhamento da rotina da escola e dos escolares; grande experiência; participação oportunidades e correção de desigualdades.
2016	S.C.S.S.	Unidade Integrada Bandeira Tribuzi	O Estágio é a fronteira entre o que se aprende na universidade e o que vai se ensinar na escola. Nesse momento vimos o que seja ser um professor licenciado, pois é muito diferente do que se aprende na maioria das disciplinas do curso.
2016	H.S.S.	Centro de Ensino São Cristóvão	Rede de relações educativas; conhecimento e aprendizagens; nova identidade; reflexão sobre a ação de ensinar; espaço formativo.
2017	P.K.F.C.	Escola Cruzeiro do Sul	Momento de aprendizado, com experiências inusitadas, foi muitas dificuldades enfrentadas, mas valeu tanto que vou fazer minha monografia a partir do relatório de estágio.
2017	J.R.S.G.J.	U.I. Renascerça	Um dos momentos mais importantes da graduação; ensino a partir de problemas;
2017	L.S.R.	U.E.B. Primavera	Construir o relatório nos fez lembrar dos conteúdos estudados no decorrer do curso e de como a “aplicação” desses foi feita em sala de aula.
2017	J.J.R.M.	C.E.Y Bacanga	Período de reflexão e análise; aproximação entre a teoria e a prática; complementar para a formação docente; gestão da sala de aula; desenvolve as habilidades do futuro docente.

Diante dessa problemática que se apresenta nos relatórios de estágio percebemos que as palavras comuns são: experiências; surpresas; dificuldades; reflexão; análise; relação teoria- prática; competências; habilidades e aplicação. Tais palavras nos levam a refletir sobre a “aplicabilidade” dos conteúdos da estrutura curricular do curso na realidade prática do ensino, onde temos muitas disciplinas teóricas e poucas pedagógicas, fazendo-nos visualizar o grande crescimento e enriquecimento, provenientes desta experiência nos momentos de estágio e de observação em salas de aula.

Assim podemos perceber que o ensino na universidade notadamente no curso de História ainda está distanciado da realidade que é encontrada no estágio supervisionado e de como o aluno se apropria desse conhecimento na prática. Para, além disso, percebemos que o aprendizado na universidade e o que foi discutido e levantado durante o desenvolvimento do curso através das disciplinas específicas e pedagógicas do curso é distanciado, levando-nos a perceber que nem sempre o estagiário aplica os conhecimentos da forma que foram repassados pelos seus professores, visto que as normas a serem seguidas dentro das universidades nos distanciam muito do que é trabalhado de forma significativa na escola básica.

Outro elemento do estágio é “uma melhor compreensão da relação teoria-prática” que, ultrapassando a concepção técnico-aplicacionista e a dicotomia instaurada, culturalmente, entre esses dois

polos, é interpretada como possibilidade de reconstrução dos conhecimentos construídos na prática e por fim é fundamental na formação prática por intermédio do estágio, “a possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho”, estabelecendo verdadeiras parcerias com os profissionais nas escolas-campo, como evidenciam os autores dos relatórios.

### Considerações finais

Podemos evidenciar que ainda encontramos dificuldades para estabelecer o pleno diálogo entre as disciplinas do curso ao contexto do estágio curricular supervisionado, em função dessa dicotomia teoria-prática, bem como o tempo-espaço destino ao estágio o qual muitos alunos não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do estágio; e, em algumas escolas, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre o aluno estagiário e o supervisor técnico.

Reconhecemos a grande responsabilidade das escolas-campo e dos profissionais da docência na formação prática dos futuros professores e afirmamos, segundo Freire (2001), que os saberes possíveis de serem construídos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada. Contudo, destacamos que a “qualidade” dessa aprendizagem prática está diretamente vinculada à concepção que temos da prática e do estágio que é obrigatório nos cursos de formação inicial de professores.

Portanto, procuramos compreender o estágio enquanto emancipação profissional, uma vez que, essa dimensão valoriza os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de formar um profissional reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, objetivando a compreensão da realidade e a intervenção do professor em vista do desenvolvimento dos alunos (Freire, 2001).

Com essa concepção, consideramos o estagiário como sujeito de seu processo de formação, capaz de se transformar num profissional reflexivo e desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando, pretendendo-se que “adote uma posição crítica relativa ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal” (FREIRE, 2001, p. 14).

### Referências

ALMEIDA, Jane Soares. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? *Revista ANDE*, v.13, n. 20, p.39-42, 1994.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfp/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 12/12/2017.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ***Formação de professores: identidade e saberes da docência***. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**- XLIV -****POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE DIRIGENTES MUNICIPAIS  
DE ESPORTE EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO-BRASIL****Vilde Gomes de Menezes**

Universidade Federal de Pernambuco-Brasil

[vildemenezes@hotmail.com](mailto:vildemenezes@hotmail.com)**Introdução**

No início dos anos de 1990, Bittar (1992) revela um diagnóstico acerca das políticas públicas de esporte (entre outras) em municípios de São Paulo e dá importante ênfase ao setor de esporte. Suas conclusões não surpreendem, mas são importantes pela compreensão dessa importante expressão cultural: a) geralmente os espaços públicos destinados à prática de esporte das regiões populares e periféricas encontravam-se descuidados, o mesmo não ocorrendo com as áreas nobres das cidades; b) a destinação de recursos decorrente do governo central, geralmente, não era prescindida de critérios técnicos; c) havia clara diferença de qualidade dos equipamentos públicos presentes nos bairros nobres em relação aos periféricos, nesses últimos, de péssima qualidade.

Em larga medida, os elementos acima pontuados ainda são muito presentes nos dias atuais, permanecendo de forma significativa a dicotomia entre municípios pobres e ricos, sendo visível que, no próprio município, em determinadas áreas, há oferta de equipamentos e em outras, limitação. De acordo com Menezes (2009), as prioridades dos municípios, no que concerne ao setor, não se têm centrado de forma enfática nas agendas dos governos locais, de esporte educação.

Outra análise que merece destaque é a de Mezzadri (2000). O autor faz uma avaliação das políticas com recorte histórico, tendo por cenário, o Estado do Paraná. Essa contribuição é importante por vários aspectos, entre os quais, os procedimentos metodológicos utilizados e a dimensão sociológica que balizam a intervenção descrita neste relato.

Já o estudo de Jorgeta (2001), observou um grupo de estudantes, os quais, no tempo livre, praticavam exercícios físicos a fim de verificar a condição física do grupo, na intenção de auxiliar a formulação de políticas públicas setoriais em São Paulo. Foi constatado que a atividade física que se pratica na escola tem mais impacto que a praticada no tempo livre.

O evidenciado acima aponta para um significativo déficit de recursos humanos com formação específica em Gestão de Políticas Públicas de Esporte votados para contribuir com a educação de crianças

e adolescentes, trazendo, como consequências, prejuízos imensuráveis às possibilidades de democratização e universalização do esporte educação no estado.

Neste sentido, o Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede Cedes), do Estado de Pernambuco (PE) apresenta preocupações relacionadas com a formação específica dos gestores oriundos de diversas graduações e formações, às vezes até, sem nenhum curso superior e que atuam como gestores de políticas públicas de esporte em prefeituras municipais do estado de Pernambuco.

Destarte, o relato de experiência aqui apresentado de forma sumarizada, refere-se a processos de formação de gestores municipais de modo que tais intervenções formativas contribuam para ampliação do acesso de crianças e adolescentes ao esporte educacional e desta maneira materialização do contido no artigo 217 da Constituição brasileira. Que se refere ao esporte enquanto direito.

#### Práticas de Formação de Gestores para o Esporte Educação

Inseridos no esforço de contribuir com a qualificação de profissionais que lidam com a formação de gestores de esporte educação em Pernambuco-Brasil, foi instalado um Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede Cedes), sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Associação Caruaruense de Ensino Superior, Faculdade de Formação de Professores de Goiana. A escolha dessas instituições seguiu a dois critérios importantes: Pesquisadores que lidam comprovadamente com a temática de esporte educação, por um lado; e por outro, o critério geográfico, o que facilitaria o acesso dos gestores à formação oferecida em todas as regiões administrativas do estado.

Possibilitar aos referidos gestores municipais a ampliação e, sobretudo, a adequação de sua intervenção, tendo por baliza o acesso ao conhecimento sistematizado disponível, bem como potencializar a sua experiência, agregando ao saber cotidiano o imprescindível conhecimento acadêmico, é uma significativa contribuição à melhoria das Políticas Públicas de Esporte educação.

Dessa forma, a Rede Cedes, neste sentido, passa a ter importância significativa no processo de indução e fortalecimento do acesso às políticas públicas de esporte educação no estado, uma vez que o centro implantado na UFPE, pode constituir-se em excelentes espaços de contribuição ao processo de desenvolvimento de pesquisas, formação de recursos humanos e desenvolvimento de tecnologias capazes de ampliar o acesso da população a esse serviço de esporte na perspectiva de universalização e democratização do próprio esporte com vista ainda ao fortalecimento da educação de crianças e adolescentes e conseqüentemente, à cidadania.

O Centro da Rede Cedes na UFPE, teve como objetivos: i) desenvolver estudos, fundamentados nas Humanidades, que contribuam com a qualificação das políticas públicas de esporte educação; ii) socializar estudos realizados sobre as políticas públicas de esporte e lazer por meio de publicações,

realização de eventos (seminários, congressos, reuniões, encontros); iii) formar e assessorar gestores municipais de esporte educação.

Várias ações foram realizadas, destacando-se: duas edições da Exposição dos trabalhos de Extensão-Pesquisa-Ensino do Núcleo Interdisciplinar de Esporte e Lazer (ExpoNIEL). A 29ª ExpoNIEL, com o Tema: Espaços da Esperança: A sustentabilidade do Recife para as práticas de lazer e a 30ª ExpoNIEL, com o tema: Cultura, lazer e humanização: diálogos e perspectivas, realizadas em 2016 e 2017 respectivamente.

Outra ação foi o 1º Ciclo de Formação em Gestão de Políticas de Esporte. Trata-se de um evento onde o centro ofertou um minicurso de formação em pesquisa em políticas públicas de esporte, com o tema: Gestão de Políticas de Esporte, ação realizada em 2016.

Também foram realizadas atividades de Recreação e Lazer na Escola em 2016. Considerando que na escola, universo de produção do conhecimento, tem se materializado a práxis social no sentido da Educação Física e pelo Lazer.

Por fim, são destacadas as seções de estudos sobre: Educação Física, Atenção Básica em Saúde: como se encontra essa relação? E Análise da efetividade das políticas nacionais de promoção da saúde sob o escopo da atividade física nas regiões norte e nordeste do Brasil. Ambos os estudos com prazos de encerramento em 2018.

### Conclusões

O conjunto das intervenções acima atendeu a quase mil pessoas no período de 2015-2017, além dos estudos com previsão de encerramento em 2018. Participam das ações gestores e potenciais gestores municipais de esporte educação. Quase mil pessoas participam das intervenções do Centro. Consideramos ser um número importante já que as formações/capacitações tiveram palestrantes importantes nomes do cenário nacional e internacional. Contudo, apesar de importante potencial a Rede Cedes-PE, encontra-se profundamente limitada e constrangida, decorrente do déficit de descentralização orçamentária e financeira por parte do atual Governo Federal, especialmente para as rubricas de custeio, o que gera desconfiança dos parceiros associados ao programa, bem como efetiva intervenção do centro nos moldes em que o edital foi contratado entre a UFPE e o Ministério do Esporte nos moldes do edital 01/2015.

### Referências

BITTAR, J. (Org.). **O modo petista de governar**. 2. ed. São Paulo: Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores, 1992. (Cadernos de Teoria & Debate).

JORGETA, Z. M. (2001). **Atividade física para saúde no ensino médio e no tempo livre**: estudo quase-experimental em Bauru, SP. Tese (Doutorado em Educação Física) –Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MENEZES, V. **Gestão de política públicas desportivas municipais**: análise da região metropolitana do Recife-PE, Brasil. 2009. 366 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto)–Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2009.

MEZZADRI, F. M. **Histórias das políticas públicas do esporte e lazer no Estado do Paraná**. 2000. Tese (Doutorado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

**- XLV -****FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INTEGRAIS DE SÃO PAULO: PRESCRIÇÕES OFICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES****Wellynton Rodrigues da Silva**

Secretaria da Educação de São Paulo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasil

[uelhot@hotmail.com](mailto:uelhot@hotmail.com)**Introdução**

O interesse pelas questões relacionadas à formação de professores, tal como formuladas nesta pesquisa, surgiu há algum tempo e algumas das questões propostas resultaram numa dissertação de mestrado que abordou a formação contínua de professores na percepção dos formadores de professores e gestores de ações de formação continuada dirigida à professores coordenadores pedagógicos das escolas geográfica e administrativamente lotadas a uma das diretorias de ensino da grande São Paulo (SILVA, 2012). Também é importante e salientar que as inquietações acerca dessa temática advêm da própria experiência do investigador como professor de educação básica e diretor de escola nesta mesma rede de ensino. Essa temática também tem permeado de forma contundente os trabalhos da coautora deste texto e orientadora da pesquisa.

Temos observado, tanto empiricamente quanto por meio de investigações (SILVA, 2012, FERNANDES, 2014), que a intensificação do trabalho docente e a sua regulação por meio de Decretos, Leis e Resoluções, assim como cobranças e avaliações diversas (internas e externas) têm gerado desconfortos e constrangimentos para os professores. O discurso utilizado pela administração central é sempre o mesmo: melhorar a qualidade da educação. O fato é que esse discurso não tem conseguido se sustentar. Não há evidências da melhoria da educação nem nas avaliações dos alunos, nem na qualidade do atendimento a estes. Os investimentos na infraestrutura das escolas são ínfimos e cada vez mais o sucateamento vai se instalando e tornando o trabalho de gestores e professores difícil de ser realizado.

O modo autoritário como o estado mais rico do Brasil resolveu gerir seu sistema de ensino tem trazido consequências para todos os agentes que trabalham nas escolas, destacando-se aqui os professores, que são os responsáveis finais pela implementação das reformas elaboradas e impostas pela administração geral, em sua maioria pautada por ideologias e linguagens próprias (FERNANDES, 2016),

que evidenciam o centralismo “maquiado” de democracia. Há uma preocupação exacerbada com a padronização dos currículos: um só currículo para escolas e alunos diferentes.

Constantemente são enviados “pacotes fechados” para que a escola – por meio dos professores – os reproduza. Isso evidencia forte inclinação e simpatia do governo pela perspectiva técnica do fazer docente – o professor como técnico, mas não é só isso, fica claro nesta pesquisa que a formação oferecida para os professores na escola tem caráter utilitarista e as linguagens e estratégias demasiadamente fechadas elevam as dificuldades de se pensar em outras formas e modelos mais democráticos para formar os professores que já atuam nas escolas e que já têm experiência com as questões relacionadas com a sala de aula e a escola.

A superação de “metas” cada vez mais aumenta a pressão sobre o trabalho de toda equipe escolar e gera um clima desfavorável para o desenvolvimento de iniciativas que impulsionem práticas de reflexão, autonomia, democracia e justiça, assim como a consolidação das identidades profissionais no interior das escolas, ao contrário disso, intensifica-se o trabalho, contribuindo para precarização e alienação do trabalho docente (FERNANDES, 2014). Essas práticas da administração não são compatíveis com as especificidades e função da educação escolar, nem tampouco com o trabalho do professor. Não levam em consideração a cultura dos professores (VIÑAO FRAGO, 2000), nem seus saberes (TARDIF, 2002).

A formação continuada dos professores assegurada em lei e organizada por meio de resoluções é, no mínimo, duvidosa, pois está assentada em legislação elaborada de cima para baixo, sem considerar as reais necessidades da escola e dos professores. Seus princípios estão baseados em modelos tradicionais de formação continuada pouco efetivos, cuja abordagem privilegia a “formatação” e instrumentalização dos professores para aplicação e reprodução do currículo.

É nesse contexto que se buscou, por meio desta investigação, descrever e analisar como se realiza a formação contínua dos professores no interior das escolas de ensino integral – que busca (segundo premissas presentes nos documentos oficiais), ser um *diferencial* para o sistema de ensino na busca do que nomeiam de “*excelência na qualidade da educação no Brasil*”. Vale assinalar que, no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, os alunos permanecem em média 8h na escola, o professor tem contrato de quarenta horas semanais e o currículo é integrado tendo uma base comum e uma parte diversificada.

Para apresentação da pesquisa, este texto está dividido em três partes: na primeira apresenta-se a forma como a pesquisa foi organizada metodologicamente; a segunda enfatiza-se a análise dos dados no tocante à maneira como a formação continuada de professores está organizada pela Secretaria de Educação de São Paulo – Brasil, mostrando a competência de cada órgão/instituição e dando especial atenção à forma como o documento que orienta a formação continuada está configurado, texto e contexto são analisados, assim como as implicações objetivas nas ações formativas; ao final são apresentadas algumas considerações sobre os resultados fazendo-se uma triangulação entre um dos

documentos que prescrevem as ações formativas, a observação realizada no campo empírico e as entrevistas com os indivíduos da pesquisa.

### **A centralidade da formação continuada de professores no Brasil: uma problemática sempre atual e pungente**

Cabe-nos apresentar aqui, mesmo que de forma sucinta, como esta temática sobre formação de professores tem ganhado força no Brasil, e é interessante perceber isso, dada a importância de que se reveste esse tema em momento tão crítico da carreira docente e de crise acentuada da escola e dos sistemas de ensino.

A formação continuada de professores no Brasil ganhou força após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Este documento que organiza a educação no Brasil reafirma a importância da formação continuada e possibilita a ampliação da discussão por meio da investigação científica, ampliando os horizontes e perspectivas acerca das práticas e concepções de formação continuada de professores no Brasil. Trata-se de um momento importante para a pesquisa educacional que lança um novo olhar sobre o professor, sua identidade e cultura, sua formação inicial/continuada, seus saberes, seu desenvolvimento profissional e práticas.

Com o objetivo de entender e cartografar a produção acadêmica sobre formação de professores, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com o uso dos descritores: *formação de professores, formação continuada de professores, formação contínua, formação centrada na escola, formação continuada e autoformação, formação continuada de professores das escolas de tempo integral, escola de tempo integral*, com base em duas fontes específicas: Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e os anais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Os dados coletados foram organizados em tabelas, com base nos seguintes critérios: *Total da produção de pesquisas sobre formação continuada, foco para o qual se voltam, local e período de realização das pesquisas, tipo e perspectiva abordada: professores atuantes em escolas de ensino integral destinatários das ações de formação continuada e centrada na escola.*

A pesquisa cobriu o período de 1996 a 2012 e permitiu afirmar que a temática ganhou força no meio acadêmico, demonstrando a importância que tem sido dada à formação continuada dos professores na atualidade. Entretanto pouca produção foi encontrada sobre a temática da formação continuada dos professores atuantes em escolas de ensino integral. Saliente-se que das 10 pesquisas encontradas sobre processo de formação continuada de professores centrada em escolas de ensino integral, a maioria foi produzida nos programas de pós-graduação do sudeste brasileiro (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas

Gerais), e em menor número nas demais regiões do Brasil, o que talvez se justifique pelo menor número de programas de pós-graduação nessas regiões.

Outro dado importante é que ainda não se tem um número expressivo de dissertações e teses que tratem sobre a formação continuada de professores em contextos de ensino integral, tendo sido encontrados apenas 10 pesquisas que tratam da formação de professores e destas, somente 04 tratam de formação em contextos de ensino integral. Verificou-se também que a maioria das pesquisas foi realizada segundo abordagem qualitativa, explorando os mais variados instrumentos disponíveis para esse tipo de investigação.

### **Decisões metodológicas forjadas no contexto da pesquisa**

Propõe-se nesta investigação identificar e descrever modelos, concepções, espaços e tempos de ações de formação continuada centradas na escola, oferecidas a docentes que trabalham em escola de ensino integral. Analisamos ainda se o programa escola de ensino integral possibilita aos professores criarem seus projetos individuais, embasados nas suas próprias necessidades formativas – o que alguns pesquisadores definem como “autoformação” – conceito que tem pautado algumas pesquisas que se propõem a analisar a formação continuada de professores, apontando para necessidade de se buscar novos paradigmas que concedam maior autonomia ao professor para planejar e gerir seu próprio projeto formativo pessoal e profissional.

Além disso, esse conceito pressupõe que o projeto de formação, apesar de ser individual, seja atrelado a um projeto coletivo, de amplitude maior, que possibilite impulsionar o *desenvolvimento profissional* do professor, favorecendo e possibilitando aos docentes refletirem sobre suas fragilidades e necessidades formativas individuais e coletivas, identificadas pelo grupo, para que, a partir daí, construam um projeto que possibilite o desenvolvimento de toda a escola, incluindo-se aí, todos os agentes da escola (gestores, professores, alunos e funcionários).

Uma das premissas do Programa de Ensino Integral de São Paulo é a formação continuada dos professores. A importância dada à formação continuada busca atender – segundo diretrizes do projeto – às necessidades dos docentes que estão atuando nas escolas e fazer frente às novas e rápidas mudanças no âmbito da sociedade, que repercutem na escola (mudanças essas já apontadas por vários pesquisadores como TEDESCO & FANFANI, 2002; GATTI, 2008; BARRETO, 2010 e LELIS, 2010). Entretanto, o que se oferece em termos de formação nas escolas desconsidera, como veremos adiante, a *cultura dos professores e a cultura escolar*, criando e fortalecendo os mecanismos de *controle, intensificação proletarização e precarização* do trabalho docente (problemas esses já apontados por autores como VIÑAO FRAGO, 2001 e SAMPAIO e MARIM, 2004, por exemplo).

Assim é que emerge a seguinte **questão central de pesquisa**: *Como professores/as de escola de ensino integral analisam e avaliam a formação continuada oferecida pela secretaria da educação aos professores atuantes nesse tipo de escola?* –que procuraremos responder ao longo do desenvolvimento e análise dos dados, cientes das dificuldades e limites de se contornar o objeto científico em estudo por sua complexidade e subjetividade.

Trabalhou-se com a **hipótese** de que o Programa de escolas de ensino integral paulista não cria as condições necessárias para formação continuada dos professores que atuam nesse Programa e nosso **objetivo** foi o de identificar as diretrizes para formação continuada de professores e analisar suas concepções, modelos, espaços e tempos.

A pesquisa apresentada, com **abordagem qualitativa**, envolveu: análise documental, observação em campo, questionários e entrevistas. Trata-se de **estudo analítico-descritivo** das ações de formação continuada de professores do sistema estadual de ensino do estado de São Paulo, para escolas de ensino integral. Tomou-se como alvo do estudo uma escola de ensino médio e seus profissionais pertencentes ao Programa de Ensino Integral, selecionada em função dos seguintes critérios: que apresentasse a menor rotatividade profissional dentre as 16 escolas que iniciaram esse Programa, no município de São Paulo, desde 2012; concordância dos gestores responsáveis pela escola e dos professores em participar da pesquisa; acesso do pesquisador à instituição, documentos e profissionais a serem investigados e às informações sobre as ações de formação continuada de que são alvos os professores; anuência especial de professores das seguintes áreas: Linguagens e códigos (01), Matemática e Ciências (02) e Ciências Humanas (01) e Parte Diversificada (01) – todos com mais de três anos de atuação nesse modelo de escola.

Para coleta dos dados foram utilizados questionários, entrevistas, observação e análise de documentos oficiais produzidos pela administração central e pela escola. Cumpre ainda destacar, que a construção e teste dos instrumentos que acompanharam os procedimentos para coleta, organização e análise dos dados foram norteados, tanto pelas leituras dos conceitos teóricos (formação continuada, autoformação, formação centrada na escola, desenvolvimento profissional docente, escolas de ensino integral), quanto pela leitura dos seguintes autores, estudiosos das práticas de pesquisa: BOGDAN e BIKLEN (1994), TRIVIÑOS (1992), SELLTIZ e OUTROS (1967), ZAGO e OUTROS (2003) e GIOVANNI (1998 e 1999) e MARIN (s/data).

### **A estrutura discursiva oficial sobre organização das ações formativas e suas implicações**

A formação continuada de professores prescrita para as escolas de ensino integral no estado de São Paulo, segundo os fundamentos legais, deve funcionar em espaços e tempos diversos, organizando-se da seguinte forma:

*Em nível central, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) orienta e articula, com a Diretoria de Ensino e as escolas, ações de Formação Continuada para a implementação do Currículo, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem e garantir unidade a toda a Educação Básica. Em articulação com a EFAP, a CGEB promove cursos de Formação Continuada e de atualização que visam ao aperfeiçoamento profissional de professores e gestores das Diretorias de Ensino e de suas respectivas escolas.*

*Em âmbito regional, as Diretorias de Ensino desempenham papel fundamental para aprimorar a atuação de professores e gestores. Cada Diretoria, por estar mais perto de seus profissionais, tem condições mais adequadas para diagnosticar as demandas de Formação Continuada de sua Rede. Com base nesse diagnóstico, elabora o planejamento para a realização de orientações técnicas e cursos, **entre outras possibilidades.***

*A escola constitui o espaço em que a formação se realiza de maneira continuada, por contar com as HTPC, inseridas na carga horária do professor. Sob a responsabilidade do PCNP e do Diretor, as escolas da Rede estadual devem ser reconhecidas como espaços privilegiados para a Formação Continuada de toda a equipe escolar. (SP, O Caderno do Gestor - Formação das Equipes do Programa Ensino Integral, 2014b, p. 14).*

O primeiro aspecto que salta aos olhos é o fato de que a elaboração e apresentação formal do texto que orienta o planejamento das ações formativas, já nos trazem evidência de que as decisões acerca da formação continuada de professores e dos demais agentes que trabalham nesse tipo de escola funcionarão de forma verticalizada. É a Secretaria, por meio dos seus órgãos vinculados, que dará a palavra final a respeito dos cursos e demais ações formativas. A formação continuada, segundo o texto legal, será planejada e implementada de cima para baixo, do topo para a base da pirâmide. O topo é representado pela Secretaria de Educação e seus órgãos centrais vinculados, o meio ou trabalho de mediação, pelas diretorias de ensino e na base as escolas e professores.

Apesar de se atribuir à escola o *status* de espaço privilegiado para as ações de formação continuada, não há no texto nenhuma referência de que estas ações levem em consideração os acontecimentos da sala de aula e da escola, ou de que possibilitem ao professor refletir sobre todos os aspectos que envolvem o seu trabalho, sua prática, seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da escola. Também não fica claro se os professores podem se organizar para planejar as suas próprias ações de formação com base nas demandas do seu contexto escolar e suas próprias lacunas formativas, em horários específicos para isso.

São os órgãos centrais que devem articular, promover, planejar e garantir as ações de formação. Os professores figuram nesse processo como indivíduos passivos que pouco ou nada podem oferecer para planejar e organizar sua própria formação. Isso contraria o que propõem teóricos e investigadores que defendem que a formação continuada deve ser pensada com base nas demandas da escola e dos professores, possibilitando que eles repensem suas ações e trabalho, sua condição, o trabalho dos seus pares e da própria escola, relacionando o que acontece na dimensão mais próxima da sala de aula e o que ocorre no contexto da escola e do sistema de ensino, com o contexto mais alargado da comunidade em que se insere a escola e da sociedade mais ampla, que acabam por influenciar sua prática e seu desenvolvimento (GIOVANNI, 2003; GATTI, 2008).

Em segundo plano destacam-se as Diretorias de Ensino. Este órgão regional será responsável, segundo o texto orientador, por diagnosticar as necessidades formativas dos professores e gestores das escolas e, com base nestes diagnósticos, planejar ações formativas como cursos, orientações técnicas e outras possibilidades. Conste-se aqui que estas outras possibilidades não são mencionadas, mas nas

observações houve momentos em que a escola pesquisada recebeu palestrantes em horário específico para formação dos professores.

As diretorias de ensino são órgãos intermediários que agrupam, geograficamente, um determinado número de escolas. Aqui, pode-se afirmar que a Secretaria de Educação mais uma vez rebaixa e classifica a escola como incapaz de gerir a formação de seus próprios professores. Ficou muito claro na observação que as ações formativas no interior da escola, planejadas pela Diretoria de Ensino, estavam intimamente ligadas a outras ações e cobranças da Secretaria de Educação e da própria Diretoria.

Os professores são, nesse processo, mais uma vez excluídos do planejamento das ações de sua própria formação e recebem, de forma passiva e constrangedora, aquilo que lhe é oferecido, mesmo que a ações ou cursos estejam completamente fora do que realmente querem e precisam. Eles relatam nas entrevistas que muitas ações são demasiadamente teóricas e não abordam questões práticas da sala de aula, fazendo críticas como a que segue como exemplo:

*(...) são sempre organizadas de cima para baixo, não são ouvidos os professores, a formação é muito “protocolar” (PI). (...) até as que acontecem dentro da escola não privilegiam o diálogo, a participação, está muito focada nas premissas e funcionamento do Programa, muita informação e pouca formação de fato. As formações oferecidas pela SEE são em sua maioria EAD e os professores não podem estudar na escola, as OTs não são oferecidas para todas as áreas e professores, alguns nem são convocados, os cursos estão voltados para as questões do Programa, mas não para as reais necessidades dos professores no atendimento dos alunos, o que os professores pedem não são atendidos, nem nas ATPCs na escola, pois esta formação também privilegia aspectos formais e burocráticos do Programa, não existe nem o espaço para os professores socializarem as boas práticas, e quando existe, é um tempo muito exíguo e não se estende para discussão do grupo (PIII).*

Os dados coletados permitem afirmar que a Diretoria de Ensino, por meio dos seus agentes (professores coordenadores, supervisores), não consegue acompanhar tudo o que se passa na escola (esses agentes não estão todos os dias na escola e não acompanham a dinâmica das aulas), nem tampouco consegue fazer um diagnóstico fiel das necessidades formativas dos professores, porque elas são complexas e mutáveis, não são estanques no tempo e no espaço. Ou seja, para ser efetivo, esse acompanhamento teria que ser diário, em conjunto com os demais agentes da escola e com a participação ativa dos professores, permitindo articular ação-reflexão em processo, de forma que essa reflexão pudesse impulsionar novos modos de agir.

Seus diagnósticos e posicionamentos estão muitas vezes aquém daquilo que realmente é esperado e desejado pela escola e professores. Este órgão administrativo tem um papel muito mais de supervisão, cobrança e controle daquilo que acontece na escola, do que propriamente formativo. Funciona muito mais como órgão fiscalizador, que além de controlar a execução do currículo imposto, traz para a escola cobranças e imposição de regras, regulamentos e outras demandas, que acabam por desagradar aos professores, professores coordenadores e gestores. Essa é, justamente, uma dos aspectos mais criticados pelos professores: o excesso de cobranças da Diretoria de Ensino e da Secretaria de Educação, que desestabilizam a rotina da escola.

Nas observações pode-se, por várias vezes, em horário destinado à formação, perceber o descontentamento que a intervenção feita em forma de cobrança pela Diretoria de Ensino trazia aos professores.

Portanto, com base nas observações, pode-se afirmar que esse órgão não é o mais indicado para fazer diagnósticos das demandas formativas necessárias para se elaborar e conduzir o processo de formação continuada de professores. Eles utilizam-se da chamada “perspectiva e linguagem dos reformadores” de que fala VIÑAO FRAGO (1996), desconsiderando a cultura e organização da escola e dos professores.

Os cursos e orientações técnicas (OTs) oferecidas pela Diretoria de Ensino aos professores, professores coordenadores e gestores foram alvo de muitas críticas, por esses indivíduos, dois dos quais, por exemplo, afirmaram:

(...) as OTs são muito repetitivas, servem para informar e orientar sobre determinado princípio do programa, não valem o deslocamento (...) (PIII).

As orientações Técnicas (OT) são oferecidas nas Diretorias de Ensino e também na EFAP. São ações formativas fechadas, sem possibilidade de diálogo com as necessidades dos professores, pelo menos não se coaduna com as necessidades da escola na visão dos professores, são planejadas com base no preenchimento de planilhas e procuram sanar determinada fragilidade em um dos princípios registrados nesses relatórios, ou seja, o que é apresentado como fragilidade para uma escola pode não ser para outra, o que torna a OT desinteressante para os professores porque pode não ser aquilo que eles querem, nem que precisam no momento. É um momento interessante, se estivesse diretamente ligada a necessidades dos professores. (Professor)

As OTs (...) dão ênfase aos princípios do Programa de Ensino Integral, mas não são realizadas só para as escolas de ensino integral, também tem outras OTs que abrangem todas as escolas. Para os Professores Coordenadores de Área as OTs não são frequentes, ficando uma lacuna na formação desses professores, que são formados pela PCG na escola. (...) essas ações formativas às vezes são muito repetitivas e também irrelevantes, vamos para buscar formação e só recebemos informações e orientações, muitas vezes só participamos com a socialização das práticas realizadas em nossa escola para os demais PCs. (Professor coordenador)

As OTs são voltadas para implementação do Programa. Quase sempre abordam questões relacionadas ao currículo ou à uniformização/padronização de ações, já criticada por vários autores. Exploram exemplos de coisas que funcionaram em determinada escola, querendo que elas sejam reproduzidas em todas as demais escolas, o que obviamente não dá certo. Investigadores como Viñao Frago (2000) e Hargreaves (1998) asseguram que a mudança não pode ser imposta desconsiderando a cultura da escola, dos professores e do contexto no qual estão inseridos. Os próprios professores afirmam que se sentem desmotivados em participar dessas ações formativas, porque as mesmas não dizem nada para eles em relação a sua realidade e da escola em que trabalham. Obviamente que as diretorias, por meio do seu corpo de coordenadores pedagógicos e supervisores, podem trazer contribuições importantes para formação dos professores, mas não em forma de cursos e orientações técnicas impostas como mais uma obrigação a ser cumprida pelos professores, algo completamente alheio ao seu contexto de trabalho.

Por último e só por último, figuram a escola e sua competência nesse processo de formação dos professores. Esta organização do texto, como já foi referida, denota a relação de poder que está subjacente

na maneira de pensar e agir da administração central com relação à implementação de mudanças (sim, mudanças, porque eles acreditam que, por meio de atos leis decretos e resoluções, são capazes de consolidar mudanças efetivas na educação). Esse posicionamento dos reformadores (políticos, administradores públicos) já foi denunciado por estudos como o de Hargreaves (2010), Viñao Frago (2000) e Fernandes (2014). A estratégia de usar esses mecanismos (leis, decretos, resoluções) não é ingênua e nem tampouco neutra, pelo contrário, está carregada de significado simbólico e é objetivada no interior das escolas com carga máxima, muitas vezes desestruturando o planejamento de meses.

O texto oficial, em seu último parágrafo, se contradiz em relação à importância que essa Secretaria de Educação quer fazer entender que a formação continuada de professores tem nesse Programa, principalmente a *formação centrada na escola* nos moldes defendidos por Barroso (1997) – que não condiz com a prática de formação observada na escola. Ficou claro na observação que as ações devem suportar todo tipo de intervenção que venha de cima para baixo, sem diálogo, sem negociação. O que é imposto pela Secretaria e pela Diretoria é o que vale. Aos professores, professores coordenadores e gestora restam a obediência e a realização das tarefas impostas ou o pedido de cessação de seu contrato de trabalho, e isso é uma ameaça constante por parte da administração central: ou fazem o que se manda ou vão embora.

Na observação das ações desenvolvidas nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dentro da escola evidencia-se o centralismo que permeia todas as ações formativas. Ou seja, as ações promovidas dentro da escola estão, via de regra, a serviço de reproduzir aquilo que é ordenado pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino. Restringem-se às orientações de como preencher documentos, alimentar plataformas de gestão com dados diversos, além de vários outros pedidos, sempre emergenciais da Secretaria de Educação. Desconsideram-se a rotina e as demandas da escola. O que se conclui é que se investe muito no treinamento dos professores e em sua instrumentalização para implementação e reprodução do currículo; uniformizando e padronizando ações e rotinas. Paralelamente, o que eles denominam de aperfeiçoamento pretende tornar perfeito o trabalho do professor e do sistema de ensino, expressando, de forma muito clara, a tendência dessa Secretaria de conduzir a formação continuada dos professores numa perspectiva técnica e utilitária, pois as ações que visam formar e aperfeiçoar estão a serviço da implementação do currículo e padronização das ações dos professores e da escola (ver a respeito: MARIN, 1995 e 2007; GIOVANNI, 2003 e GATTI, 2003).

A formação contínua deve partir das demandas da escola, possibilitar ao professor conhecer e aprender sua própria profissão, seu fazer, relacionando os contextos micro, meso e macro em que se inserem e que interferem em suas ações. Deve permitir que o professor se veja no processo, veja e interaja com os pares, os alunos, a escola e o contexto que os cerca.

## Reflexão final

O excesso de controle por meio de atos oficiais faz com que o trabalho nas escolas funcione de maneira muito difícil e engessada. Apesar de toda dinâmica que envolve as ações escolares, inclusive com o funcionamento efetivo de colegiados, as decisões mais importantes acerca das necessidades da escola são sempre tomadas com muita dificuldade e muitas vezes nem são tomadas na escola, estas são, quase sempre, deliberadas por instâncias superiores alheias à realidade da escola e seu entorno.

Há uma forte tendência à *alienação* de que fala Fernandes (2014), e à *intensificação* do trabalho dos professores, descaracterizando-se a formação continuada que deveria possibilitar subsídios para que o professor pudesse potencializar e impulsionar seu desenvolvimento e identidade profissional, com a pulverização dos tempos destinados a essa formação. As ações são planejadas fora das escolas e, embora seus organizadores teimem em afirmar que levam em consideração as necessidades dos professores, o que se vê são ações padronizadas para todas as escolas, sem se levar em consideração o contexto no qual a escola está inserida.

Há uma forte intervenção por parte da administração central nas ações formativas no interior da escola com objetivos muito distantes da formação continuada defendida pelos investigadores desta temática e pelo próprio discurso oficial – o que resume tais ações formativas a meras orientações para implementação do currículo e padronizações de documentos e práticas, além de cobranças burocráticas de várias naturezas, para alimentação de dados aos diversos sistemas que são geridos pelos reformadores.

Os cursos e orientações técnicas são, segundo os professores, “*muito teóricos e repetitivos*”, “*desmotivam a participação*”, “*impositivos e obrigatórios*”, gerando desconforto e insatisfação por parte dos professores.

Os repetidos constrangimentos pelos quais passam os professores são significativos, eles são gerados nos momentos em que querem falar durante as formações dentro da escola, mas por conta da pauta, são impelidos a se calarem, pois naquele momento o importante é o cumprimento da pauta, pauta esta que visa atender cobranças da Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino.

Evidencia-se o caráter extremamente técnico e utilitarista das formações oferecidas aos professores. Ainda que denominadas “*formações centradas na escola*” elas são impostas à escola pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino – o que aniquila, na origem, a possibilidade de formação.

As possibilidades de mudança e aprendizagens por meio das situações de formação continuada no contexto escolar são muitas – “(...) identificá-las, caracterizá-las, com vistas a definir que elementos as tornam ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente, bem como esclarecer como se comportam em relação a elas os profissionais em exercício na escola são tarefas inadiáveis para os estudiosos dessa temática” (GIOVANNI, 2003, p. 222).

Longe de pretender apresentar respostas prontas e conclusivas a essa desafiadora temática da *formação continuada de professores na escola* – este texto procura explorar algumas pistas que apontam para necessidade de aprofundar estudos, especialmente no que se refere à concepção de formação de professores que toma a escola, por sua organização e seu cotidiano, como eixo dessa formação, isto é, como eixo para as aprendizagens sobre a profissão docente.

### Referências bibliográficas

- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto- Pt: Porto.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.
- FERNANDES, Anael. Condições de trabalho e formação de professores atuantes no ciclo I do ensino fundamental. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014.
- GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação. V. 13 – n. 37 – jan./abr. 2008.
- GIOVANNI, L. M. e MONTEIRO, D.C. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A . J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas-S.P.: Papyrus, 2000, p.129-144.
- GIOVANNI, L. M. *Sobre procedimentos para organização e análise de dados*. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. Araraquara: UNESP-FCLCAR, 1999.
- GIOVANNI, L. M.. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.
- GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A. e CHAVES, S.M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003, p. 207-224.
- GIOVANNI, Luciana M. *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério*. Projeto Coletivo de Pesquisa. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, 2010.
- HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Alfragide – Pt, McGraw-Hill. 1998.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Papyrus, número 36, 1995, p.13-20.
- \_\_\_\_\_. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007, p.153-165.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: *Pro-posições*. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas-SP: Unicamp, 4 (31), 2003, p. 15-24.

REALI, Aline M. M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.) *Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEESP, 2012. (Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE, 89, de 9 – 12 – 2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEESP, 2005. (Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Lei Complementar, 1.164, de 04 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: SEESP, 2012. (Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Material de Apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, Diretrizes do Programa de Ensino Integral, Caderno do gestor. São Paulo: SEESP, primeira edição, 2014 (Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)).

SELLTIZ, C. e outros. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1967.

SILVA, Wellynton Rodrigues da. *A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2012.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente In: TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 56-111.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ: ANPEd/UFRJ, n. 13, jan-abr/2000, p. 05-24.

TEDESCO, Juan C. y FANFANI, Emílio. T. 2002. Nuevos tempos y nuevos docentes. Buenos Ayres – Ar: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, p. 1-22.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. In: *Anais VIII Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación: La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*. Murcia-España: Universidad de Murcia, 1996, p. 18-29.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Fracasan las reformas educativas? La respuesta de umbistoriador*. Educação no Brasil: história e historiografia/Sociedade Brasileira de História da Educação, (Organizadora) – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2000. (Coleção Memória da Educação)

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003.

**- XLVI -****CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO  
BRASIL E NA ARGENTINA: ESTUDO DE CASOS****Wisllayne I. de Oliveira Dri**UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas – Brasil  
wis\_pedagogia@yahoo.com.br**Adriana M. Momma**UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas – Brasil  
adrianamomma@gmail.com**Introdução**

A partir da década de 1990, muitas pesquisas (BIRGIN, 2000; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; FELDEBER; GLUZ, 2011) no Brasil e na Argentina, assim como em outros países da América Latina, têm concentrado seus estudos na busca de compreender como as reformas do Estado impactaram nas políticas públicas educacionais. Com o objetivo de descrever e refletir sobre a atuação do “setor público” (governança) na implementação de políticas de formação continuada de professores (FCP) de educação básica (de 2000 a 2011), optou-se em analisar qual é o lugar dos centros de Formação Continuada de Professores, Cefortepe - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos (Campinas-SP), e o CePA - Escola de Capacitação Docente - Centro de Pedagogias de Antecipação (Cidade Autônoma de Buenos Aires - CABA<sup>1</sup>), na implementação e na execução das políticas de FCP locais e suas intersecções com o regional e o global. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa - Menga (1986) - e uma perspectiva histórica com destaque às transformações das políticas de FCP nos países estudados, a partir do estudo de casos, o que permitiu a descrição, identificação e indicação das diferenças e similitudes entre os casos em seus respectivos países (FRANCO, 2000). Para fins de análise, além das dimensões históricas, foram considerados os aspectos culturais, as condições da vida social, os fatores materiais e simbólicos, revisão do legado das políticas anteriores (BRAY; ADAMSON; MASON, 2010).

**Desenvolvimento**

Tanto no Brasil quanto na Argentina, percebe-se, a partir dos anos 1990, um avanço na discussão sobre FCP, evidenciada no aumento do número de publicações, decorrente das pesquisas, programas e

---

1 A Capital Federal da Argentina está localizada como CABA – Cidade Autônoma de Buenos Aires.

ações de governos muito em virtude do processo de reabertura política e do fortalecimento das estruturas democráticas do referido período. Conforme demonstraram os dados<sup>2</sup>, em relação as políticas de FCP, pode-se afirmar que na Argentina, durante a década de 1990, realizaram-se importantes avanços, sobretudo com a criação da RFFDC, mesmo com todos os senões atribuídos a essa rede. Já no Brasil, somente a partir dos anos 2000<sup>3</sup> se observam políticas de FCP mais institucionalizadas e de aspectos mais universais, principalmente com a criação da Rede Nacional de Formação, a UAB e a Plataforma Freire. No que concerne aos Centros de FCP, ambos possuem uma história e trajetória marcadas pela experiência na FCP e pelas idas e vindas de gestores municipais que a cada mudança de prefeito (governo) muda seu “staff”, culminando em políticas marcadas pela fragmentação e rupturas, mas que apesar de tal situação conseguiram construir experiências pedagógicas na área da FCP que resultaram em uma relevante “oferta” de formação pública. Ao longo dos anos, no caso desses dois centros são mais de três décadas de atuação, o trabalho realizado gerou o reconhecimento e a valorização por parte dos professores das duas municipalidades, mesmo que sob as críticas e os problemas encontrados nas duas instituições pesquisadas. A contratação do professor-formador, por exemplo é um ponto conflituoso em ambas as instituições. Visto que, essas contratações acontecem de diversas formas, conforme demonstrado pela pesquisa, mas todas temporárias ou com prazo vinculado ao início e término da formação.

### Considerações

As perspectivas para a educação e a FCP, assim como em outras políticas sociais, não são animadoras, pois a partir da segunda década do século XXI assiste-se ao retorno de governos declaradamente neoliberais, conservadores e de engajamento com o mercado em detrimento dos direitos humanos, aprofundando o receituário neoliberal, acentuando a privatização, a flexibilização dos direitos trabalhistas e a retirada do Estado no campo das políticas sociais na perspectiva do direito, cidadania,

---

<sup>2</sup> No campo da legislação há várias normativas que incidiram sobre a formação continuada de professores/ profissionais da educação no Brasil e na Argentina (o assunto sobre a formação inicial far-se-ia como um outro aspecto a ser problematizado, considerando-se a diversidade existente nos dois países – ensino superior – licenciatura, pedagogia; terciários, magistério; magistério superior) – **Brasil:** 1993 - Plano Decenal de Educação para Todos; 1996: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação; 1996/2007: FUNDEF / FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica; 2001: PNE - Plano Nacional de Educação 2001-2011; 2004: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; 2006: UAB – Universidade Aberta do Brasil; 2007: PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação; 2007: PAR - Plano de Ações Articuladas; 2009: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; 2014: PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024; etc. **Argentina:** 1987-1992: INPAD – Instituto Nacional de Aperfeiçoamento e Atualização Docente; 1993-2006: LFE - Lei Federal de Educação; 1994-1999: RFFDC- Rede Federal de Formação Docente Contínua; 2006: LEN – Lei Nacional de Educação; 2007: INFD - Instituto Nacional de Formação Docente.

<sup>3</sup> Todavia, faz-se importante apontar que desde a década de 70 movimentos nacionais se engajavam e se mobilizavam em torno da construção de uma agenda nacional de formação de educadores (tanto as formações iniciais quanto as “continuadas”. No caso brasileiro, vide: 1980: Comitê Nacional Pró Formação do Educador; 1983: Comissão Nacional pela Formação dos Educadores; 1990: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; entre outras entidades e movimentos (pesquisadores, militantes, dirigentes).

promoção da justiça e da solidariedade. As políticas de FCP, portanto, não se desvinculam das políticas emanadas de conjuntura social e política de cada país; suas relações com os acordos comerciais que se efetivam em escala regional e global. Por outro lado, a segmentação entre políticas, pesquisas e práticas parece se manter, em especial no Brasil. De semelhante modo, para que a FCP se viabilize de forma eficaz e efetiva implicaria uma mudança estrutural e conjuntural, com foco na valorização das aprendizagens e inter-relações humanas, seja pela via de “cursos ofertados” ou de fomento à pesquisa, produção de conhecimento “in lócus” e como prática social do professor (ou das profissionais da educação, de modo geral) da educação básica. Daí a necessidade de um projeto de sociedade mais voltado para o cuidado ao ser humano em detrimento da acumulação da riqueza e sua distribuição estrondosamente desigual. Mais o socioambiental e menos o econômico.

### Referências

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: O caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**, no 111, p. 95-113, dezembro de 2000.

BRAY M, ADAMSON B. E MASON M. **Educación Comparada**. Enfoques y Métodos. Buenos Aires / Granica, 2010.

DRI, W. I. de O.; **A Ação Pública e a Formação Continuada de Professores**: Um Estudo de Caso no Brasil e na Argentina. 2013. 358f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los ‘90, Contradicciones y Tendencias de “Nuevo Signo”. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório de estudo feito sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FCC, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: Uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo, Xama, 2008.

MENGA, L. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986  
2009.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**: Porto Editora. 2ª edição, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, **São Paulo**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.



*Políticas e práticas de planejamento,  
financiamento e avaliação da  
educação*

**- XLVII -****PLANEJAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:  
TENSIONAMENTO ENTRE  
RACIONALIDADES/INTENCIONALIDADES****Adaires Rodrigues de Sousa**Undime-TO, Brasil  
avidaetudodebom@hotmail.com**Rosilene Lagares**Universidade Federal do Tocantins, Brasil  
roselagares@uft.edu.br**Meire Lúcia Andrade da Silva**Universidade Federal do Tocantins, Brasil  
[melucia26@hotmail.com](mailto:melucia26@hotmail.com)**Introdução do problema**

Com o objetivo de abordar racionalidades/intencionalidades no campo do planejamento da educação no Brasil, com suas racionalidades e seus conceitos, percorrendo o processo histórico de organização/institucionalização da educação (LAGARES, 2007), apresentamos aqui, resultados de pesquisa de cunho teórico-bibliográfico<sup>1</sup> (SOUSA, 2015).

Por meio de um conjunto ordenado de procedimentos atentos ao nosso objeto de estudo, e, por isso, não sendo aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38), apreendemos conceitualmente dois campos de racionalidades/intencionalidades no planejamento que ganham mais força no campo da educação brasileira em sua história, enfatizando os escritos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), podendo ser descritas como: a) conservadoras, por promover, sobretudo a perpetuação de dominação de uns para com outros; e b) transformadoras, sendo aquelas que se voltam ao comprometimento social, no sentido de promover mudanças estruturais e, em especial, voltadas para um objetivo comum. Para a sistematização desses dois campos de intencionalidades, o caminho percorrido direcionou-se pela intenção de visualizar e refletir a temática com base em aspectos históricos e sociais, empregando reflexões críticas bem como as relações em disputa presentes nos conflitos que perpassam

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida no Subgrupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da Universidade Federal do Tocantins (EpeEM), vinculado ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas Curriculares e Educativas (Nepce); e no Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE), vinculado a Anpae-Diretoria Estado do Tocantins.

a história do planejamento da educação no Brasil, sendo, no histórico debate entre os defensores da educação pública e os promotores da educação privada (SANDER, 2005); entre classes sociais e relações sociais capitalistas (DOURADO, 2010); e, também, entre políticas de governo e demandas da sociedade (FONSECA, 2013).

### **Planejamento no campo da educação: considerações iniciais**

De um modo geral, compreendemos o planejamento como ação que expressa racionalidade, sendo, portanto, no campo da educação, um conjunto de ações “implementadas segundo planos previamente traçados que, a partir do diagnóstico das necessidades, estabeleçam metas e prevejam os meios, aí incluídos os recursos financeiros através dos quais as metas serão atingidas.” (SAVIANI, 1999, p. 130). Entretanto, na educação brasileira, historicamente, seu planejamento e os planos expressam diferentes tipos de racionalidades/intencionalidades:

a) “[...] no período de 1932 a 1962, descontados os diferentes matizes, o plano era entendido, grosso modo, como um instrumento de introdução da racionalidade científica” (SAVIANI, 1999, p. 128);

b) “[...] no período seguinte que se estende até 1985, a ideia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação.” (SAVIANI, 1999, p. 128-9);

c) nos anos 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, o planejamento sustenta-se pela racionalidade financeira da educação: “Deve-se notar que o plano agora apresentado pelo MEC explicitamente se reporta ao Plano Decenal de Educação para Todos, colocando-se, portanto, como sua continuidade. [...] dado o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, essa proposta se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação.” (SAVIANI, 1999, p. 130);

d) no final dos anos 1990, continua a tensão entre a racionalidade financeira e a racionalidade social na educação, estando a última no “empenho em se guiar pelo princípio da “qualidade social” (SAVIANI, 1999, p. 130).

Esses elementos e intencionalidades no processo histórico de organização/institucionalização da educação no Brasil podem ser descritos considerando: i) O planejamento educacional no Brasil como um ideário do século XX, contemplando aqui as disputas entre teses socialistas e teses liberais; ii) O período entre os anos 1950 e a ditadura militar, sobressaindo o planejamento tecnocrático no Estado liberal; iii) Com a abertura política e ao exterior, é possível perceber uma permanência do planejamento como campo de disputa, chegando, nos anos 1990, com a reforma do Estado no Brasil levada a cabo por forças neoliberais, quando sobressai a disputa entre as ideias do planejamento normativo/tradicional, planejamento estratégico e planejamento participativo/social; iv) Nos anos 2000, com a mudança de

governo, o planejamento da educação caminha entre permanências e rupturas, com a tensão Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Plano Nacional de Educação (PNE).

### **Planejamento no campo da educação: em busca de uma síntese**

Em um exame a respeito das diferentes concepções teóricas, apreendemos, então, dois grandes tipos explícitos de intencionalidades/racionalidades, em tensões/disputa, por comportarem possibilidades de conservação ou de transformação social.

Em uma concepção conservadora, Uribe Rivera (1995, p.15) aponta que “a legitimidade dos planos (apoiada nas normas e valores dos grupos sociais) é mais importante que a possibilidade técnica de realização, e que a viabilidade política dos mesmos (esta última concebida no contexto de uma visão funcional do poder).” Isto é, para essa perspectiva, as questões no campo da educação são mais técnicas do que políticas, o que coaduna com a conservação da estrutura societária vigente, incidindo o planejamento em aspectos gerenciais, não político-sociais.

O planejamento em uma concepção transformadora e comprometido socialmente, materializado com a participação engajada das pessoas na ação de planejar, sobretudo a educação, nos possibilita acreditar que, contrário à visão conservadora, o planejamento pode proporcionar um movimento de desalienação. Nesses meandros, Saviani (2014, p. 6-8) destaca a necessária e continua intencionalidade coletiva “para que o sistema [de educação] permaneça vivo e não degenere em simples estrutura burocratizando-se”. Assim sendo, entende ser necessário ter presente que “há diferentes tipos de racionalidade” e, por conseguinte, compreendê-las.

### **Conclusões**

Nesse contexto de distintas racionalidades/intencionalidades, tradições, características, discursos e práticas de planejamento no campo da educação, faz-se necessário estabelecer alguns critérios que permitam distingui-las. Algumas concepções, com objetivos apenas imediatos instituem mudanças periféricas e quantitativas no sistema educacional, sem questioná-lo. Outras colocam em causa e reconfiguram o sistema educacional vigente de acordo com as finalidades, as quais constituem parâmetros para avaliar a relevância da mudança pretendida.

### **Referências**

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.org.br>. Acesso em: 26/09/2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FONSECA, Marília. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (Orgs). **Política e planejamento educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

LAGARES, Rosilene. Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação (UFG/FE), Goiás, Goiânia, 2007.

LIMA; Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katalysis**. Florianópolis v. 10 n. esp., 2007.p. 37-45 Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/index>

SANDER, Benno. **Políticas públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999. p. 119-136. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br>

SOUSA, Adaires Rodrigues. Política Pública de Planejamento da Educação Municipal no Tocantins em face do Plano Nacional de Educação 2014-2024: processos, resultados e disputas de intencionalidades. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Tocantins, 2015.

URIBE RIVIERA, Francisco Javier. **Agir comunicativo e planejamento social: uma crítica ao enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.

**- XLVIII -****O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS ÓRGÃOS COLEGIADOS NO  
MUNICÍPIO DE NATAL/RN/BRASIL****Alda Maria Duarte Araújo Castro**Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
aldacastro01@hotmail.com**Plano de Ações Articuladas como estratégia do planejamento educacional:  
o foco nos órgãos colegiados**

O planejamento educacional pode ser entendido como um ato intencional, político e técnico para direcionar as atividades do campo educacional, buscando racionalizar os fins e os meios para conseguir os objetivos propostos (CASTRO, 2010). Contempla ações que dizem respeito ao nível macro do planejamento do sistema educacional do país e aos direcionamentos de sua política educacional.

Na tentativa de minimizar as disparidades regionais existentes no sistema educacional brasileiro, o Art. 211 da Constituição Federal de 1988, instituiu para o campo educacional o regime de colaboração entre os entes federados de modo a garantir a equalização de oportunidades mediante assistência técnica e financeira da União para os estados e municípios. Com esse objetivo o governo federal lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), operacionalizado pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que determina no seu artigo 9º a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Este é entendido como um instrumento de planejamento e de gestão que tem como objetivo organizar a educação municipal. É constituído por um conjunto de ações que envolvem quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e Profissionais de Apoio Escolar; Prática Pedagógica e Avaliação; Infraestrutura.

Nos documentos orientadores do PAR a Dimensão Gestão Educacional encontra-se subdividida em 5 áreas. Para efeito desse trabalho será considerada a Área 1 – Gestão Democrática com ênfase nos seguintes indicadores: 1 - Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME); 2 - Existência, composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE); 3 - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

O Conselho Municipal de Educação (CME) possui funções diversificadas, e ajudam a estabelecer um maior controle da gestão municipal de ensino com a participação da sociedade civil nas decisões políticas relacionadas à Educação. O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é responsável

por acompanhar e fiscalizar diretamente o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB), é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios.

Entende-se que os órgãos colegiados desempenham um papel importante na instituição da gestão democrática no campo educacional.

### **Os órgãos Colegiados no município de Natal no âmbito do PAR**

Garantidos em legislação específica e estabelecidos pelo Plano de Ações de Articuladas como fundamentais para a dimensão da gestão democrática dos municípios os órgãos colegiados passaram a assumir o desafio de assegurar a gestão democrática e a melhoria da qualidade da educação municipal. É nessa perspectiva que se buscou analisar a dinâmica de funcionamento dos três órgãos colegiados implementados no município de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, situado no Nordeste do Brasil. O sistema educacional de Natal é formado por 146 Unidades Escolares, sendo 74 Centros de Educação Infantil e 72 escolas de Educação Básica (PMN, 2016). No que se refere ao Conselho Municipal de Educação (CME) e o Conselho de Alimentar Escolar (CAE), ambos foram implementados antes do PAR (2007).

Quanto ao funcionamento do Conselho Municipal de Educação, no entender dos entrevistados o mesmo funcionava de forma precária, as ações eram diretamente ligadas ao presidente do conselho, que exercia uma ação muito centralizadora e fiscalizadora. Segundo o gestor entrevistado, no que se refere à categoria participação, ela ainda deixa muito a desejar, tendo em vista que ela ocorria no espaço restrito das reuniões do Colegiado a partir das demandas apresentadas e um processo de deliberação e tomada de decisão em plenária.

No que se refere ao Conselho de Alimentação Escolar, os gestores de Natal informam que o mesmo foi instituído no município de acordo com as determinações do MEC, mas era um dos mais atuantes e bem estruturado. Considerando que o Conselho já existia no município antes do PAR o mesmo teve que se reestruturar para atender às novas exigências da Lei, o que mostra a interferência do poder central na autonomia do município. Quanto ao nível de participação, essa era no entender dos entrevistados muito limitada. Também não houve autonomia para implantação e funcionamento do CAE no município de Natal.

No que se refere ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, no município de Natal, esse foi instituído por exigências da Lei nº 11.494/2007 no contexto do PAR e tinha como função acompanhar a transferência e os gastos dos recursos provenientes da União. Segundo entrevista

dos gestores municipais, a participação dos conselheiros era tutelada e na maioria das vezes não havia um compromisso maior dos envolvidos. Essa situação, talvez possa ser explicada pela forma como esse Conselho foi implantado sem nenhuma discussão por parte dos segmentos que estão representados. É evidente que a participação dos vários segmentos da comunidade no acompanhamento dos recursos do Fundeb pode ser considerada um avanço para se criar as condições efetivas de participação dos trabalhadores da educação, cidadãos e usuários dos sistemas públicos de ensino.

### Considerações finais

As políticas educacionais que têm orientado o planejamento dos municípios apresentam modelos híbridos de gestão educacional que não têm contribuído para a consolidação da gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996). O Plano de Ação Articulada é o principal mecanismo de planejamento educacional e tem uma concepção gerencial, que utiliza os termos de autonomia, participação e descentralização ressignificados, usado como mecanismo de um processo necessário a racionalização dos recursos, provocando assim um esvaziamento político no que se refere a gestão democrática da educação.

Dos órgãos colegiados implantados no município de Natal, dois foram implantados antes do PAR, e apenas o Controle Social do Fundeb foi criado concomitante ao PAR por lei específica. No entanto, em todos eles há uma ação indutora do MEC. Mesmo os conselhos que já existiam no município, tiveram suas funções dinamizados por ações previstas no âmbito do PAR. Tendo como referência a fala dos entrevistados é possível dizer que apesar dos conselhos serem caracterizados como instrumentos de gestão democrática e trazerem implícito os princípios de participação e autonomia, esses princípios não se efetuem da sua totalidade nos órgãos colegiados do município de Natal. O que existe é uma participação e uma autonomia tutelada pelo Estado que tem funcionado muito mais como mecanismo de controle do que como um espaço de formação cidadã.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR) orientações para elaboração do Plano do município**. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 18 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 17 de fev. de 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Liber Livro, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Boletim Estatístico Censo Escolar**, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório de Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte**. Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais. Observatório da Educação. 2017.

**- XLIX -****IMPACTO DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA****Alessandra Mendonça Leão**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Go

[alemleao1@gmail.com.br](mailto:alemleao1@gmail.com.br)

O presente texto comunica a análise dos dados obtidos no projeto de pesquisa<sup>1</sup> acima citado que se concretiza em um capítulo publicado no livro: Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública. Uma qualidade restrita de educação escolar.<sup>2</sup>

Para tanto, destaca-se a política educacional do Estado de Goiás, as finalidades e objetivos da escola e os critérios de qualidade de ensino como eixo norteador deste estudo em busca da compreensão da relação entre as avaliações de larga escala e ensino. Qual o impacto dessas avaliações na prática docente?

Detectar influências no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos, de propostas educativas de organismos financeiros internacionais, por sua vez inscritas nas políticas educacionais do Estado de Goiás, foi o objetivo delineado. Configurado o estudo qualitativo alinou-se o trabalho. A pesquisa bibliográfica (2013) consistiu-se na seleção e estudo de documentos do Banco Mundial e da Secretaria Estadual de Educação, somados aos estudos e pesquisas já existentes sobre a atuação dos organismos financeiros internacionais no ensino brasileiro. Estudo complementado pela pesquisa de campo (2014 e 2015) que envolveu 12 pesquisadores, que apresentaram as observações e entrevistas em 17 escolas da rede pública estadual. Foram entrevistados 51 professores, o diretor e o coordenador pedagógico de cada escola, totalizando 34 gestores. Os dados foram armazenados no Software de Apoio à Análise Qualitativa (WEBQDA) da Universidade de Aveiro (Portugal)/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

A pesquisa mostra que a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE-Go) segue a lógica das políticas nacionais: conceber a avaliação em larga escala como forma de regulamentação da qualidade do ensino, e inaugura em 2001 o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi inspirada em estudos bastante consistentes (DE TOMMASI, WARDE E HADDAD, 1998; LEHER, 1998; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; NEVES, 2005; SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, FREITAS, 2011; EVANGELISTA e SHIROMA, 2007; EVANGELISTA, 2014; SILVA, 2014; FERNANDES, 2015) que vêm mostrando, pelo menos desde 1990, a subordinação das políticas educacionais brasileiras a orientações e estratégias educacionais elaboradas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO.

<sup>2</sup> Referência: Libâneo, José Carlos e Freitas, Raquel Marra de Madeira. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA PÚBLICA. Uma qualidade restrita de educação escolar. Editora América, 2018.

(SAEGO), concretizado por meio da Avaliação Dirigida Amostral (ADA)<sup>3</sup>, cuja finalidade é verificar a existência de dificuldades de aprendizagem e classificá-las em níveis. A proposta é que o mapeamento resulte em um plano de ação docente, somado à promessa de bônus às escolas com melhores resultados, caracterizando-se como uma política de regulação<sup>4</sup> da qualidade da educação.

Para tanto, registra-se que “O SAEGO é uma importante ferramenta de monitoramento das ações pedagógicas nas escolas, reunindo subsídios para intervenções e ajustes necessários, com foco na melhoria da qualidade da educação” (SEDUCE, 2017). Objetivando refletir como essas iniciativas se desdobram seguem algumas considerações e constatações.

Os depoimentos dos sujeitos pesquisados<sup>5</sup> e os registros de suas aulas revelam as propostas pedagógicas, os conteúdos, as metodologias e a interação professor\aluno. As entrevistas estruturadas retratam a realidade dos profissionais, a situação da escola e os rumos dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os dados evidenciam as orientações da SEDUCE direcionando um trabalho pedagógico que canalize para um preparatório do aluno para avaliações, na busca de resultados que apontem para a melhoria dos índices de proficiência em língua portuguesa. E revelam o distanciamento entre as avaliações e a qualidade do ensino, denunciando a constituição de uma política de formação para o mercado de trabalho, aligeirada e com foco no controle do trabalho docente.

No contexto nacional, políticas delineadas nas últimas décadas do século XX buscavam a sustentabilidade social pela manutenção do equilíbrio entre o pleno desenvolvimento econômico e a equidade social<sup>6</sup>, assegurada pela adequação das nações às exigências do mercado. (Leão, 2008). Nesse contexto, o ensino da língua apresenta-se como eixo estruturante da formação do trabalhador, à medida que se ampliam as possibilidades de utilização da linguagem e sua importância para o desenvolvimento e expansão do capital; e a avaliação torna-se meio para uma educação de qualidade.

Nesta perspectiva, a concepção de educação como meio de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (FRIGOTTO, 2003), e da escola consolidada na formação cultural e científica dos estudantes; se reduz a um modelo funcional, tecnicista, aligeirado, para o mercado de trabalho.

---

<sup>3</sup> Definição da Secretária de Educação: “A ADA é um sistema de avaliação interno e bimestral. Nós avaliamos o desempenho dos alunos e a equipe pedagógica elabora atividades de apoio e reforço para as falhas detectadas. Isso impede que as lacunas de aprendizagem impeçam o aluno de aprender coisa nova” (SEDUCE, 2017)

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento do delineamento das políticas de regulação na educação ver: MUNDIM, 2012.

<sup>5</sup> Os pesquisados terão sua identidade resguardada, sendo identificados pelo código alfanumérico em que E significa escola pesquisada e P2 designa o professor de língua portuguesa da referida instituição.

<sup>6</sup> A equidade é definida com base em dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais, ou seja, as conquistas da vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços e não por circunstâncias predeterminadas, como etnia, gênero, história social ou familiar, ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é o da prevenção de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (BANCO MUNDIAL, 2006).

Documentos do Banco Mundial justificam a implantação dessas ações e tem como foco a garantia de maior equidade e a educação torna-se um veículo de disseminação desse ideário. Concomitantemente “[...] tornou-se lugar comum, na última década, referir-se à centralidade da Educação Básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade” (OLIVEIRA, 2000, p. 104).

Entretanto, acredita-se que a qualidade de ensino se efetiva a partir da construção de um trabalho autônomo que passa pela atuação docente, todavia não se limita a ela. Portanto, são necessárias garantias das condições básicas para o trabalho docente, tais como: ambiente coletivo em prol das aprendizagens, respaldo material favorável, condições de trabalho, remuneração digna, propostas educacionais que valorizem a formação integral, concepção de professor e aluno como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não como indivíduos isolados e classificados por índices avaliativos.

### Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Equidade e desenvolvimento.** Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOIÁS. SEDUCE. **Educação registra os melhores índices de proficiência em Português e Matemática da história.** Goiânia, 19 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/educacao/rede-estadual-registra-os-melhores-indices-de-proficiencia-em-portugues-e-matematica-da-historia/> Acesso em: 14 jan 2018.

LEÃO, A. M. **A concepção de professor no ciclo de formação:** um estudo baseado na proposta de Goiânia (Gestão 2001-2004). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MUNDIM, M.A. P. **Políticas de regulação na educação: a organização da escola em ciclos em Goiânia (1998-2008).** Revista Práxis Educativa. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação. Ponta Grossa: Ed. UEPG, v. 7, n.1, p. 129-156, 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

- L -

## AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E A GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA PARAÍBA

**Ana Cláudia Cavalcanti de Araújo**  
(ANPAE/UFPB/BRASIL)  
anaccaraujo@hotmail.com

**Luiz de Sousa Junior**  
(ANPAE/UFPB/BRASIL)  
[luizsjunior@gmail.com](mailto:luizsjunior@gmail.com)

Este artigo pretende discutir o atual processo de transição da gestão pública das escolas básicas do estado da Paraíba para as Organizações Sociais (OS). Trata-se de pesquisa, em andamento, de nível doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba que visa investigar a transferência das escolas públicas estaduais para OSs e avaliar os impactos de tal medida nos resultados educacionais. Nessa etapa da investigação, são apresentadas as bases conceituais que norteiam tais mudanças na gestão escolar pública.

A configuração vigente do sistema educacional é reflexo das mudanças ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, no qual o cenário político e econômico sofreu profundas transformações e a relação público-privado alcançou uma nova configuração no debate nacional, destacando-se nesse panorama um novo formato na configuração da execução das políticas sociais através das Parcerias Público Privadas na Educação – PPPE.

Essas mudanças acompanharam tanto as transformações do capitalismo internacional, produzidas pelo cenário de mundialização financeira e a própria crise do capital que, para sua superação, gerou um movimento de uma nova ordem econômica mundial, denominada de neoliberalismo, tendo por base a privatização, a desregulamentação dos mercados, redução do papel do estado e concentração de riqueza, quanto às mudanças internas com o processo de redemocratização da sociedade brasileira marcada pelo fim de uma ditadura política e elaboração de uma nova Constituição Federal e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nessa conjuntura, foi implementada no Brasil, a chamada Reforma de Estado, tendo como executor o então ministro Bresser Pereira, que adotou os mecanismos propostos pelas orientações políticas do neoliberalismo e da Terceira Via, consideradas estratégias para a superação da crise do capital, e que apontavam como causa principal dessa crise a ineficácia do Estado do bem-estar social (PERONI, 2012).

Os teóricos do neoliberalismo entendem que o problema não era o capitalismo, e sim o Estado que apresentava um *déficit* fiscal, resultado da política expansiva do bem-estar social. E para superação dessa crise defendem um Estado mínimo, privatizando e baseado no parâmetro de eficiência e qualidade do mercado para a gestão pública. Para Harvey (2008, p.76) “[...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos”.

Assim, a via para a superação da crise concentra-se no mercado, tendo como estratégias a transferência da responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais e mudanças na gestão das instituições que seriam mantidas no âmbito do Estado, obrigadas a seguir a lógica mercantil, através de um choque de mercado no interior do Estado, conhecido como quase-mercado.

Essas mudanças estão ancoradas no chamado novo trabalhismo inglês, de Tony Blair, que teve como principal teórico Anthony Giddens, sendo definido como

[...] uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto ao Neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p.36)

A Terceira Via também concorda com o diagnóstico elaborado pelos teóricos neoliberais de que é o Estado o culpado pela crise, e a estratégia proposta seria “[...] o governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade (GIDDENS, 2001, p. 95).

Nesse sentido, a reforma implementada no Brasil deveria promover a descentralização e a delegação de autoridade do Estado para instituições da sociedade civil, e como consequência o papel do Estado foi redefinido, deixando de ser um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social, ou seja, um Estado executor, para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento. E para isso teria suas funções delimitadas a partir de três áreas de atuação: as atividades exclusivas de Estado; os serviços sociais e científicos do Estado; e, a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER PEREIRA, 1998).

As atividades exclusivas permaneceram dentro do Estado, e as atividades que puderam ser repassadas para o mercado foram privatizadas. Restaram as atividades consideradas não-exclusivas, como a saúde, educação, assistência social, previdência social, proteção ao meio ambiente e ao patrimônio cultural, dentre outras, que constituem responsabilidades em que configura como não monopolísticas do Estado, podendo ter a sua execução transferida para o setor público não-estatal.

Assim, com a nova configuração da execução das políticas educacionais, surgiram novos parceiros para sua oferta e manutenção, destacando-se o terceiro setor caracterizado como público-não estatal e que necessitaria da existência do Estado e do mercado (FERNANDES, 1994).

A partir desse momento, aconteceu a transferência da responsabilidade da oferta das políticas sociais, e especificamente das políticas educacionais, da esfera estatal para os setores privados. “Esta transferência é chamada, ideologicamente, de ‘parceria’ entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (MONTAÑO, 2002, p.19)

Quando essa parceria é realizada através de um contrato de gestão entre o poder público e a entidade qualificada para exercer um serviço temos a Organização Social (OS) entendida como

[...] pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos voltadas para atividades de relevante valor social, que independem de concessões ou permissão do poder público, criadas por iniciativa de particulares segundo modelo previsto na lei, reconhecidas, fiscalizadas e fomentadas pelo Estado (MODESTO, 2001, p. 17)

Os contratos de gestão constituem uma maneira do Estado transferir suas responsabilidades, através das OSs, repassando recursos para que estas passem a gerir a coisa pública.

No Estado da Paraíba, pequeno estado da região Nordeste do Brasil, o governo estadual lançou edital, em 2017, para terceirização de todas as escolas públicas estaduais a pretexto de “regularizar” os prestadores de serviço da rede estadual de ensino, ficando de fora neste primeiro momento a categoria docente. Na prática, as escolas estaduais passarão a ser administradas por essas instituições privadas, as quais terão que responder não apenas por metas administrativas, mas também por metas de desempenho (rendimento) escolar. E terão parte de seus recebimentos atrelados ao cumprimento das metas esboçadas no plano de trabalho. Logo, as OSs irão determinar o “ritmo” da produção escolar, para usar uma linguagem de mercado. No longo prazo, pretende-se mostrar que a gestão privada é mais eficiente do que a gestão pública não só por trabalhar com metas de desempenho, sobretudo porque o controle sobre os trabalhadores é mais eficaz. Daí a necessidade de passar para o regime privado os trabalhadores e trabalhadoras das atividades-meio das escolas, ao invés de realizar concurso público. Na Paraíba, o contrato de gestão está sendo proposto com base na Lei 9.454, de 06 de outubro de 2011.

Nessa perspectiva, é importante acompanhar e avaliar os impactos da gestão das OSs na educação básica estadual de forma mais ampla e sistemática através de um estudo mais detalhado, tanto na gestão financeira quanto na gestão pedagógica dessas escolas.

### Referências

BRESSER PEREIRA, L. C. *A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1998.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MODESTO, P. Reforma administrativa e Marco Legal das Organizações Sociais no Brasil: as dúvidas dos juristas sobre o modelo das Organizações Sociais. *Revista Diálogo Jurídico*, Salvador, v. 1, n. 9, dez. 2001.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção estatal*. São Paulo: Cortez, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-posições*, Campinas, v.23, n. 2(68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

- LI -

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – ALTERNATIVAS DE AVALIAÇÃO

Ana Elizabeth M. de Albuquerque

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasil.

[abukerk@gmail.com](mailto:abukerk@gmail.com)

### Introdução

O sistema educacional brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, adotou várias iniciativas de avaliação. Tais processos buscaram compor indicadores educacionais que foram capazes de oferecer um quadro geral acerca da qualidade da educação ofertada no país, possibilitando ao Estado estruturar diagnósticos dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de forma a subsidiar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

No âmbito da educação básica, várias são as fontes de informação produzidas e disponíveis para a avaliação dos sistemas educacionais. Além do Censo Escolar, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com vários exames a que são submetidos os estudantes, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), todos eles, desenvolvidos, aplicados e analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No campo da educação superior, em que as avaliações devem incluir a investigação da aprendizagem de conhecimentos profissionais, os processos avaliativos conformam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que abrange o desempenho de estudantes, de curso, e das próprias instituições.

Reconhecida a disponibilidade de informações educacionais a partir de uma produção sistemática, periódica e confiável, notadamente no que se refere à educação básica e superior, o estudo analisa como essa produção de indicadores abarca a Educação Profissional Tecnológica (EPT), ofertada transversalmente em todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

De modo mais específico, esta comunicação objetiva discutir a institucionalização do *Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, no Plano Nacional de Educação (PNE); apontando insuficiências relativas às especificidades desta oferta, e lacunas no atual quadro de produção estatística sobre a EPT nacional, fatores limitantes à realização de estudos mais complexos, ao monitoramento e à avaliação, previstos no Art. 5º da Lei 13.005/2014.

## A educação profissional técnica de nível médio no Plano Nacional de Educação

No que se refere às metas relativas à EPT, a Meta 11<sup>1</sup> do PNE, em sua estratégia 11.8, define que o Estado brasileiro deverá *institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas*. Tal ação, essencial para o desenvolvimento da educação e das forças produtivas nacionais, ganha contornos especiais com a recente reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) que definiu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos.

No Brasil, os cursos técnicos podem ser ofertados na forma *subsequente*, para os concluintes o ensino médio; e na forma *articulada*. Para a oferta *articulada*, há duas alternativas: a primeira é a *integrada*, na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. A outra é a *concomitante*, com matrículas distintas para cada curso. Estas ofertas poderão realizar-se na idade própria ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No que tange à avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio, ela está circunscrita ao SAEB<sup>2</sup>, que não alcança a diversidade e a especificidade da oferta da EPT. Um exemplo dessa lacuna são os cursos *subsequentes*, ofertados após a conclusão do ensino médio, que ficaram excluídos dos exames do Sistema. Além disso, o SAEB possui uma metodologia direcionada à avaliação de desempenho dos alunos na formação geral, ficando os conhecimentos específicos do ensino técnico fora do escopo dos testes. Ainda assim, os estudantes dos cursos técnicos, na forma *integrada* e *concomitante*, são submetidos ao Exame Nacional do Ensino Médio, exame dedicado a avaliar a educação propedêutica e não a profissional.

O curso técnico, por sua organização curricular distinta e por sua natureza profissional, exige uma metodologia de avaliação que não se limite aos conhecimentos propedêuticos. A EPT exige, tal como na educação superior, a avaliação de conhecimentos e habilidades específicas, da dimensão do *saber fazer*, dos cenários de prática, da infraestrutura das escolas, da formação do corpo docente e da equipe técnica, da empregabilidade, entre outros.

Há dificuldades de vincular à avaliação dos cursos a dimensão da inserção profissional do egresso no mundo do trabalho. Para tanto, recupera-se uma experiência de avaliação sistêmica na qual houve participação de conselhos federais de representação profissional no processo de regulação da educação superior<sup>3</sup>. A parceria entre MEC e conselhos profissionais buscava aproximar o mundo do trabalho aos processos de avaliação e propôs metodologia e indicadores que podem ser considerados à avaliação da EPT, conforme Quadro 1. (MORAES; CORDAZZO; WOLLINGER, 2015).

---

<sup>1</sup> Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

<sup>2</sup> Há, no PNE, Art. 11, previsão de constituição de um *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* com vistas à avaliação da qualidade da educação básica, cabendo também ao INEP a elaboração e o cálculo desses indicadores.

<sup>3</sup> A participação dos conselhos profissionais era prevista no Art. 37 do Decreto 5.773/06 até 10/05/2016, quando esse dispositivo foi revogado pelo Decreto 8754/2012.

**Quadro 1** – Dimensões e indicadores de avaliação da educação superior pelo mundo do trabalho

Dimensões avaliativas		Indicadores
<b>Pertinência</b>	-evidências da situação do curso quanto à oferta de vagas e à empregabilidade	-oferta regional do curso -inserção profissional do egresso
<b>Relevância</b>	-evidências dos impactos das atividades da IES na região em que está inserida.	-reconhecimento e respeitabilidade da IES pela comunidade -perspectivas de inserção laboral -demandas sociais
<b>Inovação</b>	-evidências da estruturação do curso no que se refere às novidades na concepção do projeto pedagógico do curso.	-linha de formação -projeto pedagógico

Fonte: MORAES; CORDAZZO; WOLLINGER, 2015.

Outra lacuna à institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade dos cursos técnicos é de ordem censitária. O Censo Escolar da Educação Básica é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica brasileira, no entanto, não está adaptado à EPT. As dificuldades metodológicas à produção estatística nesta modalidade se iniciam já na *coleta*, que ocorre em um único momento<sup>4</sup> do ano letivo, não registrando as matrículas realizadas no 2º semestre do ano. Com isto, além de apresentar uma contabilização incompleta, os dados não permitem a análise mais criteriosa de importantes indicadores educacionais, como o de repetência e evasão. Nesses termos, a estatística da EPT nacional vem sendo produzida em bases insuficientes ao monitoramento efetivo do PNE.

### Conclusões

O monitoramento da execução da estratégia 11.8 da Meta 11 do Plano Nacional de Educação, que prescreve ao Estado brasileiro *institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas*, enfrenta insuficiências da informação estatística na área e lacunas relativas à consideração da especificidade da EPT brasileira, que historicamente configurou-se de forma diversificada, exigindo uma complexa produção estatística. O estudo ressaltou quão imprescindível são o alinhamento metodológico das fontes de informações e a organização de uma coleta diferenciada para a EPT, visto que o monitoramento está condicionado à existência de uma base de dados sobre a qual serão realizados os procedimentos estatísticos. Inspirando-se na experiência do SINAES, apontou referenciais à institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade dos cursos técnicos.

<sup>4</sup> Foi estabelecido que a data de referência para a coleta será, sempre, a última quarta-feira do mês de maio.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> > Acesso em: 20 jan. 2018.

MORAES, G. H.; CORDAZZO, T.; WOLLINGER, P. R. Avaliação da educação superior pelo mundo do trabalho. **REAE**. São Paulo, v. 26, n. 61, p. 124-144, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae266102973>>. Acesso em: 21/12/2017.

**- LII -****A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A AGENDA SINDICAL DA CNTE: TEMPOS DE INCERTEZAS<sup>1</sup>**

**Andréa Barbosa Gouveia**  
UFPR/ Brasil  
andreabg@uol.com.br

**Marcos A. Dos S. Ferraz**  
UFPR/ Brasil  
ferrazmarcos@uol.com.br

Afirma Gindin (2015), que para se analisar o desenvolvimento das lutas e da ação sindical docente, faz-se necessário, entre outras coisas, compreender o desenvolvimento do modelo de Estado de bem-estar e do padrão de cobertura e atendimento ao direito à educação de cada Estado Nação. Tal necessidade é imperativa, segundo o autor, pois o Estado, no caso de professoras e professores, a partir do século XIX, deu nova missão ao trabalho docente, regulamentou a atividade profissional, responsabilizou-se pela formação dos mesmos e se tornou o maior empregador. Assim, para se compreender a ação sindical docente, no contexto brasileiro, é preciso considerar o complexo regime federativo do país, com divisão de responsabilidades pela oferta educacional em quatro instâncias federativas – a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Tal divisão de responsabilidades da oferta do ensino, nos diferentes níveis e modalidades, condiciona a organização dos professores nos múltiplos sistemas (FERRAZ & GINDIN, 2014). Destarte, sustentamos, sob forma de hipótese, que, da mesma maneira que, mesmo diante da autonomia dos entes federados, é possível reconhecer uma agenda nacional para a política educacional, a partir da legislação nacional, especialmente, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação e das ações nacionais do governo federal; pode-se, também, acompanhar a agenda nacional do sindicalismo docente, a partir da ação da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE). Apoiado nessa hipótese, este artigo apresenta uma leitura da pauta de lutas da CNTE em torno da política educacional, na segunda década dos anos 2000 no Brasil, e busca-se relacioná-la ao contexto de ruptura, no governo federal, entre uma agenda de expansão do direito à educação e uma agenda de restrição de direitos.

---

<sup>1</sup> Este trabalho apresenta os primeiros resultados da pesquisa “CNTE, FENPROF e as disputas da política educacional: a luta de professores brasileiros e portugueses no período democrático recente”, financiada pelo CNPQ/ Edital Universal 2016.

O material empírico que dá sustentação à análise é a agenda de lutas da CNTE, sistematizada a partir das resoluções dos Congressos realizados pela entidade em 2014 e 2017. Os Congressos da CNTE marcam o início de gestões sindicais e definem a agenda de lutas para um período de três anos. Assim, considera-se aqui que a agenda sindical delineada em 2014 expressa, em alguma medida, um contexto de debate da política educacional do período de neodesenvolvimentismo (MORAIS, SAAD-FILHO, 2011) dos governos dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff. No caso da política educacional, este neodesenvolvimentismo é caracterizado por uma perspectiva de ação amplamente expansionista, expressa, especialmente, no PNE 2014-2024 (DOURADO, 2017). A ruptura institucional, dada pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, desconstruiu esta perspectiva expansionista, principalmente, mas não exclusivamente, a partir da contenção de investimentos sociais, derivada da Emenda Constitucional 95/2016 (AMARAL, 2017). Assim, compreende-se que a agenda de lutas da CNTE, consolidada no Congresso de 2017, responde a esse contexto de restrição de direitos, em especial do direito à educação.

Se compreendermos que uma ação social é uma ação dotada de sentido referente ao comportamento de outros agentes sociais (WEBER, 1994), torna-se imperativo referenciar o sentido dos documentos à conjuntura que envolve os diferentes agentes. Assim, ao destacar o tema que confere título a cada Congresso, a conexão a conjuntura política se explicita. O tema central do Congresso de 2014 da CNTE foi “Educação, Desenvolvimento e Inclusão Social”; enquanto, em 2017, o tema central foi “Paulo Freire: Educação Pública, Democracia e Resistência”. Nos dois Congressos, diferenças internas foram expressas, 10 forças políticas apresentaram teses em 2014 e 12 em 2017. Contudo, a diferença de leitura entre as duas conjunturas é marcadamente absorvida por todas as forças políticas, a partir da explícita perspectiva contida nas duas temáticas – Desenvolvimento e Inclusão (2014) x Democracia e Resistência (2017). Os cadernos de teses discutidos nos congressos e o documento final de resoluções organizam-se em temas amplos. Entretanto, para a análise aqui desenvolvida o foco do trabalho estará no tema “lutas educacionais”.

Procura-se, pela análise documental, ir além da constatação de conexões entre prioridades de ação e conjuntura política. Se política é a construção de consensos a partir do conflito (Habermas, 1997), a passagem da busca do desenvolvimento à ação de resistência pode conter diferentes padrões de relações entre Entidade Sindical e Estado (ou simplesmente Governo), revelando diferentes perspectivas de regulação da política, que podem ir de um cenário de concertação social ao não reconhecimento de legitimidade entre os diferentes agentes, assim como diversas nuances entre estes dois polos.

Uma primeira síntese, das agendas de lutas da CNTE, pode ser observada na tabela 1 que apresenta uma categorização dos principais elementos em disputa em cada momento. Apesar dos temas de maneira ampla permanecerem, o foco de tratamento muda de maneira perceptível. A temática geral de desenvolvimento, expressa no temário do Congresso de 2014, ganha a concretude de uma agenda

propositiva sobre o conteúdo da política educacional. Em contraposição, a temática da resistência assume a forma de negação frente as iniciativas do Estado/Governo.

<b>Categorias</b>	<b>2014</b>	<b>2017</b>
Aposentadoria	3	0*
Assédio Moral	0	1
Combater formas de privatização	1	2
Diversidade - cotas	5	2
Financiamento da educação	4	5
Gestão da escola	1	1
Gestão do Estado	3	2
Gestão do sistema de ensino	2	1
Infraestrutura escolar	2	1
Mobilização da sociedade	4	1
Profissionalização e formação dos trabalhadores	1	0
Projeto pedagógico	8	3
PSPN e carreira	7	3
Saúde dos trabalhadores	4	2
Funcionários	0	2

FONTE: CNTE (2014, 2017) dados tabulados pelos autores

\* Em 2017, o tema da aposentadoria passa para a pauta de lutas político-sociais com um tratamento mais amplo do debate da Reforma da Previdência.

Para ilustrar o sentido de passagem da proposição à resistência tome-se o exemplo da categoria “PSPN e carreira”, enquanto, em 2014, as lutas estavam em torno do cumprimento e da efetivação do Piso Salarial com a perspectiva de maior responsabilidade do governo federal com a valorização dos professores, perspectiva esta expressa na pauta de luta para a União “suplementar o pagamento do piso salarial” (p. 77), disputas dos recursos do Fundo Social do petróleo para políticas de valorização profissional, agenda de defesa da implementação e regimentação do PSPN nos estados e municípios; em 2017, a síntese da luta está expressa em duas metas, uma especificamente sobre a defesa do conceito de PSPN e a segunda defendendo o projeto de Diretrizes de Carreira em tramitação no Congresso Nacional.

Ao debruçar separadamente sobre as 13 categorias presentes no Plano de Lutas Educacionais da CNTE (2014, 2017) – detalhamento que não cabe neste resumo expandido – o artigo não apenas revela o esforço sindical para influenciar os rumos da política educacional como, ao relacionar agenda sindical e conjuntura política, procura compreender os desafios contemporâneos da democracia brasileira. Se a política pública moderna esta firmada no monopólio legítimo da violência por parte do Estado, este efetivamente prescinde de legitimidade. O esgarçamento e a desconfiança entre Estado – ou simplesmente entre o governo que momentaneamente o dirige – e os agentes da sociedade civil pode, a depender do grau e do escopo desta desconfiança, colocar em risco a própria efetividade das políticas e a regulação social delas derivada. Essa reflexão pauta a análise sobre os dados empíricos que evidenciam a mudança de agenda da CNTE.

### Referências Bibliográficas

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017 .

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. Caderno de Resoluções do 32 Congresso Nacional. Brasília: CNTE, 2014.

CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. Caderno de Resoluções do 33 Congresso Nacional. Brasília: CNTE, 2017 (mimeo).

DOURADO, L F. Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

FERRAZ, M; GINDIN, J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R V; BRIDI, M A; FERRAZ, M. (Org.). O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

GINDIN, J. Por nós mesmos. O sindicalismo docente de base na Argentina, no Brasil e no México. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

HABERMAS, J. Direito e Democracia: entre factividade e validade. Volume 1, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MORAIS, L; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 4 (124), pp. 507-527, outubro-dezembro/2011.

WEBER, M Economia e Sociedade. Volume 1. Brasília: Editoria da UNB, 1994.

**- LIII -****O MONITORAMENTO DO FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA A  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO DO SIOPE****Andreia Couto Ribeiro**Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal, Brasil.  
andrea.ribeiro@fnde.gov.br**Júlio Cezar da Câmara Ribeiro Viana**Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal, Brasil.  
julio.viana@fnde.gov.br**Introdução**

A educação como direito de todo o cidadão brasileiro declarado na Constituição de 1988 (CF/1988), ainda exige movimentos políticos e sociais que levem à universalização do acesso e a garantia de qualidade a todas as crianças e jovens ao ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Bem como o respeito ao regime federativo, que garanta equidade na distribuição dos recursos destinados ao setor educacional, entre os entes subnacionais.

Nessa perspectiva, a vinculação de recursos de impostos e transferências para a educação se tornou significativo instrumento para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos federal, municipais, estaduais e do Distrito Federal. E, para o seu alcance, a CF/88 definiu em seu Art. 212, os percentuais de tributos e competências para os entes subnacionais, registrado a seguir:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Para o progresso de uma política de educação da capilaridade e complexidade implantada no País, caracterizada pela desigualdade como pontuado por Cury (2007), se torna imprescindível o monitoramento da política de financiamento público, para implantação de programas e iniciativas educacionais.

Com essa finalidade, o Governo Federal mantém uma ferramenta para monitoramento da alocação, distribuição e gestão de recursos, contando com organização de dados e produção de indicadores, que permitem verificar seus resultados e impactos.

Esse monitoramento da base de impostos e transferências que compõem a cesta de receitas vinculadas, e dos itens dos gastos públicos com educação é realizado por meio dos dados financeiros

declarados, anualmente, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope).

O Siope é um sistema eletrônico que permite a coleta, processamento, disseminação e acesso público de informações referentes aos orçamentos e gastos de educação. Iniciado em 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde lançamento da Portaria MEC nº 844, de 8 de julho de 2008, se encontra sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a proposta dessa pesquisa é contribuir para o entendimento da política de financiamento para a educação brasileira, especialmente no âmbito do monitoramento das receitas e gastos públicos efetivados pelos entes subnacionais para a manutenção das redes de ensino, por meio do estudo de indicadores resultantes do Siope.

### Breve contextualização do Siope

O Siope é uma ferramenta de monitoramento que propõe a transparência dos investimentos da educação no País, por meio da disponibilização de informações de natureza orçamentária e financeira, contemplando a arrecadação das receitas e a realização de despesas orçadas e realizadas no âmbito dos entes governamentais, mediante divulgação de indicadores educacionais que permitam a aferição de resultados.

Operacionalmente, se trata de um sistema eletrônico gerenciado e disponibilizado por versões anuais pelo FNDE<sup>1</sup>, que envolve a instalação, o preenchimento dos dados e a transmissão das informações, por meio da *internet*, pelos órgãos municipais e estaduais de educação (BRASIL, 2013).

Para esse monitoramento, o Siope agrupa os dados financeiros de receitas próprias, do Fundeb e outras, e despesas empenhadas e pagas por etapa de ensino, declarados pelos entes governamentais. A partir dessa coleta, o Sistema disponibiliza os resultados dos cálculos percentuais dos limites legais para a educação em quatro indicadores principais, descritos no Quadro 1:

**Quadro 1.** Indicadores educacionais – Limites legais

Descrição
1) Percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE (mínimo de 25% para estados, DF e municípios)
2) Percentual de aplicação do FUNDEB na remuneração dos profissionais do magistério (mínimo de 60%)
3) Percentual de aplicação do FUNDEB em despesas com MDE, que não remuneração do magistério (máximo de 40%)
4) Percentual das receitas do FUNDEB não aplicadas no exercício (máximo de 5%)

Fonte: Caderno de Estudos do Siope – FNDE (BRASIL, 2013)

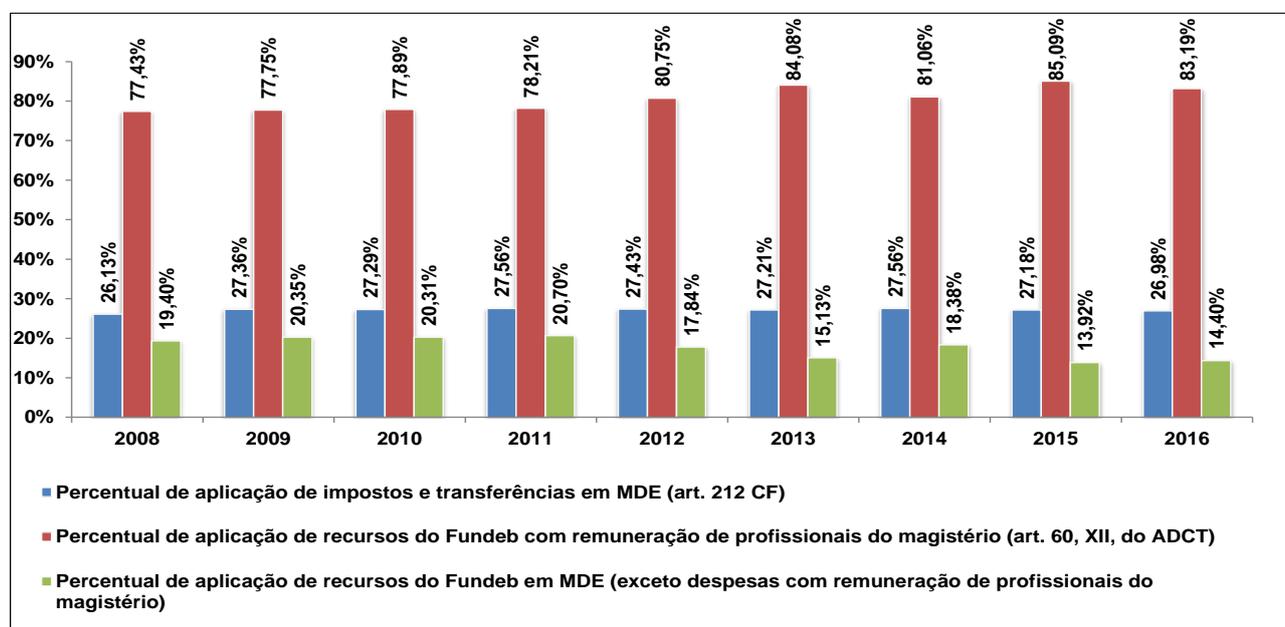
<sup>1</sup> O acesso inicial ao Siope é feito pelo módulo de “Sistemas” no endereço eletrônico [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

Esse registro de informações no Siope permite o cálculo da aplicação de todas as receitas de tributos e outras fontes de recursos utilizadas para pagamento de despesas da educação em cada ente federado, independente de ser vinculada ou não, permitindo computar além dos índices legais, outros diversos indicadores.

### O monitoramento do financiamento da educação

A investigação do Siope permite monitorar o cumprimento dos limites constitucionais e legais, impostos para MDE e Fundeb aos entes governamentais, conforme indicadores computados no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Indicadores legais de aplicação de recursos educacionais pelos estados – 2008 – 2016

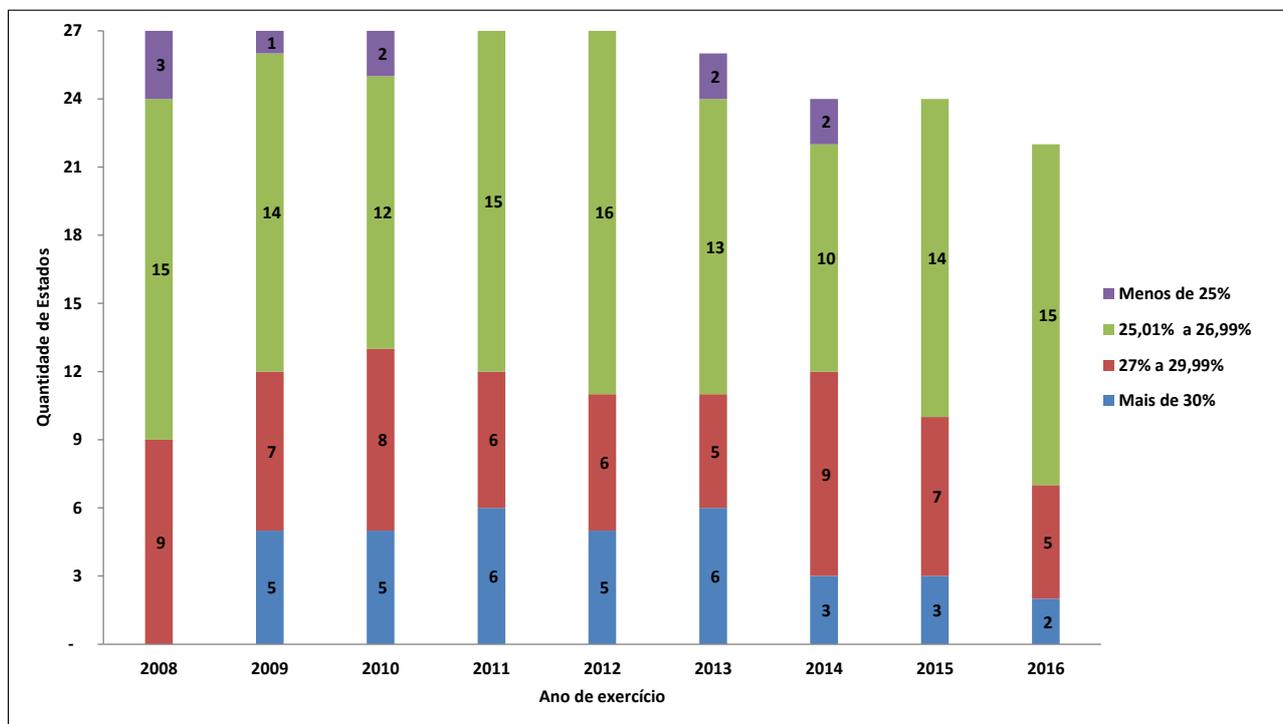


Fonte: Siope /FNDE – Acesso em 30 ago. 2017

Nota: Até a elaboração do gráfico o estado do RS, não havia transmitido os dados desde 2013, os de AL e MG não haviam enviado desde 2014, e os de MT e RO não haviam enviado os de 2016.

Apesar de se verificar o cumprimento das metas legais no período, pela média nacional, isso não ocorre quando se acompanha a situação individualizada de utilização do sistema pelos Estados. Ao analisar o Gráfico 2 constata-se que nem todos os órgãos entregam a declaração, considerando a característica declaratória do sistema.

**Gráfico 2** – Situação do preenchimento do Siope pelos Estados e Distrito Federal por faixa percentual de aplicação das receitas de impostos e transferências em MDE – 2008 a 2016



Fonte: Siope /FNDE – Acesso em 30 ago. 2017.

Nota: Até a elaboração do gráfico o governo do RS, não havia transmitido os dados desde 2013, os governos estaduais de AL e MG não haviam enviado os dados desde 2014, e os estados de MT e RO não haviam enviado os dados de 2016.

Analisando as informações representadas no Gráfico 2, constata-se que a ferramenta foi preenchida por todos os Estados e o Distrito Federal no período de 2008 a 2012. A situação se modifica a partir de 2013, onde se verifica a existência de entes que não transmitiram os dados, até o momento de levantamento das informações.

Outra consideração que a representação gráfica permite avaliar, se trata do cumprimento do limite a ser aplicado das receitas de impostos e transferências vinculadas à educação em MDE. Tendo como base o exercício de 2014, os cálculos realizados pelo Siope demonstram que 2 estados (8%) dos 24 que declararam suas contas, não cumpriram com os limites constitucionais.

### Considerações finais

Uma análise variada das informações e indicadores produzidos, dentro de uma perspectiva histórica, visto que os dados são oferecidos desde 2005, e dependendo da visibilidade e transparência, alcançada pela divulgação dos dados, conclui-se que o Siope pode vir a contribuir tanto para o monitoramento, quanto para formulação e avaliação de políticas públicas educacionais.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Caderno de Estudos do Siope**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao\\_pela\\_escola/modulo\\_cursista\\_conteudo.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_cursista_conteudo.pdf)> Acesso em 18 jan. 2017.

CURY, C. R. J. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, N. S. C. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Polêmicas, Fundamentos e Análises. Brasília: Liber, 2007. p. 113 a 129.

**- LIV -****AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E *ACCOUNTABILITY*  
NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO PARAIBANAS**

**Andréia F. da Silva**  
UFCG/Brasil  
[silvaandrea@uol.com.br](mailto:silvaandrea@uol.com.br)

**Ângela Cristiana A. Albino**  
CCA/UFPB/Brasil  
[angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

**Luciana Leandro da Silva**  
UFCG/Brasil  
[luleandro@gmail.com](mailto:luleandro@gmail.com)

**Introdução**

As iniciativas de avaliação externa da educação básica vêm ocupando centralidade nas políticas de (re)configuração do Estado, desde os anos 1990. Visando analisar tais políticas, o texto apresenta resultados de pesquisa que vem investigando as iniciativas e os usos dos resultados das avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal na educação municipal paraibana, bem como a instituição de mecanismos de *accountability* nessas redes de ensino. Tem por objetivo geral discutir os desdobramentos de tais políticas na gestão das redes de ensino e das escolas, nas práticas pedagógicas, no currículo e na organização do trabalho escolar. A investigação está sendo desenvolvida, por meio de revisão da bibliografia sobre a temática em exame e de pesquisa de campo que contempla a aplicação de questionários *on-line* às redes municipais de ensino do estado da Paraíba, primeira etapa da pesquisa, e a realização de entrevistas semiestruturadas, observação e a análise de documentos das redes selecionadas, segunda etapa.

O artigo discute, inicialmente, a emergência e o fortalecimento das políticas de avaliação externa e de *accountability* na educação básica brasileira e, em seguida, analisa as principais mudanças ocorridas nas secretarias de educação investigadas após a criação do Ideb, estratégias adotadas para a elevação do Ideb e a criação de iniciativa(s) próprias de avaliação e de mecanismo(s) de *accountability*.

**Desenvolvimento**

Desde os anos finais do século XX, as reformas do Estado vêm reconfigurando suas atribuições e atuação no campo econômico e no campo social. Pautada na ideologia neoliberal, tais reformas

defendem uma atuação estatal mínima no setor econômico e nas políticas sociais, propondo a implantação de um Estado avaliador e regulador. No Brasil, no contexto educacional, as iniciativas de avaliação externa passaram a ser utilizadas como mecanismo privilegiado para a aferição e a promoção da qualidade da educação (SOUSA, 2013). Tais iniciativas vêm obtendo destaque com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seu aprimoramento e a criação do IDEB.

No que se refere aos resultados das iniciativas de avaliação externa no país, Bonamino e Sousa (2012) distinguem o seu uso em três gerações. Na terceira geração são implantados, a partir dos resultados das avaliações, mecanismos de premiação e punição aos profissionais da educação e às escolas. Essa geração é considerada de alto risco, porque traz consequências fortes para os professores e gestores ao responsabilizá-los pelos resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A seguir, são apresentados dados obtidos na pesquisa por meio do questionário *on-line*<sup>1</sup>. As informações apresentadas referem-se às seguintes dimensões: 1. participação da rede municipal de ensino em iniciativa(s) de avaliação estadual; 2. principais mudanças ocorridas nas secretarias de educação após a criação do Ideb e estratégias adotadas para a elevação do Ideb; e 3. criação de iniciativa(s) municipal(is) de avaliação e a instituição de mecanismo(s) de *accountability*.

No que se refere à primeira dimensão, destaca-se a adesão dos municípios ao SOMA - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, iniciativa da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB). O programa visa promover ações estratégicas para a melhoria dos indicadores educacionais das redes públicas municipais e estadual. A participação no programa foi oficializada por meio da adesão ao Pacto Social pelo Desenvolvimento/PB (2017), que prevê a constituição de parceria formalizada através de Termos de doação de objetos (ônibus, laboratórios de informática, entre outros) e da adesão das redes de ensino ao SOMA.

No Estado, 219 municípios aderiram ao Pacto de Desenvolvimento da Paraíba (98,2%). Dos municípios que participaram da pesquisa 90,5% informaram ter aderido ao pacto. O SOMA consiste em uma política recente do governo estadual paraibano, mas já revela a criação de uma iniciativa ampla de avaliação e monitoramento do desempenho dos estudantes do ensino fundamental.

Em relação à segunda dimensão, 70% das secretarias de educação informaram mudanças em sua organização após a instituição da Prova Brasil e do Ideb. As principais mudanças consistiram na elaboração de planejamento estratégico para a elevação dos resultados da Prova Brasil e do IDEB (84,8%), referindo-se, com destaque, ao PAR. Apenas 13,6% das secretarias indicaram a criação de um setor específico para tratar da avaliação externa, apesar de 81% terem registrado que realizam o monitoramento dos resultados do Ideb e visitas periódicas às escolas para a discussão dos resultados.

---

<sup>1</sup> A aplicação dos questionários contou com a colaboração da Undime/PB. Os questionários foram disponibilizados na Plataforma *on-line Google Forms*. Dos 223 municípios paraibanos, 95 responderam ao questionário, totalizando 42,6%.

Corroborando com esse dado, 80% das secretarias informaram que realizam o acompanhamento diferenciado das escolas com baixos resultados do Ideb. Os dados revelam que novas exigências foram postas às secretarias de educação com a implantação de um sistema nacional de avaliação no país materializado, sobretudo, na Prova Brasil, no Ideb e na criação de uma avaliação própria. O acompanhamento dos resultados vem se tornando, a cada aplicação dos exames ou a cada adesão a novo(s) pacto(s), com o governo estadual e/ou federal, uma necessidade crescente.

Um dado que merece destaque é o fato de 98,8% das secretarias de educação informarem que vêm preparando os alunos para a realização da Prova Brasil. A aplicação de simulados foi apontada por quase a totalidade das secretarias (98%). A mobilização dos docentes, diretores e alunos para a importância da Prova foi apresentada por cerca de 84% dos respondentes, demonstrando a compreensão da importância da persuasão dos envolvidos para um bom resultado. Além disso, 76% apontaram que vêm realizando o treinamento dos alunos para o preenchimento de gabarito de provas e priorizando o conteúdo de português e matemática. Tratam-se de estratégias já identificadas em pesquisas que analisam os desdobramentos das políticas de avaliação nas escolas públicas.

Sobre a terceira dimensão, 35,8% das secretarias registraram que utilizam um instrumento próprio de avaliação para o ensino fundamental e 28,4% informaram que não possuem. 35,8% apontaram que não contam com instrumento próprio, mas pretendem implantar. Esses dados aproximam-se dos observados em pesquisa realizada por Bauer, Pimenta, Horta Neto e Sousa (2015), com 4.309 municípios brasileiros, em que 1.573 (37%) declararam possuir políticas próprias e 905 (21%) afirmaram não possuir, mas ter a pretensão de instituí-las.

As secretarias de educação informaram, em sua maioria (85,3%), que não instituíram prêmio às escolas visando a elevação do IDEB. Com relação à criação de iniciativa(s) municipal(is) de avaliação e à instituição de mecanismo(s) de *accountability*, 10,5% indicaram ter criado premiação para as escolas e docentes de acordo com os resultados do Ideb, desses e 40% apontaram ter criado bonificação financeira para os professores.

### Considerações finais

Os resultados preliminares do estudo são significativos, pois, evidenciam experiências paraibanas de preparação dos estudantes para a Prova Brasil, responsabilização simbólicas e materiais em decorrência dos resultados nos testes. Preocupa-nos a compreensão de qualidade da educação contida nesses processos de avaliação externa, o que nos faz lançar um olhar local e sobre a Paraíba como contexto geográfico, político e social que começa a anunciar sistemas próprios de avaliação e processos de planejamento estratégico em função da Prova Brasil e do IDEB.

Que tipo de (de)formação e quais conhecimentos estão sendo referenciados nessas iniciativas?

Qual concepção de qualidade instituem? Estas questões, entre outras, são fundamentais para a compreensão dos impactos das avaliações na educação brasileira e paraibana e vêm sendo objeto de análise do presente estudo.

### Referências

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro. *In*: BAUER, A.; GATTI, A. B. Gatti (Org.). *25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 61-85.

- LV -

## OS DESAFIOS DO PLANEJAMENTO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA QUESTÃO PEDAGÓGICA OU UMA OBRIGATORIEDADE LEGAL?

**Cecília Cândida Frasnão Vieira**  
Universidade de Brasília – UnB, Brasil  
ceciliacandidafv@gmail.com

### Introdução

Este escrito tem como proposta refletir sobre o planejamento institucional dos Institutos Federais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, principalmente se estes são construídos para concretizar a proposta pedagógica da instituição ou apenas atender os dispositivos legais dos órgãos reguladores. A missão dessas instituições, conforme o Ministério da Educação (2016) é “oferecer um serviço à nação que se caracteriza por qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira”. Sendo que o gerenciamento destas instituições está parametrizado por Lei em objetivos e finalidades, entre esses estão à oferta tanto de Educação Básica quanto de Ensino Superior. Por isso, essas instituições devem estabelecer estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, direcionem ao cumprimento da sua missão.

### Metodologia

Para atender os objetivos dessa pesquisa optou-se por uma pesquisa de nível descritivo, uma vez que o objetivo é estudar para caracterizar PDI, PPI e Planejamento no âmbito dos Institutos Federais e também será importante caracterizar a gestão pedagógica e institucional para a materialidade da educação profissional de qualidade.

### Os institutos federais de educação e a necessidade de planejar

As Instituições de Ensino Superior, o que inclui e os Institutos Federais, possuem instrumentos para a gestão determinados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº. 10.861/2004 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.773/2006 entre estes estão: o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Político Institucional - PPI. Assim, o PDI, que é elaborado a cada cinco anos, de acordo com o Ministério da Educação (2007) “é o documento que

identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas”.

Ou seja, é a sistematização das ações para o desenvolvimento institucional enquanto que o Projeto Pedagógico se constitui em um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que “norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos”, conforme o documento de Diretrizes e Instrumento de Avaliação Externa (Inep, 2010, p. 35). Em vista disso, tanto o PDI como o PPI expressam à missão, e em conjunto com o Planejamento Institucional podem conduzir o alinhamento da modelo gestão institucional para a eficácia organizacional, uma vez que ambos visam organizar, subsidiar e direcionar a materialidade da qualidade das ações institucionais e do cumprimento de sua finalidade. Sem desmerecer as contribuições significativas que o viés de gerenciamento proporciona destacam-se dois desafios que precisam de atenção ao realizar o planejamento dos IFs para que se atenda adequadamente a demanda social:

### ***1º desafio: o pedagógico como fio condutor***

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido visto a educação é um processo de transformação contínua é um processo no qual os resultados não podem ser totalmente pré-definidos conforme afirmam Menegolla e Sant’Anna (2001). Dessa forma, destaca-se a importância do Projeto Pedagógico Institucional, pois Veiga (2008, p. 69) compreende que o projeto de instituições educacionais “É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro, o futuro não está dado, não é algo pronto. É preciso entender que o projeto é caracterizado como uma ação consciente e organizada.”.

Sendo que o documento físico é necessário, mas conforme Gandin (2010) “o mais importante seja a tensão, a dialética entre a realidade existente e a realidade desejada”. Ou seja, é mister que se oponha a racionalidade técnica imbuída no processo de planejamento e monitoramento educacional e torne a construção desses norteadores espaços para a concepção dialética.

### ***2º desafio: participação do pensar ao agir***

Uma forma de viabilizar a ruptura do planejar como obrigatoriedade legal é a adoção da gestão democrática, Souza (2008, p.231) destaca que “A construção do projeto-político-pedagógico é condição *sine qua non* para que a identidade da escola se firme rumo a ressignificação do conhecimento e da cidadania”. É certo que o planejamento participativo não é de todo fácil ao contrário demanda em mais

esforços para convergir às ideias de todos que participam da sua construção em confluência com a missão e visão institucional, todavia considerando o contexto educacional ainda é o mais adequado.

É preciso considerar que o caminho para o alcance da materialidade dos objetivos institucionais pode ser estabelecido no planejamento. Dessa forma, para superar os desafios temos que ultrapassar a barreira do discurso e do legalista é utilizar o que é preciso fazer como momentos de prática pedagógica, assim Libâneo (2011) diz:

Os discursos e a mobilização política em torno da escola pública e gratuita tendem a se tornar inócuos caso não sejam seguidos de intervenções dentro da escolas, no domínio do pedagógico-didático; para isso, é preciso que os educadores empenhados na valorização da escola adquiram uma formação pedagógica mais consistente e pesquisem situações pedagógicas reais, com suas exigências concretas, suas dificuldades e positivities. (LIBÂNEO, 2011, 133).

Por esse ângulo verifica-se que a obrigatoriedade legal que determina a elaboração de norteadores, administrativos e pedagógicos, dependem da concepção de gestão, de escola e de educação para que se torne uma ferramenta pedagógica desde a sua concepção à sua prática.

### Conclusão

Os Institutos Federais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica atuam no âmbito da educação nacional tanto na educação básica quanto na educação superior, sendo uma instituição pública e gratuita e com a missão de ser inovador e comprometido com sociedade seguindo preceitos democrático precisa superar percalços para conseguir materializar seus objetivos atendendo as demandas sociais sem atender aos princípios constitucionais e as obrigações legais. Para isso, é importante que olhar da gestão esteja voltado para o pedagógico e compreenda que o seu processo de elaboração é um movimento político.

### Referências

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em 10 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. *Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em 10 de maio de 2017.

GANDIN, D.. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis : Vozes, 17ª ed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação externa de Instituições de Educação Superior – Diretrizes e Instrumentos**. Acessado em 05/02/2016. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/436>>

MEYER JR., V. **Planejamento universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras**. Revista Alcance (UNIVALI), Itajaí, v. 12, n. 3. p. 373-389, 2005.

MENEGOLLA , M. e SANT'ANA, I. M. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo e Área-Aula**. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de educação fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1998

SOUZA, J.V. A identidade do sujeito social, ética e política e o projeto pedagógico da escola. In.:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A história da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso 03 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Instruções para elaboração de Plano de desenvolvimento Institucional Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso 03 de setembro de 2016.

VEIGA. I.P. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Papirus. 6ª Ed. Campinas, SP, 2008.

- LVI -

**PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL EM TEMPO DE  
ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO BRASIL: CARACTERIZAÇÃO DE  
TRABALHOS ACADÊMICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO (2011 – 2015)**

**Chaiane Oliveira Kadzerski**

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Brasil

[chaianeoliveirakadzerski@hotmail.com](mailto:chaianeoliveirakadzerski@hotmail.com)

**Introdução**

No Brasil, a introdução de pressupostos da *New Public Management* teve lugar no processo de reforma do aparelho do Estado, a partir de 1995. Nesse contexto, com a entrada em cena de um Estado fiscalizador, regulador e avaliador dos serviços públicos, também a Educação foi enquadrada como serviço não exclusivo do Estado.

Como parte desse processo, a reforma educacional posta em marcha na mesma década demarcou características como: focalização dos gastos públicos no ensino fundamental; descentralização, com destaque à municipalização do ensino; privatização e desregulamentação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Do rol de princípios da reforma gerencial constou a utilização de novas formas de responsabilização, ali contido o controle social na perspectiva da participação da sociedade civil em relação aos serviços públicos, com evidente inclinação para medidas de *accountability*.

Frequentemente entendida como sinônimo de responsabilização ou prestação de contas, a *accountability*, conforme defende Schedler (1999), possui três dimensões estruturantes: informação; justificação; e imposição e sanção. De acordo com essa acepção, as duas primeiras dimensões constituem o que temos denominado de pilar da prestação de contas, que abriga a ideia da “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*).” (AFONSO, 2009, p. 59).

Embora possamos dizer que elementos de *accountability* estejam presentes na Constituição Federal de 1988, com seu notável destaque à participação da sociedade nos assuntos públicos, a perspectiva de controle social então carreada pela reforma do Estado, na década de 1990, vem associando a *accountability* em educação à divulgação dos resultados de avaliações externas e à responsabilização da comunidade escolar, com estabelecimento de padrões de desempenho e aplicação de recompensas ou sanções.

Como parte de uma pesquisa mais ampla sobre políticas de *accountability* educacional no Brasil e em Portugal, o presente trabalho tem por objetivo analisar características de produções acadêmicas da área da Educação que versam sobre *prestação de contas* ou *controle social*, haja vista a tendente associação desses termos com políticas de *accountability* implicadas no processo de reforma do Estado, ocorrido da década de 1990, e o balizamento destas políticas em pressupostos da *New Public Management*.

Em termos metodológicos, a pesquisa enfocou teses e dissertações da área da Educação, publicadas entre 2011 e 2015. O levantamento ocorreu junto ao Banco de Teses da Capes, por meio dos descritores/eixos *prestação de contas* e *controle social*, sendo o conteúdo levantado submetido a uma análise quali-quantitativa.

### Desenvolvimento

O levantamento realizado desaguou na identificação, no período delimitado, de 72 trabalhos acadêmicos vinculados à área da Educação. A Tabela 1 ilustra o número de trabalhos segundo combinação de descritores e recorte temporal.

**Tabela 1** – Número teses e dissertações da área da Educação identificadas por meio dos descritores principais associados a descritores secundários – 2011 a 2015

Descritores Secundários	Anos	Prestação de contas	Controle social
Estado	2011-2012	5	11
	2013-2014	7	18
	2015	0	8
Sociedade civil	2011-2012	0	7
	2013-2014	0	2
	2015	0	0
Responsabilização	2011-2012	1	0
	2013-2014	5	0
	2015	1	1
Gestão pública	2011-2012	0	1
	2013-2014	1	4
	2015	0	0
<b>Totais</b>		<b>20</b>	<b>52</b>

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados do Banco de Teses da Capes (2016).

Do universo de 72 trabalhos mapeados, 76% focalizam o *âmbito de práticas de gestão*, 21% referem-se ao *âmbito de política pública* e apenas 3% figuram como *tema de estudo*.

Sobre os trabalhos enquadrados no *âmbito de política pública*, preponderam os enfoques sobre a esfera federal, com ênfase na análise ou discussão da ação do Estado por meio de programas de

abrangência nacional, sendo frequente a relação com contextos locais. O domínio mais focado nos estudos desse âmbito, em ambos os eixos, é o da gestão, seguido do financiamento.

Os trabalhos têm em conta, principalmente, as figuras do Estado (agente de políticas) e a sociedade. Esta última figura tanto em termos gerais, quanto para designar segmentos específicos, como o de atores escolares. Já no que responde ao intercâmbio entre esses atores, prepondera nos dois eixos a relação Estado e sociedade, sobressaídas repercussões, na sociedade, de medidas levadas a efeito pelo Estado. Com menor incidência, aparece a relação Estado *sobre* sociedade, especialmente em termos de regulação e de controle, com destaque à avaliação externa.

Quanto aos trabalhos do *âmbito de práticas de gestão*, os dados mostram que são menos explícitas as esferas de governo envolvidas, especialmente nos trabalhos associados ao eixo *controle social*. Sobre os casos em que tal identificação é possível, sobressaem correlações com as esferas estadual e municipal, sendo esta última mais corrente no eixo *controle social* e a estadual no eixo *prestação de contas*.

Sobre os domínios enfocados, destacam-se duas situações: nos trabalhos do eixo *controle social* prepondera o enfoque no processo de formação escolar; e nos trabalhos do eixo *prestação de contas*, no qual se destacam a gestão e o financiamento, é este último o mais recorrente. Os atores envolvidos são, basicamente, o Estado e a sociedade. Ora a sociedade é tomada em sentido geral, ora para designar segmentos específicos. No eixo *controle social* é maior a incidência de estudos que implicam exclusivamente segmentos de sujeitos sociais.

No que diz respeito às formas de intercâmbio entre os atores envolvidos, é possível verificar que, entre os trabalhos do eixo *controle social*, prepondera o intercâmbio sociedade-sociedade, diferente do que ocorre com os trabalhos do eixo *prestação e contas*, no qual o aspecto distintivo é a presença de trabalhos que têm em conta a relação entre órgãos estatais, na perspectiva de uma *accountability* horizontal. O conselho é o mecanismo mais mencionado nos trabalhos do eixo *controle social* e um dos menos apontados no eixo *prestação de contas*. Já a ação de tribunais ou instâncias oficiais de fiscalização é mais apontada nos trabalhos deste último eixo.

Por fim, sobre os trabalhos enquadrados como *temas de estudo* (menos incidentes), vê-se secundarizada a figura de uma determinada esfera de governo. O domínio focado é o processo escolar, no que diz respeito às avaliações externas e à produção de resultados educacionais. Quanto a atores e formas de intercâmbio, os enfoques não são necessariamente coincidentes: há focalização da sociedade e os intercâmbios entre setores dela e, também, do Estado e sociedade, com destaque à ação reguladora do Estado sobre a sociedade.

## Conclusões

No universo de trabalhos acadêmicos preponderam os situados no *âmbito de práticas de gestão*. Trabalhos mais diretamente relacionados ao *âmbito da política pública* figuram em menor escala, sendo episódicos os que tomam a *prestação de contas* ou o *controle social* como tema de estudo, situação indicativa de um campo em aberto na área.

Outras características levantadas reforçam essa indicação, pois ao passo que explicitam preponderâncias nos estudos realizados ao longo do período, apontam para aspectos menos explorados ou privilegiados pela área. A maior frequência da esfera federal em estudos sobre o *âmbito da política* e das esferas estadual e municipal nos trabalhos do *âmbito das práticas de gestão*, assim como a prevalência da gestão (escolar ou educacional) e do financiamento da educação como temas alvos, são mostras desses aspectos e, portanto, podem ser sinalizadores de outras possibilidades de estudos e pesquisas sobre prestação de contas/control social em tempos de ascensão de políticas de *accountability* em educação.

## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 7-54, 1997.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. Política e gestão da educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, Larry; PLATTNER, Marc. F. **The self-restraining state**: power and accountability in new democracies (Ed.). London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.v

**- LVII -****A ELABORAÇÃO DA NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL POR PARTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA-ES-COMEV: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO****Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos<sup>1</sup>**Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
oliveiracharla@hotmail.com**Eduardo Augusto Moscon Oliveira<sup>2</sup>**Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil  
[eduardomoscon@hotmail.com](mailto:eduardomoscon@hotmail.com)**Introdução**

Ao longo do percurso de estudos para essa elaboração, evidenciou-se a complexidade, no campo das políticas voltadas ao atendimento das crianças da educação integral.

Conforme a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cabe ao Estado Brasileiro “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. Assim, problematizando a relação entre a necessidade da ampliação da oferta com a qualidade de atendimento, percebem-se os inúmeros desafios e debates que precisam ser suscitados. Conforme Araújo (2015), essa experiência deve se constituir como um direito objetivando o bem estar social e cultural da criança.

O objetivo deste estudo é relatar a experiência desenvolvida pelo COMEV na proposição de normatização para a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória e que definiu como processo metodológico a pesquisa - ação.

**Processo de elaboração da resolução pelo COMEV**

A metodologia escolhida pelo COMEV para o processo de normatização da política de educação integral foi a pesquisa - ação, pois para THIOLENT (2009), este tipo de pesquisa é associada a uma ação ou à resolução de um problema onde os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo.

---

<sup>1</sup> Professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória-ES, presidenta do Conselho Municipal de Educação de Vitória - COMEV e mestranda em educação pelo PPGMPE do Centro de Educação da UFES.

<sup>2</sup> Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

A partir da pesquisa, muitos apontamentos foram feitos. Após a audiência, aconteceu o Seminário com o tema: “Educação em Tempo Integral: Contextos e Perspectivas”, em parceria com o Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo - LAGEBES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. A Comissão de Educação - CED, entendeu por necessário fazer uma escuta atenta com diretores (as), pedagogos (as) e profissionais que lidam com o Integral, de modo a acumular e ouvir deles (as) as angústias e provocações necessárias a serem contempladas na resolução. Além disso, foram desenvolvidas rodas de conversas com as entidades ligadas à educação e demais conselheiros a fim de elucidar e sanar possíveis dúvidas a respeito da resolução da Educação em Tempo Integral, de modo que, ao chegar na comissão e no próprio Pleno, possa ser votada de forma consciente.

### **O ICE e a parceria público-privada na educação em Tempo Integral no município de Vitória**

Podemos entender que privatização não significa, necessariamente, transmissão da ação do Estado para o campo privado, mas da transferência da gestão de unidades de ensino para os setores privados, o que prevalece o ideário de “eficiência” e da “eficácia” do mercado. Para Adrião (2014) ao Estado é reservada a função reguladora por meio da aferição de desempenho via testes estandarizados, de modo que as políticas de responsabilização são generalizadas. Dessa forma, a autonomia pedagógica é negada e substituída pelo que Lima (2011) denomina de hiperburocratização.

Sinalizamos que a relação público-privado nas escolas em Tempo Integral da Rede para a “implantação” do projeto, ocorreu por meio de acordo de cooperação entre a Prefeitura de Vitória/SEME, o Movimento Espírito Santo em Ação, o Instituto Fucape de Tecnologias Sociais (IFTS), o Instituto Natura, o Instituto De Co-Responsabilidade Pela Educação (ICE) e o Instituto Qualidade no Ensino (IQE). Esta parceria foi apontada pelos participantes da pesquisa do COMEV como uma interferência negativa no que tange à falta de autonomia da escola em definir o seu percurso, pois o modelo pedagógico a ser seguido não possibilita diálogo com os atores envolvidos, bem como, substitui a figura do professor enquanto sujeito político mediador no processo de ensino-aprendizagem.

### **Considerações finais**

Nesse sentido, identificamos a necessidade de valorização profissional, de qualificação dos espaços destinados para a Educação em Tempo Integral e de mudanças na estrutura física das escolas, ampliação dos espaços destinados à oferta da educacional, além de das áreas administrativas e pedagógicas.

Verificamos também a necessidade da oferta, pelas escolas, de uma formação cultural e pessoal ampla, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, repudiando um treinamento técnico, mercantilizado, que visa atender as demandas de grandes corporações por força de trabalho qualificada. Além disso, as escolas de tempo integral tem uma disciplina intitulada “projeto de vida”, que se propõe, alinhar ‘com as demandas do mercado de trabalho, em regime de tempo integral’ (PMV, 2017). Tal componente curricular, totalmente instrumental, contraria o que se defende no âmbito do direito à educação que é a emancipação dos sujeitos numa perspectiva de autonomia, criticidade e politização.

A pesquisa do COMEV evidenciou também que a parceria público-privada não possibilita a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP que deveria ser construído pela comunidade escolar, o que não contribui para a construção do pensamento crítico que possibilite a conquista da autoria de pensamento por parte dos alunos. Apesar disso, estas escolas são dirigidas por diretores eleitos e os professores, apesar de avaliados, têm tratamento isonômico em relação aos de outras escolas.

Desta forma, o trabalho realizado na discussão da proposta de Elaboração da normatização da Educação Integral no município de Vitória/ES pelo Conselho Municipal de Educação – COMEV, proporcionou um movimento amplo de discussão com a participação das múltiplas vozes na definição de uma proposta que possibilite a municipalidade avançar de forma democrática e autônoma, com projeto político pedagógico próprio e não implantação de modelo de parceiros privados.

### Referências

ARAÚJO, Vânia Carvalho (Org.), **Educação Infantil** em jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas, EDUFES, 2015.

ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para oferta de Educação Pública. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, nº especial, p. 263-282, 2014.

Observatório do PNE. (<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne> visualizado em 18/08/17).

THIOLLENT, 2009, [www2.dbd.puc.rio.br](http://www2.dbd.puc.rio.br)

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Mec, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em:

<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Documento Orientador**. Educação em Tempo Integral. Vitória/ES, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** [noticia/alunos-constroem-projetos-de-vida-nas-escolas-em-tempo-integral-de-vitoria-17138](#). Acesso em 21 nov. 2017

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral : uma nova identidade para a escola brasileira.** Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n 81, p. 247-270, dez 2002.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de junho de 2008.

## - LVIII -

### **AVALIAÇÃO E QUALIDADE: A OBSESSÃO DOS TESTES PADRONIZADOS NO BRASIL**

**Edite Maria Sudbrack**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil  
[sudbrack@uri.edu.br](mailto:sudbrack@uri.edu.br)

#### **Introdução**

Este ensaio de caráter teórico reflete acerca das potencialidades das avaliações em larga escala serem, de fato, desencadeadoras de novas políticas públicas, o que impele a refletir sobre seu gérmen de promoção de maior qualidade e equidade da escola pública.

A metodologia orientadora do texto baliza-se pela produção da literatura pesquisada em nível nacional e internacional, estabelecendo nexos com a realidade vivenciada.

#### **Desenvolvimento**

##### ***Políticas Educacionais e suas configurações***

Tratar do tema da Avaliação em Larga Escala, exige fazer um parêntese para situá-la no cenário da Política Educacional. Sob esta ótica, a formulação das políticas educacionais, especificamente, a avaliação em larga escala, dá-se no contexto de um projeto de sociedade capitalista, de feição neoliberal. O projeto social que abriga as determinações da Política de Educação esteia-se na crença no mercado e no desenvolvimento econômico como razão soberana da formulação de política em educação. Tais pressupostos traçam similaridade entre as políticas educativas dos diferentes países, fenômeno que Dale (2000), nomina de transnacionalização das políticas educacionais. Entre as políticas comuns a vários Estados nacionais insere-se a avaliação em larga escala.

Passadas mais de duas décadas produziram-se vários dados sobre a situação educacional brasileira, sem que culminasse em maior qualidade da oferta, ainda que, quantitativamente, os indicadores tenham evoluído. De todo o modo, os mecanismos de avaliação ainda são imprecisos, não captando os elementos contextuais mais abrangentes que incidem sobre a maior equidade educativa.

### *Políticas de Avaliação em larga escala*

O argumento de que a avaliação constitui-se em mecanismo para aferir a qualidade educativa continua presente na gramática contemporânea. Há que debater se, de fato, a avaliação tem potencial para promover a qualidade da educação, no bojo do princípio da equidade (LEITE; FERNANDES, 2014). Nesta linha de pensamento, faz-se pertinente um estudo acerca dos processos de avaliação em larga escala no Brasil, com o objetivo de refletir, especificamente, acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em especial, nas escolas que não atingiram a média proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A qualidade alçada ao critério mercadológico tende a valorizar o que pode ser medido, o que pode levar a secundarização das aprendizagens, do espírito crítico, entre outros aspectos que constituem o ato pedagógico. Para Dias Sobrinho (2009), tal estado de coisas acaba levando a uma visão embaçada sobre o ensino e a aprendizagem, empobrecendo os objetivos curriculares, a fim de poder medi-los.

Na perspectiva de obtenção de resultados, são elaboradas provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais se dão os processos educativos. “A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir” (CASASSUS, 2009, p. 76).

Para Sobrinho (2008, p. 202), esses instrumentos “[...] não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”. Mas ela pode ser “[...] um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (idem, p. 205), desde que ajude a “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais” (id. p. 205).

### **A Avaliação produz políticas?**

A tese de que a avaliação em larga escala “mede” a qualidade, traz implicações de grande envergadura. Mais do que construir escores quantitativos, há que considerar o gargalo de aprendizagem já denunciado, o que remete ao direito de todos e de todas a uma educação de qualidade. A narrativa de que a avaliação constitui-se em mecanismo para aferir a qualidade educativa, perpassa a gramática contemporânea, influenciada pelos preceitos da competitividade, eficácia e eficiência tão caras ao mercado.

Com efeito, as medidas resultantes dessas avaliações não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios para os quais a interpretação pedagógica é parte insubstituível do

processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola (ALAVARSE, 2014).

A polissemia do conceito de qualidade exige reflexões. De forma equivocada restringe-se o sentido de qualidade apenas aos indicadores quantitativos. Conforme ensina Gatti (2012), as avaliações em larga escala constituem-se como a grande política educacional e também de currículo, redundando em novas políticas de educação, na esteira de maior equidade educativa.

Nesta conceituação, mais que definir ou estreitar o significado de qualidade da educação há que alargá-lo, pois impõe considerar a necessidade de analisar todo o contexto que envolve a educação, desde as condições socioeconômicas dos alunos até a formação de seus professores, perpassando metodologias, estruturas físicas e pedagógicas, entre outras.

A avaliação como indutora da política educacional revela seu protagonismo, expressa, portanto, sua interferência nas demais políticas em escala nacional, local ou global. O salto substantivo exige, segundo Dias Sobrinho (2000), a superação da simplificação do processo, não reduzindo-o a um ato técnico, mas para além da obsessão da medida, situá-la com potencial político para conduzir a reflexões e tomadas de decisões.

### Conclusão

Não se pode negar a necessidade de avaliação, no sentido de aperfeiçoar o trabalho dos docentes, rever decisões e retomar o planejado, compreender a realidade da escola. Convindo com Guerra (2002), a avaliação tem um papel precípua que é qualificar a prática desenvolvida nas escolas, portanto, não pode ser considerada uma questão menor no decorrer do processo educativo. Tal preceito dificilmente se atinge com avaliações padronizadas.

### Referências bibliográficas

AFONSO, N. **Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola**. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 2., 2002, Aveiro.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A avaliação escolar: características e tensões**. Cadernos de Educação (Brasília), v. 26, p. 41-56, 2014.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CORREIA, José Alberto. **Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação a avaliação como política**. In: Revista Brasileira de Educação - v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

DIAS, Sobrinho, J. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000. FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional** In: Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Avaliação, qualidade e equidade**. Avaliação, Campinas, v.19, n.2, p421-438, jul/2014.

PRESTES, E. M. T. **A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe**: Comentários apartir da VI CONFINTEA. (texto sometido a publicação). 2014.

SANTOS, Guerra, M. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto: Edições ASA, 2002

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008.

SOUSA, S. & OLIVEIRA, R. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil**: característica, tendências e uso dos resultados. Relatório final. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

**- LIX -****A ELABORAÇÃO DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM DOIS MUNICÍPIOS BRASILEIROS<sup>1</sup>****Elisângela Alves da Silva Scaff**Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR – Brasil  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS – Brasil  
[elis-scaff@hotmail.com](mailto:elis-scaff@hotmail.com)**Introdução**

A Lei nº 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabeleceu o prazo de um ano para a elaboração dos respectivos planos pelos entes federativos subnacionais. Tal exigência culminou em intensos movimentos nos estados, Distrito Federal e municípios em direção ao cumprimento de tal dispositivo legal, cujo processo deveria necessariamente passar pela mobilização social a fim de preservar o desenho participativo e democrático que caracterizou a elaboração do referido PNE.

Considerando esse cenário, o presente texto objetiva discutir o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) em dois municípios brasileiros, particularmente no que se refere à coordenação à participação dos diversos segmentos sociais, com vistas a identificar as correlações de forças que se expressaram no decorrer do mesmo. Para tanto, foram selecionados como *locus* da pesquisa os municípios de: Dourados e Naviraí, ambos localizados na mesorregião sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul (MS), sendo Dourados o segundo maior município do estado, com população estimada em 215.486 habitantes para 2016, e Naviraí com população estimada de 52.367 para o mesmo período (IBGE, 2016).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de documentos oriundos dos governos federal e municipais, como leis, projetos, portarias e atas, bem como reportagens difundidas nos veículos locais de comunicação. Entre as fontes bibliográficas consultadas destacam-se Oliveira (2017) e Aranda, Lima e Scaff (2016), cujos textos abordam aspectos importantes contemplados por esta pesquisa em relação aos contextos locais em análise.

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

### Aproximações e divergências observadas a partir dos dados levantados

Os dados levantados nos municípios pesquisados evidenciam a centralidade político-administrativa do governo municipal, que se manifesta desde a constituição das comissões de elaboração dos planos, passando pelo tempo dedicado à elaboração do texto, pela forma como o processo foi conduzido, até a aprovação do texto final, transformado em Lei.

Tal fato pode ser comprovado pela forma como foi conduzida a coordenação das comissões, que em ambos os municípios foi concentrada em membro da própria Secretaria ou Gerência de Educação (OLIVEIRA, 2017; ARANDA, LIMA, SCAFF, 2016), em desacordo com as recomendações do MEC, que colocam como imperativo “a competência de coordenação ou elaboração do Plano Municipal de Educação a uma determinada instância além da Secretaria de Educação, como o Conselho ou Fórum Municipal de Educação” (BRASIL, 2014, p. 9). Ainda que seja necessário observar a inexistência de fórum municipal de educação nos dois municípios, em ambos a participação do Conselho Municipal de Educação foi periférica.

Também nos dois municípios observa-se restrições ao processo participativo da comunidade, pois embora tenha sido garantida uma pluralidade de grupos de interesse na constituição da comissão de elaboração do PME, a condução dos trabalhos realizada no município de Naviraí limitou consideravelmente a participação da comunidade local, uma vez que todo o processo foi desenvolvido em um período de dois meses (OLIVEIRA, 2017).

Participação mais ampliada ocorreu no município de Dourados, no qual a elaboração do documento se deu em comissões constituídas por diversos segmentos, que trabalharam durante aproximadamente um semestre na redação de cada eixo do documento, no entanto esse trabalho foi desprezado pelo executivo municipal por meio da alteração da maior parte das metas e estratégias, sem diálogo com os integrantes da comissão de elaboração do PME, resultando na retirada de 20% das propostas aprovadas e modificação de 80% das demais, como informam Aranda, Lima e Scaff (2016).

Quanto à articulação da comunidade local, dois grupos se sobressaem nos municípios pesquisados: os sindicatos da área de educação, com atuação mais vigorosa no município de Dourados, especialmente no confronto com o poder executivo ao alterar de forma arbitrária o teor do PME; e os grupos religiosos, precipuamente na gestão junto à Câmara Municipal de Naviraí, após a aprovação do PME, o que veio resultar na alteração da Lei com vistas a suprimir as manifestações relativas ao termo “gênero” (OLIVEIRA, 2017).

Observa-se nesse processo que a elaboração dos planos municipais de educação corrobora na acepção do poder local, evidenciando suas fragilidades e também suas potencialidades, bem como arranjos locais diferenciados na gestão desses processos, que nem sempre incorporam a “nova cultura política” (GOHN, 2004, p. 28) necessária à efetivação de uma “participação cidadã” (Ibid., 2011, p. 27).

Nesse sentido, mais que o produto final, importa considerar a metodologia empregada no processo de planejamento, que ao reunir a comunidade em torno de um objetivo comum, promove a criação de “laços de pertencimento social” (Ibid, p. 29), projetos e valores em comum, corroborando para uma nova “cultura política pública no país, construída a partir de critérios do campo dos direitos (sociais, econômicos, políticos e culturais), uma nova cultura ética com civilidade e respeito ao outro” (Ibid, p. 28).

Nessa direção, os resultados desta pesquisa permitem constatar a fragilização dos processos de construção democrática em nível local, apesar das orientações nacionais quanto à participação dos diversos segmentos sociais na elaboração dos PME. Tal fato denota que a efetivação do princípio da gestão democrática coloca-se ainda como um desafio, de forma a ultrapassar a perspectiva das “esperanças que abre, e das simbologias de que se reveste” (FERNANDES, 1992, p. 29), para concretizar práticas efetivamente participativas que promovam o empoderamento da comunidade local.

### Considerações finais

As disputas em torno da elaboração e da aprovação dos PME nos municípios em análise evidenciam diferentes formas de centralidade do poder político local, cuja condução do itinerário participativo nem sempre resulta em um plano que represente o ideário dos segmentos participantes. As manobras antidemocráticas identificadas pelos governos municipais, no entanto, ao mesmo tempo em que corroboram com a constatação de fragilidade da democracia brasileira evidenciam os limites de atuação desses governos, que embora não pareçam valorizar a participação da comunidade local, foram compelidos a envolver representantes dos mais diversos segmentos sociais do município, por indução do governo federal.

A indução da União configura como componente essencial na análise da ação local, uma vez que ao orientar a constituição das comissões e assessorar os municípios o governo federal garante o formato participativo na elaboração dos planos. Os governos locais, por sua vez, tentam salvaguardar seus interesses de formas distintas, explicitando o caráter autoritário que compõe a democracia brasileira (WEFFORT, 1992, p. 6).

Em que pesem as limitações constatadas no resultado final desse processo, o fato de congregarem parcela significativa da comunidade em torno da discussão da educação municipal corrobora para o fortalecimento do poder local e contribui na construção e desenvolvimento de espaços e práticas que, ainda de forma incipiente, promovem o aprendizado da participação social no planejamento das políticas educacionais.

## Referências

- ARANDA, Flavia P. Nogueira; LIMA, Simone E.; SCAFF, Elisângela Alves da S. A valorização docente, PSPN e PCCR Um estudo no município de Dourados-MS. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 10, n. 18, p. 259-273, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20/10/2017.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- FERNANDES, António Teixeira. Poder local e democracia. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, PT: Universidade do Porto, v. 2, 1992.
- GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, v.13, n.2, maio-ago 2004.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/BKK>>. Acesso em 02/04/2017.
- OLIVEIRA, Marli dos Santos de. *Do plano nacional aos planos municipais de educação: estudo do município de Naviraí-MS*. [Dissertação de Mestrado] Dourados, MS: UFGD, 2017.

- LX -

## PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS INTERCORRÊNCIAS ATUAIS

**Eliza Bartolozzi Ferreira**  
(UFES/Brasil)  
[eliza.bartolozzi@gmail.com](mailto:eliza.bartolozzi@gmail.com)

### Introdução

Este texto traz considerações sobre a política de planejamento educacional desenvolvida no Brasil desde o período dos governos de orientação democrático-popular, iniciado em 2003. O objetivo é problematizar a prática de planejamento no Brasil a partir de dados coletados no âmbito da pesquisa “Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR)”, realizada no período 2011-2014.

A relevância dos estudos sobre o planejamento educacional está na sua potencialidade de promover o regime de colaboração entre os entes federativos e viabilizar a autonomia institucional. Os estudos do PAR revelaram um modelo de planejamento sistêmico, porque tem como proposta o envolvimento, de forma participativa, de todos os entes da federação brasileira e é orientado para resultados consolidados em um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. O PAR também se revelou inovador, já que esse modelo de planejamento educacional esteve ausente das políticas dos governos democráticos instaurados após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (FERREIRA, 2014).

Os estudos sobre o planejamento educacional têm sua importância também no momento atual de ruptura dos procedimentos democráticos na condução das políticas públicas para a educação brasileira. A interrupção abrupta do PAR após o golpe parlamentar ocorrido em 2016 e a intervenção nas metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, são exemplos de rupturas das ações de planejamento até então em execução no país.

A rigor, o planejamento é uma forma de intervenção do Estado e, como disse Pereira (1978), é sempre um processo de desenvolvimento do tipo capitalista ou socialista. Nessa perspectiva, as rupturas citadas acima apresentam um quadro político comparável à década de 1990 quando estratégias neoliberais reformaram o Estado de modo a retirar o planejamento como instrumento de desenvolvimento. De forma agora mais absoluta, o neoliberalismo assume predominância nas diretrizes que comandam as

políticas educacionais de modo a abandonar o planejamento em prol de reformas pontuais e de caráter mercantilista.

Como agravante para um país da periferia do capitalismo, as rupturas democráticas acontecem sem o equilíbrio federativo necessário para a condução das políticas educacionais nos entes da federação. Por sua vez, o PNE e os planos respectivos dos estados e municípios se encontram em latência pelas dificuldades de apoio político e financeiro devido à mudança da direção dos projetos educacionais.

A partir dessa problemática, este texto objetiva contribuir na reflexão sobre as políticas educacionais e a sua condução por meio do planejamento sistêmico como premissa para organização do regime de colaboração na educação.

### **O retorno sistêmico do planejamento educacional no Brasil no início do século XXI**

Em 2007, o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por 30 metas para enfrentar os desafios da qualidade educacional, das quais 17 se referem à Educação Básica. O PDE propôs promover a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos entes federativos. De acordo com o documento oficial (BRASIL, 2007), o PDE é um plano executivo, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, educação profissional e alfabetização. A finalidade do PDE, complementarmente ao FUNDEB, foi consolidar o regime de colaboração, proporcionar maior autonomia aos entes federados, enfim, contribuir para a equalização da oferta educacional e para a sua melhor qualidade. O regime de colaboração pressupunha a participação dos governos subnacionais e a responsabilidade dos entes no cumprimento de 28 diretrizes. Em 2007, os municípios que firmaram convênios receberam R\$ 432,5 milhões da União (BRASIL, 2007). Para a consecução desse compromisso, os governos subnacionais elaboraram os planos de ações articuladas, os quais, segundo o MEC, substituem os convênios temporários e evitam o risco da tradicional descontinuidade das políticas educacionais.

Um dos princípios estabelecidos pelo PAR foi implantar a necessária articulação entre a União, estados, Distrito Federal e os municípios para a garantia do direito à educação no país. Portanto, a colaboração entre os entes federativos era fundamental para a execução do PDE. Segundo o documento oficial, isso significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para executar os programas e ações. “A União passou, com o PDE, a assumir mais compromissos perante os estados, os municípios e o Distrito Federal, para, respeitando os princípios federativos, dar unidade ao desenvolvimento da educação e corrigir as distorções que geram desigualdades” (BRASIL, 2007).

A intenção do Ministério da Educação era integrar um conjunto de programas para dar organicidade ao sistema nacional de educação, mobilizando toda a sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação. Ao considerar os quatro eixos norteadores, Educação Básica, Educação Superior,

educação profissional e alfabetização, o PDE adota a chamada “perspectiva sistêmica da educação”, isto é, vê o ensino fundamental relacionado ao ensino superior, o incentivo à pesquisa influenciando no ensino médio, o transporte escolar articulado com a remuneração dos professores. Dessa forma, o PDE é um plano estrutural de longo prazo e pressupõe a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos.

As questões referentes ao regime de colaboração foram retomadas por ocasião da elaboração do PAR. Para viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade destas escolas, o MEC propôs um novo regime de colaboração com estados e municípios, sendo o PAR o instrumento jurídico para a concretização deste novo regime. Com caráter plurianual, o PAR deveria ser construído com a participação dos gestores e educadores locais com base em diagnóstico elaborado pela coletividade, baseado no Instrumento de Avaliação de Campo. Para participar do PAR os municípios assinaram um termo de adesão, “Compromisso Todos pela Educação”, conforme o estabelecido no Decreto no 6.094/2007. O compromisso recebeu a adesão de todos os 26 estados e do Distrito Federal. Aderiram 98% dos municípios brasileiros.

### **O Plano Nacional de Educação (2014-2024)**

Em 25 de junho de 2014, pela Lei n. 13.005, o Congresso Nacional aprovou o novo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) com vigência por dez anos. Esse plano constituiu-se de 14 artigos, e é complementado, em seu anexo, por 20 metas que contemplam aspectos centrais das lutas empreendidas por diferentes organizações da sociedade civil.

No processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação, em 2010, foi organizada a primeira Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010), precedida de conferências regionais, municipais, intermunicipais e estaduais. Naquela oportunidade, reiterou-se o indicativo de ampliação da participação popular, estabelecendo-se uma nova agenda de discussão no curso do ano seguinte, por meio de novos debates locais (conferências municipais, intermunicipais, estaduais e livres) e da realização da segunda Conferência Nacional de Educação, marcada para 2014.

Em que pese o acréscimo expressivo que duplicou as taxas de escolaridade nos últimos anos, cabe ressaltar que o alcance das metas no PNE requer um esforço adicional de democratização do acesso, acompanhado de medidas de redução da distorção idade-série e de regularização do fluxo escolar que não prescindem de acréscimo adicional de recursos estatais.

Todavia, com as medidas adotadas no atual governo brasileiro, as metas do PNE estão ameaçadas de forma que não há como executar aquilo que se planejou. Sobretudo porque o PAR deixou de ser o instrumento de integração e cooperação entre os entes federados e, ademais, os recursos financeiros para a educação foram reduzidos para todos os governos nacional e subnacionais.

## Conclusão

Tendo em vista esse retrocesso, a dificuldade de estabelecimento de políticas de Estado no Brasil é recorrente, pois não há o respeito nas decisões alcançadas de forma participativa e transformadas em leis. A experiência do PAR quanto do PNE (como os PEE e PME) vivida pelos entes federativos, em que pesem os limites ainda para vencer, revelaram situações de organização e de colaboração sistêmica com potencialidades de promover melhorias nas redes de ensino nos aspectos quantitativos e qualitativos. Sobretudo, deu-se início a uma caminhada de fortalecimento da escola pública e de valorização da educação como direito de todos. Essas experiências precisam ser compreendidas como processo e registradas de modo a manifestar a luta pela organização do Sistema Nacional de Educação.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília, DF: Conae, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 Junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014.
- FERREIRA, E.B. Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, v. 44, n. 153, 2014.
- PEREIRA, L. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1978,

## A PRODUÇÃO DE PESQUISAS SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO NORDESTE DO BRASIL

**Felipe Daniel Barros Diniz**

UFRN, Brasil  
fdlpe@gmail.com

**Luciane Terra dos Santos Garcia**

UFRN, Brasil  
[ltsgarcia@gmail.com](mailto:ltsgarcia@gmail.com)

As mudanças socioeconômicas e políticas das últimas décadas do século XX levaram à reforma administrativa do Estado e à atualização do modelo burocrático pelo gerencial. A consolidação do modelo gerencial na administração pública brasileira, a partir dos anos de 1990, tornou a regulação das políticas educacionais mais flexível na sistematização e definição dos processos, bem como mais rígida na avaliação da eficiência e da eficácia dos resultados obtidos pelas instituições e sujeitos dessa área (BARROSO, 2005).

Nesse cenário, as reformas educacionais foram marcadas por políticas descentralizadoras de poderes e encargos, que responsabilizam as instâncias locais de poder e a sociedade pelo alcance de objetivos educacionais firmados em âmbito transnacional e nacional. Conforme Garcia (2015), as políticas de descentralização demandaram a efetivação de sistemas nacionais de avaliação visando ao acompanhamento e ao controle dos resultados das ações desenvolvidas em nível local.

A consolidação de sistemas nacionais de avaliação e o condicionamento do financiamento prestado pelo Banco Mundial ao desenvolvimento de sistemas próprios, estimularam a consecução de sistemas estaduais de avaliação educacional (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Na região Nordeste do país, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), implementado em 1992, pela Secretaria da Educação do estado, tornou-se um dos primeiros do Brasil e o primeiro do Nordeste. Objetiva avaliar e diagnosticar o nível de conhecimento de alunos do 5º e 9º anos de escolaridade, visando fornecer dados para definir políticas educacionais para as redes estaduais e municipais. Seguindo esse exemplo, a maioria dos estados da região tem implementado sistemas de avaliação visando à melhoria da qualidade educacional.

Considerando a centralidade que esses sistemas têm assumido nas políticas educacionais, procedeu-se a um estudo exploratório, de cariz qualitativo, com o objetivo de analisar a produção do conhecimento acerca dos programas de avaliação estaduais da região Nordeste do Brasil. Foram adotados

como procedimentos de pesquisa: a revisão da literatura, a análise de teses e dissertações, registrados na Plataforma Sucupira, bem como de artigos publicados no Portal de Periódicos Capes.

### **Resultados e discussão**

Foram localizadas doze dissertações de mestrado elaboradas em programas de pós-graduação, entre os anos de 2013 a 2016, não existindo artigos ou teses sobre o assunto investigado. Entre as produções analisadas, dez investigavam questões referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) e duas, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe). Apesar de outros estados da região Nordeste possuírem sistemas de avaliação, não havia pesquisas sobre eles. A predominância de trabalhos sobre o Spaace justifica-se pela sua longevidade em relação ao sistema pernambucano, implementado em 2000. Ademais, o aumento da abrangência do primeiro, conseqüentemente, uma responsabilização mais efetiva dos profissionais pode haver despertado o interesse dos pesquisadores.

Os trabalhos acerca do Spaace desenvolveram-se após a universalização da sua abrangência, em 2004, quando deixou de aferir escolas que aderiam ao sistema, estendendo-se a todas. Além disso, a partir de 2008, foi expandida para as três séries do Ensino Médio e incorporada a Avaliação da Alfabetização (Spaace-Alfa), destinada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Os objetivos das dissertações respondem às especificidades dos interesses e vivências dos autores, tendo sido categorizadas de acordo com a análise que se propunham a realizar. Assim, foram identificados oito trabalhos sobre a influência dos sistemas de avaliação na gestão escolar e dos sistemas de ensino bem como a ação da gestão na prática docente. O conjunto das pesquisas aponta a necessidade de apropriação qualificada dos resultados das avaliações pelas equipes de gestão e que os bons resultados se concentram em escolas de referência, cujos profissionais conformam o processo pedagógico às demandas dos sistemas avaliativos.

Em uma outra perspectiva, três trabalhos investigaram fatores das avaliações que influenciam os resultados escolares. O primeiro analisa os resultados do Saepe considerando as dimensões intra e extraescolares, evidencia a importância da dimensão sociopedagógica, sobretudo da participação dos pais e de uma gestão escolar atuante. Destaca, ainda, o sucesso das escolas de tempo integral e semi-integral, em detrimento das regulares. Dessa forma, bons resultados dependem do apoio que os estudantes têm, do seu capital cultural, da organização das atividades-meio, bem como do tempo e das condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O segundo estudo objetivou mostrar que o ensino noturno necessita de orientações específicas para se apropriar dos resultados das avaliações externas, usando, como parâmetro, os resultados de duas escolas no Spaace. Demonstrou-se que há uma discrepância nos resultados médios entre turmas diurnas

e noturnas, além de pouca orientação de como a gestão poderia usar as avaliações para a melhoria da qualidade de ensino das turmas noturnas.

A última dissertação evidencia com base em resultados quantitativos, obtidos por meio de análises estatísticas, que o clima escolar seria uma variável de maior significância que o contexto familiar e socioeconômico do aluno. Isso vem de encontro ao que é difundido por pesquisas que analisam a eficácia escolar, a exemplo de Bonamino e Lima (2013) que consideram que, aproximadamente, 70% do desempenho escolar são explicados pelas características dos alunos e sua origem familiar, sendo necessário analisar que outros fatores influenciam os 30% restantes. Nesse caso, o clima escolar pode ser encontrado entre esses atributos, mas, por si só, não seria o fator mais importante.

O último trabalho foi o único que objetivava identificar a percepção dos atores escolares acerca do uso dos resultados do Spaece, observando aspectos subjetivos e as implicações nas avaliações escolares. Constatou-se que os resultados das avaliações direcionam as atividades escolares fazendo com que mais avaliações, simulados e testes sejam aplicados, enfatizando, assim, o produto educacional em detrimento do processo. A pesquisa apontou para a responsabilização de professores, gestores e alunos pelos resultados além da falta de reflexão crítica acerca da implantação do Spaece.

### **Conclusões**

Com base na pesquisa realizada, foi possível corroborar os escritos de Bauer e Reis (2013) acerca da concentração de teses e dissertações sobre os sistemas de avaliação educacional nas regiões Sul e Sudeste. As autoras relatam que, à exceção do Spaece e do Saepe, os sistemas de avaliação estaduais não têm sido prioridade na produção acadêmica nas demais regiões, o que foi observado, também, neste estudo.

A maior parte das produções analisadas enfocaram a influência das avaliações estaduais no trabalho pedagógico de professores, gestores e dos sistemas de ensino e, com menor frequência, a influência de fatores extraescolares na aprendizagem e nos resultados das avaliações. Constata-se a ausência de estudos sobre o conteúdo político, ideológico e pedagógico das avaliações que contemplem os sistemas dos diversos estados, bem como a concepção e a implementação dos sistemas avaliativos.

Os trabalhos revelam que as equipes de gestão e de professores não têm se apropriado dos resultados das avaliações visando à melhoria da qualidade educacional. Ademais, obtêm melhores resultados as escolas que conformam seu trabalho pedagógico às demandas dos sistemas avaliativos, o que não necessariamente implica a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários à vida em sociedade e à transformação social.

### **Referências**

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005.

BAUER, A.; REIS, A. T. *Balço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011*. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., Goiânia-GO, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013.

BONAMINO, A.; LIMA, N. C. M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, A.M. et al. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GARCIA, L. T. S. G. Políticas de avaliação educacional: influência no trabalho educativo de escolas do Rio Grande do Norte. In: SILVA, A. F. (Org.). *Educação básica: políticas de avaliação externa e outros temas*. Campina Grande: Ideia, 2015.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

**- LXII -****REGULAÇÃO NEOLIBERAL E PLANEJAMENTO MUNICIPAL DA  
EDUCAÇÃO NO BRASIL****Janete Ma. Lins de Azevedo**Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
janete.lins@gmail.com**Ana de Fátima de Sousa Abranches**Fundação Joaquim Nabuco – Brasil  
anafpsa@gmail.com**Ana Lúcia Félix dos Santos**Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
analufelix@gmail.com**Luciana Rosa Marques**Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
lmarques66@gmail.com

Apoio CNPq

**Introdução**

Essa comunicação discute aspectos teóricos e históricos do projeto que investiga o modo de formulação e desenvolvimento dos planos municipais de educação - PMEs dos quatorze municípios da Região Metropolitana do Recife que entraram em vigor em 2015. O objetivo último do projeto é apreender possíveis espaços de resistência de forças locais em relação aos ditames neoliberais, procurando identificar em nível local o envolvimento de atores e instituições na elaboração e desenvolvimento dos PMEs, suas repercussões em escolas públicas, e os limites conjunturais e estruturais em que se encontram as municipalidades e suas ações no campo da educação. Isto tendo em vista a conjuntura em que o Brasil está imerso desde 2016. Trata-se de estudo que dá continuidade a investigações anteriores que buscam identificar potência e ações de resistência de coletividades locais para a superação das desigualdades educacionais presentes entre a população do Nordeste do Brasil. Tem-se tomado o objeto políticas públicas para a educação observando suas repercussões nos espaços locais, seja no modo como vêm sendo ressignificadas na máquina governamental, seja pela intervenção e mediação de sujeitos coletivos representantes dos seus usufruidores, seja dos seus impactos na escola.

### Contexto teórico-histórico

No imaginário nacional, a descentralização das políticas sociais tem assumido certa identificação com processos democráticos. A literatura analisa o fenômeno como uma antítese das práticas centralizadoras que caracterizaram o modo de articulação dos interesses sociais desde a formação do Estado-nação, passando pelos processos que permitiram a modernização capitalista, até as inúmeras conjunturas em que se instalaram os regimes de exceção (FERNANDES, 1977; DRAIBE, 1985). Mais recentemente, quando do retorno da democracia política, a descentralização e a democratização das instituições foram retomadas como resultado também das lutas das forças progressistas. Uma dos resultados das lutas de então se expressou no novo ordenamento jurídico político registrado na Constituição de 1988 que mudou a estrutura do federalismo brasileiro, quando os municípios assumiram a condição de entes federativos. A ordem institucional abriu também condições favoráveis para que fossem desencadeados, sobretudo nos anos 1990, processos de descentralização das políticas sociais de acordo com as inspirações de caráter neoliberal. O novo ordenamento, em certa medida, conquistado por forças progressistas nacionais, também se mostrou campo favorável para que novo modo de regulação estatal com traços neoliberais se instalasse. No entanto, também abriu espaços para possibilidades de ampliação de oportunidades educacionais de uma perspectiva democrática (AZEVEDO, 2002).

Vale lembrar que o conceito de democracia deixou de ser identificado tão somente com uma forma de governo, mesmo que esta seja imprescindível. Historicamente, assumiu a conotação de uma filosofia, de um modo de vida. Possui um significado tanto do que realmente é, quanto da ideia que as pessoas fazem dela, já que é nas práticas democráticas onde se depositam as esperanças de uma vida melhor. Trata-se de um modo de vida coletivo, cujos mecanismos de funcionamento devem ser conhecidos por todos e exercidos desde os micros espaços para se disseminarem entre as demais instituições sociais e delas para as instituições políticas (BURDEAU, 1956). A questão democrática, por esse prisma, no entanto, vem sendo posta em questão, em face dos processos de regulação neoliberal.

O capitalismo social, inspirado sobretudo nos pressupostos keynesianos e expresso no largo alcance das políticas sociais, é tido como uma fratura no *ethos* capitalista por violar a liberdade e o individualismo, valores basilares das sociedades de mercado (DARDOT; LAVAL 2016). Por isto “o capitalismo democrático se encontra na encruzilhada” e a crise do keynesianismo representou a crise do capitalismo democrático (PRZEWORSKI; WALLERSTEIN 1988). O neoliberalismo, base da regulação, para além de um projeto focado nas práticas econômicas, trata-se de “uma nova razão do mundo” que se expressa na sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL 2016), urdida como meio de viabilizar o curso da ordem capitalista. Guarda nexos com os rumos do movimento da acumulação do capital, tornando hegemônico o modo de acumulação flexível, forjando o fenômeno das globalizações, redefinindo o papel

dos Estados nação e a própria concepção de democracia (HAVEY, 2016; SANTOS, 2002). É nesse quadro mais geral que se pode situar as reformas educacionais iniciadas no Brasil nos anos 1990, quando eleições presidenciais levaram à direção do país um governo de coalizão de centro direita,<sup>1</sup> fazendo emergir políticas descentralizadas, preconizadas como meio de garantir a efetividade da educação para a maior parte da população, segundo parâmetros da gestão gerencial que apregoa processos participativos controlados de cima para baixo e vivenciados pelas comunidade escolar e local. Essas políticas induziram a uma crescente municipalização do ensino fundamental, criando de forma autoritária canais de participação popular no controle dos serviços de educação em nível local, alçando as municipalidades ao centro da cena. Soluções técnico-gerenciais foram introduzidas nos sistemas de ensino e nas escolas por meio de programas e projetos concebidos pelo poder central, mas descentralizados na sua execução, com inspiração nos padrões de qualidade próprios das empresas e do mercado. Práticas de “quase mercado”, sistemas de prestação de contas, avaliações estandardizadas geradoras de índices que “medem” a qualidade da educação, dentre outras inovações, foram introduzidas como vinham sugerindo as agências internacionais (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). No início dos anos 2000, nova coalizão política<sup>2</sup> assumiu o poder central, proclamando orientação de governo democrática popular. Todavia, tal como em outras áreas, persistiram políticas de educação orientadas por pressupostos neoliberais, ainda que tenha havido espaço para maior participação popular na arena das decisões, e avanços significativos nas políticas sociais. Nesse quadro, embates ocorreram e forças de resistência pugnaram por políticas regidas pela filosofia de ação que tem por pressuposto a educação como um direito humano e não como uma prática a serviço do mercado. Em tal conjuntura se inseriu o planejamento educacional que é alvo da pesquisa de que trata essa comunicação.

O processo em que foi definido o II Plano Nacional de Educação abriu espaço para que os planos municipais de educação pudessem ser urdidos e implementados por meio de estratégias que viessem a favorecer a participação popular e democrática na sua execução a depender da mobilização das coletividades locais.

É esse contexto, acrescido de alguns resultados da investigação, que se pretende apresentar nessa comunicação.

---

<sup>1</sup> Capitaneada pelo Partido Social Democrata Brasileiro tendo à frente o presidente Fernando Henrique Cardoso que governou o país por dois mandatos. Ele promoveu a reforma do Estado, desresponsabilizando-o do provimento de políticas sociais, vendeu várias empresas estatais, inaugurou o sistema de avaliação estandardizada da educação, entre outras medidas.

<sup>2</sup> Desta feita de centro esquerda, capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores que ficou à frente do poder executivo federal de 2002 a 2010, tendo na direção o presidente Lula, sucedido por Dilma Roussef, eleita por coalizão semelhante, para o período 2011 a 2014, no primeiro mandato e para 2015 a 2018 para o segundo, mas cassada por meio de um golpe urdido pelas forças da direita, em 2016.

## Referências

- AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L.F. dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da Região Metropolitana do Recife. **Educação & Sociedade**, v. 33, 2012.
- BURDEAU, G. **La démocratie**. Paris: Seuil, 1956
- DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boi Tempo, 2016.
- PRZEWORSKI, A; WALLERSTEIN, M. O capitalismo democrático na encruzilhada. **Novos Estudos CEBRAP** N° 22, outubro de 1988.
- SANTOS, B. de S. As tensões da modernidade. **Fórum Mundial Social**: Biblioteca das Alternativas, agosto de 2002.
- SOUSA, S. Z; OLIVEIRA, R. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, 2003, v. 24, n. 84.

**- LXIII -****AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: SUPERANDO A CENTRALIDADE DOS TESTES COGNITIVOS****João Luiz Horta Neto**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais, INEP, Brasil  
jlhorta@gmail.com**Introdução**

Nos últimos anos a avaliação educacional ganhou um grande destaque na formulação de políticas da área, utilizando-se para isso os resultados dos testes cognitivos aplicados aos alunos. Este instrumento ganha grande destaque e seus resultados se transformaram em indicadores da qualidade da educação. Agrega-se a isso a emergência das políticas de accountability que acabam por culpabilizar os professores e diretores escolares pelos baixos resultados nos testes. Dessa forma, minimiza-se a importância dos processos envolvidos na educação escolar e o contexto em que ela ocorre já que são também aspectos da qualidade educacional.

Este trabalho, com base no estado da arte de pesquisas recentes, busca propostas para superar o entendimento de que o processo educacional seja dependente apenas do trabalho do professor e do diretor da escola.

**A evolução da avaliação educacional no Brasil**

O primeiro ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb, criado pelo governo federal ocorreu em 1990. Era constituído por uma série de instrumentos para levantar dados e calcular 23 indicadores, envolvendo outros instrumentos além dos testes cognitivos (INEP 1992). O segundo ciclo, em 1993, usou o mesmo desenho.

O alicerce da proposta original, além de entender o processo educacional como multidimensional, envolvia em sua discussão estados e municípios (Waiselfis & Horta Neto, 2016). Isso se refletiu na Portaria MEC nº 1.795/1994, que institucionalizou o Saeb, quando foi criado um conselho com ampla participação com a competência de elaborar o Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica e um Comitê Técnico-Científico para assessorar no aprimoramento dos instrumentos.

Em 1995 um novo desenho foi elaborado, mantendo-se os testes cognitivos e os questionários de aluno professor e diretor, eliminando-se os outros instrumentos. Com isso, o governo federal centralizou junto ao Inep todas as etapas da avaliação e, como consequência, os testes cognitivos passam a ter preponderância na discussão sobre a qualidade da educação.

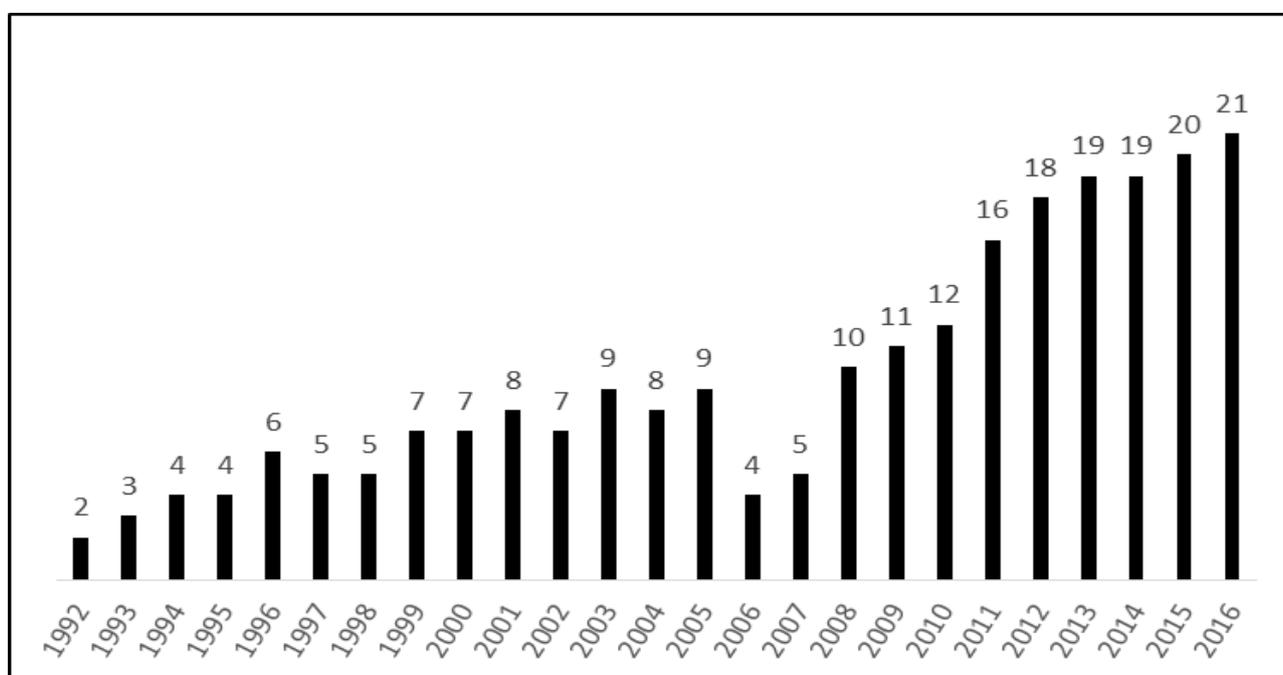
A partir do ciclo de 2005, a aplicação dos testes passou a ser censitária para os 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas. Isso permitiu a divulgação dos resultados por escola, permitindo a incorporação da noção de *accountability* nas políticas educacionais brasileiras por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb (Fernandes, 2017).

Em 2017 a aplicação torna-se a universal também para a 3ª série do ensino médio, nesse caso englobando também as escolas particulares, por adesão.

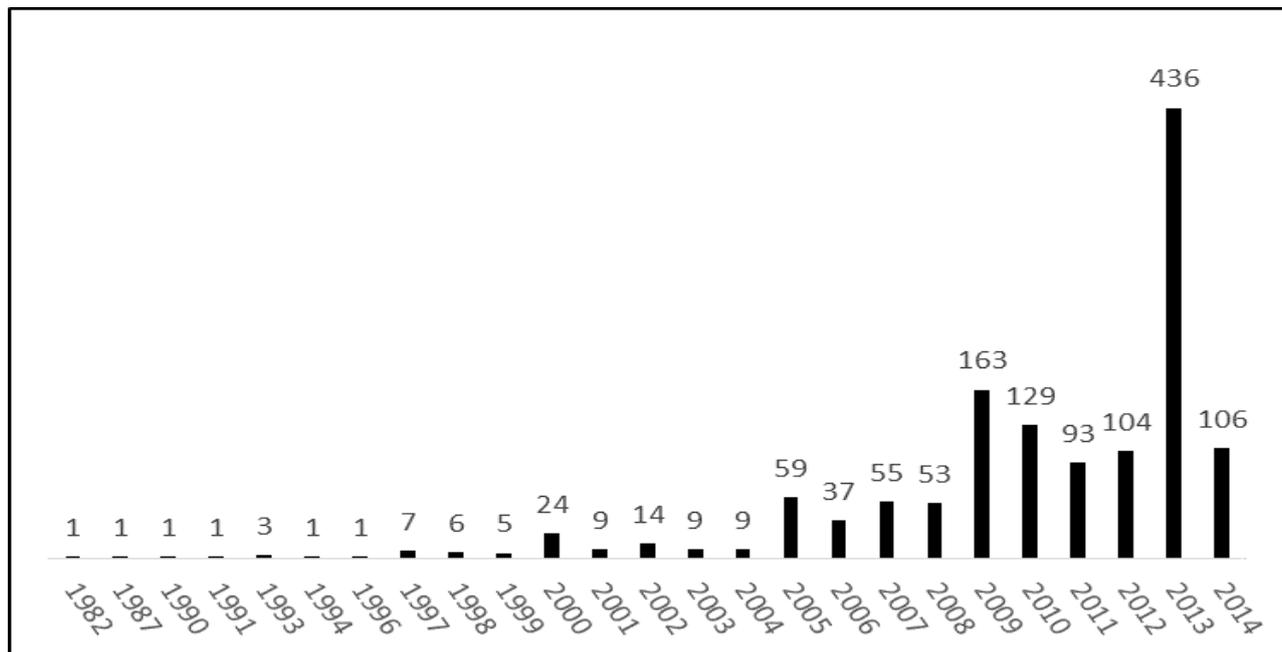
### A influência do governo federal sobre os outros entes da federação

Todo esse esforço do MEC para afirmar a avaliação educacional acabou induzindo os outros entes da federação a desenvolver seus próprios instrumentos de avaliação. Esse movimento pode ser observado nos Gráficos 1 e 2 respectivamente para as secretarias estaduais e municipais de educação.

**Gráfico 1.** Quantidade de estados que realizam avaliações próprias, por ano de realização.



Fonte: Horta Neto *et al.* (2016).

**Gráfico 2.** Quantidade de municípios com avaliação própria e ano em que declaram tê-la instituído

Fonte: Bauer *et al.* (2015), com elaboração do autor.

Os dois gráficos indicam que 77% dos estados e 25% dos municípios possuem avaliações próprias. Nos dois casos observa-se que depois do lançamento do Ideb em 2007 e do estabelecimento de metas para os sistemas e as escolas, vem aumentando progressivamente o número de estados e municípios que decidiram instituir sistemas próprios de avaliação.

A quase totalidade dessas avaliações segue o modelo do Saeb: testa Matemática e Leitura, utiliza itens de múltipla escolha e faz uso de Matrizes de Referência semelhantes. Sua aplicação ocorre nos meses anteriores à aplicação do teste federal. Esses dois fatos parecem indicar que os testes estaduais e municipais podem estar sendo utilizados com o intuito de preparar os alunos para o teste nacional, pois se os testes são semelhantes, as informações obtidas também o são (Horta Neto, 2013). Além disso, é possível supor que este movimento pode estar baseado na crença de que o uso das avaliações externas, por si só, seja capaz de garantir a qualidade da educação (*ibid*).

### Uma proposta para superar a centralidade dos testes cognitivos

Para tentar superar a centralidade dos testes cognitivos, o Plano Nacional de Educação, PNE, em seu artigo 11, determinou que a avaliação produzisse dois tipos de indicadores: de rendimento escolar e de avaliação institucional.

Para dar concretude ao que foi estipulado pelo PNE, um grupo de pesquisadores do Inep elaborou uma proposta para a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sinaeb, (Santos, Horta Neto e Diniz, 2017). A base para a construção da proposta foram as metas definidas pelo PNE. A partir delas foram propostas seis diretrizes: universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do aprendizado; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática; superação das desigualdades educacionais. Estas diretrizes se desdobram em 18 dimensões, dada uma delas sendo expressa por um indicador (*ibid*).

Cada uma das dimensões propostas rompe com a lógica de que um processo complexo e multidimensional, como o é o educacional, possa ser medido a partir de um único indicador. Além disso, o texto aponta para a necessidade de um comitê de governança que valide o desenho do processo avaliativo, discuta seus instrumentos, analise seus resultados e a forma como eles serão divulgados.

### Considerações finais

A avaliação é um instrumento importantíssimo para aprimorar os processos educacionais e políticas públicas da área, mas é apenas um instrumento. O que se assiste nos últimos anos é uma busca por resultados, muitas vezes descolados dos processos que os engendraram. Este texto, ao revisar alguns dos estudos que tratam da avaliação educacional, procura indicar caminhos para superar o problema da centralidade dos resultados dos testes cognitivos na discussão das políticas educacionais. É o que aponta a proposta do Sinaeb. A proposta leva em consideração as múltiplas dimensões do processo educacional e para isso trabalha com um conjunto maior de indicadores a partir dos quais se possam fazer juízos de valor sobre a qualidade educacional. O governo federal tem um papel preponderante na melhoria da qualidade da educação básica, que vai além de apenas apontar fracassos ou sucessos a partir de um indicador: tem o dever de liderar um movimento democrático e participativo de discussão de uma verdadeira política educacional.

### Referências

Bauer, A.; Pimenta, C.O.; Horta Neto, J.L.; Souza, S.Z.L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Est Aval Educ.* v.26, n.62, p.326-352, 2015.

Fernandes, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, v.29, n.96, p.177-193, 2017.

Horta Neto, J.L.; Junqueira, R.D.; Oliveira, A.S. *Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica.* *Em Aberto*, v.29, n.96, p.177-193, 2016.

Horta Neto, J.L. As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: ciclo 1990. Brasília: Inep, 1992.

Santos, A.A; Horta Neto, J.L.; Diniz, R.J. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sinaeb: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação*. PNE em Movimento, V.1, n.7, p. 1-56, 2017. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/35177789/Sistema\\_Nacional\\_de\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_B%C3%A1sica\\_Sinaeb\\_proposta\\_para\\_atender\\_ao\\_disposto\\_no\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/35177789/Sistema_Nacional_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Sinaeb_proposta_para_atender_ao_disposto_no_Plano_Nacional_de_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 18 novembro 2017.

Waiselfisz, J.J.; Horta Neto, J.L. As origens do Saeb. In: Horta Neto, J.L.; Junqueira, R.D. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Em Aberto, v.29, n.96, p.177-193, 2016.

## - LXIX -

# PISO SALARIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: A PRÁTICA DE UMA DÉCADA<sup>1</sup>

**Juca Gil**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[jucagil7@gmail.com](mailto:jucagil7@gmail.com)

### Introdução

Em meio a um contexto político nacional favorável à valorização do magistério público da educação básica e à sua remuneração, seja pela mobilização de entidades representativas, seja por sensibilização social mais ampla, em 2006 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 53 (EC53). Entre os vários dispositivos alterados e introduzidos na Constituição Federal por meio da EC53 (BRASIL, 2006) se destacam, no aspecto específico da remuneração do magistério, a consolidação do princípio de um piso salarial profissional nacional (PSPN)<sup>2</sup>, regulamentado pela Lei nº 11.738 no final de 2008 (BRASIL, 2008), e a criação em cada unidade federativa e no Distrito Federal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência entre 2007 e 2020 (BRASIL, 2007).

### Desenvolvimento

O Fundeb dá prosseguimento às políticas de fundos ao substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996), o qual esteve em vigência efetiva entre 1998 e 2006, mas cujo alcance restringiu-se ao financiamento do ensino fundamental público. O novo fundo estendeu a cobertura de redistribuição para toda a educação básica. O que é importante para a análise aqui empreendida é que pelo menos 60% da receita recebida deve ser destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, contemplando, obviamente, os professores.

O PSPN, por sua vez, foi instituído como o patamar mínimo para o vencimento inicial dos profissionais do magistério da educação básica pública, com formação em nível do ensino médio na

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e PSPN”, financiada pelo Observatório da Educação/CAPES.

<sup>2</sup> Conforme inciso VIII, art. 206, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

modalidade normal e jornada máxima de trabalho de 40 horas semanais. Dessa jornada, até 2/3 devem ser reservadas a atividades de interação com os alunos.

Embora a lei que instituiu o piso tenha sido sancionada em julho de 2008, o valor definido inicialmente de R\$ 950 foi mantido como patamar mínimo para 2009. Além disso, a lei do piso admitiu que, excepcionalmente em 2009, o valor definido para o PSPN pudesse ser completado com as vantagens pecuniárias – abonos e outros extras. A União deveria complementar a integralização do piso no ente federativo que comprovasse não dispor de recursos suficientes para tanto.

A lei também tratou de estabelecer o prazo e a forma de atualização do valor do piso ao indicar o mês de janeiro para isso e vinculando tal atualização ao mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno dos anos iniciais do ensino fundamental urbano no escopo do Fundeb. Desse modo, os valores do PSPN variaram de acordo com a Tabela 1<sup>3</sup>.

**Tabela 1** – Valores do Piso Salarial Profissional Nacional do magistério, no Brasil, entre os anos – 2009 a 2018 (valores nominais e também valores reais, atualizados pelo INPC / IBGE, base janeiro de 2018)

Ano	Valores nominais (em R\$)	Valores reais (atualizados INPC-IBGE jan / 2018)
2009	950	1.553,93
2010	1.024,67	1.579,94
2011	1.187,09	1.723,93
2012	1.451,75	1.989,78
2013	1.567,00	2.034,16
2014	1.697,00	2.071,70
2015	1.917,78	2.109,83
2016	2.135,64	2.187,85
2017	2.298,80	2.310,08
2018	2.455,35	2.455,35

Fonte: organização do autor, com dados de FNDE/MEC ([www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)).

Os dados apresentados acima, na coluna de valores nominais, confirmam a ocorrência de reajustes anuais nos valores do Piso, ou seja, não houve congelamento em momento algum. No entanto, ressalta-se a necessidade de se analisar o impacto da inflação nos referidos valores. Por exemplo, apenas com os valores em moeda corrente (nominais) em cada um dos anos, desconsiderando o efeito inflacionário, parece (equivocadamente) que o piso mais que dobrou de tamanho (de 950 para 2455).

<sup>3</sup> A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) diverge da forma com que é calculado o valor do Piso. Cf. CNTE (2014).

O equívoco se dá porque o poder de compra não é o mesmo com o passar do tempo, fruto da inflação. Na coluna de valores reais, em que se procede a deflação, traz a realidade que, apesar de terem ocorrido ganhos concretos, acima da inflação, a valorização é bem menor (de 1553 para 2455).

Nesse contexto, a literatura sobre tema tem constatado a recuperação real da remuneração dos professores da educação básica, embora ela continue inferior ao de outras carreiras profissionais com o mesmo tempo de formação (PINTO, 2009; BRASIL, 2010b; ALVES; PINTO, 2011; SOUZA; GOUVEIA, 2011; FELÍCIO, 2013; BARBOSA, 2014). Com efeito, estudo do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2014) sobre o perfil docente das escolas públicas de educação básica com base nos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios (PNAD) para o período entre 2002 e 2013 constatou que:

[...] o rendimento médio dos docentes cresceu expressivamente nos estados do Nordeste e do Centro-Oeste, acompanhado de perto pelo das regiões Sul e Norte. Os ganhos reais dos últimos 11 anos demonstram que uma política progressiva de valorização do magistério pode ser alcançada com investimento em carreira, salário e formação (DEPARTAMENTO..., 2014, p. 13).

Observe-se que o estudo reconhece que esses resultados advêm exatamente das políticas ativas voltadas à valorização do magistério mencionadas aqui. Contudo, complementa a respeito da defasagem salarial que “em âmbito nacional o rendimento médio do docente necessita de um reajuste médio que varia de 50,1% a 83,8%, para equiparar ao rendimento médio dos demais profissionais” (DEPARTAMENTO..., 2014, p. 12).

### Conclusões

Reconhece-se a relevância de se alcançar conquistas em âmbito legal, como as obtidas através das normatizações relativas ao PSPN. Considera-se salutar o estabelecimento de um montante abaixo do qual ninguém poderia ficar. No entanto, a referência ao piso pode também se tornar um inibidor de aumentos na remuneração, pois o valor pode estar sendo ressignificado como teto ou valor exato – e, em alguns casos, o valor máximo. Se isso for algo generalizado, pode fazer com que os efeitos positivos da lei percam poder, em especial, no longo prazo e no decorrer das carreiras do magistério, através do achatamento salarial, forçando todos os vencimentos a se aproximarem do piso. É o que ocorreu com a carreira do magistério estadual de Santa Catarina (BASSI e GIL 2015). Mas, indiscutivelmente, o PSPN vem possibilitando ganhos reais, para os docentes das redes que respeitam a legislação, obtendo aumento de cerca de 60% acima da inflação, entre 2009 e 2018.

## Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso: 20 maio 2013.
- BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- BASSI, Marcos Edgar; GIL Juca. Remuneração de professores de escolas públicas no contexto do FUNDEB e do PSPN . In: **Financiamento da educação no Brasil : os desafios de gastar 10% do PIB em dez anos**. Campo Grande: Oeste, 2015. p. 257-279
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Atualização do debate da CNTE sobre o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica – PSPN**. Brasília: CNTE, 2014. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE\\_Cartilha\\_PSPN\\_2014.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/CNTE_Cartilha_PSPN_2014.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados da Pnad**. Nota Técnica. São Paulo: DIEESE, 2014. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- FELÍCIO, Fabiana de. **Evolução dos salários de professores da educação básica: rede pública**. São Paulo: Metas – Avaliação e Proposição de Políticas Sociais, 2013.
- PINTO, Jose M. de R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/101/290>>. Acesso em: 21 maio 2013.
- SOUZA, Ângelo R. de; GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n 35, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735035>>. Acesso: 25 abr. 2015.

- LXX -

## APRIMORANDO O CONTROLE E A PRESTAÇÃO DE CONTAS NA EDUCAÇÃO: O SOFTWARE TC EDUCA

**Karine Tomaz Veiga**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil.  
[karinetomaz@msn.com](mailto:karinetomaz@msn.com)

**Maria Celi Chaves Vasconcelos**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil.  
[maria2.celi@gmail.com](mailto:maria2.celi@gmail.com)

O presente trabalho trata da utilização de uma ferramenta, o software TC Educa, que permite aos Tribunais de Contas de cada estado – órgãos da administração estadual de controle externo, com competências elencadas no artigo 71 da Constituição Federal de 1988 –, verificar por meio eletrônico o cumprimento das metas previstas nos planos de educação em vigor.

A pesquisa em pauta tem como foco central a utilização do software TC Educa, pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE/RJ), para o controle do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE/RJ), no âmbito desta unidade da federação. O TCE/RJ, assim como os demais Tribunais de Contas dos Estados, tem dentre suas funções verificar e fiscalizar as ações dos gestores públicos, averiguando se estão de acordo com o que prevê a legislação em vigor. No que se refere à educação, a tarefa dos TCEs também se amplia para garantir que os gestores atuem de forma a assegurar o cumprimento do planejamento educacional decenal, que é estabelecido por meio dos Planos Nacional e Estadual de Educação, respectivamente, o PNE e o PEE/RJ.

Substituindo quase que na totalidade um trabalho que era feito por meio de conferências manuais de relatórios e análise comparativa dos conteúdos, o software TC Educa, amplia, sobremaneira, a abrangência dos processos de fiscalização, bem como da transparência das medidas, investimentos e gastos na educação pública.

Implantado mediante orientações definidas pelo Grupo Técnico de Trabalho Atricon/IRB<sup>1</sup>, no que diz respeito às fórmulas empregadas e que deverão ser utilizadas pelos Tribunais de Contas de cada Estado, o software TC Educa passa a ser uma importante ferramenta que permite verificar se as ações

---

<sup>1</sup> Atricon é a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil e o IRB é o Instituto Rui Barbosa, conhecido como “Casa do Conhecimento” dos Tribunais de Contas do Brasil.

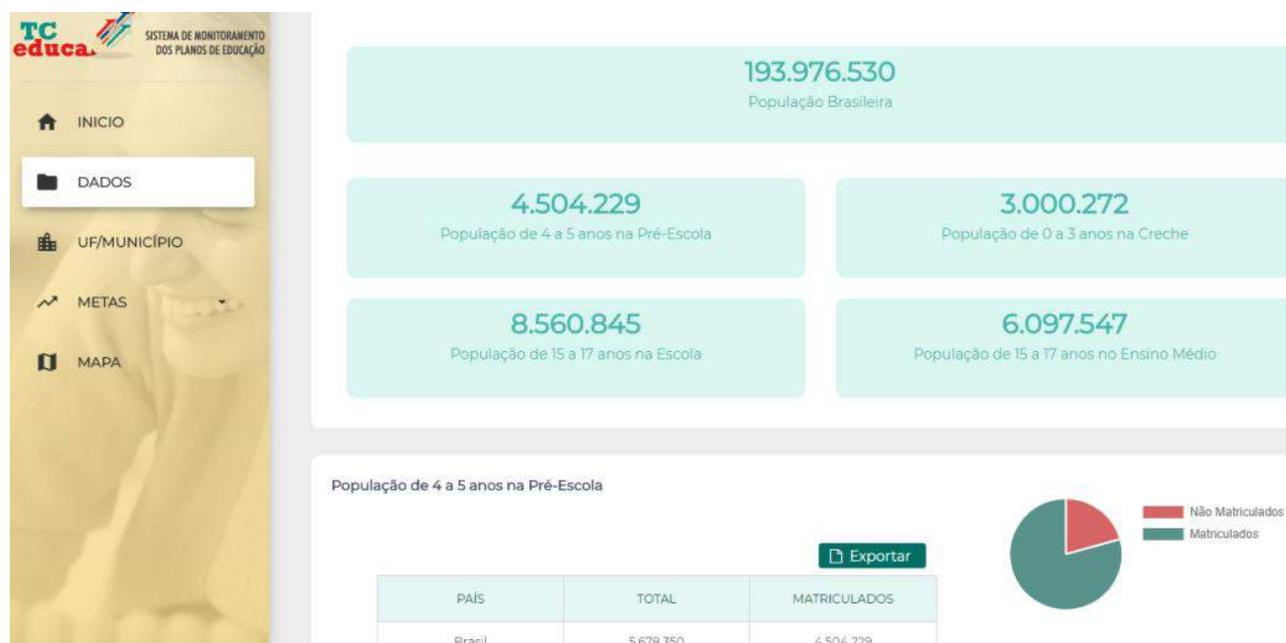
previstas nos Planos de Educação estão sendo atendidas pelos entes jurisdicionados e dentro dos prazos definidos na legislação.

Assim, os objetivos da investigação, derivados da problemática central que analisa e descreve o funcionamento e abrangência do software TC Educa, buscam identificar as possibilidades de utilização desta ferramenta de controle, bem como, de maneira mais específica, avaliar suas potencialidades e fragilidades como instrumento de fiscalização e exemplificar seu uso e seu alcance como mais um instrumento de levantamento sobre o cumprimento, descumprimento ou mesmo risco de descumprimento das metas do PNE no Estado do Rio de Janeiro.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa referem-se ao exame da aplicação do software TC Educa, observando e anotando seus obstáculos, lacunas, contradições e, também, avanços visíveis em relação aos meios anteriores utilizados para as mesmas operações de controle pelo TCE/RJ, na análise de documentos oficiais que contém as informações dos indicadores educacionais, confrontados aos objetivos e metas selecionados do PNE, a fim de evidenciar a situação de cumprimento e do prazo estabelecido na Lei vigente.

A seguir, na Figura 1, apresenta a página inicial para a seleção dos dados a serem pesquisados no software TC Educa:

**Figura 1** – Plataforma TC Educa



Fonte: Software TC Educa. <https://pne.tce.mg.gov.br/#/public/inicio>. <Acesso em 19.01.2018>.

Programado para contemplar as informações referentes às metas 1 e 3 do PNE, seu lançamento aconteceu em novembro de 2017. Com dados de 2014, 2015 e 2016, o TC Educa permite acompanhar a evolução histórica das secretarias de educação, ao selecionar o ente desejado. Mostra, inclusive, que alguns

gestores não só deixaram de cumprir certa meta, como também passaram a ir na contramão dela, com dados de 2016 mais baixos do que os de anos anteriores.

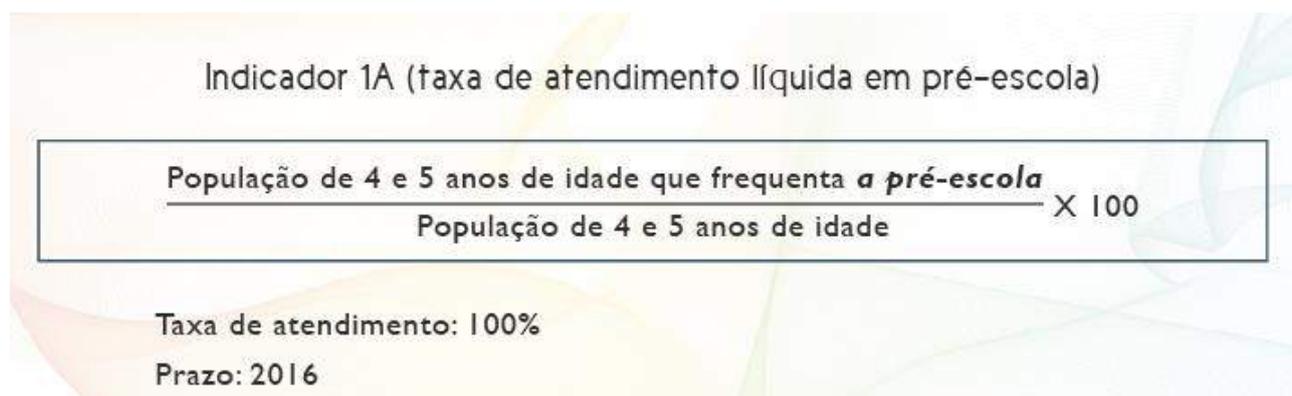
Atualmente, o TC Educa apresenta os dados de cada município e estado brasileiro no cumprimento das metas do PNE. De acordo com o Grupo Técnico Atricon/IRB, as metas 1 e 3 foram escolhidas "por serem consideradas as mais críticas dentro da educação básica, seja por estarem aquém quanto ao atendimento, seja por já terem prazos de cumprimento ultrapassados", sendo analisadas pelo software na sua primeira parte, as metas 1A e 3A, que tratam, respectivamente, de ter 100% das crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola até o fim de 2016; e de ter 100% dos jovens de 15 a 17 anos matriculadas na escola até o fim de 2016.

Entre os elementos utilizados pela ferramenta para a extração dos resultados estão o Censo Escolar e as estimativas populacionais calculadas pelo Datasus<sup>2</sup>, com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE. O carregamento das informações ocorre, preferencialmente, de forma centralizada por equipes responsáveis por disponibilizar a versão atualizada anualmente às Cortes de Contas que aderiram ao projeto.

A Meta 1, analisada pelo software, desdobra-se em dois indicadores. Um contempla a universalização de vagas (100% de atendimento) para a população de 4 e 5 anos em pré-escola até 2016 (indicador 1A), e o outro trata da oferta de vagas em creche a, no mínimo, 50% da população de 0 a 3 anos até 2024 (indicador 1B).

A fórmula para o cálculo do Indicador 1A é a apresentada na Figura 2, a seguir:

**Figura 2 – Fórmula do cálculo da Meta 1A**



Fonte: Software TC Educa. <https://pne.tce.mg.gov.br/#/public/inicio>. <Acesso em 19.01.2018>.

Ao selecionar a opção Metas, Meta 1A, no menu lateral, o sistema apresenta na tela o percentual, o prazo para atendimento e a fórmula de cálculo do indicador. No caso do indicador 1A, o percentual

<sup>2</sup> Base de dados do Sistema Único de Saúde do Brasil, que contém informações referentes, inclusive, ao Programa Saúde da Família, sendo possível extrair o número de crianças por residência no país.

que deve ser atingido é 100% e o prazo era até 2016. Observa-se, então, uma rápida e fácil visualização aos usuários quanto à situação do ente federativo na universalização de vagas na pré-escola.

A Meta 3 também desdobra-se em dois indicadores. Um contempla a universalização de vagas (100% de atendimento) para a população de 15 a 17 anos até 2016, independentemente da fase de ensino (indicador 3A), e o outro busca elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% dessa população até 2024 (indicador 3B). A fórmula adotada para o indicador 3A é a apresentada na Figura 3, a seguir:

**Figura 3** – Fórmula do cálculo da Meta 3A

Indicador 3A (universalização do ensino para a população de 15 a 17 anos)

$$\frac{\text{População de 15 a 17 anos de idade que frequenta a escola}}{\text{População de 15 a 17 anos de idade}} \times 100$$

Fonte: Software TC Educa. <https://pne.tce.mg.gov.br/#/public/inicio>. <Acesso em 19.01.2018>.

Para verificar a situação de cada ente federativo no cumprimento do indicador, basta selecionar o estado desejado e clicar em “pesquisar”. Automaticamente, aparecerão na tela do sistema os percentuais de atendimento do estado escolhido nos anos de 2014, ano em que teve início de vigência a Lei Federal nº 13.005/2014 (PNE) e que corresponde à linha de base do monitoramento, 2015 e 2016 e, mais abaixo, todos os municípios desse estado, com os respectivos percentuais de atendimento escolar da população de 15 a 17 anos nos períodos disponíveis. Com base nesse indicador é possível perceber a situação do ente federativo na universalização de vagas para a referida população, assim como, quando mais de 97% de vagas estão sendo ofertadas, uma vez que a partir desse percentual se considera universalizado o acesso.

Nos casos, especificamente, de não cumprimento será expedida a emissão de alerta por parte dos órgãos de controle externo. Cabe à ressalva, entretanto, que as orientações emanadas pelo Grupo de Trabalho da Atricon e IRB orientam para, caso constatado novamente o não cumprimento da meta, além do não cumprimento de plano de ação, a ser elaborado pelo ente para planejamento e atendimento das metas, que se emita relatório e parecer prévio pela reprovação das contas.

Finalizando, a pesquisa demonstra que a partir de estimativas progressivas ligadas ao desempenho obtido por cada ente, dentro de uma série histórica, o TCE-RJ poderá avaliar se o ente atingiu ou não a taxa de atendimento exigida e se ocorreu dentro do prazo fixado da lei. Mediante a inadimplência, alertas poderão ser disparados, a fim de que os jurisdicionados tomem ciência do fato e adotem medidas corretivas.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

**- LXXI -****O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA: REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS****Lucia de Fatima Valente**UFU- Brasil  
valentelucia@ufu.br**José Gaspar Rosa**Unipac – Brasil  
advgaspar@gmail.com**Maria Simone Ferraz Pereira**UFU- Brasil  
msimonefp@gmail.com

O presente texto tem como objetivo compreender e analisar as repercussões do processo de elaboração e aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba – MG, (PDME) nas escolas públicas do município. Focaliza as ações realizadas no município de Ituiutaba – MG, desde a criação da Comissão Organizadora do Plano, à tramitação e aprovação do Projeto de Lei na Câmara dos Vereadores. Considerado um instrumento eficaz de planejamento, avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública, seu processo de elaboração, aprovação e gestão repercute, em certa medida, nas ações das escolas.

Portanto, buscará responder quais as repercussões do processo de elaboração e aprovação da Lei nº 4.368, de 17 de julho de 2015 que regulamenta o PDME nas escolas públicas do município. Partiu-se do pressuposto que há desconhecimento da maioria dos profissionais da educação acerca das metas e estratégias do PDME, uma vez que a gestão da educação no município ainda é centralizada, no que se refere às ações de coordenação de processos que demandam uma participação mais ampliada e efetiva, ou seja, uma gestão democrática da educação como preconizada na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e reiterada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que considera a categoria participação basilar para a efetivação desse princípio constitucional.

Para implementar a gestão democrática da educação é de suma importância que todos os segmentos envolvidos no processo educativo contribuam na elaboração e execução das ações educativas bem como em outros processos decisórios. Tal participação estende-se à avaliação dessas ações, que deverá ocorrer de forma contínua. Ao discutir sobre a gestão democrática da educação, Araújo (2000) elenca a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade como princípios fundamentais. Mas considera a participação o eixo básico, portanto indispensável.

O PDME, em consonância com o novo Plano Nacional de Educação deve garantir a articulação de várias políticas, programas e ações tendo em vista a garantia do direito a educação e a melhoria da qualidade “para todos e a cada um” sobre os quais é de fundamental importância investigar os desdobramentos dessas ações no município, no sentido de compreender as suas consequências para a população. Para tal finalidade, realizou-se pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário aplicado aos professores e gestores das escolas, e entrevistas com os/as gestores/as. A pesquisa foi realizada com 54 professores de três escolas municipais e foram realizadas entrevistas com membros da Comissão que coordenou a elaboração do PDME de Ituiutaba. A partir das questões, definiu-se as seguintes categorias: Conhecimento e acesso ao PDME; Participação na elaboração; O PDME como referência para a educação no município; A apresentação deste à comunidade; Alcance das metas e as Repercussões na escola.

Os dados revelam que, no tocante ao **conhecimento e acesso ao PDME**, embora mais da metade (51,6%) dos respondentes aleguem acesso ao documento, estes manifestaram que o plano não foi editado, tampouco distribuído às escolas, ficando a escola responsável pela impressão e apresentação do documento à comunidade escolar. Tal fato não ocorreu, o que pode justificar o desconhecimento e a falta de acesso de de 48, 4% dos pesquisados.

No que se refere à **participação na elaboração**, o número de professores/as que participou do processo, foi inexpressivo (8,2%), comparado ao número que não participou (91,8%). Esse dado revela os limites da gestão democrática e da participação como uma categoria fundante desse princípio. Participação essa que se encontra expressa na CF de 1988 e reiterada na LDB 9394/96. De acordo com Pinto (1994), a participação deve ser entendida como uma conquista, luta por direitos, por cidadania. O autor afirma que esta é um *processo*, pois é construída e desenvolvida no espaço educativo, por meio de ações, pelos sujeitos da ação educativa.

Além de *processo* é também *objetivo*, *meio*, e *práxis*, pois, se é entendida como um processo construído conscientemente pelos seres humanos com a finalidade de alcançar a democracia real, podemos entendê-la como uma prática de caráter político, ou seja, a *práxis* política que busca transformar as relações com vistas a “mudar o caráter, vertical e autoritário, próprio das relações de poder e dominação, por relações horizontais, bidirecionais e dialógicas” (PINTO, 1994, p. 9).

Lima (2006) considera a participação um instrumento privilegiado para a realização da democracia, uma vez que representa a limitação de certo tipo de poder e a superação de certas formas de governo. O ato de participar pode influenciar nos processos decisórios e realizar as intervenções necessárias. Assim, a participação deve ter “por referência um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontade, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes” (P.71). A ausência da participação nesse processo evidencia os desafios para a implementação da gestão democrática no município.

Em relação à **apresentação do PDME à comunidade**, apenas 26,5 5% dos profissionais disseram que este foi apresentado à comunidade escolar, enquanto 73,5% desses profissionais, disseram o contrário. Ou seja, não houve uma mobilização por parte da Secretaria e das próprias escolas para que a participação se efetivasse. Ao confrontar com a entrevista realizada com a Assessora Pedagógica I, constatou-se uma contradição no que diz respeito à participação na elaboração do PDME, uma vez que a maior parte dos informantes, afirmou não ter participado de tais comissões.

No entanto, a assessora afirma que: “a Secretaria enviou convites para as instâncias representativas da sociedade para formar as comissões. As instituições educacionais mandavam pessoas representativas, a Superintendência, as escolas...” afirmou ainda que durante as reuniões das comissões havia intensa participação da comunidade educacional, contudo, os resultados apresentados não evidenciam esse fato. Lima (2006), ao discutir a participação indireta apontada pela Assessora I, afirma que nessa há uma mediação realizada por meio da designação de representantes, que pode ser assumida na perspectiva de Lima (2006, p. 74) de duas formas: a livre e a vinculada ou imperativa, isto é, “o representante pode assumir-se como *fiduciário* (representante dos interesses gerais) ou como *delegado* (representante de interesses particulares).” Nesse estudo, os dados revelam os limites da participação representativa.

No que concerne ao fato de o **PDME ser um documento referência para a educação municipal**, para 59,1% dos profissionais, o PDME é reconhecido como documento norteador das políticas municipais, enquanto 38,7% responderam que o documento ainda não é uma referência no município. 2,2 % das pessoas que participaram do questionário, não responderam à pergunta. Outra contradição, pois, se a maioria afirma que não houve participação, não foi apresentado à comunidade escolar, como é possível afirmar que é um documento norteador das ações do município? Ademais, os mesmos profissionais, afirmam em sua maioria que este não repercutiu no espaço escolar.

Finalmente, no que tange ao **alcance das metas e as repercussões na escola**, 30,6% dos profissionais que participaram do questionário disseram que são perceptíveis as repercussões do PDME no “chão da escola”, mas não souberam explicitar as mudanças ocorridas e 69,4% dos respondentes apontaram que não houve repercussões na realidade das escolas públicas de Ituiutaba – MG.

Em suma, os dados revelam e reafirmam que a democratização da educação precisa ser entendida como uma postura que deve ser assumida pelos dirigentes educacionais em todas as instâncias e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo. Isso porque a gestão democrática é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para atingir esse propósito, no entanto, é preciso entendê-la para além da escola, pois esta envolve a reestruturação de poder do nível macro das instâncias superiores ao nível micro de cada escola.

## Referências

ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. Brasília: Universidade de Brasília, PPGE, 2000, (Mimeo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, J. B. Planejamento participativo na escola cidadã. Palestra proferida no Seminário Nacional Escola Cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

**- LXXII -****REFORMAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO:  
REPERCUSSÕES DA PROVA BRASIL EM DOIS MUNICÍPIOS**

**Luciana Leandro da Silva**  
UFCG/Brasil  
luleandro@gmail.com

**Álvaro Moreira Hypolito**  
UFPel/Brasil  
[alvaro.hypolito@gmail.com](mailto:alvaro.hypolito@gmail.com)

**Introdução**

Neste trabalho apresentam-se alguns resultados e reflexões de uma pesquisa mais ampla acerca das repercussões da Prova Brasil na produção de currículos e práticas docentes em dois municípios brasileiros.

As políticas de avaliação em larga escala precisam ser compreendidas a partir de uma análise acurada acerca das mudanças no setor produtivo e na economia, compreendendo as políticas educacionais como elemento estratégico do processo de reforma do Estado e da reordenação do seu papel no contexto de intensificação do neoliberalismo e da adoção do modelo pós-burocrático de regulação como política hegemônica.

O discurso da modernização do Estado brasileiro tem ganhado força desde a década de 1990, sob o pretexto de flexibilizar e agilizar a gestão das políticas públicas, focalizando-as nos destinatários, os quais não são entendidos como usuários ou sujeitos de direito, mas como clientes, o que garantiria maior eficiência na prestação de serviços. Tal modernização também estaria calcada na ideia de que o Estado não poderia ter exclusividade no fornecimento de serviços, mas deveria permitir a participação de novos atores da sociedade civil, ficando responsável apenas pela avaliação dos resultados. De tal forma, a Nova Gestão Pública, ao mesmo tempo em que alimenta o discurso da flexibilização, descentralização e transparência da gestão, induz novas estratégias de controle e regulação baseadas na produção de dados estatísticos e de evidências, na comparação numérica e no controle *a posteriori*, pautado no racionalismo, no neotecnicismo e na meritocracia.

A Prova Brasil foi criada em 2005, no processo de reordenamento e aprofundamento do sistema de nacional de avaliação (SAEB) e, a partir de então, foi possível gerar um indicador numérico (IDEB)

para comparar escolas e redes em termos de resultados. Trata-se de uma política de escopo nacional, com impactos relevantes nos diferentes estados e municípios do Brasil.

Nesse sentido, nosso objetivo foi analisar as repercussões da Prova Brasil na produção de currículos e práticas docentes em escolas municipais de Campina Grande (PB) e de Pelotas (RS). A escolha desses municípios se deu devido à colaboração estabelecida entre os pesquisadores e universidades participantes desse projeto. Realizou-se uma pesquisa qualitativa que consistiu em um amplo estudo bibliográfico e documental e na pesquisa de campo, a qual implicou visitas a oito (08) escolas municipais, quatro (04) em cada cidade, com a utilização de observação e entrevistas<sup>1</sup> com diretoras e professoras que lecionavam no 5º ano das diferentes escolas, as quais foram escolhidas com base nos resultados do IDEB (escolas com alto e baixo desempenho) e de acordo com a proximidade e facilidade de acesso às informações.

### Desenvolvimento

A partir da compreensão da Prova Brasil e do IDEB como elementos centrais nesse processo de reordenamento do papel do Estado e aprofundamento da política de avaliação no país, um dos questionamentos que fizemos às profissionais que atuam nas escolas foi acerca das mudanças que vem ocorrendo na rede em função dessa política.

Constatou-se algumas semelhanças e diferenças com relação à importância atribuída à Prova Brasil e ao IDEB, de acordo com os contextos e sujeitos implicados nesse processo. O município de Campina Grande abraçou fortemente a política nacional de avaliação, pois a preocupação com a Prova Brasil e com o IDEB é um elemento central da política municipal, por meio da implantação das seguintes estratégias de indução e de responsabilização:

- adoção do 14º salário como mecanismo de premiação instalado no ano de 2013 por meio da Lei n. 072, de 10 de abril de 2013, o qual é pago aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no Ideb;
- aprovação da Lei n. 5372, de 03 de dezembro de 2013 que torna obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município;
- criação de um sistema próprio de avaliação, conhecido como Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem (SAMA).

Tais estratégias buscam claramente alterar a *performance* da rede, por meio da publicação de informações e de indicadores e da criação de mecanismos para estimular e comparar profissionais em termos de resultados (BALL, 2005). Além disso, várias parcerias foram estabelecidas com o objetivo de melhorar o desempenho da rede: com o Instituto Alparagatas (desde 2007) e com a Fundação Lemann (Gestão para a Aprendizagem, que ocorre desde 2016).

---

<sup>1</sup> Foram realizadas 22 entrevistas no total, sendo 10 em Campina Grande e 12 em Pelotas.

Em Pelotas, verificou-se que a avaliação externa está em segundo plano, pois não há por parte do município uma estratégia organizada e direcionada para a melhoria do desempenho nas provas, ainda que a atual gestão municipal esteja começando a sinalizar para a adoção de algumas medidas nesse sentido. Em 2011, houve a tentativa de implantação de um modelo de gestão gerencial, com a contratação de uma empresa (Falconi) que estaria encarregada de formar os gestores, processo que foi duramente rebatido e questionado pela comunidade educacional, de forma que o contrato foi cancelado. Apesar disso, algumas entrevistadas afirmam que isso não significa que a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SMED) não esteja conduzindo uma política de acirramento do controle e de cobranças sobre as escolas, responsabilizando os profissionais pelo (in)sucesso das políticas.

Por não haver (ainda) uma política de forte indução para elevar o desempenho nas avaliações externas, as escolas pelotenses possuem maior espaço de autonomia para trabalhar a partir de suas necessidades específicas e daquilo que consideram adequado ao contexto social em que se encontram. Por isso, na maioria das escolas existe a concepção de que a melhoria do rendimento é resultado de um processo, o qual deve ter como ponto de partida a própria realidade escolar.

### Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam para a adoção privilegiada de um modelo de regulação pós-burocrática na educação, que se organiza em torno dos referenciais de Estado avaliador e *quase-mercado* (BARROSO, 2005), baseada no controle *a posteriori*, focado nos resultados, o que reforça e intensifica mecanismos de avaliação externa.

Constatou-se algumas semelhanças e diferenças com relação à importância atribuída à Prova Brasil e ao IDEB, de acordo com os contextos e sujeitos implicados nesse processo: o município de Campina Grande abraçou fortemente a política nacional de avaliação, enquanto em Pelotas, a implicação dos profissionais e sua aproximação com as universidades públicas lhe outorga maior nível de autonomia, quadro este que tende a se alterar, diante dos sinais que a administração municipal atual vem dando, no sentido de intensificar a cobrança de resultados nessas avaliações.

Em Pelotas, o processo de formação e intervenção iniciado pela Consultoria Falconi foi duramente questionado pela comunidade educacional, mas isso não significa que o município não esteja adotando práticas gerencialistas na sua forma de operacionalizar as atividades da rede.

Nesse sentido, é preciso considerar o significado do conceito de *quase-mercado* na educação, visto que não seria possível aplicar plenamente o modelo de mercado na educação pública, tendo em conta a natureza do ato educativo e a especificidade do trabalho docente, que ao lidar com sujeitos reflexivos e ativos, revela resistências e, portanto, que a submissão ao sistema capitalista não ocorre por completo,

ainda que se criem mecanismos fortes de indução da competitividade, produtividade, eficácia e eficiência, via avaliação de resultados e introdução de mecanismos de incentivo à meritocracia.

Por mais que se perceba o estabelecimento de mecanismos de estímulo, indução e parcerias, que indicam o aprofundamento da lógica gerencialista no funcionamento das redes, entende-se que a comunidade educacional é ativa, formada por sujeitos históricos reflexivos, capazes de intervir e resistir a essa lógica, na busca de construir uma educação de qualidade socialmente referenciada, baseada na autonomia dos profissionais e na gestão democrática das escolas.

### Referências

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, 35 (126), 2005, pp.539-564.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, 26(92), 2005, p. 725–751.

**- LXXIII -****ESTUDO COMPARATIVO EXPLORATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE****Luzinete Barbosa Lyrio**Universidade Salvador (UNIFACS), Bahia, Brasil.  
luzinetelyrio@gmail.com**Edivaldo Boaventura**Universidade Salvador (UNIFACS), Bahia, Brasil.  
[edivaldoboaventura@gmail.com](mailto:edivaldoboaventura@gmail.com)

A finalidade deste trabalho é apresentar um estudo comparativo exploratório da lei e do anexo da lei dos Planos Estaduais de Educação (PEE) da Região Nordeste em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Este trabalho trata de um estudo em andamento do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano na linha de pesquisa educação, ciência e tecnologia da Universidade Salvador (UNIFACS).

O estudo revelou a existência de planos estaduais marcados pela concordância com o Plano Nacional na definição das diretrizes, metas e estratégias e ao mesmo tempo, proposições não factíveis por apresentarem-se, em grande medida, desvinculados do seu contexto político, normativo e financeiro. Ressalta-se que os Planos de Educação constituem a base da política educacional de determinado ente da federação, levando em conta as prioridades, os investimentos e as especificidades próprias de cada Estado.

No rol da abordagem metodológica optou-se pela análise de conteúdo, quanto ao procedimento baseia-se na pesquisa documental e quanto à abordagem elegeu-se a qualitativa.

Ao apreciar os Planos Estaduais de Educação da Região Nordeste, observa-se que o Estado do Maranhão aprova o PEE no mesmo período do PNE. E os Estados da Paraíba, Pernambuco atenderam o que preconiza o artigo 8º da Lei do PNE, e os Estados do Piauí e Sergipe sancionam a Lei, durante o segundo semestre, de 2015. E os Estados de Alagoas, Bahia, Ceará e Rio Grande Norte sancionaram no primeiro semestre de 2016. Assim sendo, os quatros últimos Estados sancionaram a Lei do PEE, excedendo o pressuposto estabelecido no artigo 8º. Assim para atender o desígnio dobraram o prazo para sancionarem a Lei do PEE.

Ao analisar os PEEs da Região Nordeste traz-se para os fomentos em decurso a conformidade das peças do PNE, principalmente, na primeira peça, os artigos que tratam das diretrizes, monitoramento contínuo e avaliação periódica, regime de colaboração e planejamento orçamentários e também a

composição do anexo da lei que é abordado na segunda peça do plano, dentre outros elementos relevantes.

Ao contemplar o PEE do Estado de Alagoas, Lei nº 7.795 de 22 de janeiro de 2016, observa-se que dentre os nove PEEs dos Estados que compõem a Região Nordeste, o estado de Alagoas é o único que sofreu vetos em suas duas peças, tanto na Lei, nos artigos 7º e 12 e nos § 6º do artigo 5º, § 8º do artigo 8º e no parágrafo único do artigo 6º, assim como também, no anexo de Lei, ou seja, em suas metas, 2 vetos e nas estratégias foram 60 vetos.

A Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016 trata do PEE da Bahia, possui em sua lei 13 artigos e no anexo propõe 20 metas e 246 estratégias. Embora se aproxime da estrutura do PNE, o PEE da Bahia no que diz respeito ao conteúdo apresentam algumas lacunas, em particular, na escrita das metas se eximindo de responsabilidade para materialização da meta, a exemplo da meta 5 *mobilizar esforços, para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental* (BAHIA, 2016) ao invés de sobrescrever *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental* (BRASIL, 2014).

O Estado do Ceará sanciona o PEE, Lei nº 16.025, em de 30 de maio de 2016. Diferentes dos demais planos da Região Nordeste, o período para execução estabelecido foi de 8 anos, entende-se que este período significa acompanhar a mesma temporalidade do PNE. Possui as duas peças, a lei que consta de 16 artigos e o anexo, com 21 metas e 358 estratégias.

O PEE do Maranhão, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Esta lei antecede a Lei do PNE e não deixa evidente qual o período de permanência do plano. Na peça que se refere à lei consta de 7 artigos e no anexo, 22 metas e 315 estratégias. Ressalta-se que este plano é um dos poucos que apresentam o diagnóstico da educação básica e do ensino superior.

A Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015 trata da Lei do PEE do Estado da Paraíba. Em seus componentes da lei consta de 11 artigos e no anexo, 28 metas e 300 estratégias. E traz também um diagnóstico denominado *Plano Estadual de Educação: um projeto de todos/as e para todos/as*. Em seu artigo 5º trata da execução e o cumprimento das metas e estratégias do PEE e também relaciona as instâncias responsáveis para o monitoramento contínuo e avaliações periódicas.

O PEE, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015 apresenta 9 artigos em sua Lei e no anexo, 20 metas e 359 estratégias. Cita no 2º artigo às 10 diretrizes em conformidade com o PNE. Assim como os demais PEEs, o do estado do Pernambuco, também, contempla a necessidade de articulação do PEE com os planejamentos orçamentários.

O PEE do Piauí, denominado de Lei nº 6. 733, de 17 de dezembro de 2015, constam de 14 artigos, 20 metas e 406 estratégias. No artigo 1º constata-se que esta lei precede de dois anexos, um sobre o diagnóstico e outro sobre metas e estratégias, contudo o anexo 1 foi vetado. No artigo 2º apresenta as diretrizes em conformidade com a lei do PNE. No artigo 5º sobre a execução do PEE e o cumprimento de suas metas será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas.

A Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, versa sobre o plano do Estado do Rio Grande do Norte. Na primeira peça consta de 13 artigos, e na segunda peça 21 metas e 275 estratégias. Esta lei não traz em seu corpo, em particular no artigo 2º as diretrizes, conforme preconiza a lei do PNE em seu artigo 8º, estas são substituídas por dimensões.

A Lei nº. 8.025, de 04 de setembro de 2015, trata do PEE do Estado de Sergipe. Esta lei compõe de duas peças, a primeira possui 15 artigos, e a segunda de 20 metas e 280 estratégias. Vigência decenal. A propósito da execução do PEE é citado no artigo 5º como será realizado o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas.

A consonância dos planos não consta na Constituição e nem nas demais legislações educacionais em vigência, mas é recomendável que os planos estejam em harmonia, sintonia. Desta forma, entende-se que todos os entes federados deverão assumir o compromisso de contribuir para que o Brasil alcance as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas.

O estudo comparativo dos PEEs da Região Nordeste com o PNE permite identificar a consonância entre os documentos no que aludem as peças da lei e do anexo da lei. E também nos consentem a oportunidade de observar a intencionalidade do planejamento educacional. Entende-se que para obter êxito, um plano de educação se define como um conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira e também deve ter participação social para democratização de uma política educacional que favoreça a garantia do direito de educação para todos. A execução e acompanhamento sistemático dos PEEs demanda esforço político, financeiro e pedagógico dentre outros. Destaca-se que no processo de implementação dos planos, as fragilidades detectadas, são possíveis de serem reparadas conforme propõe a metodologia aplicada ao monitoramento contínuo e avaliação periódica dos planos.

### Referências

ALAGOAS. **Lei nº 7.795, de 22 de Janeiro de 2016**. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=AL&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=AL&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=BA&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=BA&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul. 2017

BOAVENTURA, Edivaldo. **A educação brasileira e o direito**. Nova Alvorada. Belo Horizonte. 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) > Acesso em: 10 nov. 2017.

CEARÁ. **Lei nº 16,025, 30 de maio de 2016**. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=CE&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=CE&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul.2017.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=MA&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MA&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul. 2017

PARAÍBA. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.** Disponível em:

<[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=PB&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PB&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.** Disponível em:

[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=PE&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PE&tipoinfo=1) Acesso em: 10 jul. 2017.

PIAUI. **Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015.** Disponível em:

<[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=PI&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PI&tipoinfo=1)> Acesso em: 10 jul. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Disponível em:

<[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=RN&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RN&tipoinfo=1)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SERGIPE. **Lei nº 8.025, de 04 de setembro de 2015.** Disponível em:

[http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=SE&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=SE&tipoinfo=1). Acesso em: 10 jul.2017.

## - LXXIV -

## MATRICULAS, FUNÇÕES DOCENTES E RECURSOS NOS VENCIMENTOS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RN (2007-2014)

**Magna França**  
UFRN/Brasil  
magnaufrn@yahoo.com.br

**Alda Maria Duarte Araújo Castro**  
UFRN/Brasil  
[aldacastro01@hotmail.com](mailto:aldacastro01@hotmail.com)

Para compreender o financiamento da educação básica da rede estadual do Rio Grande do Norte são apresentados os dados educacionais em consonância com os recursos do Fundeb no vencimento dos professores. Utilizou-se de dados do INEP e SIOPE do MEC e folhas de pagamentos do RN.

Em todas as etapas ocorre uma redução das matrículas no período analisado (2007-2014), sendo que as mesmas recuaram de 345.154 alunos em 2007 para 280.095 em 2013.

O pagamento dos vencimentos dos professores consome uma parcela elevada dos recursos do Fundeb conforme os dados analisados nas folhas de pagamento, inclusive na manutenção do piso salarial profissional nacional.

**Tabela 1** - Educação básica segundo matrículas, escolas, turmas e professores da rede estadual do Rio Grande do Norte (2007-2013)

Categorias		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	<b>Total</b>	<b>359.440</b>	<b>345.154</b>	<b>324.701</b>	<b>310.349</b>	<b>302.892</b>	<b>286.433</b>	<b>280.095</b>
	Creche	132	72	16	0	0	0	0
	Pré-Escola	637	481	454	297	0	0	0
	Ens. Fundamental – Anos iniciais	69.817	64.889	59.786	54.954	52.731	48.101	45.735
	Ens. Fundamental – Anos finais	97.302	93.310	87.804	81.360	78.441	72.999	72.410
<b>Matrículas</b>	Ens. Médio	133.481	131.355	129.597	125.395	123.030	119.331	115.367
	EJA	53.341	50.100	42.561	42.049	42.924	40.263	41.555
	Educação Profissional	203	615	256	199	610	829	207
	Educação Especial	736	0	0	0	0	0	2
	<b>Total</b>	<b>790</b>	<b>764</b>	<b>721</b>	<b>709</b>	<b>691</b>	<b>674</b>	<b>657</b>
<b>Escolas</b>	Urbana	615	600	588	584	580	573	562
	Rural	175	164	133	125	111	101	95

<b>Total</b>	<b>359.440</b>	<b>345.154</b>	<b>324.701</b>	<b>310.349</b>	<b>302.892</b>	<b>286.433</b>	<b>280.095</b>
<10 alunos	2.456	1.845	1.533	1.585	1.435	1.836	1.228
11-15 alunos	6.870	5.867	5.300	6.560	6.735	6.569	4.550
16-20 alunos	19.967	17.535	17.263	20.233	19.926	19.076	17.642
<b>Turmas</b>							
21-25 alunos	43.160	39.144	37.338	40.685	38.301	40.154	36.905
26-30 alunos	58.147	57.015	53.878	56.696	52.767	53.508	54.529
31-35 alunos	64.453	64.546	63.336	64.743	63.430	60.751	64.275
>35 alunos	164.387	159.202	146.053	119.847	120.298	104.539	100.966
<b>Professores Total</b>	<b>10.925</b>	<b>11.518</b>	<b>10.742</b>	<b>10.297</b>	<b>10.094</b>	<b>9.440</b>	<b>9.238</b>

Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos Microdados do EducaCenso/INEP (2007-2013)

Em consequência da queda da matrícula, ocorre o fechamento de escolas diminuindo a sua quantidade, ou seja, de 790 escolas estaduais no ano de 2007 para 657 em 2013, sendo essa quantidade acentuada na zona rural.

**Tabela 2** – Matrículas na educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2006-2014)

Anos	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Creche</b>	649	132	72	16	0	0	0	0	0
<b>Pré- Escola</b>	1269	637	481	454	297	0	0	0	0
<b>EF (anos iniciais)</b>	78654	69.817	64.889	59.786	54.954	52.731	48.101	45.735	43847
<b>EF (anos finais)</b>	103.904	97.302	93.310	87.804	81.360	78.441	72.999	72.410	72040
<b>Ensino médio</b>	141.793	133.481	131.355	129.597	125.395	123.030	119.331	115.367	108.693
<b>EJA</b>	58163	53.341	50.100	42.561	42.049	42.924	40.263	41.555	36339
<b>E. Profissional</b>	0	203	615	256	199	610	829	207	160
<b>E. Especial</b>	28	736	0	0	0	0	0	2	0
<b>Total</b>	<b>384.460</b>	<b>359.440</b>	<b>345.154</b>	<b>324.701</b>	<b>310.349</b>	<b>302.892</b>	<b>286.433</b>	<b>280.095</b>	<b>261.079</b>

Fonte: Microdados do EducaCenso/INEP (2006-2014).

Os dados mostram a ocorrência de redução gradual no número de alunos. Essa tendência preocupou os dirigentes especialmente, pelo fato de que cada aluno representa um valor a ser recebido

do Fundeb. Parte dos alunos do ensino médio foi absorvida pela rede federal, ocorrendo perda de recursos.

Segundo Ferreira (2014, p. 154), “estudos sobre o Fundef apontam que a redução das matrículas, nas redes estaduais, no período 1998-2007 é decorrente do processo de municipalização induzida”, uma vez que “a prioridade e a focalização do financiamento no ensino fundamental desestimularam os dirigentes educacionais no atendimento às outras modalidades de ensino da educação básica”.

Nas matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) observamos um número significativo, apesar da redução entre os anos analisados.

As matrículas em educação profissional apresentam discrepâncias em relação às demais modalidades, pois, os anos de 2007 e 2008, apresentam um aumento considerável de 203 para 615 matrículas, sendo que, nos dois anos seguintes (2009 e 2010), há uma redução de 58,37% e 67,64%, respectivamente. Nos anos de 2011 e 2012, essas matrículas tornam a aumentar e em 2013 elas caem novamente, inferindo que teria como causa políticas de vários programas, dentre eles o Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de 2011.

Quanto às matrículas das etapas da educação básica consideramos: a) educação infantil, nos anos de 2007 a 2010 se concentram na pré-escola, em detrimento das creches, porem encontram-se zeradas a partir de 2011, quando essa etapa passa para a rede municipal; b) educação especial não apresenta quantitativo desde o ano de 2008 até 2012 e no ano de 2014, uma vez que as matrículas de educação especial deixaram de ser realizadas em turmas exclusivas e o atendimento especializado em salas multifuncionais; c) ensino médio são aquelas que mais se aproximam da quantidade de matrículas no ensino fundamental, mas, também apresentam uma redução.

**Tabela 3** – Funções docentes e valores das despesas em cada folha de pagamento da rede pública estadual de ensino do RN (2009-2014)

			VALORES MONETÁRIOS		
Mês/Ano	Funções docentes	Códigos de remuneração (Vantagens e Descontos)	Valor total (R\$)	Crescimento anual	Crescimento médio anual
Out/2009	17.295	101.466	14.865.339,50	-	10,5%
Out/2010	17.351	104.728	16.713.803,21	12,4%	
Out/2011	16.939	101.313	19.188.864,32	14,8%	
Out/2012	17.053	114.310	26.855.273,44	40,0%	
Out/2013	16.671	120.570	27.551.297,58	2,6%	
Out/2014	14.804	99.364	26.865.707,88	-2,5%	

**Fonte:** Folhas de Pagamento da rede estadual cedidas pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos do Estado RN (2009-2014).

Na tabela 3 observa-se que o número de funções docentes no período de 2009 a 2014, apresentou uma redução gradual.

As folhas de pagamento da rede apresentaram 17.295 funções docentes no ano de 2009, mas houve uma queda no ano de 2014, chegando a 14.804. O ano de 2012 apresenta uma divergência na tendência geral dessa tabela, pois, em relação ao ano de 2011, ele teve um aumento de 114 funções docentes, ao contrário da redução que vinha ocorrendo na rede. Por outro lado, no ano de 2013, há uma redução de 382 funções docentes, ou seja, supera o aumento do ano anterior.

Com relação aos valores monetários, entre os anos de 2009 a 2014, apresentaram um crescimento médio anual das despesas com funcionários ativos de 10,5%, apresentando valores que variaram de R\$14.865.339,50 (ano de 2009) a R\$26.865.707,88 (ano de 2014). Na avaliação do crescimento anual por anos consecutivos, o maior crescimento anual com despesas com funcionários ativos foi identificado no ano de 2011 para o ano de 2012 (40,0%) e o maior decréscimo foi identificado do ano de 2013 para o ano de 2014 (-2,5%).

No que se refere à formação dos professores ocorreram: a) uma diminuição do número de professores com formação em nível fundamental, médio, superior licenciatura e um aumento com pós-graduação *latu sensu*; b) a aplicação das normas do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração que prevê valores distintos (%) para os vencimentos que correspondem aos níveis médio e superior. Ocorre, também, um aumento no quadro efetivo/estável e uma queda significativa dos contratos temporários, terceirizados e pela CLT.

Tecendo uma breve consideração desses dados, o ensino fundamental vem apresentando uma redução na matrícula nos anos iniciais chegando a (-44,79%) e nos anos finais tem-se uma diminuição de (-25,11%). A matrícula do 1º ao 5º ano, em 2007 é de 19.592, chegando em 2014 a 10.817. Com relação aos alunos do 6º ao 9º anos, em 2007 o quantitativo era 26.933, sendo que em 2014 contava com um total de 20.170 discentes.

Em relação a quantidade de professores (funções docentes) ocorreu um decréscimo de 10.925 para 9.238 professores, no período 2007 a 2013. Por outro lado, essa redução no número de professores com vínculo efetivo pode também, ser consequência do aumento de professores temporários uma vez que ocorreram dois concursos com respaldo na lei estadual nº 9.73/2013.

Na mesma proporção, o número de códigos de vencimentos também foi reduzido, no entanto, o valor gasto pela rede, com as funções docentes apresentou um aumento, em face da implantação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Assim sendo, o investimento de recursos financeiros nos vencimentos, o quantitativo de funções docentes apresentam correlação com a demanda de matrículas, mesmo com redução da mesma, sendo compreensível a ocorrência do crescimento de recursos na valorização do magistério em função da correção do piso salarial.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas. **Micro dados do Censo Escolar**. 2013.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O Fundef e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério**: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

**GESTÃO PARTICIPATIVA ADOTADA NOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL JOÃO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUZA E DIDÁCIO SILVA, EM TERESINA-PI, NOS ANOS DE 2013 A 2015.**

**Marcio Sérgio Olimpio de Melo**  
Universidad Americana – Paraguai  
[marciosolimpiodemelo@gmail.com](mailto:marciosolimpiodemelo@gmail.com)

A proposta deste trabalho surge das certezas e incertezas pertinentes às mudanças a que as escolas de tempo integral Didácio Silva e João Henrique de Almeida Souza submetem-se frente aos desafios perante a melhoria dos indicadores educacionais no período de 2013-2015.

Quanto à escolha do tema, por décadas a ideia de que a gestão educacional do estado do Piauí, bem como a do estado brasileiro, fora perseguida em encontrar um modelo de gestão escolar que fosse efetivo perante aos problemas que afetam o desempenho dos educandos durante a sua trajetória escolar. Surge então a oportunidade de dimensionar o impacto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), enquanto método de gestão escolar com base nos princípios do planejamento estratégico, defendido por autores como Souto-Maior, como sendo elemento propulsor de mudança em um ambiente participativo.

Com relação às questões referentes ao problema deste estudo, cinco foram relacionadas para justificar a importância de seu estudo: a primeira vem a tentativa de estabelecer relações teóricas quanto a contribuição do modelo de gestão escolar do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) a favor da qualidade administrativa e didático-pedagógica do ensino médio nos CEMTIs João Henrique de Almeida Souza e Didácio Silva. As demais questões surgem da necessidade de ampliar a análise para um nível de detalhamento que envolve quatro dimensões como sendo: gestão educacional, formação continuada de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e de avaliação, e infraestrutura.

O objeto de estudo desse trabalho está explicitado em seus objetivos que podem ser listados como sendo, do ponto de vista geral, analisar em que medida o PDE, como modelo democrático de uma Gestão Pública Estratégica contribuiu para a gestão participativa nos CEMTIs João Henrique de Almeida Souza e Didácio Silva, e, do ponto de vista específico, descrever o modelo de gestão educacional, precisar como se fortaleceu a formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, identificar quais as práticas pedagógicas e de avaliação, verificar como a infraestrutura física colaborou para realização das práticas educativas das escolas em estudo. Além disso, caracterizamos as escolas que formam o cenário da pesquisa e apresentamos alguns dados da realidade local, no caso, a cidade de Teresina.

Devido a necessidade de situar a contribuição da administração como ciência, para melhor entender a base teórica do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), realizou-se uma retrospectiva histórica até os anos 90 do século passado, onde surge com muita intensidade os fundamentos do planejamento estratégico na gestão pública brasileira. No segundo tópico, referente à gestão participativa, procurou-se um aprofundamento sobre o que seria um planejamento estratégico, quais as fases que o compõe, qual a sua importância enquanto método gerencial, onde este pode ser direcionado para a participação das pessoas durante o seu processo de elaboração bem como no de execução. Já no terceiro tópico, destinou-se a descrever como se processa a metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), onde segundo FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC (2006), o foco estaria concentrado na preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de seus resultados.

Quanto ao caminho científico-metodológico, é necessário para o aprofundamento das análises realizadas, como uma forma de convalidar as escolhas feitas, para justificar os métodos e procedimentos abordados nesta pesquisa.

Enquanto que os resultados e discussões, contém a análise do questionário realizado nas escolas em estudo, como também de resultados oriundos de indicadores educacionais como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação Educacional do Piauí SAEPI). Utilizou-se o Programa de Estatística SPSS (StatisticalPackage for the Social Sciences) versão 13:0 para Windows e planilha eletrônica no Excel.

A gestão educacional do CEMTI Didácio Silva no triênio 2012 a 2015 apresentou um total de 21 ações correspondendo 80,7 % do total do número de ações apresentadas pelas duas unidades escolares durante o período, enquanto que o CEMTI João Henrique apresentou 19,3 % para a mesma dimensão. Percebe-se que houve uma prioridade bastante considerável, com relação ao número de ações apresentadas pela primeira unidade escolar com relação a segunda.

Quando se refere à formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, o CEMTI Didácio Silva apresentou 23 % do total das ações deste segmento, sendo que o CEMTI João Henrique apresentou um percentual de 77%.

Nas práticas pedagógicas o CEMTI Didácio Silva obteve um percentual de 18% do total das ações e o CEMTI João Henrique 82%.

Na dimensão infraestrutura física houve um maior investimento do CEMTI Didácio Silva, totalizando 68%, contra 32% do CEMTI João Henrique.

Portanto a metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), quando aplicada na elaboração dos planos de ação, apresenta um nível de detalhamento referente as etapas de aplicação do modelo de gestão do Plano de Desenvolvimento da Escola, que se consolida como importante ferramenta na melhoria dos indicadores educacionais das escolas em estudo.

## Referências

- AMARAL SOBRINHO, José. 1999 a. **Gestão Escolar Conceitos e Prática**. Brasília: FUNDESCOLA –MEC/ BIRD. (Série Colocando os Pingos nos Is), setembro.
- AZEVEDO, Fernando de. **O sentido da educação colonial**. In: A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro : EDUFRRJ; Brasília : EDUNB, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portal do MEC**. 2006. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.
- BOONE, Louis E; KURTZ, David L. **Marketing Contemporâneo**. 8ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- CARDOSO. F. H. Reforma do Estado. In: Pereira, L. C. B.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998. p. 15-19.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 5ª ed. São Paulo. Makron Books, 1997.
- CLAUDE S, George Jr. **The History of Management Thought**. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1972.
- CURY, Antônio. **Organização e Métodos: uma visão holística**. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 1994.
- Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938, com base no Art. 67 da Constituição de 1937, art. 2º.
- DRAIBE, Sônia M. **Para década de 90: prioridades e perspectivas das políticas públicas**. IPEA/IPLAN. Brasília, 1989.
- FERREIRA, Ademir Antônio et al. **Gestão Empresarial: de Taylor aos Nossos Dias**. São Paulo. Pioneira, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAMPTON, David R. **Administração Contemporânea**. 3ª ed. São Paulo. MakronBooks, 1992.
- HUMBLE, John W. **Como Melhorar os Resultados da Empresa**. São Paulo: Management Center do Brasil, 1970.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IYDA, Massako. **Cem anos de saúde pública: a cidadania negada**. São Paulo: EDUNESP, 1994.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 3ª ed. 1991.
- LEITE, F. Tarcísio. **Por uma teoria da gestão participativa: novo paradigma de administração para o século XXI**. Fortaleza, Universidade de Fortaleza, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_, **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

MENDONÇA, Luís Cavalheira de. **Participação na Organização: Uma Introdução aos Seus Fundamentos, Conceitos e Formas**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

MORAIS, Maria Célia Marcondes de. **Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos**. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, PUC, 1990.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e prática**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PENENGO, Miguel. **O papel do gerente público no processo de mudança**. Revista do serviço Público. Brasília, ENAP, v. 8, n.1, p. 81-90, jan./abr. 1997. p.82.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser, GRAU, NuriaCunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PEREIRA PÉREZ, Zulay. **Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta**. Revista Electrónica Educare, vol. XV, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 15-29.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Uma Estratégia de Desenvolvimento Social**. Brasília, 1996.

Presidente da República. **Plano Diretor do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio de Pesquisa em Administração**. São Paulo, Atlas, 1999.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, Atlas, 1988.

SALVADOR, A. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos**. Porto Alegre, Sulina, 1977.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodología de la investigación**. 4 e. Mexico, McGraw Hill, 2006.

SANTOS, Luiz Alberto. **Reforma Administrativa: efeitos imediatos e alternativas**. Brasília. Câmara Federal, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, p. 386-387, maio/ago. 2010.

SOUTO-MAIOR, Joel et al. **Avaliação de arranjos institucionais para gestão e o planejamento democrático**. Revista de Administração Pública – RAP. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, v. 26. n° 3. jul/set, 1992.

THIOLLENT, Michael J. M. **Aspectos Qualitativos da Metodologia da Pesquisa com objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução**. Cadernos de Pesquisa, maio, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOZETTO, Suzana Soares. **A prática pedagógica na formação docente**. Revista Reflexão e Ação. UNISC. V. 17, n. 2. 2009.

XAVIER, Carlos da Ressurreição, SOBRINHO, José Amaral. **Como elaborar o plano de Desenvolvimento da escola**. 2ª edição. Brasília: Distrito Federal, 1999.

\_\_\_\_\_, **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ª ed. / Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, José Amaral Sobrinho – Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. **Reforma Administrativa Era de Vargas**. Rio de Janeiro. FGV – Instituto de Documentação Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

## TRANSFERÊNCIA DE RECURSO PÚBLICO PARA SETOR PRIVADO: A “BOLSA” UNIVERSITÁRIA EM GOIÁS

**Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás – Brasil  
mcristinadm@yahoo.com.br

**Lucia Helena Rincon Afonso**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás – Brasil  
[luciarincon@gmail.com](mailto:luciarincon@gmail.com)

### Introdução do Problema

Este artigo é resultado dos estudos realizados na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem por objeto de estudo o Programa de Bolsa Universitária em Goiás- PBU, enquanto política de acesso ao Ensino Superior em Goiás.

A luta por políticas públicas de financiamento para a educação, ou seja, para a universidade brasileira instituição criada tardiamente e, segundo Cunha (1980), temporã, constituída desde a primeira metade do século XX, expandiu-se historicamente, via setor privado.

No Brasil, contamos na atualidade com alguns programas de financiamento e bolsas de estudos para o Ensino Superior. No Estado de Goiás temos o Bolsa Universitária vinculado à Organização de Voluntárias do Estado de Goiás -OVG. Este programa, em um primeiro momento, mostra-se insuficiente para atender a demanda da classe dos trabalhadores, pelo pequeno impacto que causa no orçamento destes estudantes, uma vez que o valor do benefício, na maior parte dos casos atendidos, não cobre a totalidade das mensalidades.

Torna-se importante acompanhar estes dados e analisá-los considerando as contradições postas pelas políticas públicas, quando a transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada apresenta-se como uma vitória da política neoliberal, contrariando os publicistas pois “[...] muitos educadores e entidades comprometidos com a causa dos publicistas sentiram-se derrotados perante outras disposições da Constituição referentes às concessões ao ensino privado” (LERCHE, 2010, p,82).

O estudante de um curso superior tentando formar-se para o enfrentamento do mundo do trabalho precisa de dedicação, de envolvimento, de presença. Para que este trabalho ocorra há diversas etapas a serem cumpridas e todas elas necessitam de tempo. Mediante esta análise este estudo intenta

conhecer as condições concretas de formação no curso de Pedagogia, dos estudantes que necessitam de auxílio para o acesso e permanência no Ensino Superior. A questão que levantamos é qual o impacto gerado pelo PBU na formação dos estudantes e se esta política pública de financiamento tem permitido o acesso, permanência e conclusão com sucesso destes alunos. Trabalhamos com a modalidade de pesquisa quantiqualitativa e empírica, técnicas investigativas como pesquisa bibliográfica, documental e questionários.

### **Desenvolvimento**

O programa de Bolsa Universitária é gestado pela OVG e destinado a estudantes do ensino superior, matriculados em universidades privadas. Para serem contemplados com a bolsa, os acadêmicos devem ser aprovados no processo seletivo realizado. Referente ao aspecto socioeconômico é admitido o estudante pertencente ao grupo familiar que não possua mais de um bem imóvel e renda bruta mensal de até seis salários mínimos para a Bolsa Parcial e três salários mínimos para a Bolsa Integral.

As bolsas integrais podem variar o custo de R\$400,00 a R\$580,00 reais. Deve-se ressaltar que o valor limite concedido durante o processo de seleção, permanece fixo, caso haja aumento na mensalidade do curso, esta diferença não será coberta pela bolsa. O valor pode sofrer descontos, segundo o desempenho acadêmico. O beneficiário da Bolsa Integral deverá manter um desempenho acadêmico de 80% em cada semestre, sem reprovação, para garantir o benefício, caso contrário será migrado para Bolsa Parcial. O beneficiário da Bolsa Parcial receberá inicialmente 80% do valor da mensalidade, limitado a R\$ 300,00. Nos semestres seguintes, o valor do benefício pode aumentar ou diminuir, da seguinte forma: média 8,5 - 80% até R\$ 500,00; média de 7,0 a 8,4 -70% até R\$ 400,00; média até 6,9 - 60% até R\$ 300,00; reprovado em 01 disciplina - 60% até R\$ 300,00 (OVG, 2016).

No ano de 2015, a OVG destinou para o PBU R\$82.087.883,01. De julho a dezembro de 2015, o PBU realizou despesas no valor de R\$37.337.482,52, para um total de 20.502 beneficiários, sendo a maior parte na modalidade Parcial II (R\$400,00). Chamou-nos atenção as "despesas administrativas", R\$1,100 milhão, quase 40% dos valores realizados para a bolsa integral (OVG, 2015).

Como requisito de manutenção da bolsa universitária, os acadêmicos contemplados deverão desenvolver atividades em órgãos, entidades e instituições, ou em projetos de pesquisas, indicados pela OVG. O beneficiário também pode cumprir a contrapartida na modalidade de doação de sangue próprio ou de doadores por ele indicados, em bancos de sangue devidamente cadastrados no Programa, além da realização de cursos – presenciais ou à distância – direcionados pela própria OVG.

Dos 694 alunos matriculados no curso de Pedagogia da PUC-Goiás, em 2015/2, 202 eram beneficiários do PBU o que representa 29,1% do total de matrículas. Fizeram parte desta pesquisa 36 alunos do curso de Pedagogia, 18% dos beneficiários. Foi aplicado um questionário contendo 21 questões

agrupadas em quatro dimensões: Perfil dos estudantes, aspectos econômicos, aspectos relacionados ao curso de Pedagogia e a relação entre formação e “Bolsa” OVG.

Pudemos concluir em relação ao perfil dos sujeitos desta pesquisa é que são majoritariamente do sexo feminino, casados, com um ou dois filhos e que realizaram a escolarização básica em instituição de caráter público.

Entre os pesquisados podemos afirmar que a maioria é trabalhador-estudante, pois 86% realizam atividades remuneradas e apenas 14% não realizam. Referente à jornada de trabalho, 71% trabalham 6 horas ao dia, ou seja, trabalham um turno e estudam em outro turno. Já 16% possuem a jornada de 8 horas diárias, o que corresponde a dois turnos de trabalho e um de estudo. Apenas 13% dedica 4 horas de trabalho. Estes dados revelam a permanência de uma realidade identificada em pesquisa anterior por Mesquita (2010).

Não realizam contrapartidas 8% dos entrevistados, por terem deficiência; 50% pagaram as suas horas exigidas pela contrapartida, através do combo, ou seja, combinação de cursos, disponibilizado pela OVG, serviço social e doação de sangue. De maneira contraditória, observa-se que essa opção de contrapartida não está diretamente ligada ao campo em que o beneficiário realiza o Ensino Superior. Significa dizer que um aluno que está matriculado em um curso de formação de professores pode optar por uma contrapartida na área da saúde, assistência social entre outras. A pesquisa revelou que 35% realizam as suas contrapartidas no serviço social e, a maioria das vezes, essas atividades são realizadas em entidades religiosas.

O não acompanhamento destas contrapartidas e a inobservância em relação aos objetivos dos cursos dos beneficiários permitem-nos afirmar que não houve preocupação em articular a permanência no Ensino Superior e a qualidade da formação, pois as horas da contrapartida não contribuem, necessariamente, com a formação acadêmica dos beneficiários na especificidade de sua área de formação.

### **Conclusão**

A discussão que esta pesquisa nos proporciona é em relação às condições de acesso, permanência e formação dos trabalhadores-estudantes que necessitam de políticas públicas para minimizar as diferenças socioeconômicas, que no Brasil são gritantes, além da clara tendência neoliberal em propiciar condições para o funcionamento de escolas privadas, em detrimento das públicas.

A grande temática se concentra na ideia falseada de que o PBU irá beneficiar o estudante de forma a garantir condições econômicas satisfatórias para a sua formação. Estas condições não estão garantidas pela forma como o Programa foi elaborado.

Outro aspecto que analisamos refere-se à forma do pagamento da bolsa pelos estudantes. O próprio fato da obrigatoriedade do pagamento já descaracteriza o sentido de bolsa de estudos.

Acrescenta-se a este a não relação entre o tipo de contrapartida e o curso de formação. O que poderia ser uma possibilidade de agregar experiências acadêmicas é desconsiderado no processo de formação do estudante. Neste sentido, pode-se dizer que o PBU é uma política pública de governo com transferência de recurso público para o privado.

### Referências

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior – da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

LERCHE, Sofia Vieira. O Público e o Privado na Educação: Cenário pós- LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB Dez Anos Depois: Reinterpretação Sob Diversos Olhares**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 77 a 98.

MESQUITA, Maria Cristina Dutra. **O Trabalhador Estudante do Ensino Superior Noturno: Possibilidades de Acesso, Permanência com Sucesso e Formação**. Goiânia, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

OVG. Organização das Voluntárias de Goiás. **Edital nº 1, de 31 de março de 2016**. Programa Bolsa Universitária – PBU. Processo Seletivo 2016/1. Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-04/edital-pbu-2016>>

\_\_\_\_\_. **Relatório Circunstanciado julho a dezembro de 2015**. Disponível em: <<http://ovg.org.br/post/ver/207325publicacoes>>.

**- LXXVII -****SALÁRIO DOCENTE EM CONTEXTO FEDERATIVO: IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA FEDERAL BRASILEIRA**

**Maria Diléia Espíndola Fernandes**  
UFMS/PPGEdu-Brasil  
[mdilneia@uol.com.br](mailto:mdilneia@uol.com.br)

O trabalho apresenta resultados da pesquisa “Política educacional e movimento sindical docente: o PSPN na esfera estadual<sup>1</sup>” que objetiva desvelar a implantação do PSPN para os professores da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi instituído no Brasil pela Lei Federal n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), contudo, somente veio a ser implantada em 2011, após disputa federativa entre governadores estaduais e Governo Federal, quando este último ganhou parte da ação na justiça.

Desde então, dado a descentralização de recursos orçamentários e da política educacional brasileiras, as unidades federativas (estados, Distrito Federal e municípios), devem tratar a carreira docente dos professores da educação básica de acordo com os preceitos da Lei Federal que instituiu o PSPN.

Ainda assim, nos anos que foram de 2011 a 2016, as autoridades locais se utilizaram de muitos artifícios para não cumprir a lei do PSPN em sua integralidade. Principalmente os dispositivos referentes a jornada de trabalho sem educandos que exige a ampliação do número de professores via concurso público (FERNANDES E FERNANDES, 2016).

Para além disso, o golpe legislativo-judiciário-midiático de 2016 (AMARAL, 2017) ao aprovar a Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016) que congela os gastos sociais por vinte anos no país, exige que os governos subnacionais se adequem a esta medida. O governo do estado de Mato Grosso do Sul já aprovou a Emenda à Constituição Estadual n. 77/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017) que congela os gastos públicos para se adequar aos imperativos da União.

Dada a essa conjuntura, o trabalho registra o movimento do salário docente no estado no período em tela (2008 a 2017) e a luta dos professores organizados em sua representação sindical para a instituição do PSPN no estado.

Trabalhou-se com a legislação educacional, documentos do movimento sindical docente, da imprensa e revisão bibliográfica.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq) na modalidade “Produtividade em Pesquisa”, Edital PQ 2015.

Com efeito, desde a aprovação da Lei n. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que os professores do estado de Mato Grosso do Sul vem lutando tendo em vista a implantação da seguinte pauta: o pagamento do PSPN na integralidade para a jornada de trabalho de 20 e 40 horas semanais e também a jornada de trabalho de 1/3 sem a presença de educandos.

**Tabela 01** – Brasil: Valores nominais do PSPN e índices de reajuste – 2008 a 2017.

Ano	Valor do PSPN	Índice de reajuste
2008	949,00	-
2009	949,00	0%
2010	1.024,67	7,86%
2011	1.187,14,	16%
2012	1.451,00	22,22%
2013	1.567,00	7,97%
2014	1.697,39	8,29%
2015	1.917,78	13%
2016	2.135,64	11,36%
2017	2.298,80	7,64%
2018	2.455,35	6,81%

**Fonte:** Brasil. Ministério da Educação. Anos de 2008 a 2018.

Como se observa na tabela 01, os índices de reajuste do PSPN durante o período se apresentaram de forma bastante variada. Tal fato deve-se aos dispositivos da Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que vinculou o reajuste do PSPN ao mesmo patamar que o reajuste do custo/aluno/ano/mínimo. Pontua-se que a somatória das receitas de impostos das esferas subnacionais assumem importância fundamental nesse contexto, em razão de processos de descentralização de políticas tributárias e educacionais historicamente construídos no país.

Diante disso apresenta-se na tabela 02, os valores de vencimento salarial do professor da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Elegeu-se para a amostra, o vencimento salarial inicial e final do professor formado em nível superior, com jornada de 40 horas de trabalho semanal nas Classes A e H e Níveis I e IV da carreira. Estas Classes e Níveis representam a movimentação do professor na carreira entre sua entrada até sua aposentadoria. Enquanto a Classe representa o tempo de serviço, o Nível expressa a titulação do professor.

**Tabela 02** – Mato Grosso do Sul: vencimento salarial do professor formado em nível superior, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, nas Classes A e H e nos Níveis I e IV da carreira e coeficientes de incidência – 2009 a 2017. Valores nominais.

Ano	Inicial (Classe A, Nível I, - 1,00)	FINAL (Classe H, Nível I, - 1,61)	Inicial (Classe A, Nível IV, - 1,00)	Final (Classe H, Nível IV, - 1,61)
2009	997,50	1.605,98	1.645,88	2.649,86
2010	1.751,20	2.819,44	2.889,49	4.652,07
2011	1.856,29	2.988,62	3.062,88 (1,65)	4.931,23 (1,65)
2012	2.011,05	3.237,79	3.318,23	5.342,36
2013	2.168,81	3.491,78	3.578,53	5.761,44
2014	2.356,28	3.793,61	3.887,86	6.259,46
2015	2.662,80	4.287,11	4.393,62	7.073,73
2016	3.151,78	5.074,37	5.200,44	8.372,70
2017	3.592,42	5.783,80	5.927,49	9.543,26

**Fonte:** Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. Tabelas Salariais. 2009 a 2017.

Dois elementos são significativos na tabela 02: o primeiro diz respeito a luta da categoria para que o salário desse professor integralizasse o PSPN, fato que se materializou a partir de 2013, inclusive para a jornada de trabalho de 20 horas. O segundo, trata-se da alteração do coeficiente de incidência salarial que aumentou de 1,61 para 1,65 em 2011 para o professor nas Classes A e H, Nível IV, o que provocou ganhos salariais. Com efeito, de acordo com a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), na atualidade, o estado de Mato Grosso do Sul vem pagando o salário mais elevado da categoria, sendo o maior salário entre os estados da federação brasileira.

Esse cenário encontra-se ameaçado pelas contrarreformas em curso promovidas pelo Governo Federal desde 2016 que já vem repercutindo nas unidades federativas mediante os ajustes que tais unidades estão fazendo para se adequar ao contexto federativo.

De fato, o estado de Mato Grosso do Sul para se adequar a Emenda Constitucional n. 95/2016, aprovou sua Emenda à Constituição Estadual n. 77/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), aumentando alíquota para contribuição à previdência e alterando o tempo de aposentadoria. A reação do movimento dos servidores públicos estaduais frente a retirada de seus direitos, foi duramente reprimido com força policial (G1-MS, 2017, p. 01).

### Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 31 out, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no

10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) >. Acesso em: 29 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ADCT, para instituir o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm) >. Acesso em: 29 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) >. Acesso em: 14 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reajustes do PSPN**. 2008 a 2018. Disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=58871> >. < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/piso-nacional-dos-professores-sobe-para-r-2.135> >. Acesso em: 8 jan. 2018.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DE MATO GROSSO DO SUL. **Tabelas Salariais**. 2009 a 2017. Disponível em: < <http://www.fetems.org.br/Informacoes/mocoes/menu:3/submenu:11/> >. Acesso em: 6 jan. 2017.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Vencimento salarial docente. O caso do Fundeb e do PSPN. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 275-292, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

G1-MS. **Em meio a confusão, reforma da previdência de MS é aprovada em primeira votação**. Campo Grande, 2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/em-meio-a-confusao-reforma-da-previdencia-de-ms-e-aprovada-em-primeira-votacao-na-assembleia.ghtml> >. Acesso em: 8 jan. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Emenda Constitucional n.77 de 18/04/2017**. Acrescenta os arts. 55, 56, 57, 58 e 59 ao ADCGT, para instituir o Regime de Limitação de Gastos, e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342428> >. Acesso em: 04 jan. 2018.

**- LXXVIII -****O USO DE DADOS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ**

**Maria Helena de Aguiar Bravo**  
Universidade de São Paulo / Brasil  
[mh.bravo@yahoo.com.br](mailto:mh.bravo@yahoo.com.br)

**Introdução**

A implementação das avaliações externas e em larga escala no cenário da gestão educacional brasileira, a partir dos anos 1990, aponta para o estabelecimento de políticas de avaliação, isto é, iniciativas de políticas educacionais nas quais a avaliação, especialmente externas e em larga escala com foco o desempenho dos estudantes, ocupa um lugar privilegiado ao coletar e disseminar informações educacionais para embasamento de decisões.

Nesse recorte, as principais iniciativas do governo federal voltaram-se para programas de avaliação educacional que, além de disseminarem concepções de qualidade, influenciaram a agenda política de estados e municípios. Alguns estados foram pioneiros na criação de sistemas próprios de avaliação, seguindo, em maior ou menor medida, os moldes daquelas desenvolvidas pelo governo central, com destaque ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Neste trabalho exploraremos a forma com que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc CE) se apropria de dados educacionais, com destaque aos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), considerando a coleta de dados, a divulgação e o uso previsto dos resultados da avaliação na rede.

As informações apresentadas foram colhidas nos portais eletrônicos da Seduc CE, em artigos acadêmicos e em entrevistas de profundidade realizadas em dezembro de 2017 com os responsáveis pela Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Coave).

**O uso de dados na rede estadual do Ceará**

A opção por tomar como objeto de estudo o uso de dados educacionais pela Seduc CE, com destaque àqueles gerados pelos Spaace, considera a relevância e longevidade das políticas cearenses no campo da avaliação educacional, ademais de seu histórico de articulação com o governo federal –

inclusive servindo de referência para políticas nacionais<sup>1</sup> – e de suas políticas de cooperação com as secretarias municipais.

Salienta-se que, em 1992, após a implementação do Saeb pelo governo federal e sua repercussão nas gestões estaduais, a Seduc CE, com o objetivo de fomentar uma cultura avaliativa no estado, estabeleceu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará (CEARÁ, 2005). Em 1996 este consolidou-se como Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (Spaace) e, em 2004, já abarcava alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF) e de 3ª série do Ensino Médio (EM) de escolas estaduais e municipais do Ceará.

No ano de 2007, com a criação da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Coave) no interior da Seduc CE, o Spaace incorporou também a avaliação da alfabetização e do EM. Desta forma, o Sistema passou a ter três focos<sup>2</sup>: i) Avaliação da Alfabetização - Spaace-Alfa: Avaliação anual e censitária da proficiência em leitura dos alunos do 2º ano EF; ii) Avaliação do Ensino Fundamental: Avaliação bianual e censitária, realizada nos anos finais de cada etapa do EF, com objetivo de diagnosticar o estágio de conhecimento, analisar a evolução do desempenho dos alunos e fatores associados; e iii) Avaliação do Ensino Médio: Avaliação anual e censitária da proficiência dos alunos aplicada nas três séries deste nível de ensino.

Os resultados de proficiência do Spaace são apresentados por disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) e etapa de escolaridade (2º, 5º e 9ºs anos EF; 1º, 2º e 3ºs anos do EM e EJA EM) e são enviados para cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e para cada escola em formato de boletins de dados agregados, com gráficos comparativos das proficiências, compilações dos dados de frequência escolar e outros dados contextuais.

Estes dados contextuais, por sua vez, são coletados pela Coave em dois momentos: junto aos testes de proficiência, quando são aplicados à totalidade dos alunos questionários contextuais socioeconômicos; e via Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige Escola), uma plataforma virtual que, alimentada diariamente pelas escolas, permite à gestão central o manejo em tempo real das informações intraescolares por aluno (matrícula e enturmação de alunos, frequência, resultados de avaliações internas e médias por disciplina), para os diferentes níveis e interesses da rede. Os dados coletados são organizados num banco de dados centralizado, e disponibilizados de maneira consolidada para Seduc, Credes e escolas na plataforma virtual da Sala de Situação.

Ressalta-se que a dinâmica de coleta de dados pela Seduc CE gera uma demanda de alimentação da plataforma pelos profissionais envolvidos no processo, e essa demanda é gestada pela coordenadora da Sala de Situação, lotada na Coave.

---

<sup>1</sup> Temos como exemplo a Avaliação da Educação Básica no Nordeste Brasileiro - Edurural (1981-1983-1985), que, desenvolvida no CE e com seus desdobramentos encabeçados pelo MEC no ano de 1987, desencadeou a experiência do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep) dando origem ao Saeb em 1990.

<sup>2</sup> Informações retiradas do Portal da Seduc CE: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/62-avaliacao-educacional/spaace/5171-informacoes>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Para além do acesso remoto aos dados, a gestão central envia às escolas boletins de divulgação dos resultados. Para que tais resultados sejam utilizados de acordo com as expectativas da gestão, cada ator deve se apropriar dos resultados, analisando a proficiência média de cada turma, a distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho e a equidade entre os estudantes da escola, de forma a (re)planejar ações pedagógicas e direcioná-las aos grupos heterogêneos de estudantes. A interpretação dos dados e as ações dela decorrentes são acompanhadas pelos supervisores escolares, os quais são coordenados por funcionários da Coave e da Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais (Coped).

A gestão central da Seduc CE ainda elabora índices próprios de qualidade da educação, apresentando resultados sintéticos com o objetivo de traçar metas de qualidade para as escolas. O Índice de Desempenho Escolar – IDE, para escolas do EF, reúne três elementos: a proficiência da escola no Spaece<sup>3</sup>, a taxa de participação na avaliação e o fator de ajuste para universalização do aprendizado, considerando a equidade entre os alunos. Já o Índice de Desempenho Escolar do Ensino Médio – IDE Médio, tem cálculo similar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas com divulgação anual e não contempla o fator de equidade do outro indicador.

A gestão também aposta em políticas de bonificação com base nos resultados de desempenho no Spaece para redes, escolas e alunos. No que tange aos alunos do EM<sup>4</sup>, aqueles que atingem as metas estabelecidas<sup>5</sup> são presenteados com computadores. Para as escolas, um prêmio em dinheiro é dado para as 150 escolas com melhor média de desempenho no Spaece. Estes gestores, num processo de colaboração, devem ajudar os gestores das 150 escolas com menores médias a melhorarem seu trabalho.

No caso das redes municipais, o desempenho dos alunos do Spaece condiciona uma chamada “cota-parte”, 18% do valor do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, onde os municípios com melhor desempenho têm maior repasse financeiro.

Ainda que parte destas ações não tenha caráter inovador, observa-se o esforço da Seduc CE em tornar os processos avaliativos (externo e interno) como provedores de dados em tempo real para a (re)formulação de políticas e de práticas pedagógicas, ainda que esses elementos careçam de pesquisas junto às escolas e seus profissionais.

---

<sup>3</sup> Para a construção do Indicador, a escala de proficiência (0 a 500) é convertida numa escala de 0 a 10.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12578-educacao-alunos-da-rede-estadual-que-se-destacaram-no-ensino-medio-recebem-notebooks>. Acesso em: 06 dez. 2017.

<sup>5</sup> Conforme a escala de proficiência do Spaece (de zero a 500 pontos), o nível adequado para o EM inicia-se a partir de 325 pontos em Língua Portuguesa e 350 pontos em Matemática.

## Considerações

Destaca-se que os dados educacionais manejados pela Coave, tanto do Spaece quanto do Sige, configuram-se como base permanente para a elaboração de materiais pedagógicos e de gestão, servindo como parâmetro para rede na (re)elaboração de políticas educacionais.

A agilidade da coleta de dados via Sige, faz com que as escolas tenham que se debruçar sobre seus números, organizando o seu trabalho e o trabalho da Seduc. Para os gestores entrevistados, a consolidação dos dados em tempo hábil, além de oferecer material consistente para que a escola avalie e (re)formule suas práticas, estimula o acompanhamento permanente dos resultados escolares e o desenvolvimento práticas pedagógicas e dinâmicas de avaliação mais eficientes.

Ainda que os indicadores elaborados pela gestão tenham similaridade com o Ideb, pondera-se que a inserção do fator de equidade dos alunos pode ser vista como uma forma de enfrentar as distorções relativas ao cálculo de médias constantes na elaboração de indicadores, além de indicar que a gestão central considera a aprendizagem equitativa como um fator de qualidade.

Com relação às políticas de bonificação, ressalta-se que estas não se constituem como um ponto central na elaboração de políticas educacionais. Ao atrelar a bonificação dada às escolas com maior desempenho a um trabalho em conjunto com escolas deficitárias, observa-se o estabelecimento de um regime de colaboração entre gestores escolares, estado e municípios, fato ainda pouco explorado pelas gestões estaduais.

## Referências

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais. Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004 – Relatório Regional. Crede 15 – Tauá.** Fortaleza: SEDUC/CESGRANRIO, 2005.

## - LXXIX -

# PERSPECTIVAS EM DISPUTA NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

**Maria Luiza Rodrigues Flores**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

[malurflores@gmail.com](mailto:malurflores@gmail.com)

### Introdução

Analisamos políticas públicas recentes no Brasil, evidenciando repercussões para a efetivação de uma política nacional de avaliação da educação infantil, em consonância com a Estratégia 1.6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005/14. Nosso argumento, apoiado na análise de algumas políticas relativas aos trinta meses passados da aprovação do PNE, é no sentido de que vivemos um momento de risco à consolidação do estabelecido no ordenamento legal e nas normas vigentes, bem como em termos de concepção de educação infantil e de avaliação, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, Res. CNE/CEB Nº 5/09). A abordagem metodológica do estudo é qualitativa, apoiada em análise de documentos produzidos sobre a temática ou a ela correlacionados, entendendo que leis e normas evidenciam as concepções que subjazem às políticas adotadas (EVANGELISTA E SHIROMA, 2014). Howlett (2013) afirma que a montagem da agenda pública se dá a partir de um processo de construção objetiva de um problema derivado de interações entre ciclos econômicos e políticos. Rosemberg (2013) registrou que a entrada do tema avaliação no campo da educação infantil estaria: “[...] delimitando um novo ‘problema social’ para sua política.” (ROSEMBERG, 2013, p. 47). Rua (2014) defende que a opção de governantes pela não implementação de ações frente a um problema social representa, em si, uma opção política, ainda que pela inação. Cury (2008) contribui para a afirmação do paradigma de direito à educação infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças de até seis anos.

### Desenvolvimento

Reconhecida como direito das crianças e das famílias pela Constituição Federal de 1988, a educação infantil foi apresentada como primeira etapa da educação básica pela Lei Nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) e, ao final do ano de 2017, foi incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo conteúdo tem sido questionado pela área

(ANPED, 2016) e, ainda, com a pré-escola obrigatória integrada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por iniciativa recente do governo federal. Evangelista e Shiroma (2014) afirmam que a *qualidade da educação* se tornou um dos principais *slogans* em voga na atualidade, sendo necessário aprofundar as concepções presentes nas diferentes proposições que visam incidir sobre a definição de suas políticas. Analisando iniciativas de políticas de avaliação na/da educação infantil, Sousa (2014) identificou duas tendências distintas: um conjunto de ações e documentos nacionais pautando a importância da avaliação dos contextos de oferta de atendimento e, em outra perspectiva, documentos, materiais e iniciativas que privilegiam a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Em função das especificidades e divergências entre essas tendências, justificamos relevante colocar em evidência o contexto político, econômico e educacional do país, no qual se vislumbram embates entre projetos de sociedade antagônicos, acirrados a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016. De acordo com nossas análises, identificamos ações que podem ser alinhadas em três grupos: (1) *políticas econômicas que não garantiram ampliação de recursos para a educação*: o novo Regime Fiscal (BRASIL, EC 95/2016) e a alteração no regime de exploração de petróleo (BRASIL, Lei 13.365/2016), ao reduzir novos investimentos, contribuíram para inviabilizar o cumprimento da Estratégia 20.6 do PNE, relativa ao Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, condição indispensável para o alcance de padrões de qualidade educacionais; (2) *políticas educacionais com repercussão para a organização, gestão e qualidade da educação básica*: inexistência de encaminhamentos para criação do Sistema Nacional de Educação, contados dois anos da publicação do PNE (BRASIL, Lei 13.005/14, Art. 13); revogação da Portaria do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), prejudicando a implementação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI); e (3) *políticas diretamente relacionadas a currículo e à avaliação da educação infantil*: o texto final da BNCC com uma estrutura que direciona o trabalho docente desde uma perspectiva focada em objetivos mensuráveis, a despeito das indicações e contribuições da área em sentido contrário, aliado à inclusão da pré-escola no PNAIC e à redução de idade para a integralização dos processos de alfabetização para até os oito anos, indicam uma tendência à pressão por resultados sobre a pré-escola obrigatória. Considerando-se a reconfiguração do papel do Estado no âmbito da crise do capital (PERONI, 2015), a correlação de forças atual na política do país, a redução de recursos para a educação e o descumprimento de diversas metas do atual PNE, evidenciou-se prejuízo à articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, condição necessária para a expansão da cobertura educacional no país com qualidade e equidade (PERONI E FLORES, 2016).

### Considerações

O cenário analisado compromete a garantia constitucional do direito à educação infantil com qualidade para todas as crianças brasileiras, por repercutir sobre os insumos necessários. Do ponto de

vista da implementação de uma política nacional de avaliação da educação infantil com foco sobre os contextos de oferta de atendimento, iniciativa em curso até a publicação da Portaria 369/2016, foi possível evidenciar uma inflexão na agenda, a partir da revogação daquele instrumento, com uma paralela implementação de ações articuladas que direcionam o foco das intervenções estatais para o trabalho docente e para avaliação em larga escala, focada em aspectos restritos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados – 3ª Ed. - Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, **Diário Oficial da União**, Seção 1 (ed. Extra) de 26 de junho, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 13.365/2016. Altera a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 30 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 15 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 369/ 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192) Acesso em 30 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) Acesso em 30 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008, p. 293-303.

FLORES, Maria Luiza R. e PERONI, Vera M. V. Sistema e Plano Nacional de Educação: articulações e tensões para a gestão democrática no contexto dos 20 anos da LDBEN. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza R. (Orgs.). **Formação de gestores escolares para a educação Básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN**.

POA: Evangraf, 2016. P. 79-105.

HOWLETT, Michael. **Política pública, seus ciclos e subsistemas**: uma abordagem integradora. RJ: Elsevier, 2013.

PERONI, Vera M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera M. V. (Org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. SL: Oikos, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. V. 43, n. 148, jan./abr. de 2013. SP: Fundação Carlos Chagas. p. 44-75.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES : UAB, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. Portugal: **Interacções**. N. 32, PP. 68-88, 2014.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os *slogans* na política educacional**. SP: Junqueira e Marin, 2014. P. 11-20.

- LXXX -

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ANÁLISE DA REALIDADE DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS MINEIRAS**

**Maria Simone Ferraz Pereira**

UFU – Brasil  
msimonefp@gmail.com

**Lucia de Fatima Valente**

UFU – Brasil  
valentelucia@ufu.br  
Apoio: CNPq

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que tem como princípio facilitar a implantação do regime de colaboração, em razão da histórica descontinuidade das políticas de governo. Definido como política de planejamento participativo e coletivo, visa a participação dos entes federados e envolvidos objetivando a garantia da educação de qualidade. Também considerado, um dos meios para se efetivar as propostas do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, implementado no segundo mandato do governo Lula, com vigência até 2022. por meio de uma política mais focalizada, mais efetiva no atendimento dos estados e municípios. O plano é um documento elaborado a cada quatro anos pela secretaria de educação dos estados e dos municípios que aderiram de forma voluntária ao Programa Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Segundo Saviani (2007), o plano pode ser considerado um “guarda-chuva”, pois abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo MEC. Tem como base o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e foi criado por meio do decreto 6.094/2007. O PAR propõe vinte e oito diretrizes para serem efetivadas por meio da União e verificadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). De acordo com o Manual de Orientações suas ações se estruturam em 4 dimensões: a Gestão Educacional, a dimensão da Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, a dimensão das Práticas Pedagógicas e Avaliação e a dimensão da Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Nosso objeto de pesquisa centrou-se na dimensão das Práticas Pedagógicas e Avaliação, esta envolve o processo de elaboração e organização das práticas pedagógicas, existência de coordenadores pedagógicos, reuniões e horários de trabalho pedagógico, estímulo à realização de atividades pedagógicas extracurriculares; programas de incentivo à leitura; avaliação participativa, acompanhamento individual dos educandos e políticas de correção de fluxo (BRASIL, 2007).

Para o desenvolvimento da pesquisa traçamos o seguinte objetivo: analisar a materialização do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto escolar e se existe relação com a avaliação sistêmica, especificamente suas implicações na melhoria da prática pedagógica no sentido de garantir a qualidade da educação escolar. Objetivamos também caracterizar as mudanças ocorridas na prática pedagógica e na avaliação decorrentes da implementação do PAR; compreender qual concepção de qualidade está presente na proposta de Avaliação Sistêmica e qual é a concepção das escolas municipais investigadas; identificar a relação entre as orientações do PAR e as melhorias/transformações da prática pedagógica, especificamente na prática avaliativa das escolas investigadas.

Optamos por uma matriz epistemológica, para além de um paradigma estático e mecânico de pesquisa. Para tanto, o estudo buscou as mediações e as contradições, entre as diretrizes das políticas educacionais e suas implicações na prática pedagógica das escolas. A pesquisa iniciou-se pelas análises de documentos que desencadeiam a compreensão das influências do PAR na dimensão **Práticas Pedagógicas e Avaliação** das escolas investigadas. A partir do levantamento sobre a influência da implementação do PAR, selecionamos 3 instituições de ensino e fizemos a imersão na realidade das escolas selecionadas buscando coletar dados por meio das fontes documentais, observação e aplicação de questionários junto às professoras. A opção pela realização da observação e questionários justifica-se pela compreensão de que o contato com a dinâmica concreta da sala de aula e as professoras nos possibilita o conhecimento efetivo do alcance das políticas e análise de como a mesma tem se materializado.

O PAR do município investigado foi elaborado em 2012 os registros evidenciam que a elaboração ficou a cargo da equipe local, composta por três professoras, duas diretoras, a secretária da educação, uma especialista, técnica, em educação e uma técnica administrativa da secretaria municipal de educação (ITUIUTABA, 2012). Constatamos que a adesão, indicada como facultativa, tem como incentivo a transferência de “recursos financeiros (transferência voluntária) para que a secretaria municipal de educação realize a subação” (BRASIL, 2011, p.34).

No diagnóstico de elaboração do PAR, são propostas quinze questões sobre as quatro dimensões. Ao todo são oitenta e duas questões, pontuadas de acordo com a descrição de critérios correspondentes aos quatro níveis de pontuação. Na dimensão investigada, práticas pedagógicas e avaliação, foram propostas as seguintes ações: implantação de um calendário de reuniões, preferencialmente semanais, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino; inclusão como componente da política educacional, o estímulo à auto avaliação e as práticas interdisciplinares; e definição e implementação de políticas para correção de fluxo (ITUIUTABA, 2012).

Para a ação “avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem”, foram cadastradas as seguintes subações: orientar as escolas a incluírem a auto-avaliação dos alunos no PP; qualificar profissionais da rede nas áreas

de currículo e avaliação; subsidiar as escolas na organização do currículo de forma interdisciplinar; subsidiar as escolas na organização do currículo de forma interdisciplinar, considerando a articulação dos saberes formais e não-formal no ambiente escolar. (TTUIUTABA, 2012)

No que concerne aos programas e ações referentes às práticas pedagógicas e à avaliação tem-se os seguintes eixos: organização da rede de ensino; organização das práticas pedagógicas; avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (TTUIUTABA, 2012).

A realização da pesquisa nos levou às seguintes constatações: a) existência nas escolas de uma variedade de recursos que são utilizados em algumas práticas, entretanto, tais práticas pedagógicas são planejadas e organizadas para atender às demandas exigidas pelas avaliações externas; b) as instituições da rede municipal contam com a figura do supervisor pedagógico, sua ação, quase sempre, se limita à verificação do cumprimento de conteúdos pelos docentes, à solução de questões de indisciplina e à cobrança de realização de atividades que garantam o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas; c) as professoras participam de reuniões denominadas módulo II, que são destinadas à realização de planejamento, correções. Próximo ao período de realização das avaliações externas tais avaliações também servem para discussão e orientação das práticas. Não existem reuniões destinadas à formação e/ou estudos nas escolas, estas quando acontecem, ficam sob responsabilidade do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores - Cemap; d) em linhas gerais não existe por parte da equipe pedagógica o estímulo à realização de atividades pedagógicas extracurriculares, quando acontecem é por opção das próprias docentes.

As práticas pedagógicas, em sua maioria, se limitam à utilização dos espaços da sala de aula e do desenvolvimento dos conteúdos; e) as práticas avaliativas são organizadas em torno da avaliação externa, durante todo ano letivo a metodologia docente e a avaliação é orientada pelo conteúdo das avaliações externas e, no período que antecede a realização das mesmas os estudantes são treinados para responder questões semelhantes às que são cobradas nessas avaliações e por meio delas, são também avaliados. O atendimento individualizado, principalmente dos estudantes que apresentam dificuldades, não acontece de forma efetiva no sentido de oportunizar o pleno desenvolvimento desse discente, quase sempre se limita ao preenchimento de formulários para atender questões burocráticas. Além disso, identificamos a falta de diálogo, de auto avaliações, de atividades interdisciplinares e políticas específicas de correção de fluxo.

Para Santos *et al* (2013), o PAR foi concebido para ser um caminho para a construção de políticas municipais mais autônomas, articuladas e sustentáveis. Entretanto, o cenário atual tem demonstrado que o campo educacional é intimamente interligado com questões políticas que tem se efetivado em um movimento de rupturas e discontinuidades.

Nesse contexto, a maneira como as práticas pedagógicas são organizadas tem conduzido as escolas a criarem mecanismos e estratégias apenas para garantir bons resultados, numa lógica com o intuito de atender às demandas impostas socialmente e por isso, evidenciam apenas uma face da tão propalada qualidade educacional

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR) orientações para elaboração do Plano do município**. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispoe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acessado em 23 de abril de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: textos para discussão. Brasília, v.24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ITUIUTABA, **Plano de Ações Articuladas 2011-2014**.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

## A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS LIMITES DO IDEB NA DEFINIÇÃO DE QUALIDADE DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CÁCERES/MT

**Marilda de Oliveira Costa**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil  
marilda.costa@pq.cnpq.br

**Heloisa Salles Gentil**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil  
[logentil2@gmail.com](mailto:logentil2@gmail.com)

Este texto apresenta um recorte da pesquisa Análise do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e suas Implicações para a Gestão e o desempenho escolar<sup>1</sup>, concluída em 2017. O objetivo é analisar o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental I de duas escolas da rede pública estadual pertencentes ao polo de Cáceres, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO). Pretende-se problematizar o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por constituir-se, atualmente, como parâmetro oficial para medir a qualidade da educação básica do país e ser indutor de políticas públicas de viés gerencialista/Nova Gestão Pública.

O contexto no qual emergiu a Nova Gestão Pública (NPM) é marcado por narrativas que apontam as reformas neoliberais como inevitáveis, configurando-se uma racionalidade política global (DARDOT e LAVAL, 2016), a partir dos anos 1980. Para Afonso (2009, p. 49), a partir desse período “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, e admitindo a lógica de mercado, ao importar para o domínio público modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” Subjaz a essa filosofia a crença de que as práticas, os métodos e os princípios utilizados na gestão do setor privado são superiores aos usados na administração do setor público (POLLITT; BOUCKAERT, 2011).

Essa tendência na educação básica mato-grossense tem seus antecedentes nos anos 1990, intensificando-se desde então em aparente tensão com a organização escolar em ciclos de formação humana e princípios da gestão democrática, instituídos no mesmo período (MATO GROSSO, 1998). Destaca-se a criação e implementação, a partir de 2010, do SIGA, cujas origens remontam a programas anteriormente implantados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em parcerias com o Instituto Ayrton Senna (AMARAL, 2014). Inspirado no Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI), o SIGA é um sistema eletrônico operado via *web* e objetiva

monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e eficientemente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar problemas (MATO GROSSO, 2010, p. 3).

---

<sup>1</sup>Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No viés da NPM o campo da Avaliação em Larga Escala consolidou-se no Brasil como indutor de Políticas Públicas, visando a melhoria da Proficiência de crianças e jovens em duas áreas e cujas primeiras iniciativas foram na década de 1990 e vêm se intensificando.

Nesta tendência, por meio do Decreto nº 6 094/2007, criou-se o IDEB, que tem sido um dos principais parâmetros do governo para medir a qualidade da Educação (INEP, 2018). Calcula-se este índice, que varia de zero a dez, a partir de uma fórmula com dados provenientes do fluxo escolar (taxas de aprovação obtidas no Censo Escolar) e resultados dos testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, da Prova Brasil. Composto por dados produzidos por diferentes metodologias de captação, o IDEB não pode ser confundido com uma mera nota, em seu cálculo estão contidas também metas a serem alcançadas progressivamente até 2021 (INEP, 2018).

De acordo com a lei 8.405/2005, os CEFAPROs/MT têm o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, cujas escolas encontram-se localizadas em municípios organizados em 15 polos no Estado. O polo em foco conta com 57 escolas de ensino fundamental (I e II) distribuídas em 12 municípios.

Considerando o IDEB das escolas deste Polo na série histórica de 2009 a 2015, verifica-se que seis, dos sete municípios cujos dados estão disponíveis<sup>2</sup>, apesar de flutuações e diferentes trajetórias nos anos intermediários, chegam a 2015 com índice maior que em 2009. No município de Araputanga, por exemplo, o índice oscilou apenas de 5,8 em 2009 para 5,9 em 2015; em Cáceres, variou de 5 a 5,4 e em Curvelândia foi de 4,7 para 5,9. Questiona-se se a partir deste tipo de dados é possível afirmar que a melhoria da qualidade da educação nestas localidades se deve apenas à implantação do SIGA.

Tendo em vista que a Prova Brasil corresponde a um dos componentes do IDEB, neste artigo, toma-se como exemplo duas escolas do Polo de Cáceres, com diferentes desempenhos na proficiência da Prova Brasil, tendo como critério de seleção os dados aferidos por esta prova, sendo uma escola considerada “proficiente” e outra em “estado crítico”.

Com base na evolução dos níveis de proficiência do 5º ano nos exames de 2013 e 2015<sup>3</sup> observa-se que na Escola 1, nas duas disciplinas avaliadas (gráficos 1 e 2), o número de alunos nos níveis mais baixos diminuiu, zerando a porcentagem de estudantes no nível zero e aumentando consideravelmente nos níveis proficientes (níveis 5 e 6). A referida escola que teve IDEB de 4,4 em 2013 (abaixo da meta 5,1) ultrapassou a meta do INEP (5,4) em 2015 alcançando 5,9.

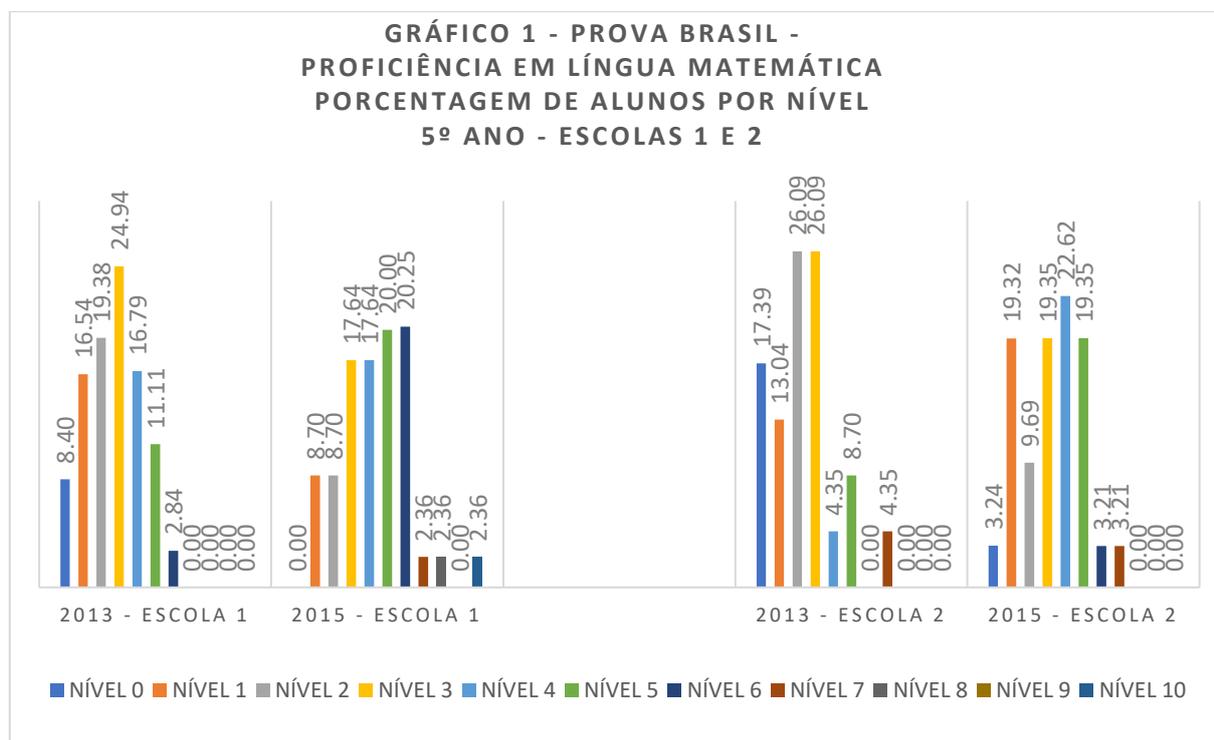
No caso da Escola 2, observa-se o crescimento da proficiência do 5º ano no mesmo período (gráficos 1 e 2) mais discreto que na Escola 1, mas a redução da quantidade de estudantes nos níveis mais baixos é considerável. O IDEB desta escola em 2013 foi de 4,1 (abaixo da meta 4,3) e deu um salto para

---

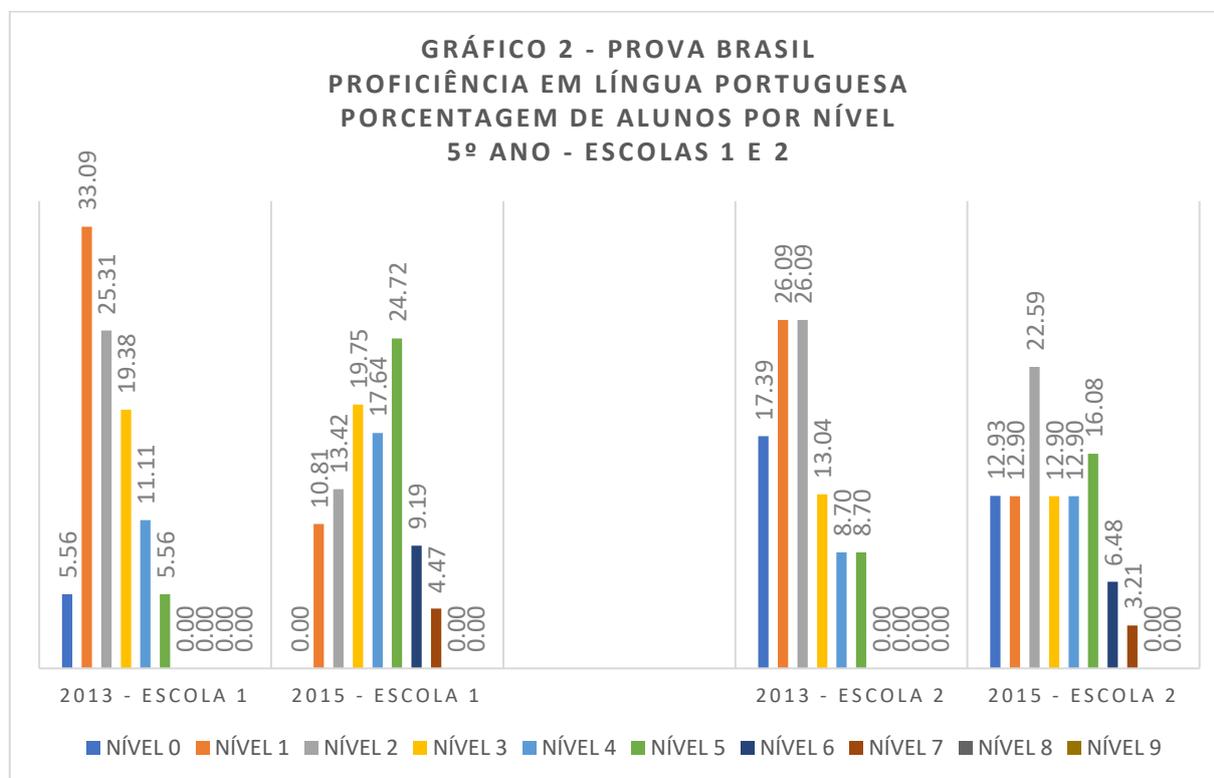
<sup>2</sup> Cinco municípios deste polo não aparecem nos dados do INEP porque não atendiam aos critérios para aplicação da Prova Brasil.

<sup>3</sup> Só foi possível comparar dados de 2013 e 2015 por estes terem os níveis de proficiência divulgados pelo INEP em uma mesma escala, dos anos anteriores estão em escalas distintas.

5,0 em 2015 (acima da meta 4,6), demonstrando que não apenas o desempenho dos alunos, que estaria sendo impactado pelo SIGA, é responsável pelo aumento do índice.



Fonte: INEP, 2018



Fonte: INEP, 2018

Ressalta-se que houve crescimento da proficiência nacionalmente no mesmo período e que durante os anos antecedentes a esta avaliação, diversos projetos de formação foram implantados pelo Ministério da Educação, por exemplo: PCNs em Ação, PROFA, GESTAR, PROINFANTIL, PROGESTÃO, além do Projeto “Sala do Educador”<sup>4</sup>, desenvolvido nas escolas de Mato Grosso sob orientação dos CEFAPROs.

Além disso, Mato Grosso adotou desde o ano de 2001 os ciclos como forma de organizar a escola e posteriormente a progressão automática de estudantes e um processo de enturmação por idade a partir de 2010. Essas ações impactam diretamente no fluxo dos alunos, outro elemento que compõe o IDEB, questão que não é possível abordar neste texto.

Esses projetos também têm influência na melhoria dos índices, mas não há como afirmar que o resultado dos testes de avaliação decorra especificamente deste ou daquele fator ou que tais resultados expressem a real situação da educação. Apoiados em Almeida, Dalben e Freitas (2013), não se descarta a importância da avaliação nos processos de melhoria da qualidade da educação, mas discute-se a necessidade de analisar fatores associados que podem influenciar os índices e que têm sido desconsiderados, entre os quais estão, por exemplo, o Nível Sócio Econômico – NSE dos estudantes e a limitação da aferição do desempenho por uma avaliação de apenas duas disciplinas e que não avalia duas vezes o mesmo estudante. Há que se identificar os limites do IDEB na definição de qualidade das escolas da rede pública estadual de Mato Grosso e aprofundar a discussão sobre qualidade.

### Referências

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: Regulação e emancipação - Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. e FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.125, pp.1153-1174. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

AMARAL, M. C. E. Relações público-privado na Educação de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas- SP, 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

INEP-MEC. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: janeiro 2018.

---

<sup>4</sup> Atual PEFE – Projeto de Formação Docente na Escola.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem. Cuiabá, SEDUC, 2010; 2013; 2014; 2015.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Educacionais. 1998.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. Public Management Reform: a comparative analysis. 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

## PILARES ESTRUTURANTES DA BNCC

**Marilda Pasqual Schneider**

Unoesc/Brasil

marilda.schneider@unoesc.edu.br

### Introdução

A despeito de posicionamentos dissonantes acerca de a educação ser ou não capital técnico do desenvolvimento, países situados em diferentes continentes e regiões do globo estão a investir massivamente na convergência entre a melhoria da qualidade educacional e o processo produtivo. No epicentro das reformas estão alguns Organismos Internacionais (OI), mentores teórico-políticos e ideológicos das mudanças educacionais especialmente em países subdesenvolvidos ou de capitalismo retardatário.

Considerados necessários para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural e, conforme cita Coraggio (1996, p. 78), “[...] compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracterizam a globalização”, os OI indicam áreas prioritárias ao alinhamento entre políticas e programas que, supostamente, ofereceriam sustentação à qualidade educacional. Com essa finalidade, o Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estão a atuar, atualmente, em três áreas estratégicas no combate aos problemas educacionais: formação e atuação docentes; avaliação dos estudantes; e das aprendizagens essenciais aos estudantes.

Em sintonia com os pressupostos desses OI, foi homologado, em dezembro de 2017, o documento que define uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tida como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017, p. 08).

Em vista da celeuma daqueles que reclamavam a necessidade de delimitação de um base curricular nacional, constitui objetivo central deste texto destacar e analisar pilares estruturantes da BNCC, evidenciando possíveis correlações com recomendações do BM e da OCDE. Partimos do pressuposto de que o documento homologado em 2017 busca salvaguardar elementos fundamentais de edificação de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira, difundido por uma agenda de abrangência globalizatória, para o que contribuem de forma iniludível as ponderações do BM e da OCDE.

### Recomendações do BM e da OCDE

Em um informe publicado no ano de 1996, o BM defendia que para melhorar o desempenho escolar dos estudantes brasileiros era necessário estabelecer normas sobre os resultados da educação, prestar apoio aos insumos e vigiar os resultados obtidos por meio da avaliação das aprendizagens. Sugeria, para isso, uma variedade de indicadores, dentre os quais provas e exames públicos para medir e vigiar o rendimento dos alunos de modo a assegurar os resultados almejados.

Consentâneo a essas recomendações, o Brasil promoveu, em 2005, uma profunda reformulação no seu Sistema de Avaliação Educacional (Saeb), criado no início dos anos de 1990. *Par i passu* à reestruturação do Saeb, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em publicação realizada no ano de 2010 sobre os resultados dessas mudanças, o BM destacou os “grandes avanços” alcançados pelo Brasil nos últimos 15 anos (1995-2010) e “a notável trajetória” das reformas empreendidas na educação básica durante a década, assinalando que o país teria se tornado “um dos melhores laboratórios do mundo” para gerar evidências globais sobre “o que funciona” na educação (BANCO MUNDIAL, 2010, p.11). Especialmente o Ideb, fora considerado uma inovação jamais vista em nenhum outro grande país de regime federativo.

Não obstante a influência do BM no delineamento da agenda educacional brasileira, nosso país está a desenvolver relações cada vez mais sólidas com a OCDE, que atua no desenvolvimento de ações comuns em países com problemas similares visando à comparação entre eles. Tendo o Brasil na condição de membro associado, a OCDE opera no país prioritariamente em duas direções. A primeira, iniciada no ano de 2000, focaliza ações de avaliação comparada de estudantes com idade na faixa de 15 anos, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). A segunda, em curso desde 2007, tem como foco a indicação de políticas de formação de professores, fomentada por meio do Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) (OCDE, 2015).

As pistas colhidas dão conta de antever um cenário de mudanças que assevera os pressupostos da nova gestão pública, em curso no país desde os anos de 1990. São indicativos desse interesse a referência do BM acerca dos desafios para a agenda educacional dos próximos dez anos no Brasil, especialmente algumas políticas e ações alinhadas a esses desafios, tais como, a destinação de bonificação aos professores pelo desempenho de seus estudantes no Ideb ou em outros indicadores educacionais nacionais e ou estaduais, e a definição de currículos baseados em padrões de aprendizagem. No que tange às recomendações da OCDE, estas indiciam asseverar o processo de descentralização de responsabilidades educacionais.

## Base Nacional Comum Curricular: pilares estruturantes

Homologada em 20 de dezembro de 2017, a BNCC é fruto de um processo longo<sup>1</sup>, contestado por segmentos tão profusos quanto aqueles que a aprovaram. Sua formulação foi coordenada pelo Ministério da Educação, que atuou em parceria com o Conselho de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Uma análise em torno do conteúdo do documento e de seus princípios fundamentais permitiu-nos identificar três pilares que consideramos estruturantes da BNCC, quais sejam: dimensões estratégicas; enfoque pedagógico; e regime de colaboração. No que tange ao primeiro pilar, o interesse de seus formuladores é o de que a BNCC contribua para o alinhamento de políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 08).

O segundo pilar está orientado para o desenvolvimento de competências gerais e específicas. No documento é realçado que o ensino por competências segue o modelo das avaliações realizadas pelo Pisa e pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), filiado à Unesco (BRASIL, 2017), além de ser o modelo curricular praticado em vários países. Iniludivelmente, dois interesses estão em causa na definição desse pilar. O primeiro, de salvaguardar o alinhamento com o modelo curricular das avaliações em larga escala. O segundo, de demonstrar que não se trata de uma posição nacional sobre a necessidade desse alinhamento, mas do praticado em avaliações internacionais das quais o Brasil participa.

Por fim, o terceiro pilar refere-se ao regime de colaboração para organização dos respectivos sistemas de ensino. Previsto na CF e na LDB, o regime de colaboração determina as formas de como irão ocorrer as relações entre o poder central e as unidades da federação tendo em vista, “[...] o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular” (FRANÇA, 2014, p.04).

### Considerações finais

No estudo realizado, ficou evidenciado o interesse de fortalecimento das políticas nacionais de avaliação educacional pela implementação de medidas de responsabilização. Esse fortalecimento seria assegurado pelo delineamento de propostas curriculares, para os sistemas de ensino e escolas de educação básica, que preservem os conteúdos da Base. Uma vez declarado que o modelo curricular da Base está alinhado aos modelos nacionais e internacionais de avaliação, parece-nos iniludível a vinculação entre

---

<sup>1</sup> As discussões referentes à tessitura da BNCC tiveram início no ano de 2013, com a criação do Movimento pela Base, tendo redundado, em 2015, na criação do Portal da Base, pelo Ministério da Educação (MEC).

aprendizagens requeridas dos estudantes, resultados esperados nas avaliações em larga escala e mecanismos de *accountability*.

Ao que tudo indica, o delineamento da BNCC busca manter um fino alinhamento com as prioridades traçadas por uma agenda transnacional e que, por isso, torna ainda mais duvidosa a possibilidade de a Base constituir-se em ferramenta de melhoria da qualidade educacional ou, mesmo, de redução das desigualdades, conforme autoproclamado no documento homologado em 2017.

### Referências

BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil**: the Next Agenda. Documento do Banco Mundial. December 21, 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education--in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 15 jan.2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a Base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: fev.2018.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: L. Tomazzi et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANÇA M. Sistema Federativo e regime de colaboração: o Plano Nacional de Educação – demanda e investimentos. **Anais...** IV Congresso Ibero-americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto – Portugal, 2014.

OCDE **The OCDE and Brazil**. OECD, november, 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/brazil/Brazil%20brochureWEB.pdf>> Acesso em 28 jan.2018.

**- LXXXIII-****CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL  
NO BRASIL: UM PALCO DE TENSÕES ENTRE  
GOVERNO E SOCIEDADE**

**Marília Fonseca**  
Universidade de Brasília  
[mariliasfonseca@gmail.com](mailto:mariliasfonseca@gmail.com)

**Introdução**

O texto analisa o processo de planejar a educação no Brasil, buscando examinar as tensões que e estabeleceram entre governo central e as demandas da sociedade, notadamente em determinados fases políticas. Como guia para a análise, leva-se em conta a ambivalência do planejamento, ao mesmo tempo um instrumento técnico enquanto modo racional de definir ações prioritárias para o país e os meios para o seu alcance. Sendo atribuição do Estado, traz em si a direção político-ideológica de cada gestão governamental.

No período republicano, cujo início se deu no final do Século XIX, ocorreram mudanças bruscas no estilo de gestão dos governos que se sucederam, alternando breves fases democráticas e alongados governos ditatoriais, estes últimos, não raro, apossaram-se do poder pela destituição de governos eleitos. Cada estilo marcou as relações entre governo e sociedade. Privilegiou-se ora o planejamento centralizado ora descentralizado; optou-se por alternativas pragmáticas inspiradas no mercado ou que favoreciam o desenvolvimento social (Ianni, 1995).

Alteraram-se, também, as relações entre o Estado e as corporações internacionais. Em estudo sobre essa temática, Ferreira (2013) esclarece que o planejamento esteve presente no Brasil como parte integrante de um projeto de desenvolvimento para um país situado periféricamente na divisão internacional do trabalho. Desse modo, a consolidação do processo de planejamento nacional fez parte de um enfrentamento político que se estendia para fora das fronteiras nacionais, e, não raras vezes, submeteu o país ao propósito das nações mais avançadas.

O planejamento educacional adotou ora um tom mais prescritivo, submetendo a educação à economia, ao limitar a preparação de trabalhadores para alavancar o crescimento econômico. Em fases mais democráticas, especialmente quando os educadores ganharam espaço de participação, foi possível discutir os planos à luz de propósitos mais valorativos e que davam novo tom à qualidade educacional: preparar o indivíduo para gozar plenamente os seus direitos políticos; para compreender e ter acesso às

diferentes manifestações da cultura humana; para atuar profissionalmente munido de conteúdos éticos e da consciência de sua capacidade transformadora.

### **O planejamento educacional inspirado nos propósitos internacionais: uma proposta genérica para a América Latina**

Em meados do Século XX, o planejamento estatal foi adotado na América Latina como meio de superar as crises geradas no período pós Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o governo Vargas, no período ditatorial conhecido como Estado Novo (1937-1945) realizou tentativas de planificação, porém, mais do que planejar as bases políticas e sociais, formulou instrumentos técnicos que se limitavam a organizar o processo orçamentário e a fixar as metas para gerar um *Brasil Grande*, capaz de inserir-se na arena de competição internacional.

O processo de planejamento só iria ganhar mais consistência no final dos anos 1950. A crise que se estabeleceu no período pós-guerra exigiu um esforço para estabilizar a economia mundial. Na América Latina, organismos de fomento criados no âmbito da ONU (OEA, Cepal) desenvolveram um processo de assistência técnica e financeira para alavancar o crescimento econômico por meio de um processo de planejamento de Estado. A intenção era estabelecer um ordenamento racional no processo de crescimento dos países, de sorte a sustentar a nova fase do capitalismo, ora pressionado pelo desafio econômico do Pós-Guerra. O planejamento de Estado passou, inclusive, a ser pré-requisito para que os governos tivessem acesso aos créditos de organismos financeiros internacionais.

O planejamento educacional foi impelido pela política internacional, por meio das conferências latino-americanas para a educação, realizadas em Punta del Leste e Santiago do Chile, em 1961 e 1962. Contavam com o patrocínio da OEA e de um programa de cooperação técnica e econômica do governo norte-americano: “Aliança para o progresso”. Estabeleceram-se metas decenais para a educação na América Latina como um todo. Apregoou-se o enfoque do capital humano, segundo o qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional era requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, alinhar-se à economia, produzindo competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado.

A orientação internacional para a educação esteve presente, inclusive, no Plano de Metas do governo democrático de Kubitschek (1956 - 1963). Não obstante, o período foi profícuo para a mobilização dos educadores, que voltaram a debater a orientação dos fóruns internacionais, especialmente com respeito ao enfoque econômico para a educação e a fixação de metas de longo prazo para toda a região. A década de 1960 representou um marco na educação brasileira, particularmente pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) e também pela implementação dos primeiros planos educacionais (Brasil/MEC, 1962; idem, 1963).

A fase democrática foi interrompida pela instauração do regime militar (1964-1985). A mobilização dos educadores foi tolhida e os planos absorveram a ideologia fomentada pela burocracia internacional, cuja influência seria cada vez mais fortalecida pelos governos subsequentes. Adotou-se o viés economicista dos fóruns internacionais, culminando com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 que instituiu o ensino profissionalizante obrigatório no nível médio. O texto foi elaborado por uma equipe paritária de planejamento: quatro brasileiros e quatro membros norte-americanos apensos à Agência Internacional para o Desenvolvimento (Usaid).

A década de 1980 caracterizou-se como um período de aguda crise econômica herdada do regime anterior, decorrente do aumento da inflação e da dívida externa brasileira. O objetivo de crescimento econômico dos militares foi substituído nos anos 1980 por uma política de estabilização econômica e financeira. A crise forçou o Estado brasileiro a recorrer aos créditos do FMI e também do Banco Mundial. Na qualidade de credores, as duas agências passaram a coordenar programas de ajustes no campo econômico e social.

O Banco Mundial passou a assumir uma posição mais política na sua relação com os estados membros, ao coordenar a política de ajustes econômicos como pré-requisito para a inserção do país na economia global que se afirmou anos 1990. Os Planos de governo para o período 1995-2003 buscavam-se adequar o país às orientações do Consenso de Washington (Fonseca, 2013).

A partir daí, o Banco passou a ser um parceiro na elaboração dos planos para a educação básica, por meio de acordos técnicos financeiros firmados com o Ministério da Educação. Buscou-se preparar a escola para desenvolver novos métodos de gestão e de planejamento. Instituíram-se processos de avaliação em larga escala do desempenho do aluno e da escola como mecanismos para alcançar a sua autonomia gestonária e financeira, cujo objetivo central era diminuir os custos da escola mediante a eficiência operacional e a capacidade da escola em garantir seu próprio financiamento (parcerias com ONGs, empresariado e comunidade). Nos oito anos do governo de face neoliberal, o *gerencialismo* deu o tom da gestão e do planejamento escolar, sob os auspícios do Banco Mundial (Brasil, 1995).

Em 2003, o presidente Lula da Silva (2003-2010) assumiu o governo do país tendo como pano de fundo o desenvolvimento com justiça social. O governo deu prioridade ao crescimento econômico aliado à inclusão social e à diminuição da pobreza. A parceria com o Banco Mundial para a educação básica foi interrompida, em prol de uma agenda política própria, descentralizadora, executada por meio de um programa federal que destinava recursos complementares diretamente aos municípios e às escolas. Um dos objetivos foi estimular os entes federados (estados e municípios) a construírem os planos de educação, como forma de consolidar a sua autonomia (Brasil/MEC, 2007). A expansão do ensino superior foi alavancada com a criação de universidades públicas em regiões mais carentes desse serviço. Instituiu-se a reserva de cotas nas instituições de ensino superior para negros, pardos, indígenas e estudantes provenientes de escolas públicas.

## Considerações finais

A política de Lula da Silva teve continuidade na gestão de Dilma Rousseff. Uma das ações mais significativas do seu governo foi a aprovação do Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 (Brasil, 2014). Para a construção do Plano, produziu-se no Brasil uma mobilização de educadores em âmbitos locais e nacionais. Com a destituição da presidente em 2016, deu-se sequência à tradição republicana de substituir governos eleitos por meio de aventuras antidemocráticas. O planejamento educacional aguarda por novas auras democráticas.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. (1962). **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (1963). **Plano Trienal de Educação**. Brasília: MEC.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2007). **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. (2013). **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: MARE.
- BRASIL. Casa Civil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- FERREIRA, E. B. O. (2013). Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do Século XXI. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília: Liber Livro.
- FONSECA, Marília. (2013). Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília: Liber Livro.
- IANNI, O. (1995). **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

**- LXXXIV -****MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DAS DESONERAÇÕES****Natalia de Souza Duarte****Introdução**

Os governos utilizam-se da tributação e da respectiva arrecadação que compõe o sistema tributário legal para assegurar seu financiamento e a prestação de serviços que positivam os direitos, especialmente os sociais. Entretanto, o Estado também pode abrir mão de parte de sua receita por meio de desonerações - isenções, anistias, imunidades, reduções de alíquotas, deduções ou abatimentos e adiamentos de obrigações de natureza tributária. Desde 2004, as desonerações passaram a ser compreendidas como “gastos tributários” tendo em vista que são, efetivamente, financiamento indireto do Estado à área desonerada. A desoneração pesquisada foi a relativa à área de educação.

Por muito tempo as desonerações passavam despercebidas e não eram contabilizadas como gastos. Nos últimos anos, no entanto, analistas defenderam o entendimento desse tipo de política como financiamento indireto do estado e, a partir de 2004, esse grupo de desonerações passou a compor os “gastos tributários”. A política de desoneração vem crescendo em volume frente ao fundo público brasileiro e é necessária análise sobre esse fenômeno e sobre seus impactos sobre a educação pública.

**Desenvolvimento**

Esta pesquisa, financiada pela CNTE, investigou a mercantilização e privatização da educação básica no Brasil. A questão-problema que orientou a pesquisa foi: em que medida a privatização e a mercantilização avançou sobre a educação básica no Brasil? Adotou-se a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que repete a pergunta a diferentes instâncias e níveis e utiliza a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de forma complementar com interação entre os dois (LAPERRIÈRE, 2008). Os dados sobre a desoneração foram coletados nos relatórios de Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária – DGT da Receita Federal do Brasil (RFB, 2011) no período de 2009 a 2013 e analisados a partir da perspectiva materialista histórico-dialética que entende a desoneração como forma de privatização e mercantilização da educação.

Um primeiro achado foi de que a tendência de privatização do fundo público. No período estudado (2009-2013), as desonerações apresentaram crescimento de 194% alcançando, em 2013, a soma de 225 bilhões de reais desonerados (em valores não deflacionados) ou valor equivalente a 20,5% de todo o fundo público. Em valores nominais trata-se de 464 bilhões de reais no período, sendo que destes, R\$ 32 bilhões desonerados para ou pela área de educação. Existem sete programas tributários que permitem a desoneração na área de educação. O analisado para fins desse trabalho refere-se à Dedução do Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF) dos gastos com educação privada.

Do montante desonerado em função da educação no período estudado, a dedução do IRPF dos gastos com educação privada respondeu por R\$ 14,6 bilhões ou 42,3% do total das desonerações nessa área. O marco legal atual permite deduzir os pagamentos de despesas com instrução do contribuinte e de seus dependentes relacionados na declaração, inclusive de alimentandos. Estas despesas estão sujeitas ao limite individual anual de R\$ 2.592,29. Analisou-se esse mecanismo de desoneração intentando desvelar: 1. Qual seu impacto em relação aos recursos da educação; e, 2. Quem acessa esse direito.

No que se refere ao impacto sobre os recursos não arrecadados em função de gastos com educação privada no período estudado (2009-2013), optou-se por comparar seu volume com a Complementação de recursos que a União aporta ao FUNDEB para alcance do Custo-aluno – referência do valor base anual que baliza o financiamento da educação pública. Em 2014 a complementação foi feita a 11 Estados e o valor foi de R\$ 9,7 bilhões. A desoneração no IRPF 2014 (ano base 2013) foi de quase R\$ 4 bilhões, representando quase metade (41,2%) do aporte da União ao FUNDEB, com um agravante: esse gasto tributário (desoneração via IRPF) tem impacto nos repasses aos outros entes federados. Como o Imposto de Renda, de competência arrecadatória da União, entra no cômputo dos recursos a serem repartidos com estados e municípios, os R\$14,6 bilhões desonerados pela educação no período estudado, em torno de R\$4 bilhões deixam de chegar à União e posteriormente aos estados e municípios via Fundos de Participação dos Estados e dos Municípios (FALCO, 2015).

No que se refere a quem acessa esse direito, vale refletir sobre a política tributária que permite descontar do fundo público os gastos com educação privada. Conforme a política tributária adotada, o financiamento do Estado se faz de forma distributiva ou redistributiva, progressiva ou regressiva. Um sistema tributário é considerado regressivo quando a participação dos tributos sobre a renda e a riqueza dos indivíduos acresce na relação inversa destas, ou seja, quem tem menor renda paga mais impostos proporcionalmente. Um Sistema Tributário é dito progressivo, quando esta participação aumenta na mesma proporção da renda e da riqueza, ou seja, paga mais quem ganha mais, sendo a regressividade o reverso da progressividade (PRADO, 2006).

No caso brasileiro o sistema tributário é extremamente censurável e promotor de injustiça social. É regressivo por se caracterizar mais pelas contribuições sobre o consumo e salário/renda do que sobre riqueza e patrimônio. O “orçamento é financiado pelos pobres via impostos sobre o salário e por meio

de tributos indiretos, sendo apropriado pelos mais ricos, via transferência de recursos para o mercado financeiro e acumulação de capital” (SALVADOR, 2012, p. 10).

O injusto acesso à desoneração via IRPF permite a um declarante da maior faixa de renda - alíquota de 27,5% - descontar R\$2.592,29 de gastos com educação privada e desonerá-lo com R\$ 928,36 anuais ou R\$ 77,36 mensais (por dependente). A injustiça fica mais explícita quando constata-se que esse valor supera os: Benefício Básico mensal do Programa Bolsa Família pago às famílias em situação de pobreza no Brasil (R\$ 70,00); Benefício Variável concedido às famílias que tem todas as crianças até 15 anos na escola (R\$ 32,00 mensais por criança/adolescente, no limite de três); Benefício Variável Jovem (BVJ) vinculado ao adolescente de 16 e 17 anos matriculado na escola pública (R\$ 38,00 mensais no limite de 3); e, Benefício para Superação da Extrema Pobreza na Primeira Infância (BSP) (R\$ 70).

Finaliza-se destacando que a “Bolsa Escola Privada” dada pelo Estado ao estudante das classes médias e alta de escolas privadas no valor de R\$ 77,36 mensais é mais que o dobro da bolsa paga pelo Estado ao estudante em situação de pobreza seja ele criança (R\$32,00), seja ele adolescente (R\$38,00). E não há qualquer censura a essa “Bolsa”, pelo contrário, corre no STF a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4927/2013) que questiona a constitucionalidade do limite na dedução com gastos de educação própria e de dependentes. Já ao programa “Bolsa Família” as críticas são contundentes, vocalizadas pelos grupos privilegiados que detém os meios de comunicação e por setores conservadores e neoliberais de nossa sociedade.

### **Considerações finais**

O atual estágio do capitalismo financeiro, transformou o fundo público em recursos vulneráveis à mercantilização e privatização, sendo a desoneração um dos mecanismos possíveis para esse acesso. No caso Brasileiro vem ocorrendo a desoneração de volumes de recursos que ultrapassam os 20% de todo o fundo público (como ocorrido em 2013). A lógica empregada para a desoneração do IRPF dos gastos com educação privada é filiada a um sistema tributário regressivo e extremamente injusto e veicula a concepção de educação que afiança e estimula a existência e o subsídio financeiro do Estado às instituições privadas, na contramão da compreensão da educação como política social e direito humano fundamental e inalienável.

### **Referências**

FALCO, C. F. F. A Educação e o Gasto Tributário Social: Origem, pressupostos e implicações da dedução das despesas com instrução no Imposto de Renda Brasileiro. Tese de doutorado. USP, 2015.

LAPERRIÈRE, A. A Teorização Enraizada (Grounded Theory): procedimento analítico e comparação e comparação com outras abordagens similares In: A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, S. Transferências fiscais no Brasil: o lado “esquecido” da reforma tributária. In: PINTO, M. BIASOTO JR., G. Política fiscal e desenvolvimento no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p. 173-236.

RFB. Receita Federal do Brasil. Demonstrativo dos Gastos Tributários. Estimativas bases efetivas 2011. Série 2009 a 2013. Brasília, 2011.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. Serv. Soc. Rev., Londrina, V. 14, N.2, P. 04-22, Jan./Jun. 2012.

## AVALIAÇÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE MONITORAMENTO: UM ESTUDO DE CASO

**Nonato Assis de Miranda**  
USCS/ UNIP – Brasil  
mirandanonato@uol.com.br

**Paulo Sérgio Garcia**  
USCS/Brasil  
[paulo.garcia@uscs.edu.br](mailto:paulo.garcia@uscs.edu.br)

### Introdução

Este texto tem por finalidade apresentar e analisar indicadores de resultados educacionais obtidos por um grupo de escolas da Rede Estadual Paulista de ensino público, bem como refletir sobre políticas de monitoramento que têm subsidiado a gestão escolar com foco na melhoria dos resultados educacionais neste sistema de ensino.

Grosso modo, diante da legitimação de um sistema de avaliação centralizada, externa aos sistemas e às escolas (SILVA, 2016), bem como pautado nos “princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado” (FREITAS, 2007, p. 187), o monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional ganham centralidade nas políticas educacionais dos governos federal e estaduais.

Neste contexto, "monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado" (LÜCK, 2009, p. 43) pelos gestores escolares que, em certa medida, assumiram o monitoramento como um recurso estratégico de gestão diante da necessidade de se cumprir metas previamente estabelecidas.

### **Avaliação em larga escala e garantia de padrão de qualidade como princípios da educação**

A relação entre avaliação em larga escala e qualidade da educação ganha relevância com advento do processo de democratização da educação institucionalizado pela Constituição Federal que, em seu capítulo terceiro, explicita ações no campo educacional, proclamando princípios de igualdade de acesso e permanência na escola, gratuidade, liberdade, garantia de padrão de qualidade e gestão democrática (BRASIL, 1988).

Assim, se a obrigatoriedade mais extensiva e o incentivo à gestão democrática tornaram-se elementos importantes (WERLE, 2011, p. 773), a responsabilidade da União e dos Estados no tange à garantia de um padrão mínimo de qualidade também mereceram destaque nas políticas educacionais.

Esta preocupação foi reafirmada e enfatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao enfatizar que a ampliação da obrigatoriedade tem implicações no padrão mínimo de qualidade (WERLE, 2011), o qual é explicitado no inciso IX do artigo 4º dessa lei ao mencionar o dever do Estado em garantir "[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996, p.8).

Para dar conta dessa demanda, no final da década de 1980, foram [...] "ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes" (WERLE, 2011, p. 744) permanecem vigentes.

A presença deste modelo de avaliação

[...] ganhou proeminência após o desdobramento do Saeb, em 2005, em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Ambas têm como objeto a avaliação de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), mediante provas com itens de múltipla escolha aplicadas em alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

A partir de então, os entes federados instituíram modelos próprios de avaliação como é o caso do Estado de São Paulo que criou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) cujo

[...] primeiro grande momento [...] ocorreu de 1996 a 2002, se caracterizando por sua construção identitária, uma vez que esse sistema de avaliação se colocou como política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação do ensino de São Paulo, em busca da melhoria da qualidade educacional no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil da década de 1990 (CALDERÓN; OLIVEIRA, JÚNIOR, 2012, p. 64).

Desde sua criação, o Saresp tem sido aplicado "com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional" (SÃO PAULO, 2018, p. 1).

### **Avaliação em larga escala e monitoramento de resultados**

Preocupada com o cumprimento de metas educacionais, a SEE implantou o Programa Gestão em Foco "cujo objetivo é promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e escolas"(SÃO PAULO, 2017, p. 9).

É oportuno destacar que este projeto conta com uma metodologia criada pela Fundação Falconi para a ONG Parceiros da Educação e que, embora tenha sido implantado, oficialmente, no ano de 2017,

Um plano piloto realizado em 77 escolas da zona leste da capital paulista foi iniciado em 2016. Essas unidades registraram crescimento de 15% no Idesp, entre 2015 e 2016, segundo dados o governo. O projeto foi incluído no planejamento estratégico das 13 Diretorias de Ensino do município de São Paulo, tendo como base o Método de Melhoria de Resultados (MMR) (FALCONI, 2017, p.1).

A Diretoria de Ensino Leste 4, local onde o plano piloto foi realizado, contou com a assessoria da Fundação Falconi que acompanhou todo o processo. No caso das escolas das demais Diretorias Regionais da Capital (DE) cuja implantação deu-se, no ano de 2017, houve apenas uma visita de assessores desta Fundação por ocasião do lançamento do projeto. A partir de então, esse apoio veio da SEE que criou um Grupo de Trabalho (GT) para implementar o projeto nas demais DE.

No que tange aos resultados aferidos por essas escolas, observa-se que a despeito do crescimento de 15% no Idesp, conforme mencionado acima, de 2016 para 2017, a situação foi um pouco diferente. Se por um lado, foi constatado um leve crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2,30%), bem como um crescimento de 7,38% no Ensino Médio, por outro, houve uma queda de 9,7% no Idesp do Ensino Fundamental (anos finais).

Supõe-se que, a implantação de um projeto dessa natureza pode ser, *a priori*, bem sucedido no que tange ao alcance de metas, mas o êxito requer atenção e monitoramento que tem se constituído como "[...] um importante mecanismo de acompanhamento das políticas públicas, tendo o propósito de permitir a obtenção de informações que subsidiem o desenvolvimento de uma política, um programa ou projeto" (FERNANDES, 2014, p.46).

Pensando nisso, a SEE inovou acrescentando à ferramenta do MMR, em 2017, um sinalizador de processos que mede resultados parciais e, apesar de não ter relação direta com o Idesp é um bom indicador de que a escola está ou não no caminho para alcançar sua metas finais (SÃO PAULO, 2017).

### Considerações finais

A despeito das críticas às políticas educacionais do Governo Paulista, a implantação do projeto Gestão em Foco tendo como carro chefe o MMR mostrou-se eficaz no que tange ao cumprimento de metas. Para tanto, a SEE implantou na ferramenta de gestão (MMR) um sinalizador de processos que facilitou o monitoramento das ações de gestão.

### Referências

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M.H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e debate em educação**, v. 2, n. 2, p. 62-77, 2012.

FALCONI, F. **Gestão em foco**. Disponível em: < [https://www.falconi.com/flcn\\_news/gestao-em-foco-na-educacao/](https://www.falconi.com/flcn_news/gestao-em-foco-na-educacao/)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FERNANDES, F. S. Políticas públicas e monitoramento na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 44-72, maio/ago. 2014

FREITAS, D. N. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica, e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

SÃO PAULO. **Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Gestão em foco**: guia para implementação do método de melhoria de resultados (MMR). São Paulo: SEE, 2017. Disponível em: < <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/05/guia-unificado.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA, A. F. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## AS LUTAS DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA POR VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Raquel do Nascimento Sabino**  
(UFPB- Brasil)  
raquelsabino26@gmail.com

**Valdegil Daniel de Assis**  
(UFPB- Brasil)  
[daniel\\_assis6@hotmail.com](mailto:daniel_assis6@hotmail.com)

O profissional do magistério ocupa um lugar basilar no processo de formação humana através da escolarização formal. Por meio da prática pedagógica o professor é o responsável pelo ato de ensinar. E, este trabalho necessita de condições adequadas para ser efetivado que vão desde infraestrutura adequada nas escolas, até condições dignas de salários que se expressam em valorização profissional. Nas últimas décadas ocorreram avanços significativos dos direitos dos profissionais do magistério garantidos na legislação. Entretanto, esses direitos, nem sempre são efetivados por parte dos gestores municipais ou estaduais. Além disso, os direitos já conquistados e efetivados vêm sofrendo um forte desmonte no Brasil em decorrência das ofensivas Reformas adotadas pelo atual presidente da república Michel Temer. Diante deste cenário, os sindicatos dos trabalhadores em educação se veem impelidos a se contrapor ao desmonte dos direitos trabalhistas o que significa lutar por valorização desses profissionais.

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre as lutas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa, Paraíba- SINTEM-JP, travadas no âmbito municipal e nacional pela cobrança de valorização do magistério. Aborda também os aspectos legais que contemplam a valorização profissional no que concerne a carreira e remuneração. Metodologicamente adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, bem como o relato de experiência, neste caso tendo como sujeitos, nós, os autores deste artigo, que somos professores, pesquisadores e compomos a diretoria do SINTEM-JP.

### **O que diz a legislação brasileira acerca da valorização do magistério**

A Constituição Brasileira de 1988, por meio da Emenda Constitucional n°. 53 de 2006, instituiu a garantia de valorização dos profissionais da educação escolar básica pública através da formulação de

planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas e aplicação do Piso Salarial Profissional Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, também estabelece a valorização docente dando destaque ao que está previsto no inciso V do art. 206 da Constituição, no que diz respeito à valorização do profissional da educação, sendo reforçado pelo artigo 67 da legislação maior da educação.

O magistério teve a regulamentação do piso salarial nacional em 2008, através da Lei do Piso, Lei nº 11.738. Sendo o Piso a referência mínima para os vencimentos percebidos pelos profissionais do magistério no Brasil, o que não impede que esses trabalhadores tenham vencimentos superiores ao Piso.

### **Quais as ações do SINTEM-JP por garantia de valorização do magistério?**

A Lei Complementar nº 060/10 que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa caminha em consonância com a legislação nacional, contemplando remuneração, jornada de trabalho, ingresso por concurso público, dentre outras disposições peculiares aos profissionais do magistério.

Em João Pessoa, embora os profissionais do magistério tenham remuneração que corresponda ao Piso, desde 2015 tem havido significativa perda salarial em relação ao índice de reajuste estabelecido pelo MEC a cada ano. Além disso, o cotidiano da escola vivencia outras problemáticas como de infraestrutura das escolas, insuficiência de material didático, carência na formação inicial e continuada dos educadores, ausência de gestão democrática e essas são questões que dificultam a valorização dos profissionais do magistério.

Restando à categoria, por meio de seu sindicato travar lutas que defendam valorização profissional traduzidas por melhores condições de trabalho, formação profissional e melhores salários. Destacamos, o plano de lutas da categoria contendo as principais cobranças a serem encaminhadas pelo SINTEM, construído no XV Congresso dos Trabalhadores em Educação do município de João Pessoa, realizado pelo SINTEM no ano de 2015, onde foi deliberado que através de negociação direta com o Governo ou pelos meios judiciais, a luta seria por: Reposição Salarial para o Magistério de acordo com base na Lei do Piso Nacional Salarial; Reajuste na gratificação dos diretores, secretários escolares e merendeiras no mesmo percentual; Revisão no PCCR (Plano de Cargo, Carreira e Remuneração) do Magistério e unificação contemplando os Funcionários da Educação; Gratificação em forma de atividade educacional de no mínimo o valor da docência para os professores e especialistas que trabalham na Secretária de Educação; Profissionalização e formação continuada para todos os trabalhadores em educação, de acordo com as funções; Segurança nas escolas; Agilização na informatização das escolas, com manutenção permanente dos computadores, garantindo cursos e o uso contínuo para alunos e trabalhadores da escola e comunidade; Ampliação e manutenção da climatização das unidades de ensino; Quadra de esporte

coberta, em todas as escolas; Ampliação da política educacional de inclusão para o atendimento imediato aos alunos portadores de necessidades especiais, com suporte pedagógico e logístico, inclusive capacitação aos docentes; Curso de Pós-graduação para o magistério em convênio com UFPB e UEPB; Adequação das normas de segurança e higiene das cozinhas e depósitos das unidades escolares e Creis; Espaço adequado para as bibliotecas nas escolas; Abastecimento dos CREI e Unidades Escolares de material de recreação e didático pedagógico; Capacitação para recreadores e monitores dos CREI; Agilização na regulamentação dos quadros funcionais das unidades de ensino da rede principalmente nas situações emergenciais; Programa de valorização e acompanhamento da saúde dos Trabalhadores em Educação.

Nos anos de 2015 e 2016, o Sindicato juntamente com 8 mil trabalhadores em educação, na intenção de terem atendidas suas reivindicações contidas no plano de lutas, após exaustivas mesas de negociações, das quais não conseguiram avanços, fizeram duas grandes greves que culminaram na judicialização do movimento paredista. Não resultou em ganhos salariais, mas em fortalecimento da categoria. O que em nossa concepção representa um ganho importantíssimo, sobretudo pela união e conscientização na luta de classe. Além das pautas locais, o SINTEM-JP tem se incorporado as mobilizações nacionais com paralizações, produção de materiais impressos educativos, atos públicos, debates, e aulas públicas contra a retirada dos direitos trabalhistas dos educadores.

### Considerações finais

Em João Pessoa, a situação do magistério não é diferente dos demais municípios brasileiros. Busca-se educação pública de qualidade e neste percurso, o trabalho docente é mola propulsora para que alcançar esse ideal. Mas, para isto é preciso garantia de melhores condições de trabalho, formação profissional e aplicação integral do piso salarial nacional. Há um sólido arcabouço legal que garante a valorização profissional do magistério, sobretudo no concernente à carreira e remuneração. Entretanto, nem sempre as leis são cumpridas, o que suscita ações das entidades representativas de classes, os sindicatos do magistério. Estes precisam buscar estratégias de lutas eficazes que garantam a permanência e o cumprimento dos direitos conquistados como também a conquista de outras reivindicações.

### Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Data de acesso em 22/12/2017.

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

\_\_\_\_\_. **Lei 11.738, de 16/07/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional).** Disponível em <http://www.planalto.gov.com.br>. Data de acesso em 22/12/2017.

JOÃO PESSOA. **Lei Complementar nº 060, de 29 de março de 2010.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa e dá outras providências. Semanário Oficial nº 1.211, João Pessoa, 4 abr. 2010.

SINTEM- JP. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de João Pessoa. **Plano de Lutas**,2015.

## - LXXXVII -

### MAPEAMENTO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NOS ESTADOS DO BRASIL (2005-2015).

**Regiane Helena Bertagna**  
(UNESP – Rio Claro/São Paulo/Brasil)  
[regiane.bertagna@gmail.com](mailto:regiane.bertagna@gmail.com)

#### Introdução

O trabalho aborda o mapeamento de sistemas estaduais de avaliação nos diferentes estados brasileiros e Distrito Federal, bem como uma caracterização inicial realizada a partir dos dados sobre o ano de início e a periodicidade da aplicação das avaliações. Este estudo foi realizado no âmbito de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), com o objetivo de mapear estratégias de privatização da educação básica no Brasil.<sup>1</sup> A metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa se constituiu de levantamento nos sítios das secretarias estaduais de educação do país e o período considerado foi 2005-2015.

A construção de uma sistemática de avaliação para a educação brasileira vem se constituindo anteriormente à década de 1990 (FREITAS, 2007); mas é a partir desta data que ações mais consolidadas foram desenhadas para um Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil, e, ao longo do seu desenvolvimento foram alterados seus objetivos, finalidades, bem como as técnicas de coleta e processamento de dados, de acordo com os diferentes períodos históricos e políticos e, em relação a expansão do sistema, que tem repercutido nos diferentes estados e municípios do Brasil (BONAMINO e SOUSA, 2012; FREITAS, 2007; BAUER, GATTI e TAVARES, 2013).

A compreensão da avaliação em larga escala pode ser definida como “[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.” E que “[...] quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.” (FREITAS, et al., 2012, p. 47).

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) é de natureza interinstitucional composto por pesquisadores de três universidades públicas do Estado de São Paulo: UNICAMP, USP e UNESP. A pesquisa aqui referida é intitulada: “Estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”, coordenada pela prof<sup>a</sup> Theresa Adrião e financiada pelo CNPq.

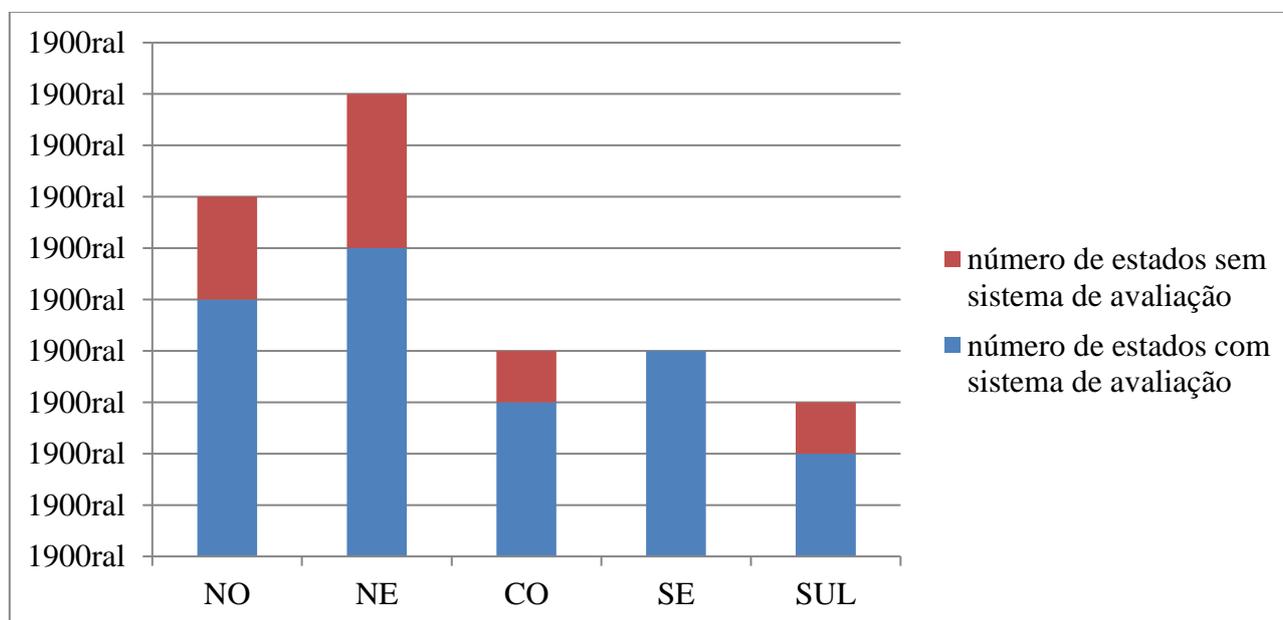
No entanto, é preciso cautela, pois “[...] criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores [...]” (FREITAS et al., 2012, p. 47), de forma que as avaliações de redes de ensino em larga escala, cuja finalidade deveria ser de orientar as políticas públicas ganham centralidade no Brasil e no mundo (HYPÓLITO, 2011; NEWMAN e CLARK, 2012; RAVITCH, 2011) e, sinalizam tendências da lógica gerencial (empresarial) e conformam a organização do trabalho da escola à lógica do mercado empresarial.

### Os sistemas de avaliação nos estados brasileiros: mapeamento...

Dentre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, 19 estados mais o Distrito Federal possuem sistemas de avaliação, totalizando 20, no período pesquisado. Para melhor descrição dos dados se optou por apresentá-los por região administrativa, sendo que os Estados brasileiros e o Distrito Federal estão divididos em cinco regiões no território nacional: Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul.

O gráfico 1 apresenta o número de estados de cada região administrativa que implantaram sistemas próprios de avaliação no período pesquisado. A Região Sudeste é a região administrativa do Brasil que possui todos os estados com sistema de avaliação.

**Gráfico 1** – Sistemas estaduais de avaliação da educação no Brasil por região administrativa - 2015

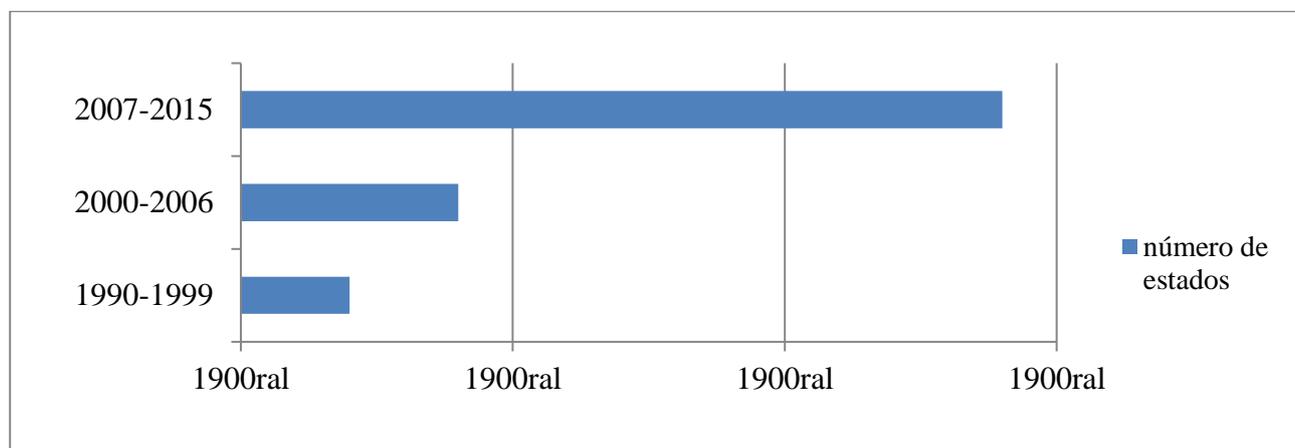


Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras nos sítios das secretarias de estado da educação.

A partir dos dados obtidos sobre o início (oficial) dos sistemas de avaliação estaduais, optamos por apresentá-los em 3 blocos: 1990-1999 (2 estados); os sistemas implantados entre 2000-2006 (4

estados) e, 2007-2015 (14 estados) implantados após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB.

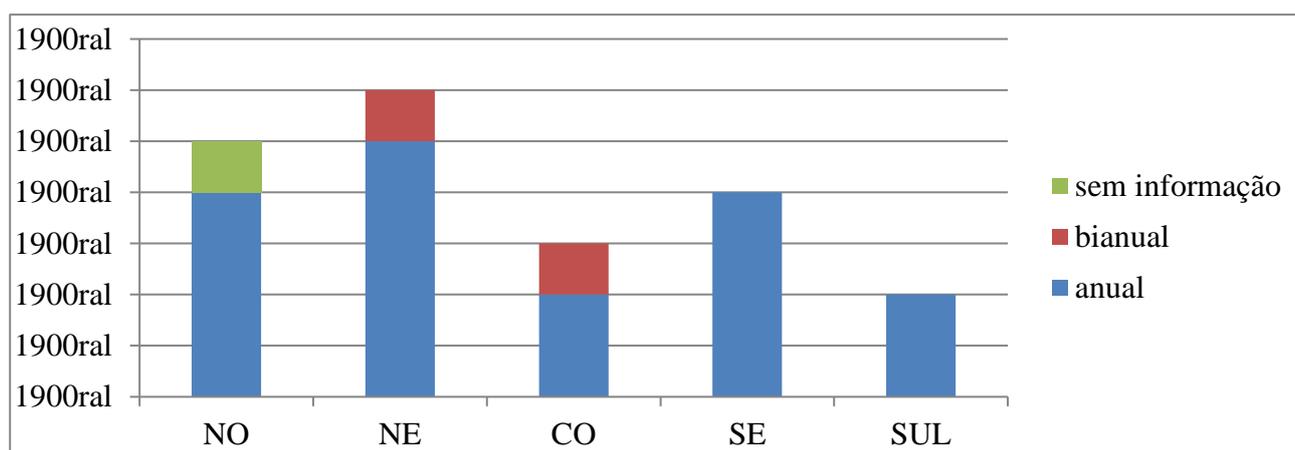
**Gráfico 2** - Número de estados que implantaram sistemas próprios de avaliação por período (2005-2015)



Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras nos sítios das secretarias de estado da educação.

Dos 20 estados que possuíam sistemas de avaliação da educação, 17 informavam a aplicação de provas anuais, O Distrito Federal realizava a cada 2 anos e, no estado de Tocantins, não conseguimos a informação.

**Gráfico 3** – Periodicidade dos sistemas estaduais de avaliação da educação no Brasil por região administrativa - 2015.



Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras nos sítios das secretarias de estado da educação.

### Tecendo considerações

No período de 2005-2015 foram identificados nos estados 20 sistemas de avaliação, sendo que 16 deles foram implantados após 2007. Os resultados evidenciam uma intensificação da implantação de

sistemas de avaliação nos estados brasileiros, particularmente após o início do IDEB em 2007, corroborando com a afirmação de HORTA; JUNQUEIRA; OLIVEIRA (2016, p. 24). “[...] principalmente a partir de 2007, ano de criação do Ideb, o número de estados que fazem uso de testes como parte de suas ações educacionais tem aumentado. Esse aumento pode estar baseado na crença de que seu uso, por si só, seja capaz de garantir a qualidade da educação”.

Tal processo de intensificação pode ser um indicativo da prioridade da lógica de gestão gerencial (empresarial) na educação pública (HYPÓLITO, 2011; FREITAS, 2012; NEWMAN e CLARK, 2012). Questionamos a pertinência e contribuição da realização da avaliação da educação básica pelo governo federal e pelos governos estaduais, pois em muitos casos, se replica o modelo, a metodologia, a mesma tecnologia de avaliação, e, como revelado durante a pesquisa, 17 estados possuíam a mesma assessoria (contratação) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED<sup>2</sup>, bem como, e principalmente, o uso de recursos destinados a esta finalidade, recursos estes que poderiam ser investidos na ampliação do direito a educação de qualidade para todos.

Neste sentido, intensificando e aprofundando esta lógica se observa o mesmo movimento em direção aos testes nos municípios. Pesquisa realizada pelo Inep em parceria com a Fundação Carlos Chagas, junto aos secretários de educação municipais e respondido por 4.309 deles, indicou que 1.784 municípios (41% dos respondentes) contam com avaliações próprias e que 905 deles (21% dos respondentes), pretendem desenvolvê-la (BAUER; PIMENTA; HORTA; SOUZA, 2015).

Sobre o aluno que recai tais avaliações, ou seja, que as realiza em nível federal, estadual e, em alguns casos, no município, para além das avaliações no interior das salas de aula, que tendem a ser, não exclusivamente, uma replicação ou preparação para os testes e avaliações externas, questionamos: que formação (e de que qualidade) estamos a realizar?

### Referências

BAUER A.; GATTI, B. A. e TAVARES, T. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular Livros, 2013.

BAUER, A.; PIMENTA, C.; HORTA NETO, J. L.; SOUZA, S. Z. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abril-jun. 2012.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

---

<sup>2</sup> Consta ainda no sítio do CAED a assessoria de 11 sistemas de avaliação municipais; além do Jovem do Futuro, SESI/RS; SAEP/SENAI, Oratório São João Bosco. Mais informações ver: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, maio/ago. 2016.

HYPÓLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, out.-dez. 2011.

NEWMAN, J; CLARK, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio-agosto 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação: As avaliações de larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem**. Florianópolis: SED, 2014.

## - LXXXVIII -

# DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

**Regina Tereza Cestari de Oliveira**

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, Brasil

FUNDECT/MS/CNPq

[reginacestari@ucdb.br](mailto:reginacestari@ucdb.br)

### Introdução

Este texto apresenta resultados de pesquisa<sup>1</sup> e busca analisar a articulação entre a Meta 19 - gestão democrática - nos Planos Municipais de Educação 2015-2025 e as ações definidas no 2º ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR) 2011-2014, referentes ao Indicador “Critérios para escolha da direção escolar”, estabelecidas na Dimensão 1- gestão educacional - de quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Este estado é formado por 79 municípios e está localizado na Região Centro-Oeste.

O foco da pesquisa nos municípios deve-se à importância que adquiriram no federalismo brasileiro, ao assumirem o *status* de entes federados, com autonomia, atribuído pela Constituição Federal de 1988 cabendo-lhes à responsabilidade de atender prioritariamente o ensino fundamental e a educação infantil e ofertar escolarização obrigatória de quatro a 14 anos, fixada constitucionalmente (BRASIL, 1988).

A pesquisa baseia-se na análise de documentos oriundos do governo federal, dos governos locais, principalmente o PAR 2011-2014 e o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 de quatro municípios sul-mato-grossenses (Campo Grande, Dourados, Corumbá e Ponta Porã), selecionados entre os cinco mais populosos, acima de 50.000 habitantes e localizados em diferentes regiões do estado (IBGE, 2010). Destaca-se que todos eles têm Sistema e Conselho Municipal de Educação.

---

<sup>1</sup> Os dados resultam do projeto denominado “Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação”, com apoio da FUNDECT/MS e do projeto intitulado “Planos de Educação: direito à qualidade da educação básica e gestão democrática” (Produtividade em pesquisa 2017-2020, CNPq).

## Desenvolvimento

O Plano de Ações Articuladas (PAR) instituído pelo decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL 2007), no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), instrumento de planejamento estratégico, elaborado pelos estados e municípios para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC), adquiriu centralidade na política educacional brasileira, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Todos pela Educação com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados.

O PAR teve continuidade no mandato do Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014), abalizado em orientações advindas do MEC, estruturado nas quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos, sendo que o Indicador “Critérios para escolha da direção escolar”, encontra-se na Dimensão 1 - gestão educacional e na Área 2 - gestão de pessoas (BRASIL, 2011).

A análise dos municípios escolhidos mostrou: no PAR 2011-2014 de Campo Grande, que adotava como critérios na Rede de Ensino, curso de gestão escolar, prova escrita, seguida de certificação ocupacional, conforme legislação vigente à época, a demanda principal de ampliar e implantar o processo de seleção da direção escolar nos Centros de Educação Infantil. O PAR de Dourados indicou fortalecer o processo eletivo, mantendo-se a consulta à comunidade escolar, por meio de eleições diretas. No PAR de Corumbá, a demanda indicada foi a de fortalecer a escolha democrática de diretores. Enquanto o PAR de Ponta Porã mencionou que deveria estabelecer critérios definidos e claros para a escolha da direção das escolas, uma vez que os diretores eram designados pelo Executivo (PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS, 2011).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), principal medida de política educacional, após intenso processo de debate, disputas e tensões, pela Lei nº 13.005, de 14 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o estado de MS aprovou o Plano Estadual de Educação pela Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) e, na sequência, foram aprovados os planos de educação dos quatro municípios aqui referidos.

Observa-se que o Art. 9º da Lei nº 13.005, de 2014 estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação e estabelece o prazo de 2 (dois) anos contado da publicação da mencionada Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014). Para tanto, a Meta 19 do PNE 2014-2024, seguida de oito estratégias, esclarece que se deve assegurar, nesse prazo, a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, constatou-se que os quatro municípios selecionados deliberaram a Meta 19 acompanhando o texto que consta no PNE 2014-2024. No entanto, o PME de Campo Grande (2015) e o PME de Corumbá (2015), em concordância com o PNE, definiram como uma das estratégias realizar prova nacional específica para provimento do cargo de diretor e de gestores escolares. O PME de Dourados (2015) não se referiu, nomeadamente, aos critérios para a escolha da direção escolar, indicando que serão estabelecidos em legislação específica. E, somente o município de Ponta Porã (2015) definiu no PME, em consonância com o PAR e a legislação educacional vigente, garantir a eleição direta para diretor, diretor-adjunto e conselho escolar nas escolas e Centros de Educação Infantil da Rede de Ensino, a partir da vigência do PME.

### Conclusões

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que o PAR induziu à coordenação federativa e as políticas educacionais dos sistemas/redes de educação básica evidenciando-se a tensão entre padronização de políticas e desigualdade da capacidade político-institucional dos municípios. Porém, a elaboração do 2º ciclo do PAR 2011-2014 foi significativa para possibilitar o exercício do planejamento às equipes locais e fortalecer a continuidade do planejamento de longo prazo (OLIVEIRA, 2014).

Observou-se alterações nos planos municipais de educação, quanto aos critérios de escolha de diretores e gestores escolares em relação ao PAR 2011-2014. Entende-se que, se os municípios, dependendo da correlação de forças, das relações de poder e das especificidades locais, levarem em consideração somente critérios técnicos de mérito e desempenho poderão comprometer o processo de construção da gestão democrática, que se fundamenta em princípios como transparência, participação, trabalho coletivo e representatividade, assim como expressa, utilizando as palavras de Cury (2007, p. 494), “[...] um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta”.

### Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília 5 out., 1988. Brasília. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)>. Acesso em 20 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação [...] Brasília, 2007. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>. Acesso em: 25 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 maio 2015.

CAMPO GRANDE (Município). Lei n. 5.565 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande e dá outras providências. *Diário Oficial de Campo Grande-MS*: Suplemento I. Ano XVIII, n. 4299, 24 de junho de 2015.

CORUMBÁ (Município). *Lei nº 2.484*, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Corumbá, MS, 2015. Disponível em: <[corumba.ms.gov.br/](http://corumba.ms.gov.br/)>. Acesso em: 26 jun. 2015.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: Anpae, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADOS (Município). Lei n. 3.904 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado de Mato Grosso do Sul. Prefeitura Municipal de Dourados. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lei-no-3904-plano-municipal-de-educacao-pme/>>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 4.621*, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, s.d.

OLIVEIRA, R. T. C. O plano de ações articuladas (PAR) e a qualidade da educação básica. In: SILVA, M. A.; CUNHA, Célio (Org.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 151-177.

PONTA PORÃ (Município). Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã- MS e dá outras providências. Disponível em: <[www.pontapora.ms.gov.br](http://www.pontapora.ms.gov.br)> Acesso em: 26 jun. 2015.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS 2001-2014. *Municípios de Campo Grande, Dourados, Corumbá e Ponta Porã*. Disponível em: <<http://simec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

## - LXXXIX -

### EFEITOS DO FUNDEB E DO PSPN EM VENCIMENTOS DE DOCENTES DE REDES ESTADUAIS DO BRASIL (2006-2014)

**Rubens Barbosa de Camargo**  
Faculdade de Educação USP – Brasil  
[rubensbc@usp.br](mailto:rubensbc@usp.br)

#### Introdução

Este trabalho pretende apresentar dados e realizar análises de modo global e comparativo sobre o comportamento dos vencimentos de docentes da educação básica dos 10 estados do Brasil sob o efeito de duas políticas de financiamento da educação nacional: o Fundeb e o Piso Salarial Nacional (PSPN). Os estados fazem parte da amostra da Pesquisa Nacional<sup>1</sup> “*Remuneração de professores de escola pública de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN*”.

#### Recorte metodológico

Entende-se neste trabalho o vencimento de docentes da educação básica como um conceito fundamental para compreensão dos valores monetários a serem retribuídos a professoras e professores da educação básica pública em contrapartida de uma jornada de trabalho fixada e que faz parte de uma estrutura de carreira estabelecida em legislação específica em cada ente federativo. Em geral, a estrutura da carreira docente corresponde a uma tabela de posição de dupla entrada com valores crescentes, onde pode ocorrer movimentação horizontal ou vertical do docente de acordo com critérios previstos em legislação (formação inicial, tempo, cursos de formação continuada etc.). É importante destacar que o vencimento, embora não seja o único item, em geral, torna-se o principal item de composição da remuneração mensal docente, entendendo esta como a somatória do vencimento com diferentes itens que correspondem a vantagens fixas (por exemplo, os adicionais por tempo de

---

<sup>1</sup> Também denominada de Pesquisa Observatório da Remuneração Docente – PORD. O período de vigência da pesquisa nacional foi de 20/05/2013 a 20/11/2017 e foi financiada segundo o Edital: 049/2012 CAPES / INEP / SECAD - Observatório da Educação, sob a Coordenação Nacional do Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi (UFPR/UFSC) (Coordenador Nacional e Outorgado), da Profa. Dra. Rosana Gemaque (UFPA) e da Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS).

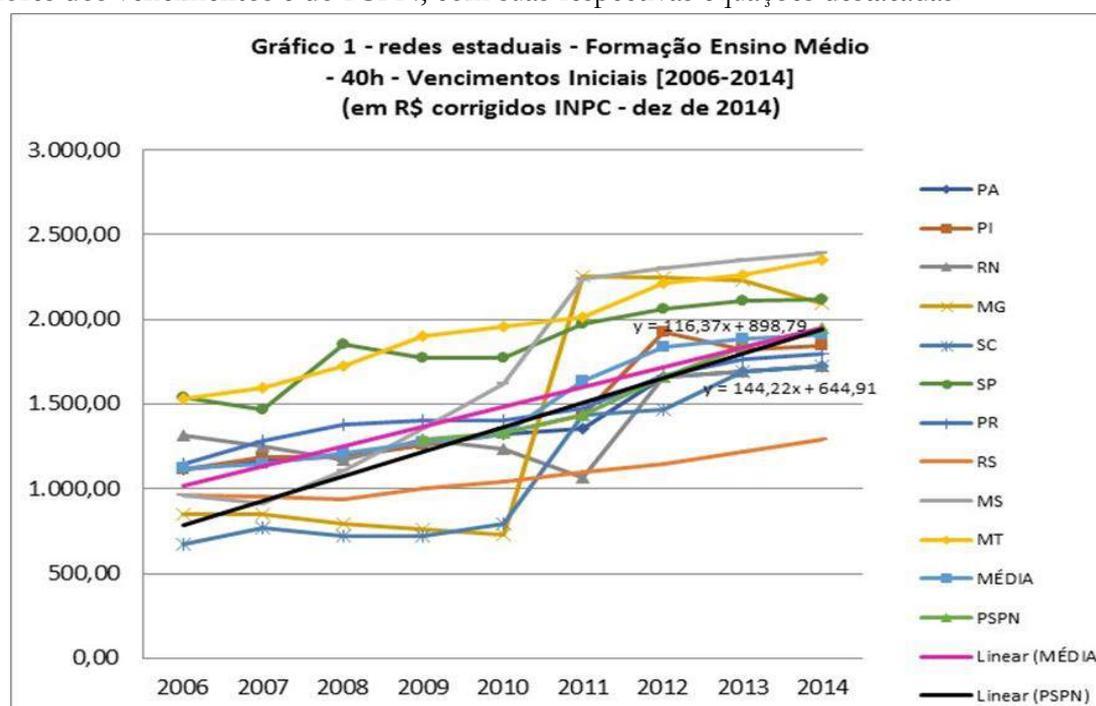
serviço etc.) ou vantagens variáveis (por exemplo, as gratificações de local de trabalho entre outras) previstas em planos de cargos e carreira ou estatutos do magistério.

Os dados de vencimentos analisados de todos estados da amostra da pesquisa<sup>2</sup> correspondem ao período de 2006 a 2014. Tal escolha se deu devido ao período de estabelecimento, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) criado pela EC 53/2006 e regulamentado pela lei 11.494/2007; e também devido à criação da lei do Piso Salarial Profissional Nacional para professores da educação básica no país pela Lei 11.738/2008, mas que teve sua validade estabelecida somente em abril de 2011 após julgamento da sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Os valores dos vencimentos das redes estaduais foram encontrados em legislações específicas em cada estado e foram padronizados para uma jornada de trabalho docente de 40 horas semanais<sup>3</sup>. Todos valores de vencimentos foram corrigidos pelo INPC de dezembro de 2014.

## Desenvolvimento

### *Vencimentos iniciais de docentes – formação de nível médio modalidade Normal*

O **Gráfico 1** abaixo permite visualizar a dinâmica dos valores (corrigidos para 2014) dos vencimentos iniciais para docentes com formação de nível médio das redes estaduais da amostra da pesquisa nacional no período entre 2006 e 2014. Nele também pode-se constatar a evolução do valor da média simples de todos os vencimentos da amostra. Além disso, estão presentes no gráfico a linha correspondente aos valores do PSPN do período, bem como duas linhas de tendência lineares: da média dos valores dos vencimentos e do PSPN, com suas respectivas equações destacadas.



Fonte: autor, com base em dados da Pesquisa Nacional - PORD

<sup>2</sup> Fizeram parte da pesquisa nacional os estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Piauí e Pará.

<sup>3</sup> Destaque-se que nem todas as redes estaduais ou redes municipais das capitais possuem formalmente tal jornada de trabalho docente (40 horas semanais), mas ao fazer tal procedimento é possível tanto realizar comparações entre as redes como com o PSPN.

Com maiores ou menores oscilações no comportamento das linhas que representam os valores dos vencimentos iniciais de docentes com formação de nível médio, nitidamente se percebe uma dinâmica ascendente dos valores dos vencimentos corrigidos pelo INPC de dezembro de 2014. O que significa variações reais entre os vencimentos de 2006 e os de 2014, ao se considerar o início e o fim da série histórica. Tal dinâmica fica ainda mais concentrada e ascendente a partir de 2010 e 2011, com exceção do estado do Rio Grande do Sul (que se destaca do bloco mais homogêneo dos demais), o que pode ter relação com a implantação do Fundeb (que teve um período de transição entre 2007 e 2010 e depois entrou em fluxo normal até o momento), ou mesmo com a necessidade de cumprimento do valor do PSPN, que a partir de 2011, determinava no parágrafo 1º. do Art. 2º. da Lei 11.738/2008 que o piso “é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.”

Em 2006, quando não havia nem o Fundeb, nem o PSPN, o menor valor do vencimento inicial era de R\$ 675,36 para a rede de Santa Catarina (SC) e o maior valor era R\$ 1.540,59 para a rede estadual de São Paulo (SP). O que correspondia a uma diferença de R\$ 865,23 entre eles. Já em 2014, com a vigência plena do Fundeb e do PSPN (embora em muitos estados e municípios se tem denúncias de seu não cumprimento, conforme divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), o menor valor de vencimento inicial para docentes com formação de nível médio Normal corresponde a R\$ 1.293,99 no Rio Grande do Sul (RS) e o maior a R\$ 2.392,57 na rede de Mato Grosso do Sul (MS). A diferença agora seria de R\$ 1.098,58, entre os dois estados.

No entanto, em 2014, o valor corrigido do PSPN é de R\$ 1.947,27 para docentes com formação de nível médio Normal e no **Gráfico 1** é possível verificar que haviam somente 4 redes estaduais que praticavam valores superiores nos vencimentos de seus docentes – SP, MS, MT e MG – enquanto 6 (seis) estados – SC, PR, PI, PA, RN e RS – praticavam valores inferiores de vencimentos ao valor do PSPN o que corrobora com as denúncias da CNTE sobre o não cumprimento da legislação.

No período de 2006 a 2014, a maior variação em valores absolutos dos vencimentos de docentes com formação de nível médio Normal ocorreu no estado de Mato Grosso do Sul (MS) e foi de R\$ 1.432,47 e a menor variação absoluta aconteceu no Rio Grande do Sul (R\$ 335,82). A variação absoluta do PSPN foi de R\$ 658,67 e a variação percentual (entre 2009 e 2014) foi de 51,1%. O estado que teve a maior variação percentual foi Santa Catarina, com 155,2% e a menor variação percentual ocorreu no Rio Grande do Norte com apenas 31,1%.

Feita a média aritmética dos valores dos vencimentos iniciais para os docentes com formação de nível médio Normal encontra-se o valor de R\$ 1.120,80 em 2006 e de R\$ 1.906,61 em 2014, o que

corresponde a uma variação absoluta de R\$ 785,81 e uma variação percentual de 70,1%, sempre acima das variações do PSPN.

Por fim, destaca-se no **Gráfico 1** as linhas de tendência da média dos vencimentos da amostra (linha rosa) e do PSPN (linha preta). Elas representam a tendência do movimento de crescimento médio das duas diferentes grandezas (média aritmética e PSPN). Elas correspondem a duas retas que se cruzam em 2014. As equações são, respectivamente,  $y(\text{média}) = 116,37x + 898,79$  e  $y(\text{PSPN}) = 144,22x + 644,91$ . Quando se igualam as equações, encontra-se  $x = 9,1$ . O que pode ser interpretado como o tempo necessário para que as linhas de tendência se cruzem, que corresponde a algo próximo de 2014 (quando se considera o início em 2006) e que quer dizer que a partir daí, em se mantendo a mesma dinâmica dos vencimentos, o valor do PSPN em breve pode alcançar os demais valores dos vencimentos iniciais de toda a amostra...

No texto final análises semelhantes foram feitas para vencimentos de docentes com formação inicial em Licenciatura e com os valores máximos dos vencimentos das carreiras em cada estado, que pela limitação do espaço não puderam ser apresentadas,

### Referências bibliográficas

DUTRA, J. et al. **Plano de carreira e remuneração do magistério público**: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

BRASIL. Lei 11738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

## AVANÇOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BERÇO DA REVOLUÇÃO FRANCESA

**Selma Venco**

Faculdade de Educação – Unicamp, Brasil  
selma.venco@gmail.com

### Introdução

A presente comunicação visa debater as diferentes faces da privatização gradativa da educação na França, a qual é apoiada pelas políticas sustentadas pela Comunidade Europeia. Intenciona-se apresentar dois aspectos desse fenômeno em um Estado republicano e laico que tem, até então, preservado a escola pública e laica ao longo de sua história: tratam-se do avanço gradativo do ensino privado, e da ação das Fundações e da Rede de associações “Empreender para aprender”.

Na França, as características da educação são oriundas da Revolução Francesa e desde 1789 as escolas vêm sendo criadas para atender a todas as camadas da população.

Contudo, em meados do século XIX duas leis recuperam a possibilidade de se criar escolas privadas, que poderiam, assim voltar-se à motivação religiosa, posto que a laicidade vigorava. Mas, no interior da disputa entre público e privado se inscreve a dimensão do financiamento da educação. Consoante Pellet (2012), a lei Debré de 1959 legitima a transferência de recursos públicos às escolas privadas “sob contrato”<sup>1</sup>, bem como a cobrança de mensalidades junto aos responsáveis pelos estudantes.

Mais recentemente, a França vem caminhando no sentido de romper sucessivamente com o Estado do Bem-Estar Social e vem adotando a Nova Gestão Pública, que traz, em seu bojo, a desresponsabilização do Estado e a delegação do seu papel aos segmentos privados. As motivações para tal opção política são mobilizadas por diversos fatores, a iniciar pela defesa por parte dos segmentos alinhados ao neoliberalismo que entendem que a administração pública é ineficaz em contraposição à praticada no privado. As ações passam a ser movidas por valores de atendimento não mais ao cidadão, mas ao “cliente”, por um crescente movimento de descentralização das ações políticas e pela implantação de estruturas em rede, pela substituição de concursos públicos a partir do estabelecimento de contratos e pelo avanço da meritocracia e “performance”.

A política educacional se inscreve nessa lógica e desde os anos 1980 vem paulatinamente descentralizando ações.

---

<sup>1</sup> Escolas sob contrato (Lei Debré 31/12/1959) refere-se ao ato jurídico vinculando uma escola privada ao Ministério da Educação. O Estado encarrega-se do pagamento dos professores e a escola cobra mensalidades dos responsáveis pelos estudantes e obtém, assim, um duplo financiamento. Sobre isso consultar <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablisements-d-enseignement-prive.html>.

## Privatização da educação para além das cifras

O país em análise investe 6,8% do PIB em educação (Ministério da Educação, 2017) estando entre os cinco maiores países do mundo investidores nessa área e conta com altos percentuais de atendimento nas escolas públicas.

As escolas privadas representam 14% do total de estabelecimentos e 17% de estudantes. De acordo com Pellet (2012) os pais são motivados a buscar a alternativa no setor privado principalmente por compreenderem que o ensino público é ineficiente, mas igualmente pela discordância da escola laica.

Para além dessas questões, a perspectiva de classe se manifesta nas estatísticas, uma vez que as escolas privadas são frequentadas majoritariamente pelas camadas mais favorecidas da sociedade francesa; e, por outro lado, esta condição revela as **fraturas sociais** no país propulsor dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Sandra Pellet (2012) já as ressaltava apresentando dados concernentes à concentração das classes mais favorecidas nas escolas privadas, perspectiva confirmada pelo estudo de Thomas Piketty (2016) sobre a distribuição das escolas em Paris em 2015: das 175 escolas (públicas e privadas), 60 eram privadas e respondiam por pouco mais de um terço dos estudantes (34%). Há, segundo ele, importante segregação social entre os estabelecimentos parisienses:

(...) observamos um nível absolutamente extremo de segregação social. Nos colégios socialmente mais sofisticados, não existe quase nenhum estudante pertencente às classes menos favorecidas (menos de 1%). No outro extremo, certos colégios possuem mais de 60% de alunos de baixa renda. Obteríamos dados ainda mais extremos se completássemos a análise com outros indicadores permitindo melhor definir o que seriam os estudantes desfavorecidos, como renda dos pais ou nacionalidade de origem dos pais. (PIKETTY, 2016, s/p)

As estatísticas oriundas do Ministério da Educação Nacional revelam o avanço das escolas privadas por região. Entre as escolas de *premier degré* (Ensino Fundamental I no Brasil) Rennes e Bretanha possuem 38% de escolas privadas, enquanto Nantes e Pays de la Loire 34%. Para o *second degré* (Ensino Fundamental II, no Brasil) os percentuais se elevam ligeiramente: Rennes e Bretanha têm 42% cada; Nantes e Pays de la Loire, 41% e Paris, 36%.

Porém, os números e a segregação social parecem não ser razão suficientemente importante para contestar a privatização da educação. Bernard Toulemond, ex-inspetor geral da Educação Nacional e membro do ministério de Jaques Lang, e Le Nevé publicam em 2017 o livro “E se abatêssemos o mamute?” enaltecendo os estabelecimentos privados e contestando o “elefante branco” que é o Ministério da Educação que, para ele, resume-se a um distribuidor de recursos. O modelo por ele defendido é da plena descentralização e autonomia das regiões e das escolas, inclusive para selecionar os professores, uma vez que docentes e sindicatos fazem forte oposição a um modelo mais eficaz.

### Fundações e Redes de associações: terceirização do Estado?

As Fundações e Associações na educação francesa atuam segundo os princípios da Nova Gestão Pública.

Tanguy (2016) analisa as políticas para educação na Comunidade Europeia - no período compreendido entre 1980 a 2000 -, a qual desde o Tratado de Maastricht (1992) ressalta a obsolescência das instituições educacionais e reconhece a empresa como a instituição mais afeita à formação de jovens. Segundo a autora, propagam-se, na França, programas reconhecidos, legitimados e financiados pelo governo francês cujo propósito é construir junto aos estudantes das escolas públicas o espírito empreendedor.

Um deles, promovido pela Federação EPA (Empreender para Aprender), oferece três linhas, duas dedicadas ao público da educação básica: “Nossa cidade”, destinado a crianças a partir de 6 anos, cujo

sentido é levá-las a conhecer os serviços oferecidos na cidade nesse movimento para compreender os mecanismos de circulação da moeda no capitalismo; “Mini-empresa”, dedicado aos estudantes dos ensinos fundamental II e médio, reproduzem as várias etapas constitutivas de uma empresa: do produto às estratégias de marketing. A intencionalidade é nítida no programa: a construção dos valores caros ao capitalismo e a exclusão de questões envolvendo, por exemplos, os direitos do trabalhador.

Para ela, o modelo construído no pós II Guerra Mundial, que valorizava a escola como local privilegiado para formar cidadãos, vem sendo substituído por outro – que implica no reconhecimento da empresa como lugar de formação.

As Fundações, por sua vez, são aqui compreendidas como figuras jurídicas que logram desempenhar importante papel no acirramento da redefinição do Estado na contemporaneidade. A Fundação HSBC na França, por exemplo, desenvolve projetos os seguintes programas: a) acesso à educação, bolsas concedidas aos jovens com defasagem escolar; b) conhecimentos práticos: ensino de conhecimentos relacionados à educação financeira, para que saibam gerenciar seu dinheiro; c) empregabilidade e empreendedorismo: com vistas a prepara-los para o mundo do trabalho. As ações, entende-se, distorcem o sentido da educação emancipadora e privilegiam unicamente a perspectiva do capitalismo e enlevam o filantropo-capitalismo (EDWARDS, 2008) a um movimento que transforma a filantropia, de forma a transferir soluções encontradas nas empresas ao setor público.

### Considerações

Na nossa perspectiva tal política empresarial distancia-se de qualquer tipo de filantropia, exceto para as próprias empresas. Ao contrário, vislumbram alimentar o *perpetuum mobile* da lucratividade e, ainda, contar com a possibilidade de moldar a futura força de trabalho, segundo seus interesses mercantis e reafirmando seus laços intrínsecos com o Estado.

### Referências

EDWARDS, M. Just Another Emperor? The Myths and Realities of Philanthrocapitalism. Disponível em < <https://nonprofitquarterly.org/2008/03/21/just-another-emperor-the-myths-and-realities-of-philanthrocapitalism-2/>> Acesso em 14.fev.2018

PELLET, S, École publique, école privée : une comparaison. Regards croisés sur l'économie, 2012/2 (n° 12), p. 184-188. DOI : 10.3917/rce.012.0184. URL : <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-184.htm>

PIKETTY, T. Le gouvernement souhaite-t-il vraiment la mixité sociale ? Disponível em < <http://piketty.blog.lemonde.fr/2016/08/31/le-gouvernement-souhaite-t-il-vraiment-la-mixite-sociale/>> Acesso em 14.fev.2018

TANGUY, L. Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France. Paris: La Dispute, 2016.

TOULEMONDE, B., LE NEVÉ, S. Et si on tuait le mammoth? Les clés (pour vraiment) rénover l'Education national. Avignon: L'Aube, 2017.

**- XCI -****REMUNERAÇÃO DE PROFESSORES DE REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
NO CONTEXTO DO FUNDEB E DO PSPN**

**Solange Jarcem Fernandes**  
UFMS/PPGEdu-Brasil  
solangejarcem@yahoo.com.br

**Maria Dilnéia Espíndola Fernandes**  
UFMS/PPGEdu-Brasil  
[mdilneia@uol.com.br](mailto:mdilneia@uol.com.br)

O trabalho apresenta resultados da pesquisa nacional<sup>1</sup> que objetivou analisar os efeitos da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), na remuneração de professores de escolas públicas de educação básica, em onze estados da federação brasileira<sup>2</sup> e respectivas capitais.

Neste trabalho se elegeu a cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul para verificar os efeitos do Fundeb e do PSPN na remuneração dos professores da rede municipal de ensino, no período de 2006 a 2014. Trabalhou-se com a legislação educacional, dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e revisão da literatura.

Cabe destacar que tanto o Fundeb quanto o PSPN são Leis Federais que se materializam em escala federativa. Isto é, Leis Nacionais que determinam as políticas em curso nas instâncias subnacionais.

O Fundeb foi instituído pela Lei n. 11.494/2007 e teve entre seus dispositivos, “fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.” (BRASIL, 2007, p. 01). Embora a determinação legal, o PSPN só viria a ser aprovado pela Lei n. 11.738, em julho de 2008 (BRASIL, 2008).

Com efeito, ambas as legislações instituíram, entre outras medidas, valor do custo/aluno/ano/mínimo, percentual mínimo de gastos com remuneração para a valorização profissional do magistério, piso salarial profissional nacional, jornada de trabalho docente com e sem educandos. Vale lembrar que a Lei 11.738/2008, virou “contenda federativa” (FERNANDES E FERNANDES, 2013, p. 182) e só veio a ser implantada de fato em 2011. Nesse cenário jurídico-legal

---

<sup>1</sup> Trata-se da Pesquisa: “Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, financiada pelo Edital n. 049/2012, CAPES/INEP/MEC e coordenada por: Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi (UFSC); Profa. Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Gemaque Rolim (UFPA) e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS).

<sup>2</sup> São os estados de: São Paulo, Piauí, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Pará, Minas Gerais e Roraima.

para a valorização do magistério por meio de sua remuneração, verifica-se como isso foi sendo materializado, a partir de 2006, ano que antecede a implantação do Fundeb e PSPN, estendendo-se até 2014 de acordo com as informações extraídas da RAIS.

Com a aprovação da Lei n. 11.738 em 2008, o PSPN foi estabelecido em R\$ 949,00. Quando entrou em vigor em 2011, o valor foi de R\$ 1.187,14 para o professor formado em nível médio, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

No caso da remuneração de professores de Campo Grande apresentados aqui e que estão informados pela RAIS, deve se considerar o seguinte: a seleção foi feita em torno de professores formados em nível superior, com jornada de trabalho de 20 horas semanais e com menos de cinco anos na carreira. A seleção se justifica dado a natureza deste trabalho e porque os professores do município, em sua maioria, registrados no banco de dados RAIS estão sob estas condições. Assim dos 4.448 professores efetivos existentes em 2006, 1.361 atendiam as condições descritas. Os demais estavam fracionados em: igual a cinco anos, mais de cinco anos e menos de 10 anos, mais de 10 anos e menos de 20 anos, e, por fim, mais de 20 anos de carreira. Em 2014, dos 3.235 professores registrados, 1.420 deles continuaram a responder as mesmas condições mencionadas acima de acordo com o registro da RAIS.

Na série histórica de 2006 a 2014, estes professores foram a maioria. Outro dado importante é que os professores da rede municipal de ensino que estiveram informados na RAIS foram os que atuaram na educação infantil e ensino fundamental, dado as competências e responsabilidades de cada ente federativo em contexto de política educacional descentralizada.

**Tabela 01** – Campo Grande, MS: Remuneração média, mínima e máxima de professores da rede municipal de ensino formados em nível superior com jornada de 20 horas, estatutários e com menos de cinco anos de carreira (2006-2014)

Ano	R média	R mínima	R máxima
2006	1.475,00	485,00	4.530,00
2007	1.497,00	304,00	2.656,00
2008	1.889,00	1.039,00	6.233,00
2009	2.235,00	1.030,00	7.405,00
2010	2.321,00	1.257,00	5.274,00
2011	2.356,00	1.508,00	6.188,00
2012	3.686,00	2.018,00	7.638,00
2013	4.008,00	1.168,00	7.662,00
2014	4.298,00	683,00	7.699,00

Fonte: BRASIL. MTE/RAIS, anos de 2006 a 2014. Valores atualizados pelo INPC para dezembro de 2014.

Esclarece-se que “a remuneração média nominal dos professores é informada na RAIS e corresponde à remuneração total paga à categoria; essa, ao ser dividida pelo número de professores, fornece a remuneração média individual” tanto a mínima como a máxima. (FERNANDES, et al, 2017, p. 08).

O registro na RAIS dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande são os formados em nível superior, estão em início de carreira (menos de cinco anos) concursados e com jornada de trabalho de 20 horas semanais. Os fatores determinantes nessas condições são a formação e jornada de trabalho.

A RAIS é um dos poucos bancos de dados que permite identificar a remuneração de professores que é composta pelo vencimento base acrescido de ganhos adquiridos na carreira. Ainda que seja assim, a metodologia trabalhada pela RAIS não permite distinguir o que é vencimento base e o que é acrescentado a esse vencimento que compõe a remuneração, dado que a RAIS apresenta somente a totalidade remuneratória, cujo informante é o município. Isso pode explicar as oscilações de valores ano a ano presentes na RAIS.

Por tudo isso, ao se cotejar os dados registrados na RAIS que identificam a remuneração, com dados apresentados pelo movimento sindical dos professores do município que apresentam somente o vencimento base, a informação é de que o município no período em tela, não pagou o PSPN em sua totalidade a estes professores. (SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2014). De acordo com o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (2014), o que o município pagou em termos remuneratórios aos professores no período, permaneceu em 81% do PSPN, dado o grau de formação e jornada de trabalho.

Frente ao cenário de não cumprimento pelo poder executivo municipal da Lei n. 11.738/2008, ainda assim, o poder legislativo municipal aprovou a Lei n. 5.189/2013 (CAMPO GRANDE, 2013), que instituiu o PSPN local para a jornada de trabalho de 20 horas. Nem uma nem outra Lei vem sendo cumprida no município até então.

### Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) >. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm) >. Acesso em: 29 dez. 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **RAIS**. Microdados. Brasília: 2006 a 2014.

CAMPO GRANDE. Diário Oficial do Município de Campo Grande. **Lei n. 5.189, de 24 de maio de 2013**. Dispõe sobre a revisão geral da remuneração dos servidores do poder executivo, e dá outras providências. Ed. n. 3775, segunda-feira, 27 de maio de 2013. Campo Grande: 2013.

FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Remuneração salarial de professores em redes públicas de ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.04, p.167-188, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a08v29n4.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2017.

FERNANDES, M. D. E. et al. Remuneration of Basic Education Teachers in the Public and Private Sectors at Municipal Level. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2017.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Tabela de salários**. Campo Grande: 2006 a 2014. Disponível em: <<http://www.acpms.com.br/tabela-de-salarios>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

- XCII -

**REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE A CRIAÇÃO DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS, FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE  
E O TAYLORISMO: A BUSCA PELA EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E  
OTIMIZAÇÃO**

**Teresinha Feitosa**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – Brasil

[tsfeitosa@yahoo.com.br](mailto:tsfeitosa@yahoo.com.br)

A criação e expansão dos Institutos Federais no Brasil, parece ter ocorrido e/ou está ocorrendo na perspectiva da teoria tayloriana, visando garantir eficiência e eficácia na produtividade, seja ela no trabalho dos profissionais da educação<sup>1</sup>, bem como na formação e exercício profissional dos alunos, futuros trabalhadores. A otimização dos resultados e o controle da produção tornam-se marcas essenciais, visíveis e exigíveis nos instrumentos normativos e nas orientações emanadas pelos dirigentes da educação nas mais diversas instâncias.

A perspectiva da produtividade na atividade docente nos Institutos Federais, embora seja mais marcante nas atividades de pesquisa e extensão quando da participação em editais competitivos para aprovação de projetos também se manifesta nas atividades de ensino na medida em que o docente é envolvido em vários níveis de ensino no mesmo período letivo. Neste caso, a partir de análise de documentos de cunho pedagógico como planilha de lotação, horários de aula e observações *in loco*, é possível verificar que o mesmo professor ministra aulas em turmas do PROEJA, Ensino Médio e Técnico, Graduação e Pós-graduação, às vezes no mesmo dia. Ressalte-se ainda a participação em programas como PRONATEC, MULHERES MIL, e outros, que de certa forma, torna o docente “empregável” e com remuneração extra em seu próprio ambiente de trabalho. Sobre o assunto, Afonso (p. 272, 2015) afirma que, “... é a supremacia do econômico e a obsessão da competitividade (agora baseada no conhecimento) que indiscutivelmente sobressaem”.

A produtividade acadêmica, no caso dos Institutos Federais, também se expressa de modo claro nos documentos legais que amparam desde sua criação até a dinâmica no cotidiano escolar, visando o alcance das metas estabelecidas nos marcos regulatórios. Para comprovar tal afirmação basta uma análise sobre Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais, assim como a lei 12.772/12 que estabelece critérios

---

<sup>1</sup> O termo profissionais da educação, neste texto, compreende os trabalhadores docentes, especialistas e técnicos administrativos que atuam na educação.

para reconhecimento de saberes e o no Termo de Acordos e Metas – TAM que apraza ações e define que resultados devem ser alcançados.

Sobre a criação dos Institutos Federais, pode-se perceber que é resultado de um processo histórico de transformação da educação profissional. As mudanças mais recentes no cenário da educação profissional, ou seja, as transformações em CEFETs e posteriormente em Institutos Federais ocorrem, em parte do tempo, simultaneamente com a reforma do ensino superior nas universidades que já sofria um processo de mercantilização na busca por “inovação” da educação seja ela através de investimentos vultuosos na iniciativa privada como é o caso do Programa Universidade para Todos – PROUNI ou através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

No caso dos Institutos Federais além de atender a todas as exigências acima, ainda estão focados em um processo de expansão assustador, que tem variado de 30% a 400% de criação de novos *campi* e na oferta de cursos aligeirados de tecnologia para inserção no mercado de trabalho atendendo a demanda do capital. Tudo isto tendo a otimização dos resultados como parâmetro principal.

Os fatos relatados acima apontam para um modelo de produção do modo taylorista de organização do trabalho, que ainda vigora, apesar das críticas a ele atribuídas, pois segundo Rego e Pina e Cunha in Taylor (2011, pag. 30): “...A lógica taylorista é mecanicista e assenta na idéia de que há um melhor modo de agir, universalmente aceite e desejável”.

No entanto, desprezando as críticas já conhecidas e expostas acima, os Institutos Federais nascem somente em 2008 com a lei 11.892, mas trazem em sua essência todo o propósito das reformas educacionais iniciadas na década de 90 que tiveram o objetivo explícito de adequar as políticas públicas educacionais ao modelo mecanicista e aos interesses do capital mundial no processo de reestruturação produtiva para recompor suas margens de lucro de acumulação (OTRANTO, 2010).

A priori, porém carente de investigação mais profunda, acredita-se que as mudanças implementadas pelo capital na reorganização de suas margens de acumulação alcançam o ambiente escolar e, no caso em questão, estão sujeitando de modo progressivo os docentes dos Institutos Federais a um processo silencioso de precarização e flexibilização do trabalho, aparentemente, consensuado.

Portanto, a criação dos Institutos Federais parece indicar uma forma mais eficiente e eficaz de capacitação de mão de obra para atender a necessidade de transferência de tecnologia para o mercado de trabalho através da pesquisa aplicada, ou seja, da “rentabilização da pesquisa” e assim servir aos propósitos do capital em suas estratégias de recomposição das margens de lucro. A educação nesse papel de subserviência ao mercado, impõe aos profissionais da educação, em especial os docentes submeterem-se a processos de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho (ANTUNES, 2014).

Diante do exposto, entende-se que a mercantilização da educação ocorre quando se tenta adequar a educação às transformações econômicas de disputa mundial. Sendo esse tipo de educação voltado para

os resultados e a produtividade, de caráter gerencialista, impõe ao meio acadêmico um novo desenho sobre o trabalho docente. Conforme Kátia Lima (2011, p. 87),

(...) adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. (LIMA, K.2011, p. 87)

Esses processos de reorganização do trabalho contribuíram para a precarização do trabalho nas diversas categorias profissionais. No caso da educação ela se manifesta nas reformas empreendidas principalmente a partir da década de 1990. Embasadas no princípio da reestruturação produtiva as reformas chegam à escola e promovem “reestruturação do trabalho pedagógico” e conseqüentemente do trabalho docente. Conforme Oliveira (2008)

Podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente (OLIVEIRA, 2008, p. 30)

No caso dos Institutos Federais, além das “novas” atribuições, ainda há a imposição das atividades de pesquisa, extensão e o exercício da docência em diversos níveis de ensino, conforme citadas inicialmente.

Aparentemente, o que se percebe é que há uma relação estreita entre as reformas da educação, entre elas, a criação dos Institutos Federais, e a teoria tayloriana através da busca incessante pela eficiência, eficácia e otimização, primando pelo melhor com menor custo.

### Referências bibliográficas

ANTUNES, R, Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. Estudos Avançados 28 (81), 2014.

\_\_\_\_\_, A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n.

AFONSO, A.J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. Avaliação, Campinas:

BRASIL, **Lei N° 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_, **Lei N° 12.772/2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal; (...) sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

LIMA, K.R. Sousa. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Ensaio. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

OTRANTO, C. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

TAYLOR, Frederick. Os princípios da Gestão Científica. Lisboa: Edições Sílabo, LTDA, 2011.

**- XCIII -****VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DO SINDICATO DOCENTE**

**Valdegil Daniel de Assis**  
(UFPB- Brasil)  
danielassis6@hotmail.com

**Raquel do Nascimento Sabino**  
(UFPB- Brasil)  
raquelsabino26@gmail.com

**Luiz de Souza Junior**  
(UFPB/ANPAE- Brasil)  
[luizjunior@gmail.com](mailto:luizjunior@gmail.com)

O magistério, no Brasil, sofreu forte desvalorização das suas condições de trabalho e de salário, sobretudo após os anos 1970, período autoritário, passando pela política econômica de cunho neoliberal nos anos 1990, e só recentemente experimentou algumas mudanças positivas nas condições salariais e trabalhistas, a despeito da expansão da educação básica. Nessas condições, a educação nacional manteve alarmantes índices de baixo desempenho.

Este artigo lança um olhar sobre o papel dos sindicatos docentes no processo de valorização docente dos profissionais da educação básica da rede pública. Resgata sucintamente o surgimento do sindicato docente no Brasil, visto como instituição representativa de classes cuja função é lutar pela garantia dos direitos dos profissionais do magistério, e situa o momento atual de crise do sindicalismo em geral e seus reflexos na questão do trabalho docente. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou, a partir das referências escolhidas, uma análise reflexiva dos temas abordados neste trabalho.

**Sindicalismo docente no Brasil**

As raízes propriamente ditas do sindicalismo docente brasileiro estão arraigadas nos antigos movimentos em busca da formação do Sistema Público de Ensino no Brasil. As primeiras associações de professores do ensino “primário” e “secundário” datam do início do século XX e se expandem em meados dos anos de 1930 (Rêses, 2015). Contribuíram para o florescimento dessas entidades os debates em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação e os embates travados na elaboração em torno da política educacional dos anos de 1930 e 1940.

Entre os anos de 1946 a 1960, a organização de um sistema nacional refletia a demanda dos professores que apresentavam suas reivindicações nacionais. Esse período foi importante para a consolidar uma representação nacional com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB, em 1960. Essa entidade, mais tarde, em 1973, passa a ser a Confederação dos Professores do Brasil – CPB. Com a legalização da representação sindical na Constituição de 1988, após o fim do regime militar instaurado no país em 1964, a CPB originou a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Desde seu nascimento até os dias atuais, os sindicatos docentes tem vivenciado enormes desafios, que vão desde o modo como são encaminhadas suas reivindicações, passando pela a negação dos gestores em cumprir a legislação, até aos entraves quanto ao direito de greve. Na atualidade, a CNTE, conta com 50 sindicatos afiliados nos 26 estados e o Distrito Federal e nos 5570 municípios. Essa fragmentação parece dificultar a organicidade em termos de lutas gerais por salários e jornada. A ausência de uma Sistema Nacional de Educação contribui também para a essa falta de unidade.

Almeida, ao analisar as questões sindicais em Portugal, menciona, com base em Costa (2001, p. 56) o “reconhecimento histórico dos sindicatos enquanto organizações, que deram ‘voz aos interesses da classe trabalhadora’, na luta pela dignificação e valorização econômica do trabalho humano. Porém, destaca que, de acordo com Cerdeira (2004) no período de forte ajuste das contas públicas, os sindicatos vêm apresentando sinais de declínio por conta da globalização, do aumento do desemprego e da liberalização dos mercados (Almeida, 2011, p. 30-31).

Em que pesem essas dificuldades, os sindicatos docentes, nos últimos anos, tem assumido uma postura cada vez mais propositiva no sentido de articular as lutas salariais com as lutas pela melhoria da educação como um todo, participando ativamente da construção de propostas referente aos planos nacionais de educação e da legislação infraconstitucional, com ênfase para as mudanças no financiamento da educação pública.

Araújo (2016), relata como marco importante das lutas da CNTE travadas em prol do magistério a participação nas negociações, em 1990, resultando no pacto pela Valorização do Magistério, que exigia qualidade e profissionalização do magistério. A CNTE também irá se fazer presente em todos os processos de construção de Conferências nacionais e Planos nacionais, estaduais e municipais de educação.

### **Valorização dos profissionais da educação básica no Brasil**

A Constituição Federal de 1988 e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) preveem a valorização dos profissionais da educação com garantia de planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas. Em 2008, a Lei nº

11.738/2008 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. Desse modo, pode-se dizer que, na legislação, houve avanços quanto à valorização dos profissionais da educação. Entretanto, mesmo com todas as leis que tratam dessa obrigatoriedade e financiamento, há distância entre os recursos que se destinam à educação e a remuneração dos profissionais da educação, por conseguinte na valorização profissional.

A partir do final dos anos de 1990, algumas pesquisas (Camargo, Jacomini, 2015; Fernandes et al., 2012; Louzano et al., 2010; DIEESE, 2013) captaram importantes alterações na remuneração dos docentes da educação básica: crescimento do rendimento médio dos docentes nos estados do Nordeste e do Centro-Oeste, acompanhado de perto pelo das regiões Sul e Norte; ganhos reais dos últimos 11 anos demonstrando que uma política progressiva de valorização do magistério pode ser alcançada com investimento em carreira, salário e formação; viu-se que a política de municipalização do ensino gerou os salários mais baixos, o que evidencia a necessidade de articulação de um sistema nacional de educação.

As melhorias salariais recentes refletiram o crescimento da economia brasileira e a implementação de políticas de valorização docente como o PSPN, além da pressão dos sindicatos docentes. Mas as duas primeiras condições deixaram de existir na atualidade. Assim, a política de ajuste fiscal deve reverter a tendência de avanço da remuneração docente, caso não haja resistência.

### Considerações finais

A condição do trabalho docente, traduzida por formação, qualificação, remuneração e carreira, contribui diretamente para a melhoria do rendimento escolar. Com efeito, ofertar educação requer do Estado políticas públicas de educação que atendam às exigências de um ensino de qualidade e, dentre elas, a garantia de valorização docente dos profissionais do magistério, por serem eles essenciais na consolidação do direito à educação. O papel dos sindicatos docentes nesse processo é fundamental para o alcance de melhores condições de vida, isto é, de dignidade, do magistério público. Daí a necessidade de ampliar os estudos sobre a representação sindical docente.

### Referências

ALMEIDA, António J. O que esperam os trabalhadores dos sindicatos? Entre militantes e clientes. In: ARAÚJO, Manoel; MARTINS, Dora (Coord.). **Investigação e intervenção em recursos humanos: gestão para a cidadania**. Porto, PT: Edições Politema, 2012, p. 29-42.

ARAÚJO, Heleno. *Organização e lutas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em defesa da formação de professores*. In SPAZZLANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2016.

BRASIL. Constituições Brasileiras: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.738, de 16/07/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional)**. Disponível em <http://www.planalto.gov.com.br>. Data de acesso em 05/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Data de acesso em 05/06/2017.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). Vencimento e remuneração docente no Brasil: resultados de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2015.

DIEESE. **Nota Técnica n 141**. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados do Pnad. Outubro de 2014. Disponível em <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>

FERNANDES Maria Dilnéia Espíndola et. al. Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-356, abr./jun. 2012, pp. 339-356.

LOUZANO Paula et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010, pp. 543-568.

RÊSES, Erlandes da Silva. **De Vocação para Profissão**: Sindicalismo docente da Educação Básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

## - XCIV -

## ANÁLISE DA EFICÁCIA ESCOLAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Wellington Silva  
PUC-Rio, Brasil  
[wellington@caed.ufjf.br](mailto:wellington@caed.ufjf.br)

### Introdução

No ano de 2008, o Governo do estado do Ceará iniciou a implementação de escolas de tempo integral<sup>1</sup> de caráter profissionalizante no ensino médio. Por meio da análise dos resultados das avaliações obtidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE, observa-se uma grande diferença de desempenho entre as escolas de tempo integral e escolas regulares, conforme pode ser observado nos resultados do SPAECE para o 3º ano do Ensino Médio no ano de 2011, apresentado no quadro 1.

**Quadro 1:** Valores de proficiência no SPAECE 2011 no 3EM para alunos de escolas regulares e integrais

TIPO DE ESCOLA	PROFICIÊNCIA 3 EM	
	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
INTEGRAL	301,5	291,2
REGULAR	267,4	263,0
DIFERENÇA	34,1	28,1

Fonte SPAECE 2011

Essa diferença de proficiência, 34,1 pontos em Matemática e 28,1 pontos em Língua Portuguesa é muito significativa, tendo em vista que a escala utilizada no SPAECE possui uma média de 250 pontos e um desvio padrão de 50. Diante desse cenário, iniciamos no ano de 2016, dentro do programa de pesquisa implementado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará: “Aprender para Valer: Avaliação

<sup>1</sup> Escolas com funcionamento em tempo integral que organizam e integram o ensino médio à educação profissional, configurando cenários de cidadania que articulam o direito à educação e ao trabalho.

Censitária do Ensino Médio”, estudos sobre eficácia escolar, com o objetivo de melhor entender essa grande diferença de desempenho entre esses dois tipos de escolas.

Em outras palavras, o propósito desse estudo é compreender o impacto que as escolas caracterizadas como integrais tem sobre a proficiência dos alunos e se esse impacto é maior ou menor em relação às escolas caracterizadas como regulares.

### Metodologia

Segundo Teddlie e Reynolds (2000), os estudos sobre eficácia escolar podem adotar duas abordagens diferentes: i) trabalhos quantitativos, ditos, efeito-escola, realizados através de dados longitudinais que utilizam modelagens multiníveis e ii) trabalhos quantitativos/qualitativos, denominados de escola eficaz, que agregam às análises quantitativas, análises qualitativas por meio da aplicação de questionários, entrevistas e observações do campo.

Para isso, calculamos o efeito do tempo no aprendizado do aluno, utilizando como método de análise o modelo de regressão multinível *piecwise* (Raudenbush e Bryk, 2002) tendo como base, dados longitudinais com informações de proficiência em quatro momentos temporais (ondas), apresentado no quadro 2:

**Quadro 2: Ondas utilizadas no estudo longitudinal. Fonte SPAECE**

Onda	Ano	Etapa Escolar			
		9EF	1EM	2EM	3EM
1	2008	X			
2	2009		X		
3	2010			X	
4	2011				X

A seguir descrevemos as três etapas utilizadas para este estudo:

#### *Montagem da base de dados*

A rede pública no Ensino Médio do estado do Ceará é formada apenas por escolas estaduais e estas, no ano de 2011, estavam divididas em 490 escolas regulares (aulas em apenas um turno) e 51 escolas integrais de caráter profissionalizante.

Para preservar a natureza longitudinal do estudo e observar o ganho real de aprendizagem, consideramos na análise apenas os estudantes que tinham dados de proficiência em todas as ondas de avaliação. Nesse procedimento, conseguimos identificar 40688 alunos de um total de 82688 alunos no 3EM de 2011, ou

seja, 49% dos alunos, e apenas 21 escolas regulares ficaram fora da base, o que é altamente significativo para as nossas análises.

### ***Definição do modelo multinível***

O modelo de regressão multinível de dois níveis, do tipo *piecewise* foi formulado para os dados de proficiência de Matemática e Língua Portuguesa, por meio da equação apresentada no quadro 3:

**Quadro 3:** Modelo multinível piecewise processado no software HLM.

<p><b>Nível 1 (tempo):</b></p> $Y = B_0 + B_1*(A\_1) + B_2*(A\_2) + R$ <p><b>Nível 2 (aluno):</b></p> $B_0 = G_{00} + G_{01}*(MASC) + G_{02}*(BRANCO) + G_{03}*(PARDO) + G_{04}*(NEGRO) + G_{05}*(NOITE) + G_{06}*(INTEGRAL) + G_{07}*(ZISE\_A) + G_{08}*(ZPRF\_A9EF) + U_0$ $B_1 = G_{10} + G_{11}*(MASC) + G_{12}*(NOITE) + G_{13}*(INTEGRAL) + G_{14}*(ZISE\_A) + G_{15}*(ZPRF\_9EF)$ $B_2 = G_{20} + G_{21}*(MASC) + G_{22}*(NOITE) + G_{23}*(INTEGRAL) + G_{24}*(ZISE\_A) + G_{25}*(ZPRF\_A9EF)$
---

Fonte: Aprender pra valer

Onde,

Y – proficiência estimada para o 3EM

B0 – intercepto

B1 e B2- coeficientes de inclinação do modelo no nível 1

R- resíduo

Branco – alunos que se declararam possuir cor branca

Pardo – alunos que se declararam possuir cor parda

Negro – alunos que se declararam possuir cor preta

Noite – alunos que estudam no turno da noite

Integral – alunos que estudam em escola integral

ZISE\_A – índice socioeconômico do aluno (padronizado)

ZPRF\_A9EF – Proficiência do aluno no 9 EF (padronizado)

MASC – alunos do sexo masculino

R e U0 – erros variáveis

### ***Análise crítica das variáveis utilizadas nos modelos***

Os valores do efeito-escola calculados nos modelos multiníveis, controlado (filtrado) pelo tempo (nível 1) e pelas características sociais dos alunos e da própria escola (nível 2), que em nosso modelo estão representados pela proficiência de entrada do aluno no 1EM, ou seja, a proficiência do 9EF, o tipo de

escola, regular ou integral, o seu índice socioeconômico, turno, cor e sexo.

Apresentamos no quadro 4 os resultados do status inicial, os valores dos ganhos de desempenho entre ondas e os valores dos coeficientes utilizados no modelo para as duas disciplinas consideradas.

**Quadro 4:** Resultados dos modelos piecewise para Matemática e Língua Portuguesa.

DESCRIÇÃO	COEFICIENTE	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
STATUS INICIAL	B0		
INTERCEPTO1	G00	260.6	258.8
MASC	G01	7.5	*
BRANCO	G02	2.7	2.8
PARDO	G03	1.0	1.2
NEGRO	G04	*	1.5
NOITE	G05	-8.2	-9.4
INTEGRAL	G06	21.7	14.2
ZISE_A	G07	*	1.0
ZPRF_A9EF	G08	29.1	26.4
GANHO 1EM/2EM	B1		
INTERCEPTO2	G10	12.2	9.7
MASC	G11	-1.4	-3.8
NOITE	G12	-2.0	-2.4
INTEGRAL	G13	6.1	3.2
ZISE_A	G14	*	*
ZPRF_A9EF	G15	-1.4	1.4
GANHO 2EM/3EM	B2		
INTERCEPTO3	G20	9.3	5.7
MASC	G21	1.4	.9
NOITE	G22	-5.9	-4.5
INTEGRAL	G23	-7.4	-4.1
ZISE_A	G24	*	*
ZPRF_A9EF	G25	2.7	1.6

Fonte: Aprender pra valer

\* Não significativo

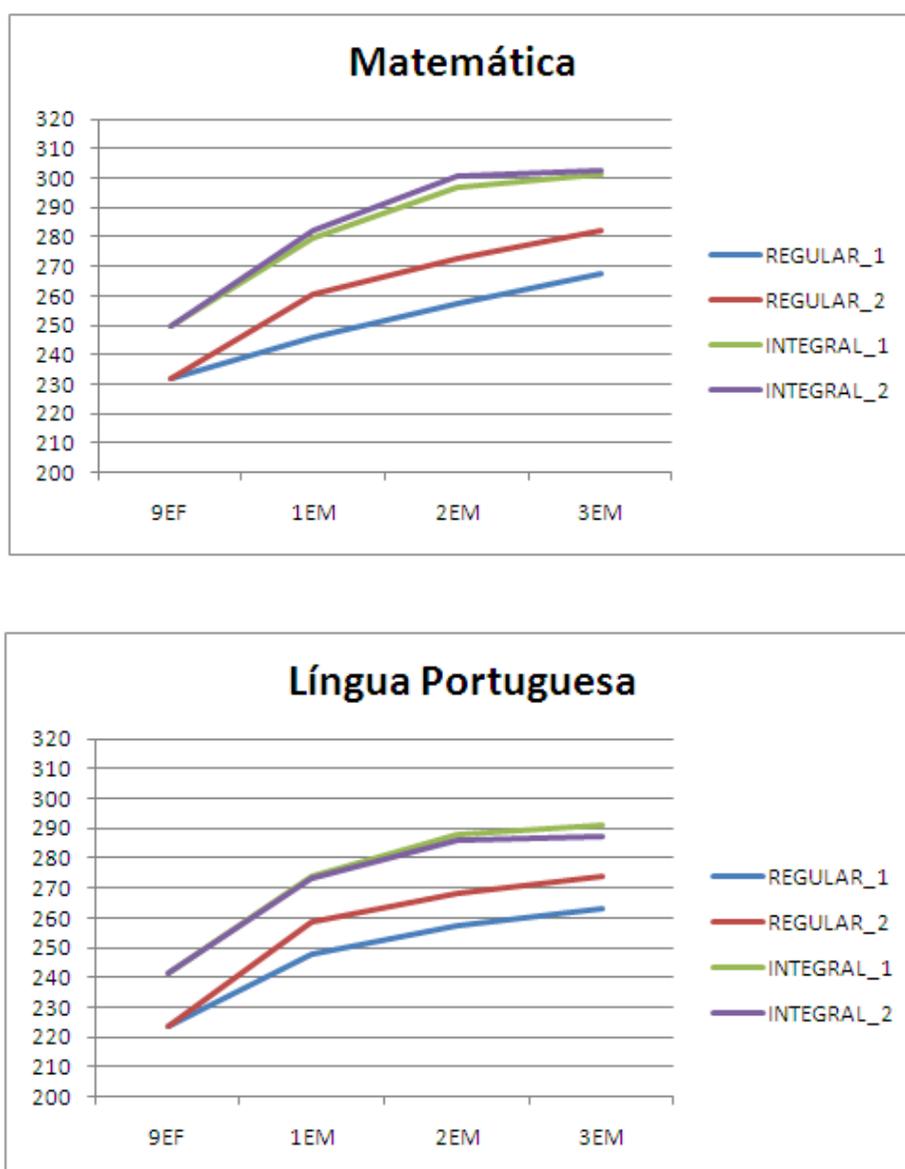
Através da análise do quadro 4, podemos observar:

- No status inicial (1EM), a proficiência do aluno no 9EF (ZPRF\_A9EF) tem um impacto muito grande no cálculo da proficiência estimada pelo modelo: uma variação de 1 desvio padrão na proficiência do 9EF corresponde a uma variação de 29,1 pontos em matemática e 26,4 pontos em Língua Portuguesa. Se o estado do Ceará conseguir aumentar 10 pontos a proficiência dos

alunos no 9EF o ganho no 1EM será de aproximadamente de 5 pontos, ou seja, é uma proporção de 2 para 1.

- Através da figura 1, representamos os ganhos de proficiência no Ensino Médio, para duas situações: Situação 1, que apresenta os ganhos de proficiência no Ensino Médio para escolas regulares e integrais obtidos diretamente dos dados do SPAECE (regular1 e integral1), ou seja, sem nenhum tipo de filtro e situação 2, que representa os valores obtidos através da modelagem multinível (regular2 e integral2), com os respectivos filtros.

**Figura 1:** Comparação dos ganhos de proficiências no Ensino Médio em Matemática e em Língua Portuguesa



- Verificamos que o maior ganho de proficiência ocorre da onda 1 para a onda 2 (maior inclinação), tanto para as escolas regulares como integrais e mesmo retirando o efeito da proficiência de entrada, os alunos das escolas integrais possuem desempenho superior aos alunos das escolas regulares ao longo do Ensino Médio, ou seja, o processo de seleção para ingresso nessas escolas não é o fator que explica o melhor desempenho das escolas de tempo integral.
- Com relação à diferença de ganho de proficiência no 3EM, podemos verificar no quadro 5, uma queda em relação à situação 1, apresentada no início desse trabalho, mas ainda assim, as escolas integrais apresentam um desempenho superior em relação às escolas regulares e esse desempenho continua mais acentuado em matemática.

**Quadro 5:** Diferença entre os ganhos de proficiências (integral menos regular) antes e após a modelagem

Situação	Diferença	
	Matemática	Língua Portuguesa
1	34,1	28,1
2	20	15

Fonte: Aprender pra valer

### Considerações finais

O Brasil vem desde 1995 realizando avaliações em larga escala e definindo políticas educacionais de âmbito nacional, estadual e municipal baseadas em avaliações do tipo transversal (avaliações realizadas nos mesmos anos de escolaridade e em diferentes períodos de tempo), entretanto, esse tipo de avaliação não leva em consideração as particularidades das escolas e a evolução dos seus alunos ao longo do tempo. Conforme apresentamos, os estudos em eficácia escolar procuram suprir essa deficiência, tornando os resultados das avaliações mais próximos do contexto escolar, possibilitando dessa forma a criação de indicadores e políticas públicas educacionais mais ajustadas à realidade das escolas.

Nesse sentido, acreditamos, pelas análises realizadas, que um indicador de desempenho escolar que leve em consideração o valor agregado de proficiência do 9EF para o 1 EM, construído utilizando as técnicas de modelagem multinível, traria uma grande inovação para o cenário educacional no Brasil, com possibilidades de realmente contribuir para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio.

### Referências bibliográficas

BROOKE, N; SOARES, J.F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

CEARÁ. Lei nº 14.190 de 30 de julho de 2008. Institui o Programa Aprender pra Valer: Estudos sobre a educação pública do Ceará, a partir da análise das bases de dados disponíveis na Secretaria da Educação (SEDUC-CE) e/ou em instituições parceiras. *Diário oficial*. Ano XI - Fortaleza, 31 de julho de 2008 - Nº144.

RAUDENBUSH, S.W. and BRYK, A.S. *Hierarchical Linear Models* (Second Edition). Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

SOARES, J.F; ALVES, M.T.G. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

TEDDLIE, C. and Reynolds, D. *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer press, London and New York, 2000.

