

# Revista @ambienteeducação

ISSN 1982-8632

Volume 4 • Número 2 jul/dez 2011

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

Revista @mbienteeducação: mestrado em educação.  
v.4, n.2 (jul/dez 2011) - São Paulo: Universidade  
Cidade de São Paulo, 2008.

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Cidade de São  
Paulo. II. Título.

CDD 370

Este número especial da revista reúne artigos resultantes de pesquisas que lançam mão de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e constituem relevante contribuição no campo das políticas públicas de educação e da formação de professores. Seus autores analisam diretrizes, programas e projetos que vêm sendo implementados no contexto das reformas da educação no Brasil e debatem temas candentes nessa área do conhecimento, tais como as questões que afetam os processos de gestão de sistemas e de escolas públicas, assim como as práticas pedagógicas.

De um lado, a divulgação de estudos que se dedicam a examinar no cotidiano das redes escolares os desdobramentos das medidas advindas das políticas educacionais é fundamental para se desvendar os complexos caminhos da educação. De outro, a análise de programas e projetos de governo contribuem para elucidar propósitos e intenções oficiais que promovem desdobramentos nas redes de escolas, reorganizando e/ou deslocando práticas já instaladas.

Assim, na primeira parte da revista temos o artigo de Marcos Eduardo dos Santos e Sanny Silva da Rosa discutindo os sentidos atribuídos pelos professores à formação continuada desenvolvida no Projeto Espaço Aprendizagem em escolas públicas do município do Guarujá, no estado de São Paulo.

Na sequência, Maria de Fátima Barbosa Abdalla analisa possibilidades e perspectivas de implementação do PARFOR, com base em resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, junto a 43 professores-estudantes de uma instituição de educação superior comunitária, contribuindo relevantemente para a reflexão necessária sobre as questões que afetam a formação e a profissionalização docente no estado de São Paulo.

Nessa mesma perspectiva, Branca Jurema Ponce e Vanessa Rossi Americano abordam o trabalho e as práticas do professor substituto, tomando como ponto de partida a *Complementação de Jornada (CJ)* da Rede Municipal de Educação de São Paulo. As autoras analisam os resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com representantes sindicais, coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental II, com base nas categorias de precarização e autonomia do professor.

Amália Galvão Idelbrando e Helena Machado de Paula Albuquerque verificam possíveis relações entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo, com o propósito de desvendar os caminhos de formação da cidadania dos alunos, com base em estudos e análises de documentos legais sobre a origem do Grêmio, de um lado; de outro, as autoras lançam mão de observações de reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola na rede pública municipal de São Paulo.

Luana discute a percepção dos professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental sobre o uso do material didático do programa “Ler e Escrever” nas escolas públicas municipais de Santos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com vistas a investigar a aceitação do material bem como os efeitos da formação continuada em serviço para a promoção de práticas de autoria no contexto de uma política pública de cunho prescritivo e normativo.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é analisado por Andréia da Silva Massioli e Patrícia Souza Marchand que discutem possibilidades e limites para a efetivação do regime de colaboração e as competências dos entes federados na implementação do referido programa em quatro municípios do RS.

Da mesma forma, na sequência, Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches e Henrique Guimarães Coutinho também discutem dados relativos à atuação de Conselheiros Municipais de Educação no Plano de Ações Articuladas - PAR da Região Nordeste. O texto analisa especificamente as inter-relações do Conselho Municipal de Educação e sua contribuição na melhoria da qualidade de políticas públicas educacionais.

Enfim, os textos aqui reunidos refletem as preocupações de especialistas que têm se dedicado a examinar as políticas e a gestão nos sistemas de ensino e as relações que se estabelecem nos espaços educacionais decorrentes de processos interativos e/ou formativos, visualizando-os como *locus* no qual se constroem possibilidades e limites para (re)construção de relações mais democráticas e coerentes às necessidades do alunado.

A realização de pesquisas no campo das políticas educacionais, bem como da formação e do trabalho docente, vem sofrendo redirecionamentos em seus aspectos metodológicos, principalmente a partir de meados dos anos de 1980. Os artigos aqui reunidos conseguiram apontar algumas das perspectivas de investigação na área, sublinhando a relevância de se adentrar nos sistemas, redes de ensino e, sobretudo, nas escolas – ouvindo seus profissionais e observando suas práticas – como uma perspectiva metodológica que possibilita verificar de que forma suas interações e os intervenientes do trabalho cotidiano afetam a implementação dos programas de governo.

Profa. Dra. Angela Maria Martins

**CHANCELER**

PAULO EDUARDO SOARES DE OLIVEIRA NADDEO

**REITOR**

RUBENS LOPES DA CRUZ

**VICE-REITOR**

SÉRGIO AUGUSTO SOARES DE OLIVEIRA NADDEO

**PRÓ-REITORA ACADÊMICA**

ESTER REGINA VITALE

Mestrado em Educação

Coordenação do Programa

**EDITORA**

PROFA. DRA. ECLEIDE CUNICO FURLANETTO

**COEDITORAS**

PROFA. DRA. EDILEINE VIEIRA MACHADO DA SILVA

PROFA. DRA. MARGARETE MAY BERKENBROCK ROSITO

Revista @ambienteeducação  
Volume 4, nº 2, julho/dezembro 2011  
Área temática: Políticas Públicas de Educação  
Tema: Políticas públicas de educação e da formação  
de professores

**CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Célia Maria Haas (UNICID/SP)  
Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID/SP)  
Profa. Dra. Edileine Vieira Machado (UNICID/SP)  
Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida (UNICID/SP)  
Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock-Rosito  
(UNICID/SP)  
Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira (UNICID/SP)

**CONSELHO CIENTÍFICO**

Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes –  
Universidade Federal do Amazonas – Brasil  
Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango – Universidad  
Pedagógica e Tecnológica de Colombia  
Profa. Dra. Angela Maria Martins – Universidade  
Cidade de São Paulo/UNICID e Fundação Carlos  
Chagas  
Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari – Universidade  
Federal de São Carlos – Brasil  
Profa. Dra. Iduina Edite Mont'Alverne Braun  
Chaves – Universidade Federal Fluminense – Brasil  
Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda – PUC/  
SP – Brasil  
Prof. Dr. Jair Militão da Silva – Universidade  
Cidade São Paulo/UNICID – Brasil  
Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses –  
Universidade Cidade São Paulo/UNICID – Brasil  
Prof. Dr. José Luiz Mazzaro – Ministério da  
Educação/MEC – Brasil  
Prof. Dr. José Armando Valente – UNICAMP e  
PUC/SP – Brasil  
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva –  
Universidade Federal do Pará – Brasil  
Profa. Dra. Leda Dantas – Universidade Federal de  
Pernambuco – Brasil  
Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado –  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho – Brasil  
Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres – Universidade  
Federal de Pelotas – Brasil  
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha –

Universidade Federal de São Carlos – Brasil  
Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos – Universidade  
São Paulo/FEUSP – Brasil  
Profa. Dra. Maria Cândida Moraes – Universidade  
Católica de Brasília – Brasil  
Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi –  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil  
Profa. Dra. Maria do Céu Neves Roldão –  
Universidade do Minho – Portugal  
Profa. Dra. Marie-Christine Josso – Universidade de  
Genebra – Suíça  
Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens – Pontifícia  
Universidade Católica-PR/ Brasil.  
Profa. Dra. Marina Massimi – Universidade São  
Paulo/Ribeirão Preto – Brasil  
Profa. Dra. Sandra Zakia – Universidade Cidade de  
São Paulo/UNICID  
Prof. Dr. Saturnino de la Torre – Universidad de  
Barcelona – España  
Profa. Dra. Sylvia Helena Souza da Silva Batista –  
Universidade Federal de São Paulo – Brasil  
Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco –  
PUC/SP – Brasil  
Prof. Dr. Walter Garcia – Diretor o Instituto Paulo  
Freire e Presidente da Associação Brasileira de  
Tecnologia – ABT – Brasil

**COORDENAÇÃO CIENTÍFICA:**

Profa. Dra. Angela Maria Martins  
Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

**PARECERISTAS CIENTÍFICOS:**

Profa. Dra. Angela Maria Martins  
Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto  
Profa. Dra. Célia Maria Hass

**NORMALIZAÇÃO E REVISÃO**

Mary Arlete Payão Pela  
Claudia Martins  
Edevanete de Jesus Oliveira

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Vinícius Antonio Zanetti Garcia

**REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS**

Antônio de Siqueira e Silva

Na contramão das políticas educacionais prescritivas: uma experiência alternativa de formação continuada de professores na rede municipal de Guarujá-SP

*Marcos Eduardo dos Santos, Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa*.....93

Possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente: questões pedagógicas em discussão

*Maria de Fátima Barbosa Abdalla* .....102

Condições de trabalho de professores: implicações para o currículo e para as práticas pedagógicas

*Prof<sup>ª</sup>. Dra. Branca Jurema Ponce, Vanessa Rossi Americano*.....112

O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação com o processo de formação da cidadania dos alunos

*Amália Galvão Idelbrando, Helena Machado de Paula Albuquerque* .....119

O uso do material didático do “programa ler e escrever” pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Santos

*Luana Serra* .....126

Plano de ações articuladas: competências dos entes federados na sua implementação

*Andréia da Silva Mafassioli, Patrícia Souza Marchand*.....134

As ações do PAR na perspectiva dos conselheiros municipais da educação

*Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches, Henrique Guimarães Coutinho*...147

Normas para publicação: .....162

# NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRESCRITIVAS: UMA EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE GUARUJÁ-SP

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 93-101, jul/  
dez, 2011.

Marcos Eduardo dos Santos<sup>1</sup>  
marcosesantos@terra.com.br

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa<sup>2</sup>  
ssdarosa@unisantos.br

## Resumo:

O artigo discute os sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação continuada desenvolvida no âmbito e como parte do Projeto Espaço de Aprendizagem, concebido por uma equipe multidisciplinar de profissionais de educação e saúde, com o objetivo de enfrentar as 'queixas escolares' dos alunos das escolas públicas do município do Guarujá, no estado de São Paulo. Os resultados indicam que, ao privilegiar o *processo* de construção do protagonismo dos docentes, por meio de espaços institucionais de diálogo e escuta de suas inquietações, o Projeto Espaço Aprendizagem constitui-se como modelo alternativo de formação continuada de professores que se dá na contramão das políticas educacionais prescritivas orientadas exclusivamente por *resultados*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas em educação • Formação continuada do professor • Credibilidade da escola pública

## Abstract:

This article discusses the meanings assigned by elementary school teachers to their continuing education as part of the so called 'Learning Space Project', which was designed by a multidisciplinary professional team in order to address the students' learning problems in public schools of the city of Guarujá in São Paulo State. The research outcomes indicate that by privileging the process of building teachers as protagonists of their work through institutional spaces for dialogue and listening to their concerns, the Learning Space Project was established as an alternative model of teachers' continuing education in the opposite direction of prescriptive educational policies exclusively focused on results.

**KEYWORDS:** Educational policies • Teachers' continuing education • Students' learning problems.

93

Na contramão das políticas educacionais prescritivas: uma experiência alternativa de formação continuada de professores na rede municipal de Guarujá-SP

Santos ME  
Rosa SS

<sup>1</sup> Psicólogo, Mestrando em Educação da Universidade Católica de Santos, Coordenador da Divisão de Apoio Psicopedagógico da Secretaria de Educação do município do Guarujá, SP.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP, professora e pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.



## INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino de estados e municípios, em todo o país, têm cada vez mais se mobilizado para elaborar e implementar ações e políticas que visam a melhoria da qualidade de ensino aferidas nas avaliações de larga escala. É possível afirmar que a cultura da avaliação, instituída com maior visibilidade a partir dos anos 1990 no Brasil, faz parte do cotidiano e orienta as práticas escolares em busca de melhor desempenho dos alunos e *performance* dos professores. Sabe-se também que a prioridade tem sido dada aos programas e projetos voltados para a aprendizagem da leitura, escrita e operações básicas da matemática, visto que as dificuldades enfrentadas em etapas mais avançadas da escolarização decorrem das lacunas de aprendizagem dos anos iniciais.

Tais desafios têm sido enfrentados, na maioria dos casos, com a elaboração de programas e projetos educacionais e curriculares de natureza prescritiva, desenhados e gerenciados pelas equipes técnicas dos sistemas de ensino - ou por eles contratadas - cuja implementação, nas escolas, fica a cargo de coordenadores e professores. Complementarmente, e em decorrência de um modelo centralizado e gerencial, tais políticas preveem a 'formação continuada de professores' como parte de um processo que, em última análise, concebe e trata os docentes como meros executores das orientações emanadas dos órgãos centrais dos sistemas (ROSA, 2010).

Este trabalho apresenta e discute resultados de uma pesquisa sobre um projeto de formação continuada de professores que caminha na contramão das atuais políticas educacionais prescritivas e homogeneizadoras. Trata-se do Projeto Espaço Aprendizagem, concebido e desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde do município do Guarujá, no estado de

São Paulo. Este texto foi dividido em três partes: na primeira, apresentamos a estrutura e proposta de intervenção do projeto a partir da descrição do cenário que lhe deu origem. Em seguida, discutimos os pressupostos desse espaço formativo. Por fim, trazemos à luz depoimentos dos docentes que integraram a equipe do Projeto no ano de 2010, coletados em discussão de grupo focal.

### *Origem e concepção do Projeto Espaço de Aprendizagem*

A noção de “fracasso escolar” se impõe como verdade no discurso comum, fortalecido pela mídia (CHARLOT, 2000; BALL, 2008) e tendo por base a divulgação do fraco desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. Diversos fatores são apontados como os vilões de tal “fracasso”: a falta de preparo dos professores, a precariedade das instalações nas escolas, a “deseestruturação” das famílias, os problemas sociais e econômicos, etc. Na prática, o ônus decorrente de tais crenças recaem sobre os “alunos-problema”, cujos diagnósticos e tratamentos são em geral desconhecidos. Daí o crescente número de “encaminhamentos” de alunos para os chamados ‘especialistas’ (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc).

O Projeto Espaço de Aprendizagem (PEA) se organizou em torno da constatação de que parte significativa dos alunos da rede municipal do Guarujá era encaminhada aos serviços de saúde a partir de ‘queixas’ pouco consistentes. Além disso, no trabalho de assessoramento realizado por equipe multidisciplinar às unidades escolares percebia-se a tendência dos educadores de responsabilizar os pais e a delegar a “solução” dos problemas aos “especialistas”. Intrigava o fato dos professores não se perceberem como ‘especialistas’ do ensino e tampouco questionarem o papel da escola e o seu (não) envolvimento nessa questão. O



que aparecia, de forma evidente, eram discursos despotencializados, preconceituosos e angustiados responsáveis pelos inúmeros afastamentos de docentes por licenças médicas.

A necessidade de enfrentar tais fenômenos se colocava pelo grande contingente de professores nessa situação. Diante desse quadro, uma equipe multidisciplinar de apoio psicopedagógico - constituída por oito psicólogos, uma fonoaudióloga, dois assistentes sociais, um oftalmologista e onze psicopedagogas - entendeu que seria necessária a criação de espaços e tempos voltados para a circulação e discussão de saberes relacionados às dificuldades de aprendizagem, tema pouco estudado na escola. É preciso mencionar que a rede de ensino de Guarujá é composta atualmente por 26 unidades escolares e 1.666 professores que atendem 13.500 alunos ensino fundamental. O PEA foi pensado, então, como dispositivo de intervenção no interior das unidades de ensino com o objetivo potencializar a produção de novos sentidos sobre o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Para tanto, a equipe idealizou três planos estratégicos de ações que se complementam: O *Projeto de Assessoramento Técnico Multidisciplinar às Unidades Ensino da Rede Municipal*, para dar assessoramento institucional a alunos, professores, equipes gestoras e familiares; o *Projeto Espaço de Aprendizagem* que visa atender, no contraturno escolar, os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I com rendimento escolar reiteradamente insatisfatório; e, finalmente, o *Projeto de Formação Continuada de professores*, que se propõe a ser um espaço de interlocução, reflexão e troca de experiências dos professores integrantes do PEA. Este último projeto foi objeto específico desta pesquisa.

A hipótese do trabalho de asses-

soramento – e também da pesquisa - é que as dificuldades, angústias e resistências dos professores diante dos casos ditos “difíceis” de alguma forma se associam à relação que esses educadores construíram, ao longo de sua trajetória de vida e de formação, com a *ideia de aprender* (ou com o “não aprender”) dos alunos. Tendo em vista que os encontros formativos visam possibilitar a (res)significação dos saberes e práticas desses professores e a lidar com os “alunos difíceis” a partir de novas formas de entendimento, o objetivo da pesquisa foi identificar os efeitos produzidos por essa vivência sobre as práticas dos professores.

Para melhor compreender a relevância e o sentido desta pesquisa, é necessário apresentar a proposta do projeto de formação continuada do Projeto Espaço Aprendizagem, cuja principal preocupação é o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores que o integram. A nosso ver, este é o traço distintivo de um projeto que caminha na contramão das políticas prescritivas que concebem a formação como “capacitação” e propõem a execução de planos educativos à prova de professor (APPLE, 2001).

*A dimensão formativa do Projeto Espaço de Aprendizagem: um processo artesanal*

Entendemos que a temática da formação de professores não prescinde da reflexão sobre as concepções de homem, escola, educação, assim como sobre as relações que constituem a dinâmica institucional escolar. Da mesma forma, temos claro que nenhuma estratégia de formação por si só é capaz de fazer avançar e superar os impasses da prática. Por outro lado, também não basta apresentar as melhores técnicas e estratégias didáticas desvinculadas da reflexão e compreensão dos pressupostos teóricos que as fundamentam. Assim, concordamos com Aguiar e Galdini, (2003 p.88)



quando afirmam que ao “falarmos em formação de professores, faz-se necessário compreender, como primeiro pressuposto, que a escola, local onde a atividade docente acontece, é um espaço institucional e de mediação social”.

A escola expressa, em suas formas de funcionamento, as relações sociais e políticas, os valores e ideologias que permeiam as práticas institucionais e pessoais. No trabalho de assessoramento às unidades escolares e nos encontros quinzenais com as trinta e duas professoras integrantes do PEA, apostamos na possibilidade de exercerem papel ativo na produção de conhecimentos e criação de situações de aprendizagem. Contrariando a lógica da “racionalidade técnica”, as práticas formativas do PEA partem do princípio de que o professor é um investigador dos fenômenos pedagógicos e sociais com os quais se depara. Entendemos que é este o movimento pendular entre o pedagógico e o político de que trata Giroux (1997) ao referir-se às condições necessárias para que o professor se torne um intelectual crítico de seu trabalho.

Desse modo, os encontros de formação do PEA são pautados por questões advindas das experiências e dilemas vividos pelos professores, constituindo-se como espaço de discussão sobre as conquistas, entraves, avanços, estratégias de intervenção, reflexões teóricas e angústias decorrentes da prática. A dinâmica construída nesse espaço faz com que o grupo se torne continente, isto é, capaz de exercitar o “acolhimento” do outro em suas intuições, dúvidas e incertezas e no processo de construção de saberes a partir do seu “não-saber”. Isso porque acreditamos que uma verdadeira *formação* se organiza no tempo (*continuamente*) e em função dos vínculos estabelecidos *com* um corpo docente real, isto é, constituído por pessoas de carne e osso, com necessidades (obje-

tivas) e vivências (subjetivas) tipicamente humanas. Pacotes formativos, ao contrário, são pensados *para* um professor genérico e abstrato, descontextualizado e, por isso mesmo, destituído de alma e de subjetividade. Da maneira como entendemos,

(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, (1992 p.25).

Ademais, na perspectiva de considerar o professor – e os alunos - como sujeitos (*humanos*), portanto falíveis e inconclusos, é necessário pensá-los no contexto de suas condições de vida, no trabalho, na família, etc. Isso significa pensar as intervenções junto aos alunos *com* os professores, considerando a complexidade da própria sociedade como espaço formativo. Por isso, entendemos que uma discussão de fato *crítica* sobre os saberes instituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem” (ou seja, aqueles conhecimentos científica e metodologicamente sistematizados) requer e pressupõe refletir sobre o sentido e a função da escola para alunos concretos, em função de práticas educativas situadas e de um grupo-escola real e não como entidade abstrata.

Nos encontros quinzenais do PEA, o grande desafio é desenvolver um trabalho de formação que realmente promova mudanças *genuínas*, efetivamente autênticas, nas formas de pensar e agir dos educadores. Acontece que a *autenticidade*, como qualidade específica das mudanças almejadas só é possível a partir de um esforço de ressignificação dos sentidos da educação nos espaços institucionais concretos. Em outras palavras, a compreensão dos conflitos, contradições e



tensões colocados no cotidiano escolar é parte dos processos formativos dos professores. Para tanto, entendemos que é importante desconstruir algumas concepções fortemente enraizadas no imaginário social assimilado pelos professores – como as noções de “fracasso escolar” ou “dificuldades de aprendizagem”, por exemplo - para, só então, procurar (re) construir, *com* eles, formas mais fidedignas e autênticas de lidar com os processos de ensinar e aprender em contextos institucionais concretos.

Daí priorizarmos o aprimoramento de um tipo de *escuta* que ajude o grupo a penetrar nesse cotidiano escolar, discutir suas contradições e suas determinações para, artesanalmente, encontrar alternativas práticas de manejo dos problemas e desafios colocados para o professor. Esse exercício de escuta do *outro* é condição para a aprendizagem do diálogo e para a superação da condição de isolamento e solidão vivida por grande parte dos professores. Coerente com esse princípio de trabalho, esse também foi o objetivo central desta pesquisa: ouvir os professores acerca dos efeitos produzidos pelos processos formativos vivenciados no PEA sobre as práticas e sobre a subjetividade do professor, na sua relação consigo mesmo, com o outro e com os conhecimentos da sua profissão. Os resultados dessa escuta é o que se pretende colocar em destaque a seguir.

*Com a palavra as professoras: efeitos dos processos formativos do PEA*

Os depoimentos analisados neste tópico foram coletados em grupo focal, organizado em torno de três grandes eixos de discussão, do qual participaram cinco representantes do conjunto das professoras integrantes do PEA: *a) desde que nasci muitas coisas aprendi* (relativo a aspectos da formação dos sujeitos nos âmbitos familiar, escolar

e círculo social estendido, como amigos, colegas de trabalho, etc); *b) constituição do papel de professor* (fatores e circunstâncias relacionados à escolha e aprendizagem da profissão docente); *c) efeitos mobilizadores da formação continuada*. Os dois primeiros eixos de discussão contemplaram um dos objetivos específicos da pesquisa que foi analisar a relação que essas professoras estabelecem com o aprender.

Para tanto, a categoria conceitual básica de análise foi a noção de “relação com o saber”, trabalhada por pesquisadores franceses desde os anos de 1980 e divulgada no Brasil por Charlot, 2000; Charlot, 2005. Fundamentado no pressuposto ontológico e epistemológico de que o sujeito é ao mesmo tempo singular e social, o conceito de relação com o saber privilegia os sentidos e significados que mobilizam (ou não) o indivíduo a relacionar-se com os objetos da cultura e, mais especificamente, com o aprender. A “relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, *et al.*, 1992) ou, ainda, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000).

Assim, o roteiro de discussão no grupo focal foi inspirado no que esses pesquisadores denominaram “balanços de saber” (CHARLOT, 2005) e a análise dos dados, com base na metodologia dos “núcleos de significação” (AGUIAR e OZELLA, 2006) visando extrair das narrativas as categorias de análise a partir do ponto de vista dos professores. Neste artigo, daremos ênfase aos núcleos relacionados às vivências de formação, definidos a partir de pré-indicadores e indicadores de sentido após sucessivas leituras intra e inter-núcleos. São eles: o olhar em relação ao outro; a relação com o mundo e consigo mesmo; a relação com o



trabalho docente.

A ideia chave do primeiro núcleo de significação é a de que as professoras identificam uma mudança significativa na maneira como passaram a compreender e olhar para os alunos que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, tornando-se mais sensíveis e tolerantes às suas necessidades de aprendizagem. Assim, ali onde a princípio só percebiam obstáculos, perceberam que há diferentes modalidades e ritmos para aprender a partir do uso de estratégias lúdicas (jogos) de ensino. Pelos depoimentos pode-se deduzir que os conceitos trabalhados nos encontros de formação, associados aos problemas vividos em sala de aula, possibilitaram a ressignificação de suas percepções sobre aos alunos:

Minha visão mudou em relação ao olhar que tenho para cada aluno como indivíduo que sente e pensa. Minha prática sofreu alguns ajustes, pois *desejo* alcançar objetivos que são mais fortemente conquistados através de metodologias diferenciadas apresentadas pelo projeto. (professora Kelly)

Então hoje *eu não admito* quando alguém fala que não é viável, que não é possível. É viável, é possível, eles aprendem, eles superam. Então acho que essa foi uma grande mudança. (professora Clara Maria)

A leitura atenta dos dois depoimentos acima permite perceber que a mudança de percepção e entendimento em relação aos alunos não é meramente “cerebral”. Ou seja, nesse movimento que resultou na incorporação de novas categorias conceituais para a compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos estava também em curso uma mudança subjetiva importante na relação que essas professoras passaram a estabelecer com o mundo e consigo mesmas. Note-se que ao falar dos efeitos de tal mudança sobre a sua prática, a professora

Kelly fala de seu “*desejo de alcançar os objetivos*”, enquanto a professora Clara Maria revela não só uma nova atitude em relação aos que duvidam da possibilidade de que certos alunos aprendam, mas também a sustentação de uma posição firme e categórica ancorada em sua própria experiência de que “é possível, eles aprendem, eles superam”.

Esses elementos – a relação com o outro e consigo mesmas – são os que constituem o segundo núcleo de significação identificado a partir da leitura dos depoimentos e narrativas das professoras no grupo focal. Em relação a este tema, as professoras falam sobre o aumento da capacidade de lidar com frustrações, de esperar, de aceitar e respeitar o ritmo do aluno. Inerente a esse movimento há também fortes evidências de que o exercício da escuta do outro e o questionamento de suas crenças, preconceitos e de hábitos arraigados parece ter produzido efeitos importantes. Esses dois depoimentos são ilustrativos desse processo de mobilização vivido pelas professoras:

As mudanças foram muitas: saber esperar e respeitar o limite de cada um, ter um olhar mais positivo a respeito das pessoas, não ser tão crítica, entre outros, mudança de postura frente ao aluno com dificuldade de aprendizagem, ser mais criativa ao elaborar uma aula, saber pedir ajuda quando necessário, entre outros. (Maria Vitória)

As mudanças acho que foram muitas mas eu acho que a principal foi, assim, nem sempre o que eu acreditava ser o melhor era o melhor. Então eu aprendi a aceitar isso. (professora Amanda)

Em decorrência desse processo, o terceiro núcleo de significação identificado – o da relação com o trabalho docente – contém interessantes elementos que permitem inferir que tais mudanças subjetivas produziram efeitos significativos do ponto de



vista prático, modificando a relação dessas professoras com o seu próprio trabalho. Tais efeitos se expressam no aprendizado de novas estratégias didáticas, mas sobretudo no que diz respeito a uma atitude mais cuidadosa, mas também mais criativa e autônoma no planejamento e condução do trabalho pedagógico tanto com os alunos do PEA como nas suas salas de aula regulares.

Aprendi a trabalhar com jogos, [a compreender] a importância dos jogos na aprendizagem e a ter um olhar diferenciado, perceber erros [e também] a pensar no aluno com suas potencialidades e não somente nas suas condições de aprendizagem [hoje] (professora Kelly)

[...] hoje tenho o cuidado e a preocupação de planejar minhas aulas, atendendo e respeitando todas as modalidades de aprendizagem, usando estratégias diversificadas de ensino para o mesmo conteúdo a ser trabalhado.” (professora Branca)

[o que estou aprendendo] me auxilia na sala regular, me ajuda a saber trabalhar com grupos, a propor aulas mais atrativas, a elaborar estratégias realmente significativas para o aprendizado. (professora Amanda)

[aprendi...] a ter mais propriedade. Você identifica às vezes algumas coisas [mas não sabe] aconteceu comigo, antes de entrar para o projeto ‘ah, eu sabia que tinha alguma coisa aí’ (referindo-se ao aluno) e conseguia identificar, mas não conseguia bolar um plano para trabalhar com aquela dificuldade. Então, hoje eu consigo identificar e consigo ter mais propriedade para trabalhar aquela dificuldade, consigo ver um leque de opções e eu vou trabalhar as opções que eu tenho em cima daquela dificuldade que aquele aluno está apresentando. Então acho que o projeto me torna mais segura e mais dona do meu conhecimento e de como aplicá-lo.” (professora Maria Vitória)

Este último depoimento parece

sintetizar de forma muito pertinente um sentimento fortemente compartilhado nas discussões do grupo focal: a importância da apropriação significativa dos conceitos e teorias de modo que o professor possa usá-los como ferramentas para planejar, conduzir e avaliar o seu próprio trabalho. Quando isso acontece, abrem-se “novas opções”, como afirma a professora Maria Vitória, permitindo que o professor se sinta “dono do seu conhecimento”. É esta a autonomia intelectual a que se refere Contreras quando afirma que “somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas” (CONTRERAS, (2002 p.129-130).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apresentar e discutir o trabalho de formação continuada de professores desenvolvido no interior de um projeto de assessoramento psicopedagógico desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais da educação e da saúde no município do Guarujá, localizado na Baixada Santista, no estado de São Paulo. Procuramos demonstrar, pelo relato dos problemas que deram origem ao Projeto Espaço de Aprendizagem, bem como pela descrição de seu delineamento metodológico, que se trata de um conjunto de ações de natureza e interesse públicos mas que, no entanto, caminha na contramão de políticas educacionais que instituem processos formativos com vistas, exclusivamente, à melhoria dos indicadores quantitativos de qualidade por via da avaliação do desempenho dos alunos.

A lógica de tais políticas prescritivas e homogeneizantes, como nos ensina o pesquisador inglês Stephen J. Ball, se vale basicamente de três tecnologias políticas: *a forma de mercado, o gerencialismo e a performatividade* (BALL, 2005; BALL, 2008)



que, decididamente, não se aplicam ao projeto aqui analisado. Em primeiro lugar porque os elementos mobilizadores da proposta vinculam-se a um genuíno compromisso político de seus mentores e gestores no sentido de trabalhar tanto com os alunos que “não aprendem” como com os professores que “não ensinam”. Em outras palavras, o objetivo do Projeto é tanto garantir condições para que a rejeição ou abandono dos “casos difíceis” não se transforme em “exclusão”, como promover a “inclusão” efetiva dos professores nesse trabalho, assumindo-os como intelectuais responsáveis pela melhoria dos resultados e da qualidade da educação.

Vale registro que os mesmos ingredientes de discurso das políticas neoliberais e conservadoras aqui se encontram: inclusão, melhoria da qualidade, responsabilidade dos professores, melhores resultados. Entretanto, com significados muito distintos. Como se procurou demonstrar, a proposta de formação continuada do PEA pressupõe e trabalha para que o professor se aproprie dos saberes relacionados ao seu trabalho. Dessa forma, o envolvimento e a “responsabilidade” dos professores não são obtidos por mecanismos e dispositivos de “prestação de contas” (*accountability*) ou por outras formas de “convencimento” e controle, como as políticas de bônus, por exemplo. O depoimento da professora Clara Maria deixa claro, aliás, que o “convencimento” desses professores é resultado de um trabalho autêntico de formação.

E eu só consigo convencer alguém quando eu me convengo, e foi o que aconteceu. E isso a gente conseguiu mostrar realmente com trabalho, com resultados. Então no meio do ano eu já sabia que era possível e que eu ia tentar convencer os demais, e foi o que aconteceu”.(Professora Clara Maria)

Vale registro também que o sen-

tido da palavra “resultado” no contexto desse projeto nada tem a ver com avaliações formais, notas, rankings, típicos das políticas orientadas pelo modelo gerencialista e performático de que fala Ball. A professora Maria Vitória nos ensina, por meio deste depoimento, que é possível ainda atribuir ou encontrar um significado mais genuíno e politicamente mais comprometido para esse termo;

Eu acho que com a nossa postura segura de acreditar na proposta do projeto, de que dá resultado, e também do resultado [...] nós mostramos, com o nosso trabalho, que ele vai conseguir, mas às vezes ele [aluno] vai demorar um pouquinho, mas que cabe a ela [professora] também saber respeitar o ritmo da criança. (Professora Maria Vitória)

Concluimos, assim, que a vivência de *formação continuada* no Projeto Espaço de Aprendizagem produz marcas significativas tanto do ponto de vista das aprendizagens relacionadas à atuação dos professores em sala de aula, como subjetivamente, por meio da possibilidade de construir novos sentidos e significados sobre o que é aprender, ensinar e relacionar-se com o outro no contexto institucional da escola. A experiência de formação do PEA e os resultados desta pesquisa apontam para a urgência – mas também para a possibilidade – de se criar, no interior das unidades de ensino, espaços autenticamente formativos que ofereçam a oportunidade de escuta, diálogo e interlocução entre os educadores como condição indispensável para a construção da autonomia do professor como intelectual crítico e transformador da educação.

No âmbito da gestão pública do município do Guarujá temos clareza que ainda há muito a se conquistar, pois para preencher as lacunas e fragilidades que persistem no sistema é necessário que o poder público se responsabilize, criando condições e bases



legais para a assunção desse projeto como política pública. Isso porque, a despeito de seus bons resultados, o PEA, como fruto da iniciativa e disposição de um grupo independente de educadores e profissionais da saúde,

sobrevive numa condição de vulnerabilidade à disposição das políticas partidárias e/ou de grupos de interesse particulares que ameaçam as conquistas já realizadas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.;GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E.;ANTUNES, M. A. A. Psicologia escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

AGUIAR, W.M.J.;OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=>](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=>). Acesso em: 10 out. 2011

APPLE, M.W. Educação e poder. Porto Alegre Artes Médicas, 2001.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2011

BALL, S.J. The education debate. London: Policy Press, 2008.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para e educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B.;BAUTIER, E.; ROCHEX, J.Y. École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin, 1992.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. Vida de Professores. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ROSA, S.S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. Revista E-curriculum, v. 5, n. 2, jul 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3349/2229>>. Acesso em: 10 out. 2011

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011



# POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO

Maria de Fátima Barbosa Abdalla<sup>1</sup>  
*mfabdalla@uol.com.br*

## Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e perspectivas de um programa emergente de formação (Pedagogia/PARFOR), em uma instituição de educação superior comunitária. Pretende, a partir dos resultados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, junto a 43 professores-estudantes, tecer uma reflexão sobre a formação e profissionalização docente, repensando as questões pedagógicas que estão por detrás desse processo. Destaca três dimensões de análise: o conhecimento profissional para e sobre o ensino; a instituição formadora e a escola como contextos de produção docente; e as questões pedagógicas em torno das práticas de ensino, dos suportes didáticos e da construção metodológica e em relação à alfabetização profissional perante o trabalho, a formação e a profissionalização docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e profissionalização docente • Conhecimento profissional • Trabalho docente • Questões pedagógicas

## Abstract

This paper aims to reflect on the prospects and possibilities of a teaching education emerging program (pedagogy / PARFOR) in community higher education institution. Out of the findings obtained through semi-structured interviews and through a focus group discussion with 43 student teachers, we intend to weave a reflection on the training and professionalization process by rethinking the pedagogical issues that underlie them. This work highlights three analytical dimensions: the professional knowledge for and on education, the educational institution in charge of the program and the school as contexts of teaching production, and the pedagogical issues concerned to the teaching practices, to methodological and instructional materials related to literacy and to teachers' education and professionalization.

**KEY WORDS:** Teachers' education and professionalization • Professional knowledge • Teachers' work • Pedagogical issues.

<sup>1</sup> Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

## INTRODUÇÃO

Uma visão sem uma tarefa é apenas um sonho.

Uma tarefa sem uma visão é somente um trabalho duro.

Mas uma visão com uma tarefa pode mudar o mundo.

(Declaração de Mount Abu)

O propósito deste texto é pôr em foco alguns aspectos que consideramos importantes para que o professor tenha condições de refletir continuamente sobre a sua formação e profissionalização docente, repensando as questões pedagógicas que estão por detrás desse processo.

Partimos, assim, do pressuposto de que a formação e a profissionalização docente, entendidas aqui como formação e mudança nas maneiras de ser e de estar na profissão Abdalla, (2006) passam, especialmente, pelo sentido que o professor dá ao seu trabalho docente. Trabalho que se estrutura pelo conhecimento prático/profissional do professor, e que envolve, pelo menos, três aspectos: 1º o conhecimento que ele tem sobre e para o ensino; 2º a articulação direta e interativa que mantém com a instituição formadora e/ou a escola, enquanto contexto de formação/produção docente; e 3º as questões pedagógicas que surgem tanto na formação, quanto na profissionalização docente. Essas questões foram repensadas a partir da implementação de um programa emergencial em uma instituição de educação superior comunitária, localizada em Santos/SP, e que teve sua origem por conta da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR (BRASIL 2009). Trata-se de um plano, executado em regime de cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, o Ministério da Educação/MEC, as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições

públicas e comunitárias de ensino superior. É importante destacar, também, que o curso acompanhado é o de Pedagogia, que se iniciou em 2010, com 43 professores-estudantes.

Pensamos, assim, que estes aspectos podem apresentar, aqui, um espaço de aprendizagem da profissão, como também uma análise dos dispositivos de formação que são ou que precisam ser considerados em cursos de formação inicial e/ou continuada.

### *O conhecimento profissional: sobre e para o ensino*

Há que partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento (Lefebvre, 1995, p. 50).

Do encontro do professor com o conhecimento é que se traduz o trabalho docente. O que consideramos conhecimento? Ato ou efeito de conhecer. Dar significado ao mundo. Lefebvre (1995) diria que conhecer é um fato, porque “ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las” (p.49).

O fato do conhecimento que tomamos por ponto de partida para a reflexão teórica é o trabalho do professor. É esse conhecer permanente, da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer do aprender a ensinar e do aprender a ser professor. É sentir e compreender a realidade – a escola e o espaço da sala de aula – para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho.





Refletir sobre o trabalho docente, a partir de um curso de Pedagogia/PARFOR significa pensar sobre o conhecimento e sobre o conhecimento dos professores em formação. Compreender, assim, como ele se constitui enquanto conhecimento prático/profissional.

Mas, afinal, de que se trata esse conhecimento prático e profissional que dá suporte ao trabalho do professor? O que e como conhecem os professores? Quais as fontes desse conhecimento? Quais suas formas? Quais as categorias de conhecimento que poderiam ser problematizadas, para que o professor possa aprender melhor a ser professor?

Como Lefebvre (1995, p. 49-50) nos ensina, em primeiro lugar, o conhecimento é prático, ele começa pela experiência e pela prática. Em segundo lugar, é nessa prática que o conhecimento se torna social, de relações cada vez mais ricas e complexas. E, finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico.

Para enfrentar criticamente a realidade do trabalho docente, levando em consideração que o conhecimento é prático, social e histórico, importa refletir sobre o que entendemos por fontes, formas e categorias de conhecimento. Traçamos um caminho, porque ele nos mostra uma possibilidade (não a única) de buscar um certo conteúdo às formas que organizam a vida cotidiana de ser e estar professor, entre o vivido e o concebido Lefebvre, (1991), a partir de nossas próprias experiências.

A primeira fonte do conhecimento refere-se à visão que o professor tem de sua prática como professor e aluno. A segunda revela-se no conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino: qual a natureza histórica, social e filosófica do conhecimento com o qual escolheu trabalhar. E uma terceira fonte poderia se traduzir naquilo

que o professor tende a conhecer, para que compreenda o processo de ensino e aprendizagem: conhecer o território do ensino, o espaço da relação pedagógica, a organização/estruturação do trabalho docente. Para Pimenta (1997), essas fontes poderiam ser tratadas como saberes da docência, que seriam mobilizados pelos: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos.

Essas fontes ou saberes da docência, necessários para organizar o trabalho docente ou para ajudar a compreendê-lo melhor, tomam formas, quando o professor entra em contato com a prática da realidade da Escola (e da sala de aula): contexto especial de produção/trabalho docente (Abdalla 2006).

Quais seriam, então, as formas do conhecimento que o professor privilegia em sua aula, na “forma de organização do ensino” Libaneo, (1992, p.177)? As formas com que o professor se aproveita das fontes do conhecimento, que teve oportunidade de compreender durante suas experiências de vida e, especialmente, nos programas de formação inicial, no caso do PARFOR, poderão acentuar alguns direcionamentos de ação e reflexão no modo de organizar o seu ensino, o trabalho docente.

Em correspondência com os saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, os conteúdos do conhecimento que o professor coloca em ação vão tomando formas que possibilitam o encontro entre os alunos e a matéria. Shulman (1986) indica, em suas pesquisas, três formas de apresentação do conhecimento. A primeira se configura pelas propostas de encaminhamento, pelas intenções/objetivos que são explicitados pelo professor, para que os alunos possam trabalhar junto com ele na (re)construção de seus conhecimentos. Denomina essa forma de conhecimento proposicional. Para



nós, trata-se de um conhecimento de intenções. Na verdade, seria a carta de intenções do professor, o seu plano de curso. Conhecimento que pode ser tecido se o professor souber trabalhar com as necessidades/expectativas de seus alunos, ou seja, compartilhando proposições ou intenções, para serem apreciadas em interação.

Os saberes científicos são entrelaçados com os saberes da experiência que o professor tem em relação ao desenvolvimento de seu curso. Quanto mais experiência o professor tiver, mais fácil será entender suas próprias propostas e transpô-las para os alunos de uma forma mais coerente e com mais significado (fortalecendo seus saberes pedagógicos). Trata-se de um conhecimento proposicional, porque o professor toma decisões, traça um caminho, toma posições, mas tenta composições com seus alunos.

Uma segunda forma seria o conhecimento de caso, ou seja, um “conhecimento específico de um evento muito bem documentado e ricamente descrito” (SHULMAN 1986, p. 11). Poderíamos também chamar de trocas de experiência, quando as trocas entre os alunos ou entre os alunos e o professor forem mais detalhadas/fundamentadas. O conhecimento de casos representaria uma aproximação com o conhecimento da prática, ou seja, um modo de fazer a releitura das experiências do cotidiano, via investigação da prática. Assim, as condições e os materiais de criação do professor e de seus alunos seriam privilegiados, dando, assim, menos importância aos conhecimentos teóricos e à aplicação das receitas e modelos didáticos.

A terceira forma poderia se traduzir na maneira como o professor desenvolve os seus propósitos. O modo como o professor compreende criticamente as ideias postas em seu plano de curso e as transpõe para seus alunos. Segundo Shulman (1986, p. 11), trata-se

de um conhecimento estratégico, que se manifesta em situações práticas de sala de aula. Estratégico, no sentido etimológico, porque “arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos” (Ferreira s.d., p. 586). Estratégico, porque o professor constrói relações com seus projetos e/ou experiências de vida.

Certamente, haveria outras formas de se trabalhar com o conhecimento, o que dependeria da compreensão que o professor tivesse de sua realidade educacional, de seu modo de existir e de ver o mundo. Entretanto, fazendo parte de um processo contínuo, não dá para pensar nas fontes e nas formas do conhecimento, sem pensarmos nas categorias que assume.

Essa disposição tem apenas caráter lógico, de quem expõe algo, pois, no viver concreto, os professores unificam essas dimensões: 1. das finalidades sociais e educativas (para que conhecer/ensinar/aprender?); 2. do conhecimento do currículo e da matéria de ensino (o que conhecer/ensinar/aprender?); 3. do conhecimento dos alunos (como trabalhar com as relações interpessoais – aspectos cognoscitivos e sócio-emocionais?); 4. do conhecimento pedagógico (teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações e a enfrentar as questões metodológicas do dia a dia de ser e estar na profissão professor); e 5. do conhecimento do contexto (onde? quando? em que espaço social desenvolvemos o trabalho docente/o ato educativo?).

Compreender, assim, o significado do conhecimento profissional sobre e para o ensino passou a ser uma das principais questões pedagógicas, permanentemente discutida, na formação desses professores-estudantes.

É preciso frisar, ainda, que as fontes, as formas e as categorias do conhecimento (seja qual for o nome), articulam, em nosso entender, a uni-



dade teoria e prática, que o professor desenvolve através de seu trabalho. Trabalho que só terá sentido/significado se o professor estiver conectado com a realidade escolar, pois é, no contexto da Escola (e da sala de aula), que pode mobilizar experiências, ressignificar o trabalho docente e se produzir como pessoa e profissional da educação. Para nós, um grande desafio a ser enfrentado, especialmente, quando se trata de programas emergenciais de formação, no caso do PARFOR, ou seja, em que se transita, a todo momento, das situações de formação para aquelas que estão já sendo desenvolvidas em sala de aula e/ou na escola como um todo; uma vez que estamos lidando com professores-estudantes.

*A instituição formadora e a escola como contextos da produção docente*

O PARFOR está possibilitando que eu aprimore a minha prática, por conta do conhecimento que estou adquirindo. Estou sempre aprendendo, sempre procurando melhorar e levar essa bagagem para outras pessoas. Creio que aprendemos pela necessidade de ensinar e ao ensinar internalizamos o que aprendemos por meio da prática. Daí, penso que tanto o curso, quanto minha escola, são fundamentais para me tornar melhor professora. (S.7, Pedagogia/PARFOR)

Sabemos que o mundo da formação se distingue do mundo da profissionalização, concordando, também, com Barbier (1999), quando, ao diferenciar a formação da profissionalização, indica, porém, que há um entrecruzamento entre ambos. Mas é importante assinalar que o curso de Pedagogia do PARFOR desenvolvido teve como um dos princípios fundamentais relacionar a formação com o contexto da prática, reforçando, assim, o que foi apontado pela professora da epígrafe acima.

E, nessa perspectiva, tanto a instituição formadora quanto a escola

foram tratadas como contextos de produção docente. Dessa forma, o esforço dos professores formadores e dos professores-estudantes, conforme acentua Canário (1996), era o de pensar a “formação e a mudança do professor numa articulação direta e interativa com o exercício do trabalho” (p. 14). Refletir sobre a Escola como objeto social, pois se trata de um contexto de prática social, mas também considerar “a sua posterior transformação em objeto científico” (CANÁRIO 1996, p. 14). E é pensando nessas duas direções que tentamos, agora, recompor os indicadores que, segundo o nosso modo de ver, fazem da escola o locus da profissionalização docente: o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão.

Chamamos a atenção para a importância de se olhar a Escola sob a ótica de, pelo menos, quatro indicadores (desafios a serem enfrentados): a gestão escolar, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o compromisso da Escola com o crescimento profissional do professor, reafirmando o que já havíamos desenvolvido em um trabalho anterior (ABDALLA 2006, p. 50-68). Indicadores que serão explicitados a seguir.

Consideramos que é a gestão que organiza a escola e cria condições para sua transformação, o que inclui criar, também, oportunidades para que o professor (re)construa, coletivamente, os seus saberes e se reconheça como profissional.

O projeto político-pedagógico é o que vai dar vida à gestão, porque será o eixo condutor de todo o trabalho na escola. É nele que o professor investe o seu lado profissional. E é por meio dele que os professores se organizam, estruturando e transformando a própria Escola.

A construção do projeto político-pedagógico é, conforme Santiago



(1995, p. 22), “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”. Para participar dessa organização, é necessário desempenhar funções que busquem conhecer continuamente: as necessidades/expectativas da escola, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os problemas de evasão e repetência, o rendimento escolar, problemas de (in)disciplina, as questões administrativas e educacionais, o contexto geral da escola e o desenvolvimento profissional dos professores (ABDALLA 2007).

A organização/articulação curricular é o espaço conceitual e de intervenção do professor, porque é concebido como um campo de reflexão e de conhecimento. Espaço de desenvolvimento dos aspectos cognoscitivos que tornam o movimento do ato de ensinar no ato de aprender. Espaço de significação de ser e estar professor.

E se a escola é, para o professor, a base de sua formação profissional, porque contexto de seu trabalho, de sua ação docente, o que significa para a Escola desenvolver profissionalmente seus professores? Questão pedagógica que, também, foi enfrentada nesta pesquisa, tanto em relação às entrevistas e/ou aos grupos focais realizados.

Como na pesquisa anterior (Abdalla, 2006), foi possível identificar nas falas dos sujeitos de pesquisa, que são raras as Escolas que preveem um trabalho de formação para professores, esquecendo-se de que esta talvez fosse a chave para que pudessem contar com um corpo de professores permanente e comprometido com a qualidade do ensino que todos almejamos.

Longe de simplificar a questão do envolvimento da escola com o desenvolvimento profissional, mas acreditamos na importância do investimento que a escola faz em relação à gestão, à implementação do projeto político-pedagógico e à organização e articulação

do currículo. Também, é preciso considerar que a Escola (principalmente a direção e coordenação) tem necessidade urgente de começar a aprender com seus professores. Para isso, será preciso enfrentar, pelo menos, três grandes desafios.

O primeiro diz respeito à hegemonia da racionalidade técnica, que faz com que a organização da escola assuma uma tendência cada vez mais técnico-racional, imprimindo um rastro autoritário em sua estrutura, independente dos discursos ideologicamente democráticos.

O segundo deriva dos efeitos das múltiplas e contínuas reformas educativas, que precisam ser compreendidas não só ao nível do conteúdo, mas na forma com que são implementadas. E, nesse caso, muito há que se aprender a respeito, por exemplo, do regime de colaboração de acordo com o Decreto 6755/09 Brasil (2009), pois os professores se queixam de que, muitas vezes, não há compreensão por parte da Escola ou mesmo da própria rede da necessidade que têm em relação à formação inicial e/ou continuada.

O terceiro desafio relaciona-se às dificuldades que a Escola (o seu corpo diretivo) tem para compreender o que significa desenvolver profissionalmente os seus professores. Entre as dificuldades, a primeira é saber lidar com a autonomia dos profissionais da escola, tendo em vista reconhecer suas necessidades e perspectivas. A segunda é admitir uma certa flexibilidade em lidar com as especificidades do contexto de trabalho dos professores. A terceira é a de valorizar espaços que propiciem regularmente um tempo para professores trocarem experiências sobre suas práticas. Com isso, tentamos pôr em evidência uma dupla determinação: os professores aprendem com a escola e a escola pode aprender com seus professores.



Por esses motivos, consideramos que “a escola é, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor. É o locus da ação, formação e desenvolvimento profissional do professor. É o espaço em que os professores constroem o sentido de sua profissão, o grau de pertinência de maneira de ser e estar na profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade” (ABDALLA 2006, p. 67).

### *Questões pedagógicas da formação à profissionalização docente*

São muitas as questões a se pensar no curso e fora dele, mas espero que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa (S.42, Pedagogia/PARFOR)

Dentre as questões a serem discutidas com o grupo de 43 professores-estudantes, a partir de entrevistas semiestruturadas e/ou grupos focais, destacamos as mais significativas para a sua formação e profissionalização docente. Aquelas que dão, conforme o sujeito da citação acima, “embasamento teórico e de pesquisa”. Nessa perspectiva, essas questões pedagógicas, que complementam os aspectos discutidos anteriormente, foram redimensionadas em dois eixos: o primeiro mais voltado para a didática; e o segundo envolvendo questões mais profissionais.

#### *1º eixo: sobre as questões pedagógico-didáticas*

Para mim, as questões pedagógicas estão estritamente relacionadas com as práticas de ensino. O professor precisa saber para onde quer ir com os seus alunos, discutir, por exemplo, as questões de didática: o que, como, para que e por que está trabalhando com tal conteúdo? Por detrás disso, está uma prática social que precisa ser bem cuidada, não é mesmo? (S. 10, Pedagogia/PARFOR)

As questões pedagógicas incluem, como afirma a professora-estudante, pensar nas práticas do professor, nas

questões didáticas por eles indagadas, mas, especialmente, na prática social que tenta conduzir e, ao mesmo tempo, produzir a própria profissão docente. Nesse sentido os professores-estudantes abarcaram três dimensões para essas questões pedagógicas, que tomam aqui um significado mais didático.

A primeira, em que eles pretendem compreender como se desenvolvem as práticas de ensino. Quanto a esse aspecto, reconhecem: o trabalho com o conhecimento; a especificidade do conteúdo a ensinar; o papel da atividade e do conjunto de sequências e decisões didáticas que precisam assumir, e que se pautam não só no âmbito epistemológico, como também ético e político.

A segunda, em que eles apontam, por exemplo, para a importância dos suportes didáticos no desenvolvimento do trabalho docente. Suportes estes que podem ser traduzidos, muitas vezes, como questões pedagógicas mal resolvidas, tais como: “por que não se trabalhar com núcleos conceituais na formação dos professores?” (S.3); “o que fazer com a falta de tempo e as condições precárias para se levar adiante o ensino que se deseja” (S. 10); “não se trabalha a contento a relação teoria e prática, embora ela seja anunciada, tanto na instituição formadora, quanto na escola. O que precisa para isso acontecer? O que está faltando em termos de didática?” (S. 25) (grifos nossos).

E a terceira dimensão tem a ver com a construção metodológica, como “modus operandi” da proposta a ser realizada. E, nesse sentido, os professores-estudantes situaram a importância de se articular melhor o conteúdo-método ou a forma-conteúdo, revelando, por exemplo, que: “não adianta passar um conteúdo sem um modo que possa sensibilizar o outro para agarrar o conhecimento” (S. 28); “infelizmente, há professores que sabem para eles, mas



não conseguem dar sentido ao que passam para seus alunos; e isso é um problema (acho que o problema maior de ser professor)” (S. 42).

Também, foram classificadas como questões pedagógicas aquelas que podem contribuir com a aprendizagem profissional, como já anunciamos e veremos no próximo eixo.

### *2º eixo: sobre as questões pedagógico-profissionais*

Estou em um momento muito especial, de respeito, inclusive, às minhas escolhas profissionais. Poder estar aqui, enfrentar todos os desafios e superá-los, aos poucos, têm sido um passo importante para minha “alfabetização profissional”. E espero me profissionalizar sempre... (S. 31)

Esse eixo engloba as representações dos professores-estudantes mais voltadas para a profissionalização, ao oportunizar, por exemplo: refletir sobre a própria profissão, sobre a falta de “reconhecimento” e a “desvalorização” da carreira docente; e o entendimento da importância de um trabalho na Escola que seja em parceria, no sentido de compreender o quanto é importante um programa de formação inicial como o PARFOR.

Ou seja, suas representações apontam para a necessidade de: 1º fomentar relações profissionais com os colegas de trabalho, de modo a valorizar o papel e o objetivo daqueles que são encarregados da educação; 2º abrir espaços para discutir a formação e valorização do magistério, de forma a ressignificar a Escola enquanto locus da prática profissional; e 3º promover programas de formação, inicial e/ou continuada.

Esses dois eixos dispõem as representações dos sujeitos sobre as questões pedagógicas, entendidas, aqui, como aquelas que levam a refletir sobre a educação, e que compreendem

questões metodológicas/didáticas e as questões mais amplas que incluem as formas do aprender a profissão e/ou “maneiras de ser, estar” na profissão docente, conforme destaca Abdalla (2006). Mas essas questões pedagógicas também nos fazem reforçar a necessidade de se refletir mais profundamente sobre as questões postas anteriormente, que envolvem o desenvolvimento do conhecimento profissional sobre e para o ensino, e a compreensão da instituição formadora e da Escola como contexto de produção e profissionalização docente.

### *Em conclusão: das intenções às possibilidades e perspectivas*

Penetrando no conteúdo, pressente e descobre que lhe é possível penetrar mais ou menos nesse conteúdo. (LEFEBVRE 1995, p. 177)

Reafirmando as palavras de Lefebvre (1995), descobrimos, também, que foi possível penetrar mais ou menos no conteúdo proposto. E, à guisa de conclusão, parece-nos relevante penetrar um pouco mais e expor duas ideias sintetizadoras.

A primeira relaciona-se às intenções deste texto: atribuir significado ao trabalho docente e sentido à formação e à profissionalização do professor, buscando tecer desafios e perspectivas da profissão. Essa dupla finalidade orientou, como ponto de partida, os seguintes eixos de análise: 1º refletir sobre o conhecimento prático e profissional que dá suporte ao trabalho docente; 2º reconceitualizar a escola como contexto da profissionalização do professor. e 3º pensar, mais profundamente, sobre as questões pedagógicas, sejam no nível metodológico e/ou didático, sejam em um nível mais abrangente para refletir sobre a profissão como um todo.

Em consequência desses aspectos, pensamos, como segunda ideia, que é fundamental propor algumas pers-



pectivas de trabalho para os desafios apontados, que permitam compreender a profissão como um processo de aprendizagem, de conhecimento, de formação e de desenvolvimento.

Diante disso, assinalamos que ajudar os professores na compreensão do ensino, enquanto dimensão primeira do trabalho docente, exige sérias considerações:

1º Refletir, especialmente, como nos diz Barnes (1989, p. 20), sobre “a maneira de transformar conhecimento sobre o ensino em um currículo coerente para aprender a ensinar”. E isso passa, certamente, por uma análise reflexiva do conhecimento que se tem sobre e para o ensino, da organização do espaço de possibilidades para se efetivar o trabalho docente e da consciência profissional de ser e estar na profissão;

2º Considerar que o caminho da formação e do desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão. O que implica incentivar ações, tanto na escola quanto na Universidade (e em parceria), que possam propiciar, regularmente, um tempo para professores descreverem, discutirem e registrarem suas situações do ensino. Valorizar, assim, estratégias de aprendizagem da profissão

que ressignifiquem o trabalho docente, permitindo reconstruí-lo através da articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações vivenciadas;

3º Tornar o trabalho docente um componente determinante da mudança que se pretende. Possibilitar, ainda, que ele seja um projeto profissional que teça com qualidade as malhas da profissão (ABDALLA 2004). E isso significa refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, admitindo a flexibilidade em lidar com as especificidades da escola, apoiando e sustentando espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão que fortaleçam a relação entre os profissionais da escola.

Enfim, descortinar um projeto profissional que promova a construção e a produção de sentido das práticas educacionais, em que o professor se encontra e se confronta consigo mesmo e com os outros, no seio de um campo de ação eivado de incertezas, necessidades e expectativas, são formas que envolvem o esforço de se efetivar uma mudança tanto no trabalho do professor, quanto na Escola e/ou na Universidade. São sinais, como nos revela a epígrafe inicial, de que uma visão com uma tarefa pode mudar o mundo.

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 102-11, jul/dez,  
2011

ABDALLA, M. F. B. *En las redes de la profesión: resignificando el trabajo docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 9, n. 20, p. 159-181, ENERO-MARZO 2004.

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. *A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios*. In: VEIGA, I. P. A. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2007. p.153-173.

BARBIER, J. *Prácticas de formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Novedades Educativas, 1999.

BARNES, H. *Structuring knowledge for beginning teaching*. In: RENOLDS, C. M. O. Knowledge base for the beginning teacher. Oxford: Pergamon, 1989. p.13-22.

BRASIL, M. D. E. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://proeg.ufam.edu.br/attachments/196\\_decreto%20n.%206755%20de%2029%20de%20janeiro%20de%202009%20institui%20a%20politica%20nacional%20de%20formacao%20de%20prof%20do%20magi.pdf](http://proeg.ufam.edu.br/attachments/196_decreto%20n.%206755%20de%2029%20de%20janeiro%20de%202009%20institui%20a%20politica%20nacional%20de%20formacao%20de%20prof%20do%20magi.pdf)>. Acesso em: 07 julho.

CANÁRIO, R. *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: BARROSO, J. O. O estudo da escola. Portugal: Porto, 1996. p.121-149.

FERREIRA, A. B. D. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira s.d.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, S. G. A. *Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura*. In: ANDRÉ, M. E. D. A. O., M.R.N.S. Alternativas do ensino de didática. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.37-39.

SANTIAGO, A. R. F. *Projeto político-pedagógico da escola : uma construção possível*. Campinas, SP Papirus, 1995, 1995.

SHULMAN, L. *Those who understand: the knowledge growths in teaching*. Educational Researcher, v. 15, p. 4-14, 1986.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011

111

Possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente: questões pedagógicas em discussão

Abdalla MFB



# CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Branca Jurema Ponce<sup>1</sup>  
*tresponces@uol.com.br*

Vanessa Rossi Americano<sup>2</sup>  
*rossivanessa@uol.com.br*

---

## RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada em 2011 com os professores em Complementação de Jornada (CJ) da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e foca o trabalho e as práticas do professor substituto. As categorias escolhidas para a análise foram a precarização e a autonomia do professor. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com dois representantes sindicais e oito coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários a vinte e cinco professores do Ensino Fundamental II da modalidade CJ. A base teórica contou com as contribuições de Arroyo (2011), Contreras (2002) e Tardif (2007). Os resultados apontaram a falta de autonomia dos professores, sua frustração perante a precarização e desvalorização de seu trabalho, e a decorrente fragmentação do currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de ensino • Autonomia docente • Condições do trabalho docente.

---

## ABSTRACT

This paper presents a study conducted in 2011 on the work and practices of teachers under the Supplementary Journey regime in elementary schools of the city of São Paulo. The categories chosen for analysis were the precariousness of work and the substitute teachers' autonomy in this teaching modality. Semi-structured interviews were done with two union representatives and eight educational coordinators, a part from twenty-five questionnaires applied to elementary school substitute teachers. The study relied on the contributions of Arroyo (2011), Contreras (2002) and Tardif & Lessard (2007). The research outcomes indicate the lack of autonomy of teachers, their frustration face of the impoverishment and devaluation of their work and of the fragmentation of the curriculum.

**KEYWORDS:** Teaching practice • Teaching autonomy • Conditions teaching

---

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo), PUC-SP

<sup>2</sup> Mestre em Educação (Currículo), PUC-SP



Este artigo analisa as condições de trabalho dos professores em complementação de jornada (CJ), cuja principal atribuição tem sido as substituições das ausências dos professores regentes e o acompanhamento destes no trabalho cotidiano escolar. Uma pesquisa realizada no ano de 2011 evidenciou as implicações para o currículo e para as práticas em sala de aula das escolas municipais, como decorrência da frustração de expectativas que os professores em CJ nutriam ao se candidatarem à função. Ao se depararem com a fragmentação do trabalho entre os professores e entre estes e os gestores, que evidencia a ausência de projeto político-pedagógico nas escolas, entendendo-o como projeto articulador e coletivo das ações pedagógicas, os professores em CJ ficam sem função docente pensante. Os objetivos principais deste artigo são apontar as condições de trabalho desses professores e demonstrar como há comprometimento do currículo escolar e do trabalho pedagógico.

### *As faltas de professores, o currículo e as práticas pedagógicas*

O problema da falta de professores, também chamada de absentismo, foi contemplado por Santos (2006). Esse autor realizou estudo no qual descobriu que as faltas significavam um grande problema na Rede Municipal de São Paulo, porque esta contava com professores adjuntos que cumpriam somente 18 horas semanais para a substituição das ausências. No ano de 2007, o Estatuto dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal de São Paulo, promulgado pela Lei no 14.660 desse mesmo ano, estabeleceu a ampliação da carga horária dos professores para o cumprimento de 25 horas semanais, sendo então a categoria chamada de professores em complementação de jornada (CJ), devendo ser em um número que pudesse compor a substituição de ausência em

cada componente curricular no ciclo II e de acordo com o número de classes, no caso do Ensino Fundamental I.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo surgiu em 1935, ao ser criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, que abrangia a Secretaria de Cultura e Higiene. Com isso, passou-se a atender crianças na faixa etária de 3 a 12 anos (SÃO PAULO 2008, p. 15). Até então, o atendimento era destinado aos parques infantis. Com o decorrer dos anos foi firmado um convênio com o Estado para solucionar a carência de prédios escolares na área da capital paulista. A admissão dos professores era realizada em nível precário, mas em 1959 já havia a figura do professor substituto na Rede Municipal.

Em 1979 criou-se o Estatuto dos Funcionários Públicos de São Paulo, que estruturou a carreira do magistério e apresentou os direitos, deveres e procedimentos disciplinares de todos os profissionais. Em especial, destacou-se o direito à falta. No ano de 1992, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina e do secretário municipal Paulo Freire, o magistério paulista inaugura seu primeiro Estatuto, o qual contava com um plano de carreira destinado à valorização dos profissionais da Educação. Nesse ano, havia a figura do professor adjunto, cuja função era cumprir apenas algumas horas na escola com a finalidade de substituir as possíveis ausências dos professores efetivos, uma vez que o Estatuto passou a assegurar a esses professores efetivos o direito de, obtida a anuência do diretor, se ausentarem durante 10 dias no ano sem descontos em seus vencimentos.

De 1992 a 2007, os professores foram compondo o que se chamou de módulos das escolas. Com isso, as salas de aula se tornaram espaço de “ocupação” de apenas alguns professores. Já não havia tanta importância a ausên-



cia crescente de professores, uma vez que eram substituídos. Instalava-se agora um novo tipo de problema, pois as substituições interferem sobremaneira no currículo, na rotina da sala de aula e também nas práticas de cada professor.

### *A precarização e a autonomia relativa*

O currículo desenvolvido no contexto escolar torna-se uma arena de luta de pequenos poderes. Os professores em regência de classe acabam se achando no direito de comandarem ações dos demais quando não estão substituindo, colocando-os na função de ajudantes de professores e não como parceiros no trabalho. A função do substituto é acompanhar esses professores, mas mediante um projeto comum. Para Arroyo (2011, p. 43), não só o currículo está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores da educação.

Segundo Santana (2010, p. 18), o acúmulo de cargos pode chegar a 60% nas Redes. Os professores substitutos, conforme os dados da pesquisa, se enquadram nesse percentual. Pesquisa realizada por Tardif (2007, p. 120) constatou que, “embora sem dispor de dados comparativos, [...] a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE”.

Os dados coletados em nossa pesquisa acerca dos professores substitutos corroboram essa assertiva e permitem a este estudo afirmar que a carga horária semanal de quase metade dos professores entrevistados era maior que 40 horas, alcançando até 60 horas-aula semanais, um dos elementos da precarização do trabalho docente. Essa carga horária inclui horas de trabalho junto aos alunos e para eles (preparação de aulas e correção de atividades), sem contar as horas necessárias para

estudo, a que todos os professores devem ter o direito.

Em São Paulo é comum a falta de professores, em particular porque se trata de direito assegurado ao funcionário público, porém atualmente há muitas ausências marcadas por momentos de estresse em que o professor utiliza a falta como um expediente de recuo, imaginando, inconscientemente, que possa encontrar em seu retorno, um ambiente menos hostil e decepcionante. Um estudo sobre o absenteísmo apresentado em Santos (2006, p. 104) aponta as faltas como um grande indicativo de organização das escolas e se coaduna com os depoimentos que mostram serem as faltas um meio de recuar diante das dificuldades: “Estariam as faltas dos professores, em algum momento, ligadas a estratégias de sobrevivência mediante as adversidades profissionais”.

Outro fator que pode ser considerado para revelar a origem de faltas são as rápidas e profundas mudanças sociais a que os professores estão sendo submetidos, que geram fugas de rotinas estafantes, inibições pessoais diante de mecanismos desconhecidos, enfim, o absenteísmo laboral, conforme Nóvoa (1992, p. 112). O trabalho pedagógico fica comprometido com as recorrentes substituições. A cada substituição, um novo momento. E a sequência didática, como fica?

Os professores pesquisados saíam a existência de atividades desvinculadas dos projetos para cobrir as aulas dos professores faltosos, como, por exemplo, “orientação de sala de leitura, passatempos (caça-palavras, palavras-cruzadas), textos de interpretação, estudo de gêneros textuais e aulas na quadra”. Ignorar um projeto estabelecido pode ser indicativo da prática de infidelidades normativas, segundo “ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia, desde



logo, através de micropolíticas” (LIMA 2011, p. 103). As micropolíticas seriam as válvulas de escape para sobreviver a um cotidiano quando não há diálogo e projeto coletivo.

Como fica a interatividade dos alunos com o substituto quando o professor regente se ausenta? Ela tem de acontecer na urgência, no espaço caracterizado pelo momento, para o que, muitas vezes, o professor não está preparado.

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. (TARDIF 2007, p. 235)

De acordo com as respostas dos professores, notou-se que cada um tem contado com mecanismos pessoais para poder atuar com os alunos; alguns esperam que o professor regente deixe atividades. Um dos entrevistados desabafa: “o outro professor me diz o que gostaria que fizesse”. Assim, o que se observa é um fazer docente mediante adaptações que os professores realizam e não mediante um planejamento, que se faz à luz do projeto político-pedagógico.

As Portarias nos 1.694 e 1.554, ambas de 2008, explicitam a existência de um projeto no qual o professor deve se pautar para elaborar o plano de aula a ser aplicado em suas substituições, ou seja, os planos de atividades devem estar em consonância com os critérios estabelecidos no projeto político-pedagógico das escolas. Lima (2011), no entanto, indica que os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, ou seja,

eles acabam criando mecanismos de adaptação. O estudioso salienta:

A escola não é apenas uma instância hétero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa. (LIMA 2011, p. 115)

As capacidades estratégicas dos professores em exercício seriam o suporte de sua autonomia relativa. Os professores em CJ, apontados pelos coordenadores no que se refere às atividades desenvolvidas no cotidiano, utilizam-se da autonomia relativa, ainda que seja na resistência de trabalhar com o colega, muitas vezes no fundo da classe.

Quando questionados a respeito de atividades de recuperação que devem ser dadas aos alunos com dificuldades, os professores pontuam: “organizo festas na escola”, “dou atividades na quadra” ou “há um professor específico para recuperação paralela”.

As políticas públicas de educação não podem ignorar a voz dos professores, que com suas margens de autonomia relativa definem o real exercício pedagógico e fazem a diferença na aprendizagem dos alunos. Improvisar no currículo é negar-lhe o caráter coletivo organizador. A política pública que definiu e encaminhou o concurso e a contratação dos professores em CJ apenas atingiu um objetivo imediatista, uma solução provisória de manter os alunos em aula, mas não chegou a constituir uma solução de dar mais unidade ao currículo, de produzir um trabalho articulado e coletivo entre os educadores, de forma que o aluno se mantivesse articulado com um projeto de escola.

Muitos professores afirmaram que “ não ficam no faz de conta”. Isso



também é um indicativo de que admitem que existe o faz de conta, a improvisação sem direção. Porém, na sua maioria, mesmo que seja na infidelidade normativa, o professor tem procurado dar conta dos momentos em que está com os alunos. Ele sente necessidade de atuar em grupo, mesmo que seja para executar o que o colega deixou para ele como tarefa ou para desenvolver projetos desarticulados de suas disciplinas: “Como sou professor de história, sigo o cronograma do professor regente, com material à parte, elaborado por mim, ou a partir do livro didático, reforçando o já dado pelo professor.”. Os professores procuram saídas positivas.

*A pesquisa originária do artigo, a metodologia e os resultados*

A pesquisa originária deste artigo buscou compreender como o professor em CJ lida com a substituição. A metodologia adotada pautou-se na pesquisa qualitativa por meio de revisão dos documentos oficiais, das entrevistas com dois representantes sindicais do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) e do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), bem como em entrevistas com oito coordenadores pedagógicos de oito Diretorias de Ensino (DEs) - a rede municipal de educação paulistana conta com 13 DEs. Também foi aplicado um questionário a 25 professores por meio eletrônico e por xerocópias, todos profissionais vinculados a diferentes licenciaturas que atuam no Ensino Fundamental II.

Os dois representantes sindicais entrevistados salientaram que, para a composição do estatuto, várias entidades foram ouvidas, o que envolveu desde os pais até os professores. Ambos destacaram também que a modalidade de professor em CJ representaria, em princípio, um grande ganho para a Rede Municipal, uma vez que

os alunos teriam a garantia de aula; entretanto, conforme relata um dos sindicalistas: “até hoje uma das nossas reivindicações é justamente que nós queremos rever os módulos porque, na nossa ótica, as quantidades são insuficientes e não estão suprindo as necessidades”.

A visão dos coordenadores pedagógicos é que os professores seriam um excelente recurso humano para substituir as faltas, no entanto, não conseguem estabelecer vínculos com os demais professores. Ao apontar as forças e fragilidades da inserção dos professores substitutos nas escolas, enquanto um dos coordenadores salienta o lado positivo, ao dizer que “a gente ia estudando, testando algumas coisas para que eles venham a contribuir não só na substituição... há um recurso humano fantástico”, o outro destaca o lado negativo ao sinalizar que “o diálogo é sempre difícil”. Nóvoa (1992) salienta que a profissão de um professor é impregnada de valores, de ideias e de relações humanas que se cruzam na maneira de ser e de ensinar. Valores que são transmitidos e sentidos no cotidiano escolar. Há que conhecê-los de modo a inseri-los no diálogo para que haja pontes entre os sujeitos envolvidos.

Os coordenadores ainda mencionam que os CJs caberiam em qualquer lugar para contribuir mais. “O essencial é que ele[s] tenha[m] compromisso com uma conduta responsável”, afirmam. A contribuição pressupõe diálogo, trabalho em equipe e, nessa situação, a pessoa “que cabe em qualquer lugar” sente-se em lugar nenhum. Para alguns coordenadores, o professor “precisa ser reconhecido e ter consciência do seu papel”, ao passo que, para outros, “o professor deve ter disposição, se conscientizar, se adequar, experimentar e ter compromisso”. Será necessário traduzir o que se pensa em agendas positivas de formação docente e de gestores.



Tardif (2007) contextualiza o trabalho docente caracterizando-o como uma carga, cujos elementos que o acompanham interferem em sua atuação.

[...] diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. (TARDIF 2007, p. 114)

A carga mental, para muitos professores, pode vir acompanhada de uma grande desilusão ao assumir um concurso para regente de aulas/classes e se ver obrigado a preencher momentos de vacuidade.

Os concursos da Rede Municipal são muito atraentes e concorridos. O plano de carreira, os benefícios que o funcionalismo municipal proporciona e a estabilidade no emprego, são o carro-chefe dessa atração pouco aproveitada.

Do professor em CJ é exigido o desenvolvimento de projetos, o que não garante ao aluno um currículo com continuidade e unidade. Quando há substituição, o projeto “aparece”, e, a seguir, perde força pela falta de continuidade. Um professor diz “planejo o cronograma de acordo com a série”, outro relata “não fico no faz de conta”, outro, ainda, declara “realizo atividades na quadra”.

Esses professores têm de auxiliar o professor regente e cobrir as ausências, sem direito a questionar e, ainda, no ritmo proposto pela escola, que em geral não tem projeto coletivo de atuação. O diálogo é essencial para o trabalho docente e, assim como o projeto político-pedagógico, influencia todas as decisões da escola, pois permite que se priorizem as necessidades e se

apontem as falhas.

Como os professores substitutos possuem pouco tempo na rede, em sua maioria, há uma disputa implícita dos demais professores que acabam desconsiderando suas funções. Um professor relata que teria como reivindicação “a necessidade de ser reconhecido pelo grupo”, outro professor – de outra escola – relata praticamente a mesma coisa: “... é que o professor em módulo não tem a mesma relevância que os demais”. Este professor diz que “gostaria de ser respeitado na função de auxiliar e substituir os professores” e gostaria de contar com o “bom senso dos gestores a respeito de nossas funções”.

### *Considerações finais*

O estudo possibilitou identificar que os professores em CJ se sentem apenas como executores de tarefas dentro das escolas e que são vistos como “quebra-galhos” pela administração. No entanto, é possível identificar a sua resistência em assumir essa identidade. As capacidades estratégicas desses professores são o suporte de sua autonomia relativa.

Contreras (2002, p. 37) destaca que a rotinização do trabalho impede o exercício reflexivo que, por sua vez, é empurrado para um futuro que não chega pela pressão do tempo.

Temos, ainda, uma rotina escolar com um currículo praticado, muitas vezes, na emergência e permeado por relações de poderes - também - internos à escola.

Investir no diálogo com e entre os professores, assim como investir na formação continuada dos educadores é o caminho para a superação. Essa é uma tarefa a ser desempenhada com a participação de todos os educadores e pelos responsáveis pela proposta e implementação de políticas públicas.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. O. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

SANTANA, J. K. *O aluno não consegue atingir a carga horária mínima legal*. Revista Desafios da Conjuntura, n. 29, out. 2010. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>>.

SANTOS, S. L. *As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO, S. M. D. E. F. P. A. *Fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SMESP 2008.

TARDIF, M. L., C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011



# O GRÊMIO ESTUDANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO PAULO E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 119-25, jul/dez,  
2011

Amália Galvão Idelbrando<sup>1</sup>  
*amaliagalvao@ultrarapida.com.br*

Helena Machado de Paula Albuquerque<sup>1</sup>  
*helenalb@uol.com.br*

## Resumo

O presente estudo, de dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP - teve por objetivo verificar a relação entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo e o processo de formação da cidadania dos alunos. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, incluindo-se estudos e análises de documentos legais sobre a origem do Grêmio e uma pesquisa empírica na qual foram observadas as reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola no ambiente escolar natural. Por intermédio de roteiro semiestruturado e flexível, entrevistados o diretor da escola, uma aluna presidente do grêmio e dois professores. Construiu-se o aporte teórico nos eixos do Grêmio Estudantil como organização política, de iniciativa governamental e o Grêmio como espaço de participação e fomento à cidadania. Autores como Apple (2001), Apple (1989), Apple (2006), Gimeno Sacristán (1999), Gimeno Sacristán (2001), Gimeno Sacristán (1999, 2001, 2002) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), constituíram o referencial teórico e fundamentaram as análises de vivências e experiências democráticas de uma escola no sentido de desenvolver um grêmio estudantil contribuindo para os alunos ingressarem em um mundo adulto com consciência e participação ativa na vida cidadã. Os dados revelaram que o exercício de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo é um espaço mais em direção à tutela dos educadores do que para a formação política no sentido de que os alunos desenvolvam um processo de construção da cidadania, criticidade e autonomia para a resolução de problemas individuais ou coletivos e para intervirem politicamente, possibilitando alteração da própria realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grêmio estudantil – Cidadania

119

## Abstract

The present study aims to verify the relationship between the actions of a Students Motion of a Public Primary School on the Municipality of São Paulo's city with the process of establishment of citizenship of these students. This research has been conducted through observations of Students Move's meetings with School's Board on the environment of a regular school. Some key people were interviewed: the principal, the head of school's group, the teacher in charge of following the collegiate of students and the teacher that helped on the implementation of the same, of which was prepared by a guide-book of semi-structured interviews. Through observations on meetings and its related analysis as well as the interviews of the people described and its content obtained were examined on the eyes of the theoretical Apple and Beane (2001), Apple (1989, 2006) Gimeno Scristan (1999, 2001, 2002) Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998). In this case, the examinations revealed that the activity of the Students Move in a public primary school of São Paulo it is a space protected by teachers, excluding the possibility of political upbringing objecting the criticity development of students and their autonomy for the solution of individual or collective questions neither to intervene seeking the enhancement of quality of teaching in public schools.

**DESCRITORS:** Student guild • Citizenship

O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação com o processo de formação da cidadania dos alunos

Idelbrando AG  
Albuquerque HMP

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP



## INTRODUÇÃO

As Escolas, de um modo geral, constituem seus coletivos agregando fatores decorrentes do atendimento à legislação e para à promoção da participação ativa dos diferentes segmentos nas instâncias da gestão escolar. No primeiro caso, o atendimento à legislação, como ponto de partida, é assimilado e contemplado pelo discurso, à medida que a maioria dos educadores se autodenominam como sendo democráticos, tendo esse fato adquirido características adjetivas. Na mesma ordem, há a constituição dos coletivos, que inadvertidamente atuam no sentido de atendimento das necessidades da administração escolar, contudo há os grupos com melhores informações e espaço que exercitam a participação ativa proporcionando a formação cidadã aos seus entes. Apesar de díspares no exercício de suas funções em ambos os casos, o Conselho de Escola (CE), o Conselho de Classe (CC), a Associação de Pais e Mestres (APM) são instalados na escola; contudo parece que são poucos os esforços para que haja a garantia do colegiado dos alunos, o Grêmio Estudantil.

## O PERFIL DAS ESCOLAS

A Escola Pública de Ensino Fundamental no Município de São Paulo prevê a existência de instâncias organizadas sob a forma de colegiados. Isso constitui um modo necessário e legítimo de ação e conta com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – 9394/96 (art. 14) BRASIL s.d. (d):

Inciso II - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação das comunidades escolares ou equivalentes. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) - Acesso em 02 de jul. de 2011

Em desdobramento da referida lei, o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) 67/98 regulamenta os Conselhos de Escola, bem como os Conselhos de Classe e Série e Grêmio Estudantil (BRASIL s.d. (f)). As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (Artigo 10, § II) determinam a “constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil”, e, no seu Artigo 12º, torna obrigatória a existência do grêmio estudantil:

Artigo 12º - A escola contará, no mínimo, com as seguintes instituições escolares criadas por lei específica:

I - Associação de Pais e Mestres;

II - Grêmio Estudantil.

Parágrafo único - Cabe à direção da escola garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola e criar condições para organização dos alunos no grêmio estudantil. (Grifos meus) [http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_67\\_98.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm) Acesso em 27 abr. 2010.

Por um lado, a maioria das escolas creem que proporcionam aos alunos fazeres e vivências no sentido do exercício de experiências democráticas mesmo sem informar a eles a possibilidade da formação de um colegiado que os represente. Por outro, ser uma escola democrática pode ser entendido como aquela escola que permite uma eleição de um colegiado de forma tradicional e mecânica, sem as discussões que fomentam o interesse e descoberta dos alunos.

Educadores em geral comungam a ideia de que um dos objetivos da escola é formar cidadãos conscientes, participativos, críticos, analíticos, autônomos. Aparentemente, essa intenção desvinculada de uma formação política pouco ou em nada muda a realidade dos alunos que, sem informações e conhecimento de outras pos-



sibilidades, não podem fazer outras escolhas naturalizando o que vivenciam e, sub-repticiamente, constroem um conceito de cidadania mais na direção de doação ou participação pelo viés de ação solidária e menos para o político, de modo a capacitá-los à reflexão para influir e provocar mudanças individuais e coletivas. (MOURA 2008)

Afirma Gimeno Sacristán que o exercício da cidadania tem “uma dupla face: a individual e a grupal” (2002, p.147) o que significa que os sujeitos para além de constituírem a própria identidade possam se responsabilizar e atuar em questões coletivas. Nesse sentido, aparentemente encontra-se subjacente quais seriam as ações da escola que envidariam esforços para a formação desse cidadão, quais mensagens explícitas ou ocultas a escola transmite aos alunos para que essa formação social ocorra sem que haja um abismo entre escolhas ou sentenças e entre imposição ou processo democrático.

Diante de tal fato, questiona-se: Qual é a relação entre as ações de um Grêmio Estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo com o processo de formação da cidadania dos alunos? Em desdobramento a essa indagação, acrescenta-se a problematização de quais são as atividades desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil de uma Escola de Ensino Fundamental e que tipo de preocupação dos jovens elas expressam. Quais as relações mantidas entre o Grêmio Estudantil e as instâncias de gestão da escola e quais as iniciativas da escola em relação ao Grêmio Estudantil?

## O GRÊMIO ESTUDANTIL

Verificou-se que, aparentemente, a mais antiga referência oficial ao Grêmio Estudantil foi o Decreto Federal 34.078, de 06 de outubro de 1953, promulgado no segundo governo Vargas, que criou a Divisão de Educação Extraescolar com a finalidade de promo-

ver e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extraescolar como atribuições de manutenção das relações, assistência, estímulo, coordenação, promoção e apoio aos jovens; contudo, sem estarem integradas ao caráter acadêmico da escola, poderiam ser extirpadas a qualquer momento (BRASIL s.d. (e)).

Os militares pós-golpe de 1964 procuraram conter, de todas as formas, o movimento estudantil, cuja maior expressão foi o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os governos do regime militar, entretanto, não se preocuparam somente com os estudantes universitários, certamente os grandes aglutinadores dos jovens em oposição ao regime, como também, se voltaram para o controle dos alunos do ensino básico, tanto por meio da inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino (BRASIL s.d.(a)) quanto pela vinculação das atividades estudantis à disciplina e prática educativa de Educação Moral e Cívica e criação do Centro Cívico Escolar, Decreto Federal 68.065, de 14 de Janeiro de 1971, que regulamentou o decreto anterior (BRASIL, s.d. (b)):

Art. 2º. É instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

Parágrafo único. Os objetivos visados podem ser atingidos através das instituições seguintes, obedecida a sequência de finalidades apresentadas neste artigo: biblioteca, jornal acadêmica, centros diversos, "fórum" de debates, núcleo escoteiro, centro de formação de líderes comunitários, clube agrícola, oficinas, grêmio cênico-musical, banco, cooperativa, centro de saúde, grêmio esportivo, grêmio



recreativo, associação de antigos alunos e outras. (<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU> - acesso em 30/09/2011)

Pode-se constatar, portanto, que, além da vinculação indicada acima, o Grêmio Estudantil é tratado como uma das possibilidades de organização escolar e não mais como o órgão de representação dos estudantes, tal como havia ocorrido no período anterior. Na verdade, a maior ênfase foi dada ao Centro Cívico como irradiador da Educação Moral e Cívica que, apesar de ter diretoria eleita pelos alunos, deveria funcionar sob a assistência de um orientador designado pelo diretor da escola:

Art. 32. Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado à centralização, no âmbito escolar, e à irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. (<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU> - acesso em 30/09/2011)

Dessa forma, a autonomia estudantil secundarista, conquistada a duras penas no período pós-ditadura getulista, foi novamente proscria na medida em que os alunos foram obrigados a se filiarem a um Centro que funcionava sob o controle docente.

Com a queda do regime militar, foi promulgada logo no início do novo período Republicano, pelo Presidente José Sarney, em 4 de novembro de 1985, a Lei nº 7.398, a qual devolveu ao Grêmio seu papel de protagonista principal dos estudantes secundaristas como também a sua autonomia, na medida em que delegou à Assembleia

Geral do corpo discente de cada escola a elaboração e a aprovação de seus estatutos (Artigo 1º §2º e §3º) (BRASIL s.d. (c)).

## A ATUAÇÃO DE UM GRÊMIO DA PERIFERIA LESTE DE SÃO PAULO

A escola focalizada pela pesquisa localiza-se na periferia da Zona Leste de São Paulo e foi escolhida por ter sido mencionada como espaço efetivo de atuação de um grêmio estudantil com características de formação cidadã e experiências democráticas. Contudo, apesar da escola ter um espaço físico privilegiado, o colegiado de alunos não dispunha de uma sala a eles destinada para suas reuniões.

As reuniões do Grêmio tinham um viés de reprodução da cultura escolar no sentido de que a presidente do colegiado assumia a postura oficial de professor e a disposição da sala e dos sócios-gremistas era igual à das salas de aula. A diretoria do Grêmio da escola, atuante há dois anos, sem ter realizado uma única assembleia, entendia-se como o próprio grêmio tomando decisões sem ampla consulta aos demais sócios. O grupo sócio gremista da escola recebia, pelo currículo oculto, mensagens de submissão e conformismo à diretoria do grêmio; esta, sem entender sua real função com aqueles, alinhava-se mais às necessidades da gestão da escola em realização de tarefas. Nesse sentido, apartando-se de seus membros, dificultava a constituição do Grêmio como um grupo forte.

Nas reuniões do Conselho de Escola, a presença do Grêmio era sentida e valorizada à medida que eles eram informados e cotados para assumirem várias tarefas, entre organizar materiais, livros, atividades temáticas, recreação de intervalos e auxílio às professoras do Fundamental I nos momentos de entrada e saída dos alunos, entrega de atividades individuais, enfim proporcionarem zelo e cuidados com os alunos menores.



As entrevistas com dois professores que acompanhavam o grêmio e com o diretor da escola revelaram que o colegiado assumia um papel submisso às escolhas e decisões dos adultos, pois, se assim não fosse, corriam o risco de boicote dos demais professores da escola, conforme a verbalização da professora, [...] as propostas que o Grêmio aborda têm que ser contempladas pelos professores, eles têm que acolher. Caso contrário, os professores acabam podando também o trabalho do Grêmio [...]” (Professora orientadora do Grêmio, 2011).

Uma professora assumiu uma conduta de auxílio permanente ao grupo de alunos da diretoria do Grêmio, marcadamente como tutela, tentando facilitar o acesso destes à escola, diante de uma realidade em que os espaços eram cedidos inclusive pela direção. A atuação da professora ficou nítida mais como condução e menos como acompanhamento, no sentido de deixá-los exercitarem a campanha para eleições, escolha e definição de propostas, elaboração de estatuto, organização de assembleias, captação das necessidades do alunado, enfim a organização das atividades gremistas.

Ficou revelado que a Coordenação Pedagógica não se envolvia e não favorecia o credenciamento do Grêmio Estudantil como colegiado junto aos demais segmentos da escola. Os gremistas, para serem considerados, submetiam-se às necessidades dos adultos.

O professor que acompanhou o grêmio percebia que a desarticulação dos diferentes coletivos da escola tinha reflexos na atuação do colegiado gremista. Percebia inclusive que a realidade só poderá ser transformada por quem conseguir compreendê-la, contudo esta sociedade está organizada de modo eficiente para que não compreendamos a nossa própria realidade. Revelava conhecer a necessidade do

grupo gremista atuar de forma política, reduzindo a forma ingênua. Contudo, reconheceu que mesmo em suas aulas nunca havia tratado e informado aos alunos acerca da história do movimento estudantil secundarista, ficando preso ao proposto pela política educacional do município. Entretanto, seu discurso era no sentido de que os alunos poderiam aprender para além do que era oferecido pelo currículo oficial, poderiam aprender “pelas interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.” (GIMENO SACRISTÁN E PÉREZ GÓMEZ 1998, p.17)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo geral desta pesquisa foi verificar qual a relação entre as ações de um grêmio estudantil de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo com o processo de formação da cidadania dos alunos. Por intermédio das observações, participando das reuniões do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola, em ambiente natural escolar e das entrevistas semiestruturadas e flexíveis com o diretor da escola, com a aluna presidente do grêmio e dois professores, foram encontrados indícios de certa semelhança com as ações de um regime autoritário da década de 1960, imposta aos colegiados de alunos à formação de Centros Cívicos Escolares, que objetivavam a desarticulação política do alunado, enfatizando suas atividades nos esportes e na recreação.

O que se pode observar, por um lado, é que, na atualidade, apesar de educadores e alunos ignorarem a existência de um Decreto Federal de 1953 que instituía o Grêmio Estudantil com caráter recreativo, recorreram às ações regidas por essa primeira legislação. O hiato criado entre o golpe militar de 1964 e a promulgação da Lei 7398/85 estabeleceu um vácuo de atuação política no sentido em que as gerações mais velhas não passaram às mais novas vivências e exercício de experiências democráticas bem como



os ares de liberdade que um grêmio estudantil pode gozar, o que dificultou o estabelecimento de uma cultura gremista. Os professores e gestão da escola, que acompanhavam o grêmio, sem perceberem que o momento, ora vivenciado por eles, solicitava outras formas de atuação em decorrência de novas necessidades e, sem clareza de quais rumos tomar, retrocederam aos velhos, empiricamente conhecidos. No mesmo sentido, e apesar do Grêmio Estudantil ser visto como instituído e parte das instâncias gestoras da escola, goza de pouca expressão. A Coordenação Pedagógica, como um ente irradiador, deixou de articular o Grêmio

como potencial ferramenta pedagógica, expressando indiferença à existência do mesmo, acentuando, assim, a descrença entre os segmentos da escola. Sem referências de outros grêmios e sem uma cultura gremista, os alunos acreditavam que voluntariar, recrear os alunos do Fundamental I e atender às solicitações da direção e dos professores fossem a expressão do colegiado.

Essa realidade de não envolvimento da coordenação pedagógica de uma escola com a instituição e atuação de um colegiado de alunos pode ser um terreno profícuo para futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo* 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. B., JAMES A.(ORG). *Escolas democráticas* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, L. E. D. *Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências. . s.d. (a). Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU> >. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL, L. E. D. *Decreto Federal 68.065, de 14 de Janeiro de 1971*. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país. s.d. (b). Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU> >. Acesso em: 30 set. 2011.

BRASIL. *Parecer CEE Nº 67/98 – CEF/CEM – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_67\\_98.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm)> Acesso em 27 abr. 2010

BRASIL, L. E. D. *Lei de Diretrizes e Bases LDBEN 9394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. s.d. (d). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 02 jul. 2011.

BRASIL, L. E. D. *Decreto Federal 34.078/53 (Artº 2 (a), § 1º)*. Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura. s.d. (e). Disponível em: < [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=34078&tipo\\_norma=DEC&data=19531006&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=34078&tipo_norma=DEC&data=19531006&link=s) >. Acesso em: 29 set. 2011.

BRASIL, L. E. D. *Decreto-lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. s.d. (f). Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/navegue/DOU> >. Acesso em: 30 set. 2011

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOURA, M. R. L. *Reformas educacionais, protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente*. 2008. Dissertação [Mestrado] - Universidade de Sorocaba, 2008.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 119-25, jul/dez,  
2011





# O USO DO MATERIAL DIDÁTICO DO “PROGRAMA LER E ESCREVER” PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTOS

Luana Serra<sup>1</sup>  
*luanaserra@uol.com.br*

## RESUMO

Este artigo apresenta e discute a percepção dos professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental sobre o uso do material didático do programa “Ler e Escrever” nas escolas públicas municipais de Santos, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa é investigar a aceitação do material bem como os efeitos da formação continuada em serviço para a promoção de práticas de autoria no contexto de uma política pública de cunho prescritivo e normativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada • Material didático • Autonomia docente • Programa Ler e Escrever.

## ABSTRACT

This paper presents and discusses the elementary school teachers' perception on the use of the "Read and Write Program" didactic material by the city of Santos' public schools in partnership with the Department of Education of the State of São Paulo. The central aim of this research is to investigate the acceptance of this didactic material as well as the effects of the teachers' in-service training to promote practices of authorship within the context of a prescriptive and normative education policy.

**KEYWORDS:** Teachers' in-service training • Didactic material • Teachers' autonomy • Read and Write Program.

<sup>1</sup> Mestranda em educação, Formadora de professores da Rede municipal de ensino de Santos, Professora da Universidade Católica de Santos

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa realizada no contexto do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Santos, cujo objetivo foi investigar a aceitação e a atuação de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Santos/SP, em um programa chamado “Ler e Escrever”. Para tanto, usou-se como ponto de partida uma investigação realizada por meio da aplicação de um questionário para todos os professores e coordenadores pedagógicos das escolas envolvidas no “Programa Ler e Escrever” resultante de convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

O “Programa Ler e Escrever” configura-se como uma proposta de trabalho com a alfabetização, voltada para alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, cujo princípio epistemológico é a abordagem construtivista (teoria psicogenética de aquisição da língua escrita) e sua efetivação na prática inclui ações de formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos para alunos de 1º a 5º ano.

O estudo teve como finalidade identificar a aceitação do programa na rede municipal de ensino, bem como entender os efeitos da formação continuada em serviço, oferecida aos coordenadores pedagógicos, em suas unidades escolares. Nosso objetivo foi investigar não só a acolhida desse programa institucional não obrigatório pelos professores, como também a possibilidade de uma prática autônoma num programa que pressupõe prescrições e reproduções de situações de leitura e escrita, ditadas pelos guias de planejamento do professor.

## BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA LER E ESCREVER

O programa teve início em 2007,

como uma das ações estabelecidas para a consolidação de uma política pública para o Ciclo I do Ensino Fundamental, cujo objetivo é promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual paulista. Em sua primeira fase, o programa foi instituído em algumas escolas da capital paulista, além da adoção do Bolsa Alfabetização (projeto que prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de 2º ano do EF, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos) e a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula no ano seguinte. Em 2008, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para Interior e Litoral, a partir do Decreto nº 54.553 - D.O.E de 16/07/2009 (SÃO PAULO, 2009). Entretanto, para compreendermos melhor o que o programa significa, é preciso retomar o contexto político no qual foi instaurado e entender o desenrolar das ações que se sucederam para sua efetivação.

Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República no mesmo período (1995-2002) em que Mário Covas foi Governador do Estado de SP (1995-2000) – ambos do PSDB. Tal coincidência acarretou, para a educação, uma reforma em nível federal e outra em nível estadual. Ambas utilizaram as mesmas estratégias de implantação, articulação e justificativa e contaram com apoio e incentivo de agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas como BIRD, BID, UNESCO, UNICEF, aproveitando um cenário internacional favorável às reformas socioeconômicas e políticas, na medida em que instituíam um novo modelo de regulação que preconizava atender às demandas da globalização e do modelo neoliberal do Estado.

Em 2007, sob o comando da Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, o governo esta-





dual paulista anunciou um conjunto de dez metas (período de 2007-2008) para alcançar a melhora da qualidade da educação nas escolas estaduais. As metas eram: 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4. Programas de recuperação de aprendizagem no final dos ciclos; 5. Aumento de 10% no desempenho em avaliações; 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio; 7. Implantação do EF de 9 anos, em colaboração com os municípios; 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9. Descentralização e/ou municipalização da alimentação escolar e 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (PALMA FILHO, 2010).

Para alcançar tais metas até 2010, o governo estabeleceu um conjunto de ações, dando maior ênfase para: 1. Implantação do Programa Ler e Escrever; 2. Reorganização da Progressão Continuada; 3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica; 4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio; 5. Diversificação curricular do Ensino Médio; 6. Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio); 7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios; 8. Sistemas de Avaliação; 9. Gestão por resultados e política de incentivos e 10. Plano de obras e investimentos (SÃO PAULO, 2007). Segundo publicações oficiais do programa, em seu texto de apresentação, o “Programa Ler e Escrever” constitui-se

como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e

escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2008).

Seus principais objetivos, ainda segundo o site oficial, são: apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I/EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; comprometer as Universidades com o ensino público; possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I/ EF (SÃO PAULO, 2008).

Para colocar tais objetivos em prática, o programa previa as seguintes ações: 1. Encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; 2. Recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos); 3. Um “aluno pesquisador” nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); 4. Elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos de 1ª a 4ª séries; 5. Distribuição de materiais complementares, tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc; 6. Acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho (SÃO PAULO, 2010).

Pela Resolução SE-66 de 21-8-2009 (SÃO PAULO, 2009) o governo do estado estabeleceu convênios com municípios interessados em participar do “Ler e Escrever”. O município de Santos aderiu a tal convênio em agos-



to de 2010. Essa parceria compreende o recebimento de materiais didáticos (Guias de Orientação de Professores e Material do aluno “regular e PIC, Projeto Intensivo no Ciclo” para ações de recuperação paralela de aprendizagem) e o acompanhamento oferecido em formato de encontros mensais de formação continuada para os coordenadores pedagógicos. Vale registrar que as condições de aplicação e o contexto no qual o programa acontece são bem diferentes daquelas existentes na rede estadual, uma vez que, no município, o programa não é obrigatório. O que, de fato, acontece é uma formação mensal aos coordenadores pedagógicos, realizada por um técnico da Secretaria Municipal de Educação de Santos (SMES) que, por sua vez, recebe um acompanhamento mensal da equipe central (CENP/SP) para realizar tal formação.

Segundo informações divulgadas no site oficial, o “Programa Ler e Escrever” conta, hoje, com 234 mil professores envolvidos e mais de 12 mil livros entregues a alunos e professores. Um programa tão bem arquitetado e de tal abrangência caracteriza-se pelo uso do que Stephen J. Ball denomina de ‘tecnologias políticas’ das reformas orientadas pelos princípios da ‘economia do conhecimento’. Segundo este autor Ball (2005 p. 544), “... o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política (...) e o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas...”. Junte-se a isso uma lógica de produtividade e ‘performatividade’ exigidas dos atores dessa reforma, ou, melhor dizendo, dos gestores das escolas e seus professores, numa espécie de regulação instituída por meio de indicadores de avaliação e publicação de informações que visam ao alcance de metas estipuladas a cada órgão do sistema envolvido nessa política.

Nessa lógica do ‘gerencialismo’ e da ‘performatividade’, os projetos que

compuseram a referida reforma no Estado de SP incluem: a municipalização, a reorganização da rede estadual de educação, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a avaliação de desempenho dos professores e enxugamento da máquina administrativa, o programa de Demissão Voluntária, a alteração na grade curricular e o plano de Carreira do Magistério (SÃO PAULO, 2007). De acordo com Contreras (2002 p. 228), “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la”. Interessa-nos, assim, conhecer o que pensam e o que fazem os professores das escolas municipais santistas no contexto de uma política curricular prescrita.

### O USO DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA NA VISÃO DOS PROFESSORES

O instrumento utilizado (questionário) apresentava sete questões de múltipla escolha (com possibilidades de justificar a resposta livremente) e três questões abertas. Foram recebidos e tabulados 151 questionários correspondentes a 335 salas de 1º a 5º ano, pois para respondê-lo, os professores agruparam-se por ano/série para representar as turmas em que atuavam. Considerando que a rede municipal de ensino do município de Santos conta com 480 salas de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental (períodos manhã e tarde), nossos dados (questionários respondidos e devolvidos) correspondem a quase 70% (69,8%) desse total.

A primeira questão perguntava se fora possível utilizar o material em sala de aula de maneira rotineira. Os dados indicaram que 84,7% (128) responderam afirmativamente, contra 15,3% (20) que disseram que não. Ainda nessa questão, o professor poderia indicar quantas vezes o material era utilizado e, aqui, identificamos a maio-



ria de respostas no item “mais de uma vez na semana” (46,3%) ou, ainda, uma vez na semana (23,2%), minimamente, o que mostra que o material fora incorporado às atividades rotineiras de sala de aula. Percebemos algumas incoerências em certas respostas que indicavam, por exemplo, que o material não era usado de forma rotineira, porém na frequência de uso, o mesmo professor afirmava usá-lo quinzenalmente, o que contradiz a afirmação anterior. Por outro lado, encontramos professores que afirmaram usá-lo de “forma rotineira”, mas entraram em contradição, quanto à frequência de uso, ao responderem que os utilizavam “esporadicamente”. Tais inconsistências sugerem que talvez alguns professores não tenham entendido a questão ou responderam com pouca atenção.

Na mesma questão, pudemos perceber que a maior incidência de uso (93,78%) foi indicada pelos professores de 4o ano e, a menor (74%), pelos professores de 1o ano. Como justificativa, as professoras alegaram que o livro era difícil/complexo para os alunos desse nível, pois ainda não se encontram alfabetizados. Há, aqui, uma fragilidade teórica ou desconhecimento da proposta referente às práticas de leitura e escrita na concepção construtivista, segundo a qual não deve haver linearidade na oferta das dificuldades propostas aos alunos, desde que respeitadas as hipóteses sobre a escrita dessas crianças.

Na questão que investigava a possibilidade de articulação do material do programa com o plano de curso da rede municipal, percebemos que os professores de 3o e de 2o ano (96,7% e 96,4%, respectivamente) foram os que mais conseguiram tal articulação. Já o 1o ano (85%) foi, novamente, o que teve mais dificuldade em estabelecer tal relação, o que nos pareceu coerente com a resposta da questão anterior. Já na questão que indagava a possibilidade de articulação do material do

programa com outros livros ou acervos existentes na escola, os professores de 3o ano foram os que demonstraram maior dificuldade (67,7%), enquanto os professores de 5o ano demonstraram maior facilidade para estabelecer esta conexão (83,8%). Os professores de 1o ano, por sua vez, foram os que, em segundo lugar (81%), demonstraram conseguir conciliar os diferentes materiais da escola com o “Programa Ler e Escrever”. Aqui fazemos um questionamento: Como conciliar diferentes materiais, mas não conseguir articulá-los com o plano de curso? Há, mais uma vez, uma contradição explícita na resposta dos professores de 1o ano.

A questão que indagava sobre a colaboração do material do programa para o trabalho do professor em sala de aula, trouxe índices interessantes. Por isso, vale a pena apresentar a análise de cada turma. Encontramos os seguintes indicadores em ordem decrescente: 4o ano (100%); 2o ano (92,8%); 5o ano (87,1%); 1o ano (81,4%) e 3o ano (67,7%). Esse resultado era, de certa forma, esperado, pois o 2o ano foi o que mais recebeu investimento da SMES (segundo histórico da Seção de Formação) em termos de formação continuada dos professores numa concepção teórico-prática da alfabetização afinada com a proposta pedagógica do Ler e Escrever; já os professores do 4o ano, por não terem recebido investimento em formação continuada, talvez estivessem ávidos e necessitados da ajuda proporcionada pelo material de apoio. Os professores do 1o ano aparecem mais uma vez com posições contraditórias, visto que foi o grupo que mais rejeitou o uso do material na rotina da sala (questão 1), ao mesmo tempo em que o reconhece (mais de 80%) como colaboração para o seu trabalho.

Na questão que investigou o uso do material do professor como possibilidade para aprofundamento de estudos, encontramos a seguinte situação:



87,9% dos professores de 3º ano confirmam tal possibilidade; 85% dos professores de 1º ano; 78,5% dos professores de 2º ano; 78% dos professores de 4º ano e 70,9% dos professores de 5º ano. A justificativa dada pela maioria dos que afirmaram não usar o guia para aprofundamento de estudos foi a “falta de tempo” para ler e estudar; o que nos permite levantar a hipótese de que o professor talvez se paute pelo “livro do aluno” para fazer uso do material destinado aos docentes. Se essa hipótese estiver correta, podemos afirmar que tal uso aumenta a possibilidade de práticas mais reprodutoras – seguindo a “cartilha” – do que criativas. Pois, práticas autônomas e reflexivas requerem estudo, conhecimento do material e, sobretudo, compreensão teórica da proposta. Contudo, é curioso perceber que foram os professores de 3º ano os que mais identificaram o material como possibilidade de estudo, já que este mesmo grupo foi o que menos o reconheceu como apoio ao trabalho diário de sala de aula. Os professores do 1º ano, novamente entraram em contradição: a grande maioria afirmou que o material serviu para aperfeiçoar sua prática, quando anteriormente haviam alegado dificuldade na utilização com seus alunos.

Quanto à questão que indagou sobre a contribuição dos encontros de formação continuada para a utilização do material, a maioria (83,4%) confirma essa contribuição. Na leitura das respostas, porém, percebemos um equívoco de interpretação, pois os professores que responderam negativamente justificaram dizendo que não participaram dos encontros de formação naquele ano (2011). Além disso, nenhum deles considerou a formação realizada na própria escola, pelo Coordenador Pedagógico, como momento de efetiva contribuição ao seu trabalho, o que nos parece um dado interessante sobre a compreensão que manifestam sobre o que seja “formação continuada”.

Finalmente, a questão sobre a intensão de uso do material no ano seguinte (2012) apontou que 91,4% deseja utilizá-lo novamente e apenas 8,6% nega tal intensão. Essas respostas evidenciam algo muito interessante: a aceitação máxima do programa deu-se nas escolas cujos coordenadores participaram dos encontros de formação realizados pela secretaria no ano de 2011. Os Coordenadores Pedagógicos que nunca ou pouco compareceram às convocações da SMES entregaram questionários cujas respostas demonstram maior incoerência no posicionamento dos professores, bem como uma visível necessidade de esclarecimento de muitos aspectos relativos ao material, tanto do ponto de vista conceitual, quanto do ponto de vista metodológico.

As questões abertas do questionário versavam sobre as dificuldades encontradas, indicação de sugestões e conteúdos para a formação de professores. Em relação às dificuldades encontradas no uso do material, as respostas mais recorrentes foram: dificuldade na linguagem; poucas atividades para o início da alfabetização; atividades muito complexas e pouco atrativas para o 1º ano; o número de alunos na sala não favorece o atendimento individual proposto no material; atividades difíceis; canções antigas que as crianças não conhecem; atividades que exigem muito raciocínio lógico; textos longos, muita interpretação e pouca gramática; falta de tempo para estudo e falta de orientação quanto ao uso do material pela coordenadora.

Em relação às sugestões, os professores indicaram alterações quanto à impressão do material, da gestão de sala de aula ou ainda em relação à gestão da secretaria, mais do que em relação às possibilidades de apoio e supervisão pedagógica do material. Como exemplo, apontamos: maior aproveitamento das páginas; mais ilustrações; possibilidades para lidar com alunos



agitados; excesso de materiais recebidos na escola; material não é colorido e desestimula; textos mais curtos; chegar no início do ano; material de apoio deveria ser menos complexo; mais atividades; retirar contos que assustam as crianças; folhas destacáveis e envio de fantoches e CD com as músicas do material aos professores.

Finalmente, em relação às sugestões de conteúdo de formação continuada dos professores, as respostas mais frequentes foram: uso de cantigas, parlendas e caça-palavras; como trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem; sugestão de outras atividades e textos a trabalhar; evidenciar como usar sequencialmente o material; produção de texto e linguagem oral; organização da rotina; reflexões sobre alfabetização; trabalho com projetos; gramática e uso de gêneros textuais e sugestão de lição de casa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidenciou que o material didático do “Programa Ler e Escrever” é bem aceito pelos professores de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental no município de Santos/SP. Sua presença em sala de aula parece funcionar como apoio que o professor precisa para planejar suas aulas; apoio este que nem sempre encontra no coordenador pedagógico, no departamento pedagógico da SMES ou mesmo em outros materiais existentes na escola. Mesmo sendo um programa institucional de caráter não obrigatório, inferimos que houve uma acolhida e aceitação por parte dos professores evidenciadas não só nas respostas encontradas, como nos comentários dos coordenadores pedagógicos, cujas respostas, todavia, não foram objeto de análise deste artigo.

Contudo, pudemos observar muitas contradições nas respostas dos professores, o que nos parece indicar falta

de orientação na aplicação do instrumento (que deveria ter sido feita pelo coordenador pedagógico da escola) ou falta de clareza de tais professores, tanto em relação à metodologia de trabalho quanto em relação à concepção teórica que subjaz ao seu fazer diário em sala de aula. Vale ressaltar que a pesquisa trouxe fortes indícios de que a formação continuada em serviço, liderada pelo próprio coordenador pedagógico no espaço da escola (Horário de Trabalho Pedagógico, reuniões individuais ou observação de sala de aula) ou pelos técnicos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, é elemento chave para promover mudanças qualitativas no trabalho do professor. Isso porque, muitas vezes, os professores sentem-se sozinhos e abandonados no exercício do seu ofício docente, conforme sugerem alguns depoimentos colhidos nas questões abertas desta pesquisa.

Sobre autonomia dos professores alfabetizadores, este estudo permite levantar a hipótese de que há uma diversidade de situações que se configuram em torno de suas práticas: há os que exercem o que chamamos de ‘autoria’ quando planejam suas aulas, mesmo usando o material do programa; há os que reproduzem aquilo que está posto, até porque orientam seu planejamento pelo livro do aluno e não se debruçam sobre o guia do professor a ponto de questioná-lo, compreendê-lo, desvendá-lo e resignificá-lo; e há os que misturam práticas e teorias, a princípio díspares e contraditórias, a ponto de torná-las irreconhecíveis e incompreensíveis, ou como nos aponta Rosa (2010 p.08), o que vemos são “... distorções e arranjos didáticos realizados pelos docentes, na tentativa de compatibilizar princípios intrinsecamente incompatíveis”. Contudo, uma melhor compreensão dos dados levantados até o momento só será possível por meio de observações de sala de aula e entrevistas com professores, a fim de aprofundarmos as reflexões ini-

ciadas neste trabalho.

Finalmente, ainda vale destacar as dificuldades apontadas pelos professores envolvidos na pesquisa. Embora a questão especificasse as dificuldades com o uso do material, percebemos uma gama de apontamentos de naturezas distintas, mas principalmente em relação à falta de clareza quanto ao princípio epistemológico da abordagem construtivista pressuposta pelo programa. Este nos parece ser um ponto nevrálgico e crítico de um

programa cujas bases teóricas pressupõem a atuação autônoma e reflexiva do professor, mas cujo ‘formato’ de implementação promovido por esta política pública estrutura-se por meio de ‘guias’ que prescrevem atividades, procedimentos, textos e estratégias a serem ‘aplicados’ com alunos em sala de aula. Tal contradição não pode ser negligenciada, mas esta é uma reflexão ainda a ser aprofundada. Espera-se que a continuidade desta pesquisa, a partir da análise das vozes dos coordenadores pedagógicos, contribua para a análise crítica desse debate.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, p. 539-564, Sept./Dec. 2005. ISSN 0100-1574. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso)>.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

PALMA FILHO, J.C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). *Educação & Linguagem*, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun. 2010.

ROSA, S.S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. *Revista e-curriculum*, v. 5, n. 2, p. 2-17, jul. 2010.

SÃO PAULO. Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

SÃO PAULO. Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever, de julho/2008. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 03 fev. de 2012.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.553, de 16/07/2009. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx>>. Acesso em: 03 fev. de 2012.

SÃO PAULO. Resolução SE-66, de 21-8-2009. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_09.HTM)>. Acesso em: 03 fev. 2012.

SÃO PAULO. Ações e metas do governo para a educação (2007-2010). São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias>>. Acesso em: 03 fev. de 2012.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011





## PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: COMPETÊNCIAS DOS ENTES FEDERADOS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Andréia da Silva Mafassoli<sup>1</sup>  
*andreiamafassoli@ibest.com.br*

Patrícia Souza Marchand<sup>2</sup>  
*patymarchand@gmail.com*

### Resumo

O texto discute a efetivação do regime de colaboração e as competências dos entes federados na implementação do Plano de Ações Articuladas, instrumento da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em quatro municípios do RS. A atuação e a articulação dos entes federados para efetivação da assistência técnica e financeira da União e dos municípios da amostra são objetivo desta pesquisa. Foram classificadas em assistência técnica e financeira do MEC e dos municípios subações das quatro dimensões do PAR. Constatou-se que o regime de colaboração se faz necessário para a implementação da política, porém ele se efetiva de forma mais eficaz nas ações relacionadas à infraestrutura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Regime de colaboração • Política pública • Educação de qualidade

### Abstract

The paper discusses the effectiveness of the system of collaboration and expertise of federal agencies in implementing the Joint Action Plan, a policy instrument Plan Goals All for Education Commitment in four municipalities in the RS. The performance and coordination of federal entities to execute the technical and financial assistance of the Union and municipalities in the sample is objective of this research. Were classified as technical and financial assistance from MEC and municipalities subactions of the four dimensions of the PAR. It was found that the scheme of cooperation is necessary for policy implementation, but it is effective in the most effective actions related to infrastructure

**KEYWORDS:** Regime of collaboration • Public Politics • Quality education

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Membro da equipe técnica do Projeto de Extensão da UFRGS Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica (2007-2011). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre

<sup>2</sup> Mestre em Educação (UFRGS), graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Psicomotora e em Educação Especial e Processos Inclusivos pela UFRGS. Membro da equipe técnica do Projeto de Extensão da UFRGS Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica (2009-2011). Professora da Rede Municipal de Gravataí

## INTRODUÇÃO

Muitos estudos e pesquisas no campo das políticas sociais no Brasil indicam a desigualdade social como um dos mais graves problemas enfrentados pela população brasileira. A injustiça social, historicamente, marca este país pela existência de graus extremos de pobreza para muitos, concentração de renda e riqueza para poucos, serviços públicos de baixa qualidade e discriminações cotidianas de classe, raça e gênero. Uma grande parcela da população, em diferentes dimensões da desigualdade étnica, cultural, regional, de gênero, de moradia da população (urbana e rural), entre outras, está excluída dos direitos sociais.

Outro agravante, no contexto brasileiro, são as disparidades regionais oriundas da carência de investimentos na área social que garantam os direitos básicos previstos constitucionalmente. No que se refere à dimensão regional da desigualdade, Celina Souza (2003) atribui os desequilíbrios que marcam a federação brasileira à disputa entre os estados pela distribuição dos recursos tributários.

No bojo dessa desigualdade, o direito e a luta por uma educação de qualidade são desafios permanentes. Vários fatores causam a ausência desses direitos em sentido pleno, entre eles, a falta de recursos, o uso indevido dos recursos públicos, a má distribuição e aplicação desses recursos, a gestão pública ineficiente, a falta de planejamento, a corrupção, o clientelismo. Mesmo com os avanços recentes que ocorreram no Brasil pela universalização do acesso ao ensino fundamental, e, por último, a ampliação da escolaridade obrigatória na faixa etária dos 4 aos 17 anos, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme expresso na emenda 59/09 à Constituição Federal, ainda é um grave problema a baixa escolaridade média da população e a desigualdade permanente. Tal contexto mantém na

pauta das discussões a necessidade da universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da educação, bem como a eliminação do analfabetismo, com inevitáveis impactos de longo prazo para a área.

Conforme Cury (2006, p. 27), “a efetivação do direito à educação torna-se imprescindível no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas acesso a este bem social”. Essas tradições elitistas – que ainda mantêm uma parcela significativa da população fora dos muros escolares, ou dentro deles, porém sem as condições básicas de oferta educacional – resultam de um passado que estabeleceu desde o início uma escola dual: uma escola rica para os ricos e uma escola pobre para as classes populares.

Nesse contexto de desigualdades sociais e regionais que afetam uma grande parcela da população brasileira, é necessário constituir e implementar políticas educacionais voltadas para o acesso e a melhoria da qualidade da educação pública, direito de todos. Segundo Abrucio, as desigualdades regionais são reforçadas pela “existência de um contingente enorme de municípios pequenos, com baixa capacidade de sobreviver apenas com recursos próprios” (2005, p. 48). Carecemos de políticas de Estado para a educação que corrijam essas desigualdades, estabelecendo compromissos entre os entes federados, com certo grau de continuidade, independente das mudanças político-ideológicas que porventura ocorram.

Nessa perspectiva, em 2007, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como um de seus principais eixos estruturantes o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com a intenção de mobilizar





esforços entre União, estados, Distrito Federal e municípios pela melhoria da educação básica brasileira. Atualmente, no Brasil, essa é a porta de acesso aos programas federais da área da educação de assistência voluntária aos estados e municípios.

O presente texto discute as competências dos entes federados na implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento de planejamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As evidências da atuação dos entes federados, a forma de participação e de efetivação da assistência técnica e financeira da União para os municípios e as competências de responsabilidade dos municípios serão analisadas a partir do processo de implementação do PAR em quatro municípios do RS.

Este trabalho tem sua origem na pesquisa intitulada Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: análise e avaliação da política em redes públicas municipais brasileiras, realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação da UFRGS. O objetivo da pesquisa é avaliar o processo de elaboração e a implementação do Plano de Ações Articuladas nos municípios priorizados dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba.

Nossa participação neste grupo de pesquisa e a atuação nesta política, através da realização de assessoria técnica a municípios do RS e de SC, nas fases de elaboração e acompanhamento do monitoramento do PAR, possibilitaram a realização desta pesquisa que tem como foco as competências dos entes federados neste processo.

Cada dimensão do PAR desdobra-se em áreas distribuídas em 52 indicadores. Para a coleta de dados foram selecionadas algumas áreas prioritárias em cada dimensão com a intenção de demonstrar, entre as ações e su-

bações previstas em cada área, quais competências são de responsabilidade da União e quais são dos municípios na implementação do PAR.

### *O plano de metas compromisso todos pela educação*

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujas linhas gerais estão no Decreto 6.094/07, é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007 pelo governo federal, através do MEC. É apresentado como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) - caracterizado como o PAC da Educação. Está pautado em 28 diretrizes e propõe a adesão voluntária por parte de estados e municípios e a articulação de esforços entre os entes federados para melhores resultados na educação.

Essa política pública em educação está em pleno processo de implementação, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), planejamento elaborado pelos 26 estados, Distrito Federal e 5.564 municípios que aderiram ao compromisso. As metas de melhoria da qualidade da Educação Básica têm como perspectiva a evolução positiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais (2021).

O PAR, instrumento de ação do Compromisso Todos Pela Educação, é um plano estratégico que apresenta um caráter plurianual e multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. A ideia é que seja possível estabele-



cer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino as tomem a si como parâmetro e encontrem apoio para seu desenvolvimento institucional.

Os municípios e estados que assinaram o termo de adesão ao Plano de Metas, elaboraram, através de uma equipe local, um diagnóstico da situação educacional para posteriormente elaborarem o PAR. Tanto o diagnóstico como o PAR apresentam 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.

Cada dimensão desdobra-se em áreas, cada área em indicadores (total de 52). Esses indicadores são pontuados, na fase de diagnóstico, evidenciando as maiores fragilidades dos municípios e estados. Assim, são geradas ações e subações que podem ser executadas através de assistência técnica ou financeira da União ou com recursos técnicos e financeiros dos próprios municípios e estados para a melhoria da qualidade da educação local.

Essa adesão é, hoje, requisito para o apoio suplementar e para as “transferências voluntárias” da União às redes públicas de educação básica; quer dizer, a previsão é de que a assistência da União tida como “voluntária” (em oposição aos programas educacionais universais e transferências previstas em lei) seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR. O acompanhamento e a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é assumido coletivamente pelo município ou estado e sua implementação deveria ser acompanhada, diretamente, pelo Comitê Local de Acompanhamento<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> O comitê é encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB e deve ser composto por representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade

Neste processo, o município assina um termo de cooperação (TC) com o MEC, no qual constam os programas aprovados, levando em consideração as prioridades estabelecidas pelo município no seu PAR. No TC consta, de forma detalhada, a participação do MEC, que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR, bem como assistência financeira. Para os programas de transferência de recursos financeiros para o município, é necessária a assinatura de convênios, os quais podem variar conforme a ação e seguem as normas específicas para transferências federais de qualquer tipo, bem como as normas do FNDE.

Todo este planejamento fica registrado no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) - ambiente virtual criado pelo MEC para inserir o diagnóstico e o PAR dos estados e municípios que fizeram sua adesão ao Compromisso. **COMPETÊNCIAS DOS ENTES FEDERADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PAR**

De acordo com LOBO (1990), a descentralização pode ser entendida sob três vertentes: da administração direta para a indireta, entre os níveis de governo e do Estado para a sociedade civil.

A concepção aqui utilizada é a descentralização referente às relações intergovernamentais. Pois a política aqui analisada, o Plano de Desenvolvimento da Educação, se estabelece na cooperação entre os entes federados.

#### *Segundo Farenzena:*

A descentralização intergovernamental pode ocorrer (1) por transferência de capacidade fiscal e de poder de decisão na implementação de políticas aos estados e municípios; (2) transfere-

civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.



rência aos estados e/ou municípios de responsabilidade pela implementação ou gestão de políticas definidas no nível federal. (FARENZENA, 2006, p. 2)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação está inserido no segundo tipo de transferência, já que o governo federal está descentralizando para municípios e estados políticas que foram definidas em âmbito federal. Isso não quer dizer que ocorra uma redução na relevância da União perante estados e municípios, pois a União pode se expandir para papéis normativos, reguladores ou redistributivos, como ocorre com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O processo de descentralização de políticas, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a ser mais efetivo, pois até o início dos anos de 1990 a gestão da maioria das políticas públicas, principalmente na área social, continuava sendo centralizada, ou seja, o governo federal era o grande responsável pela maior parte das políticas sociais, tanto na gestão como no financiamento. A educação constitui, nesse caso, uma exceção. Foi nos anos 1990 que ocorreu o aprofundamento da descentralização de fato, inclusive pelos mandamentos da Constituição Federal (CF) de 1988.

No segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a descentralização do processo de implementação das políticas públicas para a educação se intensifica, devido, principalmente, ao estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Cabe lembrar que, no Brasil, a opção política pela descentralização foi consagrada na CF, vincula-se à estrutura conferida à federação brasileira e, portanto, não resulta de opções políticas de um governo (AFONSO, 2004). A CF prevê, para a maioria dos setores sociais, a descentralização da gestão e a cooperação entre as esferas

de governo. Mesmo assim, dar consequência aos preceitos concebidos no marco constitucional foi tarefa gradativamente assumida pelos governos após a redemocratização.

Com a descentralização das políticas sociais e a distribuição de competências entre as esferas de governo no setor da educação definidas pela CF de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passou a ser necessário que houvesse mecanismos de relacionamento entre as instâncias de governo, a fim de efetivar o regime de colaboração entre sistemas de ensino.

Na língua portuguesa, regime significa método ou sistema político pelo qual se rege uma administração ou uma nação, ou ação de reger (governar, administrar) e colaboração significa ação ou efeito de colaborar (trabalhar com o outro, cooperar), ajudar. Assim, regime de colaboração é uma forma de governar, administrar de forma cooperativa, ou seja, União, estados e municípios, componentes da República Federativa do Brasil, devem colaborar entre si para que possam administrar a oferta da educação e, assim, garantir o direito de todos a ter acesso à educação.

A organização federativa requer, como citado anteriormente, que diferentes níveis de governo tenham autonomia política e sejam responsáveis pela maior parte das funções de gestão de políticas sociais. O poder, assim, não fica centralizada no governo federal. Para que esse processo ocorra com unidade, o sistema federativo deve se organizar de forma cooperativa entre os entes federados. Os entes federados possuem atribuições que devem ser exercidas em colaboração entre si.

Segundo CURY (2002), “para dar conta deste modelo federado cooperativo, a Constituição compôs um ordenamento jurídico complexo”. Nesse “ordenamento jurídico complexo” coexistem as competências privativas,



concorrentes e compartilhadas, entre os entes federados. Competências privativas são particulares de cada ente federado, competências compartilhadas são aquelas que devem ser exercidas por dois ou três dos entes federados para que ocorra sua efetivação e, por fim, competências concorrentes são aquelas que preveem que todos os entes federados possam atuar sobre um determinado tema ao mesmo tempo.

O regime de colaboração entre os entes federados e a definição de competências é um dos itens fundamentais para efetivação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

As competências privativas da União referentes à educação expressas na CF se referem ao desenvolvimento social e elaboração de diretrizes e bases da educação nacional.

O artigo 23 da CF apresenta as competências compartilhadas entre os entes federados. Dentre estas está proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. O art. 30 da CF estabelece como competência para os municípios a manutenção, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, de programas de educação infantil e de ensino fundamental. Esta cooperação hoje ocorre principalmente através dos programas presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação.

Os entes federados, portanto, possuem atribuições que fazem com que ocorra a descentralização de responsabilidades, atribuições e competências, características estas de um país federativo. Essa estrutura organizativa descentralizada se reflete em todas as áreas, na saúde, no transporte, na assistência social, entre outras.

Na educação não é diferente, a organização da educação nacional traduz a organização federativa do Bra-

sil. Cada ente federado possui competências e responsabilidades que são determinadas no ordenamento legal, fazendo com que os direitos e deveres, com relação à educação, sejam cumpridos de acordo com as responsabilidades de cada um dos entes federados.

Dentro dessa concepção, o art. 211 da CF, assim como os artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB, estabelecem funções prioritárias ou níveis de atuação prioritária de cada esfera de governo. A União deverá organizar o sistema federal de ensino, realizar a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas; organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e dos territórios; recolher, analisar e disseminar informações sobre educação; financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Os estados e o Distrito Federal deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e somente poderão atuar em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos da receita de impostos vinculados à educação pela CF.

Sinteticamente, a divisão de competências entre os entes federados atua na divisão de responsabilidades quanto à oferta da educação; estabelecimento de normas; planejamento da educação e o financiamento.

A colaboração entre os sistemas



de ensino, no âmbito do planejamento da educação, ocorre, em especial, na elaboração do Plano Nacional de Educação e do Plano de Metas, através do PAR.

As transferências de recursos entre União, estados e municípios caracteriza a colaboração entre os entes federados, para que assim seja assegurado o direito à educação.

O regime de colaboração entre os entes federados se faz necessário para a implementação do Plano de Metas, conforme a Resolução 29 de 2007, do FNDE, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira voluntária a projetos educacionais. A assistência será implementada por meio de programas e ações educacionais e as ações serão realizadas em regime de colaboração com os entes da federação, objetivando contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e do desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

#### *Apoio ao desenvolvimento da educação básica no RS*

A UFRGS, através do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação, desde o ano de 2007, desenvolve um projeto de extensão de apoio ao desenvolvimento da educação básica no âmbito do Plano de Metas. Esse projeto possui duas fases: (1) Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica na rede estadual e em redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2008); (2) Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica em redes municipais de ensino dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba (2009-2010). Nos dois projetos há, em comum, a focalização da assistência técnica direta nos municípios prioritizados<sup>4</sup> – aqueles com

<sup>4</sup> Municípios prioritizados são aqueles cujos índices de desenvolvimento da educação básica se encontram

IDEB mais baixo -, bem como a realização de inúmeras atividades para apoiar os municípios não prioritizados.

Na primeira fase (2007-2008) o trabalho concentrou-se no apoio técnico a 142 municípios gaúchos prioritizados para elaboração do PAR.

Na segunda fase (2009-2010) o projeto foi ampliado territorialmente, priorizando o apoio técnico à realização do monitoramento da implementação do PAR em municípios prioritizados de quatro estados, cobrindo quase 500 municípios brasileiros.

O trabalho de assistência técnica desenvolvida pelos consultores da UFRGS possibilitou, entre outras questões, a aquisição e construção de conhecimento sobre a organização e gestão da educação pública no Rio Grande do Sul e a produção de dados e conhecimentos em termos de avaliação de políticas públicas. Ou seja, foram articuladas extensão e pesquisa.

Em termos de pesquisa, o grupo desenvolve um estudo com duas dimensões: (1) análise da política Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, (2) análise de diagnósticos e planos dos municípios e de seu processo de elaboração e implementação. O objetivo geral é analisar referenciais e processos de implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa consiste em avaliar o processo de elaboração e a implementação do Plano de Ações Articuladas nos municípios prioritizados dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Alagoas e Paraíba.

O recorte aqui apresentado dá conta de parte desse objetivo, pois busca analisar o processo de implementação do PAR em 04 municípios do RS. Este trabalho tem sua origem, portanto, abaixo da média nacional.



to, na análise de dados coletados na pesquisa realizada pelo grupo.

Este trabalho analisa as competências dos entes federados na implementação do PAR em quatro municípios do Rio Grande do Sul. Buscamos identificar nos municípios da amostra até que ponto essa colaboração está sendo efetivada e quais são as competências da União e dos municípios para a efetiva implementação das políticas presentes no Plano de Metas e solicitadas pelos municípios através do PAR.

Os municípios escolhidos são aqui apresentados com os codinomes A, B, C e D. Três deles receberam assistência técnica do MEC/UFRGS, indicados pelos seus índices no IDEB. O município A é prioritário, pois apresentou um baixo IDEB, 2.9 em 2005, 3.8 em 2007 e 4.0 em 2009. O município B apresentou um IDEB abaixo da média nacional, 3.3 em 2005, 3.6 em 2007 e 3.5 em 2009. O município C recebeu assessoria do MEC, pois não apresentou IDEB em 2005, em 2007 apresentou um IDEB de 5.3 e em 2009 5.7. O município D não foi indicado pelo MEC, pois apresentou um IDEB de 4.1 em 2005, 4.4 em 2007 e 4.5 em 2009, ou seja, não estava como município prioritário, porém fez sua adesão ao plano de metas e elaborou o PAR. A escolha desses municípios atendeu critérios de diferenciação em termos de população, situação educacional IDEB (um município prioritário, um município abaixo da média nacional, um município que não apresentou índice em 2005, porém em 2007 e 2009 apresentou médias melhores que a média nacional e um município com índices na média, não prioritário). São municípios situados em locais distintos no RS, com características populacionais, culturais, políticas e históricas diferenciadas.

Foi realizada uma coleta de dados referentes a uma área por dimensão, para que pudéssemos verificar a definição de competências e a efetivação do regime de colaboração nas quatro

dimensões presentes no PAR. Verificamos a execução das subações presentes no PAR dos 04 municípios, identificando as competências de assistência técnica (AT) e de assistência financeira (AF) da União e dos próprios municípios. Além da coleta de dados, as observações realizadas nos municípios visitados no trabalho de consultoria foram levadas em consideração para a análise.

As áreas analisadas foram: Dimensão 1 - Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada; Dimensão 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica - séries iniciais; Dimensão 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e Dimensão 4 - Instalações físicas gerais.

Em cada uma dessas áreas analisamos as subações presentes em cada PAR dos 04 municípios. Essas subações foram divididas em 04 tipos de assistências possíveis para a execução dessas subações, são elas: ações que contarão com apoio financeiro do MEC; ações que contarão com apoio técnico do MEC; ações executadas diretamente pelos municípios através de recursos técnicos e ações executadas diretamente pela prefeitura através de recursos financeiros.

#### *O regime de colaboração nos municípios da amostra*

O trabalho de extensão desenvolvido pelo grupo do Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação da UFRGS faz parte da efetivação do regime de colaboração intergovernamental e interinstitucional. Isso porque é papel da universidade oferecer assistência técnica para os municípios



do RS, SC, PB e AL na elaboração do PAR e no acompanhamento do monitoramento da execução do PAR, o que evidencia um forte potencial para a efetivação do regime de colaboração intergovernamental, e entre governos e universidades na realização de ações que incidam na melhoria das condições de oferta educacional de redes públicas.

Essa assistência faz parte das competências estabelecidas tanto na CF como na LDB para a União. Como dito anteriormente, compete à União oferecer assistência técnica para municípios e estados e o convênio entre a UFRGS e o MEC faz parte dessa assistência.

Nos quatro municípios, conforme gráfico que segue, podemos constatar que na dimensão 01, 61,54% das subações requerem assistência técnica do MEC e 34,62% necessitam de assistência técnica do município. Na dimensão 02, 76,92% das subações necessitam de assistência técnica do MEC para serem executadas e 21,37% necessitam de assistência técnica dos municípios. Na dimensão 03, 46,67% das subações requerem assistência técnica do MEC e 33,33% dos municípios. Na dimensão 04, 32,35% necessitam para a sua execução de assistência técnica do MEC; 26,47% dos municípios e 20,59% requerem assistência financeira dos municípios e 14,71 do MEC.

Isso evidencia que a assistência técnica do MEC ocorre de forma preponderante em todas as dimensões e a assistência financeira apenas na dimensão 4. Sendo que a assistência financeira dos municípios é necessária para a execução de um número maior de subações do que a assistência financeira da União.

No município A, das subações analisadas da dimensão 1-área 2, 05 têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 03 a assis-

tência técnica do próprio município. Na dimensão 2-área 2-indicador 2, 18 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 06 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 3-área 2, 03 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 02 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 4-área 1, 05 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 06 a assistência técnica do próprio município, 05 assistência financeira do município e 04 assistência financeira do MEC.

No município B, das subações analisadas na dimensão 1-área 2, 01 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 01 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 2-área 2-indicador 2, 25 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 07 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 3-área 2, 01 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 01 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 4-área 1, 07 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 06 a assistência técnica do próprio município, 05 assistência financeira do município e 02 assistência financeira do MEC.

No município C, das subações analisadas na dimensão 1-área 2, 05 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 03 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 2-área 2-indicador 2, 16 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 07 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 3-área 2, 02 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 01 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 4-área 1, 05 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 05 a assistência técnica do próprio município, 04 assis-

cia financeira do município e 02 assistência financeira do MEC.

No município D, das subações analisadas na dimensão 1-área 2, 05 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 02 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 2-área 2-indicador 2, 31 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 05 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 3-área 2, 01 subação tem como forma de execução a assistência técnica do MEC e 01 a assistência técnica do próprio município. Na dimensão 4-área 1, 05 subações têm como forma de execução a assistência técnica do MEC e 01 a assistência técnica do próprio município e 02 assistência financeira do MEC.

Como descrito anteriormente, entre outras competências cabe à União dar assistência técnica e financeira aos municípios e aos municípios compete, de forma compartilhada com a União, a manutenção de programas de educação infantil e de ensino fundamental. Certamente essas competências estão sendo efetivadas com a implementação dessa política.

Na dimensão 01 e 02 muitas ações requerem tanto a assistência técnica do MEC como do município para a sua execução plena, porém, na maioria das vezes não estão articuladas de forma a que uma dependa da outra. Assim, parte da ação pode ser executada e outra parte não, o que acaba redundando na não efetivação plena do regime de colaboração no que diz respeito à execução das ações de tal dimensão.

Quando o município solicita cursos de formação continuada para os professores da educação básica, a assistência técnica do MEC vai se efetivar através do oferecimento dos cursos e o município fica com a responsabilidade de elaborar planos de formação para os professores da sua rede que deveriam servir como instrumento de

planejamento para a formação desses professores. Porém, como um não se tornou pré-requisito do outro, muitos municípios acabam solicitando cursos, na maioria das vezes de forma demasiada, sem ter realizado o planejamento da necessidade de formação para a sua rede de ensino.

Ainda na dimensão 2, algumas ações requerem que tanto a União como os municípios trabalhem de forma articulada para que as ações possam ocorrer. Quando compete ao MEC encaminhar materiais pedagógicos ou kits de materiais para capacitação de professores, gestores ou funcionários de escola, o município só pode concluir essa ação na medida em que esse material for encaminhado pelo MEC, já que cabe ao município realizar a capacitação dos profissionais pertencentes a sua rede com os materiais encaminhados. Porém, essas subações, onde o regime de colaboração é de fato necessário, se encontram em número reduzido nesse indicador.

Na dimensão 03, muitas das subações são de responsabilidade do município, sendo necessários recursos técnicos para a execução da maioria delas. Um número reduzido de subações requer assistência técnica do MEC no que diz respeito ao envio de materiais e oferecimento de cursos.

Podemos constatar que o regime de colaboração está se efetivando mais fortemente na dimensão 04 do que nas demais dimensões. Isso porque, para a efetivação plena de uma ação solicitada pelo município, é necessária tanto a execução técnica e financeira do município como da União.

Por exemplo, o programa Pro infância requer que o município tenha um terreno legalizado e que atenda às normas estabelecidas pelo FNDE para que o repasse de recursos financeiros pelo MEC seja realizado. Além disso, são necessários recursos técnicos por parte do município para que esse





programa possa ser implementado e para que as escolas de educação infantil construídas possam ser utilizadas. Precisa-se de recursos humanos que deverão ser mantidos pelo município para que essas instituições possam entrar e permanecer de forma adequada em funcionamento.

Através do estudo dos quatro municípios, constatamos que a assistência financeira por parte do MEC está presente apenas na dimensão 04, onde constam as ações relacionadas à infraestrutura. Portanto, a competência da União referente à assistência financeira de caráter voluntário aos municípios se efetiva nessa política através de programas específicos referentes a infraestruturas como Pró-infância, Caminhos da Escola, aquisição de mobiliário, ampliação e construção de unidades escolas para o ensino fundamental, entre outros.

A necessidade de recursos financeiros dos municípios para execução de ações também se concentra na dimensão 04, nos casos em que compete ao município construir ou reformar refeitórios, cozinhas, bibliotecas, laboratório de ciências, artes, entre outras dependências das escolas que são relevantes para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, podemos dizer que nos municípios aqui estudados as competências estabelecidas na CF/88 e na LDB/96 se efetivam nas execuções das subações presentes no PAR de cada um dos municípios. Constata-se que as atuações dos municípios e da União são diferenciadas e preponderantes nos municípios nas dimensões 1 e 3 e do MEC, ou seja, da União nas dimensões 2 e 4. O regime de colaboração se efetiva de forma mais clara na execução das subações da dimensão 04.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi evidenciado, com esta pesquisa, que a União estabeleceu, a partir

da implementação da política Plano de Metas, uma redistribuição mais justa dos recursos, superando o injusto “balcão de negócios” que ocorria em gestões anteriores, priorizando, inicialmente, municípios com os piores índices, posteriormente os abaixo da média nacional e por último inclusive os municípios com índices superiores à média nacional.

O Plano de Metas objetiva, prioritariamente, atender as competências da União referentes à coordenação da política nacional de educação, articulação dos diferentes níveis e sistemas; organização e prestação de assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, execução da função redistributiva e supletiva e recolhimento, análise e disseminação de informações sobre educação.

Podemos afirmar que a implementação do PAR tem promovido uma maior articulação e colaboração entre a União e os municípios, porém, os desafios na ampliação dos recursos financeiros permanecem, pois o maior volume de assistência financeira é realizado pelos municípios, sendo esta uma das fragilidades no cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados.

Os recursos financeiros da União foram direcionados para programas específicos como o Pró-infância. A assistência técnica, tanto por parte dos municípios quanto por parte da União, é preponderante na execução das ações presentes no PAR dos municípios pesquisados.

Constatamos que, mesmo dada a efetivação do regime de colaboração em determinadas ações, é necessária uma maior articulação entre os entes federados em todas as áreas do PAR para, de fato, esse regime ser pleno.



Essa melhor articulação se faz necessária, inclusive, para uma melhor compreensão da política Plano de Metas pelos municípios, que muitas vezes elaboram um PAR inadequado à sua realidade por falta de compreensão da política.

Portanto, para continuarmos avançando na melhoria da qualidade

da educação básica brasileira, é necessário que a União amplie de fato os recursos de assistência financeira, ampliando a sua margem de colaboração aos municípios e estados conforme previsto na CF e na LDB e que a articulação entre os entes federados para a execução das ações seja mais efetiva.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luis. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula1. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.
- AFONSO, José R. Brasil um caso à parte. Trabalho apresentado no XVI Regional Seminar of Fiscal Policy, da CEPAL/ILPES. Santiago do Chile, janeiro de 2004. Disponível em: <http://www.eclac.org/ilpes/noticias/paginas/6/13526/RobertoAfonso.pdf>. Acesso em 02 dez. 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 45, de 08 de dezembro de 2004.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União, Poder Executivo*, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – RESOLUCAO/CD/MEC/FNDE/ nº. 029, de 20 de junho de 2007. Estabelece critérios, parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 2007. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de jan.2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Todos pela Educação: passo-a-passo, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Índice de Desenvolvimento da Educação. 2007. Disponível em <<http://www.IDEB.INEP.gov.br>>. Acesso em: 23/02.2010
- CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.



CURY, C. R. J. Políticas públicas de educação e desigualdade. Caderno Formação de gestores / Amaral, Ana Lúcia et al., Juiz de Fora, Conteúdo: Módulo 1 – Unidade 1 – p. 41 - 54, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, set/2002

FARENZENA, Nalú (coord.) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: análise e monitoramento da política em redes públicas do Rio Grande do Sul. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre, UFRGS, 2008 (digitado).

FARENZENA, Nalú. Organização da Educação Nacional. 2006. (digitado)

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.74, p.5-10, agosto, 1990.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011



# AS AÇÕES DO PAR NA PERSPECTIVA DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 147-61, jul/dez,  
2011

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches<sup>1</sup>  
*ana.abranches@fundaj.gov.br*

Henrique Guimarães Coutinho<sup>1</sup>  
*henrique.guimaraes@fundaj.gov.br*

## RESUMO

Este artigo apresenta e discute os dados relativos aos Conselheiros Municipais de Educação da pesquisa sobre o Plano de Ações Articuladas - PAR da Região Nordeste e analisa especificamente as inter-relações do Conselho Municipal de Educação e sua contribuição na melhoria da qualidade de políticas públicas educacionais, bem como seu impacto na educação dos municípios nos últimos dois anos, período de implantação e implementação do PAR. Os resultados apontam um processo de mudança significativa na cultura de participação e representatividade, indicando o crescimento da presença da sociedade civil nas políticas públicas de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas em educação; Conselho Municipal de Educação; Plano de ação de educação e cultura

## ABSTRACT

This paper presents and discusses data on the Municipal Board of Education of the research on the Joint Action Plan –PAR Northeast and analyzes specifically the relations of the Municipal Council of Education and its contribution to improving the quality of educational public policies as well as their impact on education of the municipalities in the last two years, during deployment and implementation of the PAR. The results indicate a process of significant change in the culture of participation and representation, indicating the growing presence of civil society in public policy education.

**KEY WORDS:** Public policies in education; City Council Education; Action plan for education and culture

147

As ações do PAR na perspectiva dos conselheiros municipais da educação

Abranches AFPS  
Coutinho HG

<sup>1</sup> Fundação Joaquim Nabuco



Este artigo apresenta e discute os dados específicos relativos aos Conselheiros Municipais de Educação da pesquisa sobre o Plano de Ações Articuladas - PAR da Região Nordeste, analisando especificamente as inter-relações do Conselho Municipal de Educação e sua contribuição na melhoria da qualidade de políticas públicas educacionais, bem como seu impacto na educação dos municípios nos últimos dois anos, período de implantação e implementação do PAR.

A pesquisa envolve a análise numérica descritiva e inferencial, a partir de uma amostra dos Planos de Ação Articulada (PAR) e de municípios e programas. Nos municípios da amostra foram utilizados questionários com perguntas predominantemente fechadas, dirigidas aos conselheiros (as) municipais de educação; professores (as), aos diretores (as), aos pais e mães de alunos (as), aos alunos (as) - que foram analisados tendo como referência os indicadores definidos com base no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação/Guia Prático de Ações.

O universo pesquisado abrangeu 9 (nove) estados da Região Nordeste e uma amostra de 264 (duzentos e sessenta e quatro) municípios. A partir desse universo, foi elaborada uma amostra aleatória válida para o Nordeste, onde se aplicariam critérios de estratificação por estado e porte do município entre as 793 escolas de menor Ideb (< 3,0) em 2005, priorizadas pelo PAR, em sua primeira fase. Escolheu-se a Amostra Aleatória Estratificada Proporcional (AAEpr) na qual os estimadores de variância da população são mais eficientes do que na Amostra Aleatória Simples (AAs). No caso específico, foi utilizado intervalo de confiança de 95% e erro amostral de 5%, padrão para esse tipo de estudo, chegando-se a uma amostra de 263,4 (arredondados para 264) municípios, entre os 793 da população. Com relação à estratificação, para o caso

em questão foram utilizados dois estágios. No primeiro, foram levados em consideração os estados da Federação, na Região Nordeste, proporcionais ao número de municípios que existiam em 2007, elegíveis para o PAR (nesse caso, municípios com Ideb muito baixo). Em um segundo momento, respeitando-se as capacidades institucionais dos municípios, garantiu-se a equitativa distribuição por porte: pequenos municípios (até 10.000 habitantes), médios (até 20.000) e grandes (acima de 20.000 habitantes). Após este primeiro procedimento foram sorteadas as quatro escolas a serem visitadas, sendo as duas de maior e as duas de menor Ideb no município, entre as escolas urbanas.

Neste artigo, fazemos um recorte da pesquisa maior, que resulta no diagnóstico dos Conselhos e da atuação dos Conselheiros pesquisados em relação ao exercício das suas atribuições nos últimos dois anos no contexto da implantação do PAR.

Assim, é importante ressaltar que o debate sobre qualidade na educação resgata no contexto histórico o processo de municipalização/descentralização e procura situar as tendências desse processo implementado no Brasil para compreender de que modo as políticas e/ou programas do Governo Federal vão sendo incorporados à realidade dos municípios e à sua Política de Educação Local.

De acordo com Castro (1998), a partir da década de 1990 o sistema de ensino público passou por uma série de reestruturações e redefinições em suas hierarquias (fundamental, médio e superior), onde a esfera federal passou a atuar na posição de planejamento, regulação e avaliação dos programas, e, ainda, promovendo inovações e transformações de caráter pedagógico. Em função dessas afirmações, pode-se concluir que a esfera federal foi perdendo sua condição de executora direta e os



estados e municípios vão assumindo essas responsabilidades, passando a compartilhar com o governo federal os custos do financiamento da educação no ensino fundamental e médio. Castro (1998) observa que a descentralização implica necessariamente na redefinição dos papéis desempenhados por todas as esferas governamentais, uma vez que a prestação direta dos serviços educacionais, sem ser alienada ao do setor público, deve ser mais claramente percebida como responsabilidade igualmente compartilhada entre as esferas subnacionais e deve contar com a participação ativa da sociedade civil.

Assim, na década de 1990, a discussão em torno da municipalização/descentralização do ensino implicava em uma revisão do sistema educacional e em um estudo que ajudasse a compreender as mudanças na concepção de escola pública, tendo como referência aspectos de cunho político, pedagógico e estrutural. O que estava em discussão era a questão da qualidade do ensino, a oferta de oportunidades iguais de educação e a valorização da escola pela sociedade mediante mecanismo da descentralização (GADOTTI, 2000).

Esse debate resultava da nova legislação nacional, a Constituição de 1988, que, em relação à municipalidade, situa o município como espaço real de poder e não como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias do poder. Assim, a legislação, ao dar autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais, no Art. 212, § 2º, determina que “para efeito do cumprimento do disposto no ‘caput’ desse artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do artigo 213”. Além disso, amplia o poder municipal permitindo a ele a elaboração da sua lei orgânica e eleva o município à categoria de entidade federada, no Art. 18 (RIBEIRO, 2004).

No atual contexto de Municipalização/Descentralização do ensino, se faz necessário que os municípios assumam a autonomia anunciada pela legislação no artigo 14, inciso II, ao definir as normas de gestão democrática do ensino público. São os Conselhos de Educação dos municípios referencial para democratização da gestão, independente do município ter instituído um sistema próprio de ensino (BRASIL, 2003). Na situação de instituir o sistema, cabe ao município estabelecer normas complementares e definir o órgão responsável pela função normativa.

Como interlocutor e representante dos interesses da sociedade, os Conselhos Municipais de Educação têm como área de atuação as políticas públicas. Como órgão de participação, mobilização e controle social devem desempenhar funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberadora, normativa, acompanhamento, controle social e fiscalização (BRASIL, 2003).

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho, criado em 2003 pelo Ministério da Educação a partir das experiências já implementadas pela União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME), tem como objetivo consolidar a Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino e na Política Nacional de Educação Básica. (BRASIL, 2007)

Como legislado na Constituição de 1988, a existência dos conselhos setoriais é uma forma de participação da sociedade nas políticas públicas. Neste caso específico, os Conselhos de Educação deverão atuar como articuladores, mediadores das questões da política educacional da sociedade local. Neste contexto, o Pró Conselho surge com o objetivo de

Ampliar a capacidade de entendimento e de atuação dos conselheiros



municipais de educação. O Pró-Conselho incentiva e qualifica a participação da sociedade na tarefa de avaliar, definir e fiscalizar as políticas educacionais e assim garantir a universalização dos direitos básicos que promovam o exercício da cidadania (UNCME, 2009).

No Brasil, segundo dados do Brasil (2009), dos 5.564 municípios, 3.604 já receberam capacitação através do Pró-Conselho.

Para realização de seus objetivos, o Pró-Conselho fez parcerias com diversas instituições:

- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Uncme;
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime;
- Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
- Conselho Nacional de Educação - CNE;
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD;
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (UNCME, 2009).

Ressaltando a importância dos Conselhos Municipais de Educação, esta seção descreve os principais resultados da pesquisa de campo sobre o Plano de Ações Articuladas-PAR/ Plano de metas Compromisso Todos pela Educação-PDE, onde na Dimensão Gestão analisamos as inter-relações e a atuação dos Conselhos Municipais da Educação, tendo como interlocutor os Conselheiros.

Nesse sentido, organizamos os dados em cinco tópicos para melhor compreensão da descrição e da análise feita. São eles:

#### 1- Quem são os Conselheiros.

2- A visão dos conselheiros sobre as condições de funcionamento dos conselhos.

3- A gestão democrática e a constituição dos conselhos.

4- Os conselheiros e a gestão democrática.

5- Políticas de formação para os conselheiros.

Assim, apresentamos um mapeamento/diagnóstico dos Conselhos e da atuação dos Conselheiros em relação ao exercício das suas atribuições nos últimos dois anos no contexto da implantação do PAR. Essa estratégia visou analisar a gestão dos Conselhos Municipais de Educação e a relação destes com o poder local, representado, institucionalmente, pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de identificar as possíveis contribuições do PAR, assim como as principais dificuldades e nós críticos do programa.

#### 1- QUEM SÃO OS CONSELHEIROS

Foram entrevistados prioritariamente Presidentes e/ou Vice-Presidentes dos Conselhos; na ausência destes, se entrevistou o conselheiro que os estava substituindo, totalizando 187 entrevistados, nas quais 70% dos entrevistados eram presidentes ou vices-presidentes do Conselho e 30% de outros conselheiros.

Em relação ao perfil dos conselheiros foi observado que 68% são do sexo feminino contra 32% do sexo masculino, confirmando o estudo de Guimarães et al., (2009 p. 65): “o predomínio da presença feminina entre os conselheiros municipais de educação pode ser explicado pelo fato de que a atividade educacional, sobretudo no ensino infantil e fundamental, é ainda concebida como um papel a ser desempenhado pelas mulheres, ou seja, a educação ainda está associada ao uni-



verso feminino”.

Quanto à formação dos conselheiros, 19% possuem Ensino Médio (normal/magistério), 36% possuem curso superior e 43% possuem pós-graduação, revelando uma condição favorável para o desenvolvimento das suas atribuições. Do total de conselheiros, 1 (um) tem o Ensino Fundamental e 3 (três) o Ensino Médio (técnico), como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1

Nível de escolarização:		
Respostas	n	%
Fundamental	1	1
Ensino Médio (Técnico)	3	2
Ensino Médio (Magistério Normal)	35	19
Graduação	67	36
Pós-graduação	81	43
Total	187	100

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.

Pergunta: Qual é o seu maior nível de escolarização?

Tabela 2

Curso da graduação:		
Respostas	n	%
Pedagogia	81	55
Letras – Licenciatura	22	15
História	11	7
Sociologia	1	1
Matemática	7	5
Geografia	10	7
Ciências Biológicas	8	5
Gestão em Saúde	1	1
Química	1	1
Educação Física	1	1
Administração	1	1
Normal Superior	1	1
Teologia	1	1
Agronomia	1	1
Direito	1	1
Total	148	100

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.

O curso de Pedagogia surgiu como a graduação de maior peso entre os conselheiros, com 55%. O curso de Letras aparece em 2º lugar, com 15% dos casos. Destacamos que os cursos de licenciatura fazem parte da formação de professores e são ofertados no interior do Nordeste com muito mais frequência e opções em relação às demais áreas (Tabela 2).

Pergunta: Qual o curso da graduação?

É importante ressaltar que 81 conselheiros, que correspondem a 43% do total, fizeram Pós-Graduação. Destes, 30% na área de Gestão e Supervisão Educacional, 14% em Psicopedagogia, 10% em Língua Portuguesa e 6% em Metodologia do Ensino e Docência em Ensino Superior.

## 2- A VISÃO DOS CONSELHEIROS SOBRE AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS

Identificamos que o quadro administrativo dos conselhos, em sua maioria, é reduzido, já que a maior parte dos conselhos possui menos de 5 funcionários (cerca de 55%) e em 28% foi verificado que não existem funcionários destinados para exercerem essas funções.

Em relação aos quadros técnicos, a situação é parecida, com 42% dos conselhos apresentando menos de 5 pessoas desenvolvendo atividades técnicas e 41% sem possuir nenhum técnico em seus quadros. Isso denota que os conselhos precisam avançar bastante em suas estruturas administrativas e técnicas, tendo em vista sua importância e a natureza das suas ações para a gestão municipal e para a sociedade.

### 2.1. Recursos Financeiros

Investigando diversos fatores essenciais para a gestão adequada dessa instância de participação e controle social, constatamos que a quase tota-



lidade dos conselhos não dispõe de recursos financeiros próprios para o seu funcionamento, fato que pode indicar pouca autonomia em relação ao poder público local (Tabela 3).

**Tabela 3** – O CME e recursos financeiros (recursos orçamentários) próprios

Respostas	n	%
Sim	10	5
Não	163	87
Não sabem	13	7
Não responderam	1	1
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.

Pergunta: O CME possui recursos financeiros (recursos orçamentários) próprios?

**Tabela 4** – Lugar onde funciona o CME:

Respostas	n	%
Em sala da Secretaria de Educação	131	70
Casa dos Conselhos	20	11
Em Sala na Câmara de Vereadores	2	1
Espaço específico	5	3
Diversos lugares	3	2
Casa alugada pela prefeitura	7	4
Em uma sala da sub-prefeitura	1	1
CENFOR - centro de educação continuada do professor	1	1
Salão do centro cultural	1	1
Sede própria	1	1
Prefeitura municipal	5	3
Sala do sindicato patronal	1	1
Universidade estadual	1	1
Em sala na biblioteca	2	1
Sala da escola	1	1
Em uma ONG	1	1
Prédio da ação social	1	1
Não sabem	1	1
Não responderam	2	1
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.

## 2.2. Estrutura Física

Sobre o espaço onde funciona o CME, se é cedido, alugado ou próprio, identificamos uma dependência do CME em relação ao poder público municipal. Em 9% dos casos, o espaço para o funcionamento do CME é próprio, contra quase 56% de espaço cedido e 22% sem qualquer espaço para o funcionamento, confirmando um quadro de precariedade em relação à estrutura necessária para o funcionamento e o exercício das atividades do CME.

Para confirmar essa realidade, perguntou-se onde funcionava o CME e 70% das respostas apontavam salas da Secretaria de Educação ou espaço da Prefeitura Municipal.

Pergunta: Onde funciona o CME?

As condições de funcionamento do CME em relação ao mobiliário e a materiais essenciais para o funcionamento administrativo e técnico apresentaram avanços nos últimos dois anos. Verifica-se que 55% dos conselhos afirmaram ter computador com internet, 30% acervo bibliográfico, 39% telefone e 22% possuem fax no espaço do CME. Os dados denotam que os conselhos estão se equipando, se estruturando, principalmente no aspecto relativo ao acesso a informações e comunicação.

## 3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS

### 3.1. Escolha dos Conselheiros

Quanto à representação, os Conselheiros são em sua maioria eleitos pelos seus segmentos (57%). No contexto da representação, temos também os que são indicados pelo segmento (39%) e indicados pelo Prefeito (4%).

### 3.2. Segmentos representados nos conselhos

Investigamos a representação



dentro do conselho com o objetivo de verificar se essa representação estaria ocorrendo de forma plural e abrangendo todos os segmentos envolvidos com a educação no nível municipal. Observamos que existe uma ampla e variada representação dos diversos segmentos envolvidos com a educação municipal. Os segmentos governo, sociedade civil e sindicatos foram fortemente lembrados pelos entrevistados.

Tabela 5 – Segmentos representados no Conselho Municipal de Educação.

Respostas	n	%
Secretaria de Educação do Município	180	96
Professor da rede municipal	172	92
Pais de alunos	169	90
Diretor de escola municipal	160	86
Alunos da educação básica	122	65
Câmara Municipal	111	59
Conselho Tutelar	104	56
Sindicato dos Professores	101	54
Sindicato dos Servidores Públicos Municipais	86	46
Escola privada de educação infantil	76	41
Outras Secretarias Municipais	71	38
Organização NÃO Governamental	62	33
Representante de estabelecimento de ensino superior	31	17
Escola comunitária	25	13
Escola quilombola	7	4
Escola indígena	4	2
Outros	21	11
Não sabem	24	13
Não responderam	5	3

Fonte: Pesquisa Datamétrica - 10/04 a 28/05/2010.

**Pergunta: Que segmentos estão representados/têm acento no Conselho Municipal de Educação?**

Obs.: A soma nas colunas pode ultrapassar 100% porque cada entrevistado poderia apresentar mais de uma resposta.

É importante ressaltar que o item outros da questão sobre segmentos representados no conselho totalizou 21 respostas. A igreja representa 29% das respostas e os sindicatos dos trabalhadores rurais com 24% foram os mais lembrados pelos conselheiros.

Foi perguntado aos conselheiros

Tabela 6 – Segmento que representa.

Respostas	n	%
Alunos da educação básica	3	2
Câmara Municipal	2	1
Escola privada de educação infantil	5	3
Organização Não Governamental	3	2
Pais de alunos	11	6
Professor da rede municipal	54	29
Secretaria de Educação do Município	71	38
Sindicato dos Servidores Públicos Municipais	7	4
Sindicato dos Professores	6	3
Escola estadual	2	1
Entidades beneficentes religiosas	2	1
Sociedade civil	2	1
Diretores da rede municipal	7	4
Escolas privadas	1	1
Poder executivo	3	2
Associação comunitária	2	1
Técnico pedagogo	1	1
Pais de alunos	1	1
Representante da educação básica do domicílio	1	1
Igrejas	1	1
Não sabem	1	1
Não responderam	1	1
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa Datamétrica - 10/04 a 28/05/2010.



qual segmento eles representam dentro do Conselho. Destacamos que dos 187 Conselheiros, 131 são presidentes ou vice-presidentes dos Conselhos. Assim, ressaltamos que os representantes da Secretaria de Educação Municipal são maioria com 38% dos casos, seguidos dos representantes dos professores com 29% das respostas. Observa-se que 3% dos Conselheiros representam o sindicato dos professores e 4% representam o sindicato dos servidores públicos. É interessante observar que 4% se disseram representantes dos diretores de escolas (Tabela 6).

Pergunta: O (A) sr (a) representa que segmento?

### 3.3. Quem são os presidentes dos conselhos

Em seguida, perguntou-se aos conselheiros a qual segmento pertencia o atual presidente do conselho, e as respostas mostram que existe um predomínio dos representantes do executivo municipal no exercício da presidência, denotando que o poder local tem interesse em influenciar os conselhos. Assim, temos 17% secretários municipais de educação, 28% representantes da secretaria municipal de educação, 2% assessores do prefeito, ou seja, em grande parte os presidentes de conselho são ligados diretamente ao executivo municipal.

Outro dado relevante é que 29% são representantes das escolas públicas, ou seja, parece existir em andamento uma desconcentração de poder ligado ao executivo, na medida em que as escolas estão assumindo os conselhos por meio de seus representantes. Em contrapartida, é observada uma participação menor dos pais de alunos em relação aos demais segmentos e entendemos que esse segmento deveria, em tese, ter um grande interesse sobre a questão da educação nos municípios, mas os dados mostram que 4% dos presidentes de conselhos municipais

de educação pertencem a esse segmento. Essa participação dos pais pode ser explicada pela ausência de incentivos para a participação social dentro do desenho das políticas sociais, a baixa cultura cívica e associativa existente no Brasil e, por fim, por conta do custo de oportunidade dos pais para participar, em relação à disponibilidade de tempo e aos gastos com deslocamento

Tabela 7 – Exercício da presidência do Conselho

<i>Respostas</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Secretário de educação</i>	31	17
<i>Representante dos pais de alunos</i>	7	4
<i>Representante da secretaria municipal de educação</i>	53	28
<i>Representante das escolas públicas</i>	54	29
<i>Representante das escolas privadas</i>	4	2
<i>Representante da sociedade civil</i>	6	3
<i>Diretor de escola</i>	1	1
<i>Representante religioso</i>	2	1
<i>Estão em articulação para a eleição</i>	1	1
<i>Representante do sindicato dos professores</i>	8	4
<i>Assessor do prefeito</i>	4	2
<i>Ex-secretário da educação</i>	1	1
<i>Representante do sindicato dos trabalhadores rurais</i>	1	1
<i>Participante de uma ong</i>	1	1
<i>Representante de associação comunitária</i>	1	1
<i>Representante dos técnicos pedagogos</i>	2	1
<i>Representante dos funcionários públicos municipais</i>	1	1
<i>Legislativo (político)</i>	2	1
<i>Representante do conselho tutelar</i>	1	1
<i>Não sabem / Não responderam</i>	6	4
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.



e outros insumos, já que para os representantes dos municípios essa atividade faz parte das suas obrigações profissionais, enquanto que os demais representantes participam fora de sua jornada de trabalho. A pesquisa, de certa forma, confirma essa realidade.

Pergunta: O atual presidente do Conselho é:

4. Os conselheiros e a gestão democrática.

4.1. Na política municipal de educação.

4.1.1. Sistema municipal de ensino-SME.

Dedicamos uma atenção especial às questões voltadas para a identificação de quanto as ações da educação se encontram normatizadas em cada município. Isso pode representar mais institucionalidade nas ações da educação e proporcionar cenários com mais regulação, racionalidade e continuidade de programas. Ao mesmo tempo, pode ser um indicador de menor interferência de interesses políticos locais na gestão das políticas educacionais.

Identificamos que 60% dos entrevistados afirmaram que o município possuía lei municipal de organização do Sistema Municipal de Educação (SME). Chama atenção o fato de 14% dos Conselheiros dizerem que desconhecem se o município possui a referida lei. No entanto, 66% afirmaram que o Conselho do Fundeb se encontrava integrado ao Conselho Municipal de Educação, o que mostra uma articulação positiva entre essas duas instâncias de controle social sobre a educação. Evidencia também que os Conselheiros estão mais informados em relação ao Fundeb. Essa prevalência do conhecimento sobre o Fundeb pode estar relacionada à sua divulgação pela mídia, o que não ocorre em relação ao Sistema Municipal de Ensino (SME).

4.1.2. Plano municipal de educação

A relação entre o CME e o Plano Municipal de Educação (PME) nos municípios foi focalizada com o objetivo de verificar a participação do Conselho Municipal de Educação nesse processo. Inicialmente foi perguntado se o município possui PME. Na percepção dos conselheiros, 62% dos municípios possuem, 22% afirmaram estar em construção, 13% não possuem, 4% em processo de reformulação e 4% não sabem informar (Tabela 8).

Tabela 8 – Existência do Plano Municipal de Educação-PME- no Município.

Respostas	n	%
Sim	108	58
Não	24	13
Está em construção	41	22
Sim, está sendo reformulado	7	4
Não sabem	7	4
Total	187	100

Fonte: Pesquisa DATAMÉTRICA - 10/04 a 28/05/2010.

Pergunta: O município tem PME - Plano Municipal de Educação?

Quanto à elaboração do PME pelo município, observa-se um processo diverso com características de uma gestão democrática participativa, onde ressaltamos algumas das alternativas que corroboram para essa perspectiva. Assim, 132 respostas (85%) apontam as reuniões com a comunidade, 116 (74%) falam das conferências municipais de educação e 66 (42%) destacam as audiências públicas. Esses percentuais parecem indicar um caminho que vem sendo traçado pelos conselhos, tendo como referência uma busca de maior participação da sociedade na elaboração do plano. Ao mesmo tempo, existem práticas que permanecem em pauta e que se caracterizam por representar uma gestão mais centralizada, tal como 81% de respostas que se re-



ferem à elaboração do PME realizada pela equipe técnica da secretaria e 37% relativos à contratação de assessoria técnica.

Em complemento à questão anterior, perguntou-se aos conselheiros se o Conselho Municipal de Educação participa/participou efetivamente da elaboração do PME no município. Do total de entrevistados, 78% responderam que sim e 18% responderam que não. Aos que responderam sim, foi perguntado se o CME acompanhava a execução do PME na sua cidade e verificou-se que 60% das respostas foram 'sim' e 38% dos conselheiros responderam que não. Em seguida perguntou-se aos conselheiros que afirmaram que existia um acompanhamento na execução do PME como acontecia esse acompanhamento. Observamos que monitoramento e a execução de metas, as reuniões com as secretarias municipais de educação são apontados por 95% dos entrevistados juntamente com a participação em conferências municipais com 90% e análise dos relatórios com 87% das respostas. Ressaltamos, ainda, que o acompanhamento, segundo os conselheiros, acontece também em 54% das audiências públicas e 48% em fóruns. As respostas apresentam um indicativo de que existe um movimento significativo de investimentos em práticas que caracterizam uma maior inserção dos conselhos na política de educação dos municípios.

#### 4.1.3. Os conselhos e as ações de planejamento

No contexto das ações do CME, as afirmações apontam que as diretrizes e orientações do Pró-Conselho em relação às funções: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa, de acompanhamento, controle social e fiscalização, são reconhecidas pelos conselheiros e contempladas nas suas respostas ao questionário.

Ressaltamos que o Ministério da

Educação, a partir das experiências já implementadas pela União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME), elaborou em outubro de 2003 o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho.

A base é o entendimento de que os Conselhos Municipais de Educação possuem papel de ampla importância no que diz respeito à representatividade e à participação. Assim, o Pró-Conselho busca qualificar gestores, técnicos das secretarias municipais de Educação e os representantes da sociedade civil sobre: legislação e mecanismos de funcionamento; ação pedagógica escolar; repasse e controle do uso das verbas da educação, almejando a autonomia dos municípios na estrutura, organização e controle de suas políticas de educação.

Assim, nas respostas dos conselheiros merecem destaque a apresentação e a sugestão de medidas para melhorar o rendimento escolar (79%), a apresentação de diretrizes para o PME (72%), a apresentação de diretrizes e sugestões para a formação continuada (72%), apresentação de critérios para a avaliação das escolas municipais (68%), dentre outras ações.

No contexto da garantia ao direito à educação, as funções de acompanhamento, controle e fiscalização estão presentes no conjunto das respostas. Isso parece um indicativo de conhecimento do exercício da função por parte dos conselheiros.

Nas questões estimuladas sobre as ações do conselho em relação ao direito à educação, merece destaque, com 65% das respostas, a análise de indicadores da educação, 65% com relação às reuniões do Conselho do FUNDEB e Conselho da Criança e Adolescente, 64% na questão do acompanhamento à aplicação dos recursos financeiros. Importante ressaltar o processo



em andamento que pode representar uma mudança significativa na cultura de participação e representatividade. São questões como seminários com a sociedade (44%) e audiências públicas (29%) que representam essas mudanças.

No que se refere à atuação do CME em relação às ações referentes às normas educacionais, essa questão objetiva mensurar a efetividade da participação do CME na gestão e nas diretrizes normativas da educação no nível local.

Segundo os conselheiros, o CME atua principalmente no esclarecimento de dúvidas junto à sociedade (71%); na elaboração de normas para autorização de funcionamento da escola (55%); na emissão de pareceres sobre dias letivos (58%) e ainda cadastrando instituições educacionais (50%).

#### 4.2. Democratização do acesso

Foi investigada a efetividade das ações do CME em relação à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Perguntou-se a cada conselheiro se o mesmo tinha sido implantado no seu município. Nesse caso a quase totalidade das respostas foi afirmativa com 94%, sendo que em 78% dos casos havia sido regulamentado pelos respectivos CME's.

Sobre o credenciamento das escolas nos últimos dois anos, observamos que em 44% dos municípios não houve credenciamento de escolas de ensino fundamental e 19% dos conselheiros não souberam responder.

Quanto à questão da capacitação de técnicos e conselheiros para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, 37% dos conselheiros disseram que sim e 53% disseram que não tiveram capacitação.

#### 4.3. Comunicação com a sociedade

Seguindo a mesma linha da questão anterior, perguntou-se aos entrevistados de que forma o CME se comportava em relação ao IDEB do município: havia acompanhamento? E se há? De que forma? As respostas mais significativas foram o acompanhamento da divulgação dos resultados do IDEB com 80% das respostas e o acompanhamento das ações do PAR no município com 76% das respostas. Também são relevantes as questões que apontam o debate nas escolas sobre o PDE (58%) e o debate nas escolas sobre o resultado do IDEB (53%), índices que parecem indicar a inserção do CME nas escolas em ações significativas para a comunidade escolar.

**Tabela 9** – *O Conselho e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB*

<i>Respostas</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Acompanha a divulgação dos resultados</i>	150	80
<i>Acompanha as ações do PAR no município</i>	142	76
<i>Debate nas escolas a execução do PDE Escola</i>	109	58
<i>Debate os resultados nas escolas</i>	100	53
<i>Nenhuma ação / Não acompanha</i>	18	10

Fonte: Pesquisa Datamétrica - 10/04 a 28/05/2010.

Pergunta: Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o Conselho:

Obs.: A soma nas colunas pode ultrapassar 100% porque cada entrevistado poderia apresentar mais de uma resposta.

Perguntou-se aos conselheiros quais seriam os meios de comunicação utilizados de forma mais frequente para o acompanhamento da alocação dos recursos da educação no município. As respostas demonstram a diversidade de meios utilizados no acompanhamento. Ressaltamos que foi observado



que a internet assume um papel fundamental no processo, visto que 75% dos entrevistados afirmaram que utilizam sites oficiais para realizar tal acompanhamento. O Conselho do Fundeb foi citado por 26% dos entrevistados como fonte de acompanhamento, enquanto que 17% afirmaram não acompanhar a movimentação dos recursos. As demais respostas estão pulverizadas em diversas fontes/formas.

Tabela 10 – Conselho e acompanhamento da utilização dos recursos investidos em educação do município.

Respostas	n	%
Site do FNDEMEC	94	50
Conselho do FUNDEB	49	26
Site do município	41	22
Não acompanha	32	17
Relatórios da SEDUC	22	12
Boletins informativos do município	20	11
Rádio comunitária	14	7
Jornais	11	6
Diário Oficial	9	5
Reuniões	6	3
Site do Banco do Brasil	5	3
Tribunal de contas do estado	2	1
Sindicato dos professores	2	1
Ofícios	2	1
Telefone	2	1
Secretaria da fazenda	1	1
Assessor de imprensa do projeto	1	1
Fiscaliza pessoalmente	1	1
Contato com o contador da prefeitura	1	1
Secretaria de planejamento	1	1
Televisão	1	1

Fonte: Pesquisa Datamétrica - 10/04 a 28/05/2010.

**Pergunta: Em que meios de comunicação o Conselho acompanha a utilização dos recursos investidos em educação do município?**

**Obs.:** A soma nas colunas pode ultrapassar 100% porque cada entrevis-

tado poderia apresentar mais de uma resposta.

Para finalizar esta seção, focalizamos o acompanhamento do Fundeb por parte do Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de verificar os meios utilizados pelo CME para denotar uma troca de informações entre essas duas instâncias de controle e participação social na esfera muni-

Tabela 11 – O Conselho, acompanhamento, recebimento e aplicação dos recursos do FUNDEB.

Respostas	n	%
Participando das reuniões do Conselho do FUNDEB	118	63
Pelo Demonstrativo de Execução Físico-Financeira da Prefeitura	87	47
Participando do Censo Escolar	72	39
Acompanhando a execução do Programa de Transporte Escolar	69	37
Acompanhando a execução do Programa de Apoio à Educação de Jovens e adultos	60	32
Informando/denunciando irregularidades no uso dos recursos	41	22
Não acompanha	38	20
Participando da elaboração do orçamento	37	20
Pelo Demonstrativo de Execução Físico-Financeira do Tribunal	31	17
Pelo Diário Oficial da União	23	12
Internet	3	2
Relatório da Fundeb	2	1
Site do MEC	2	1
Através dos repasses feitos pelo Banco do Brasil	1	1
Site do tesouro nacional	1	1
Darf - receita federal	1	1
Informações na igreja	1	1
Participando de reuniões	1	1

Fonte: Pesquisa Datamétrica - 10/04 a 28/05/2010.



cial. A participação em reuniões do Fundeb com 63% das respostas surge como forma de acompanhamento dos recursos do Fundeb mais usual entre os conselheiros juntamente com o acompanhamento dos demonstrativos financeiros da prefeitura que é ainda a grande fonte (47%); a participação no censo escolar com 39% das respostas; participação da elaboração do orçamento com 20%; denúncia e irregularidade no uso dos recursos com 22%.

As respostas indicam que, em grande parte, os conselhos acompanham a movimentação do Fundeb.

Um dado que também merece registro é que 20% dos conselheiros afirmaram não acompanhar o recebimento desses recursos.

Pergunta: Como o Conselho acompanha o recebimento e a aplicação dos recursos do FUNDEB?

Obs.: A soma nas colunas pode ultrapassar 100% porque cada entrevistado poderia apresentar mais de uma resposta.

## 5. Política de formação para os conselheiros municipais

Sabemos que as atividades do conselho exigem uma diversidade de conhecimentos específicos necessários ao desempenho da função de conselheiro e por isso foi perguntado aos conselheiros se existia, dentro dos conselhos ou da gestão municipal, uma preocupação em proporcionar capacitação aos conselheiros. A pergunta foi: Quantos técnicos do CME foram capacitados nos últimos 2 anos? O quadro desenhado mostra que 45% das respostas foram negativas e 29% afirmaram que apenas 1 ou 2 técnicos participaram de capacitação, com 19% afirmando não saber se algum técnico tinha sido capacitado.

Em relação aos conselheiros, cerca de 51% dos entrevistados afirmaram

não ter recebido nenhuma capacitação nos últimos dois anos contra 22% que afirmaram que entre um e cinco conselheiros foram capacitados no referido período. Outro dado que chama a atenção é que 12% dos entrevistados responderam não saber se tinham participado de alguma capacitação no referido período.

A questão da capacitação é importante para esta pesquisa por entendermos que esse processo deve ser incentivado pelas esferas de poder (federal e municipal) e também por organizações ligadas à sociedade civil, visto que a atuação dos conselhos e dos conselheiros é de fundamental importância para a melhoria da educação escolar do município. E para aprofundarmos essa questão, perguntamos quais instituições eram responsáveis pelas capacitações, com o objetivo de identificar as oportunidades criadas pelas instituições que as oferecem. A União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME), instituição da sociedade civil organizada, apareceu em 51% das respostas, sendo que instituições das esferas de governo (federal, estadual e municipal) estão também entre as mais citadas, delineando um quadro onde existe oferta de capacitação pelo setor público e também por segmentos ligados à sociedade civil. Ressaltamos que a grande maioria dessas capacitações parece se amparar e estar articulada ao pró-conselho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram a existência de um cenário favorável em relação à gestão democrática, uma vez que o perfil dos conselheiros atende às demandas básicas e necessárias a uma participação efetiva dos mesmos no processo de controle social sobre a alocação dos recursos e ações da educação dos municípios do Nordeste. Identificou-se, por exemplo, que a formação dos Conselheiros se apresenta como um ponto positivo diante do processo de consolidação dos Conselhos, res-



saltando que 79% dos Conselheiros possuem curso de graduação e, destes, 55% em Pedagogia, constituindo um quadro que revela a atuação de educadores em espaços importantes e estratégicos dentro do contexto educacional. Nesse universo da formação é importante destacar que dos 187 Conselheiros, 81 possuem especialização e, destes, 24 especificamente na área de Gestão e Supervisão Escolar. Destaca-se também a grande diversidade de segmentos representados nos conselhos como outro fator influente para a efetividade da participação associada à existência de uma tendência de paridade entre representantes da sociedade civil e órgãos públicos.

Quanto ao fortalecimento da gestão democrática, existe um indicativo de movimentos significativos de investimentos em práticas que caracterizam uma maior participação dos conselhos na política de educação dos municípios, como maior inserção e promoção pelos conselhos de conferências municipais de educação, audiências públicas e fóruns. Outra indicação forte dessa tendência em direção à democratização é identificada ao se observar o caminho que vem sendo traçado pelos conselhos, tendo como referência uma busca de maior participação da sociedade na

elaboração do plano municipal de educação. Algumas das alternativas que corroboram para essa perspectiva são: as reuniões com a comunidade, as conferências municipais de educação e as audiências públicas.

Ressaltamos, entretanto, que os dados também mostraram algumas práticas conservadoras e tradicionais. As elites políticas locais ainda estão presentes no contexto dos conselhos como indicativo de que o poder político local tem forte inserção na presidência do Conselho, o que mostra uma disposição do poder local em influenciar a gestão dos conselhos, associado à fragilidade institucional dos conselhos, uma vez que estes apresentam quadros administrativos e técnicos precários ou até mesmo inexistentes. Observou-se, também, que existe uma dependência financeira e estrutural muito grande dos conselhos em relação ao governo municipal.

Esse quadro caracteriza um processo em andamento de mudança significativa na cultura de participação e representatividade, indicando o crescimento da presença da sociedade civil nas políticas públicas de educação, o que, nesse caso, é possibilitado pelo PAR.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 05/10/1988: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”

<> *Ibidem*: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”..

<> A Constituição de 1988 incorporou essa proposta no que diz respeito à concessão de maior autonomia aos Estados-membros da Federação, ao mesmo tempo em que confere autonomia política, legislativa e financeira à instância municipal (ver Artigo 34, inciso VII, assim como o parágrafo 8º. do Artigo 37, da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988), favorecendo, dessa forma, que as decisões se aproximem da realidade local (ARAÚJO, 2010: 74).

<> O darwinismo econômico-social assenta sua teoria no evolucionismo darwiniano, defendendo que a competição entre os indivíduos na sociedade é salutar e terá como consequência justificada o desaparecimento dos menos aptos. Não parte do pressuposto de que as pessoas são diferentes e por isso possuem aptidões diferentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pró-conselho: programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação: perfil dos conselheiros municipais de educação - 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >.

CASTRO, M.H.G. Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 6, n. 20, p. 303-364, jul./set. 1998.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GUIMARÃES, C.A.S.;COUTINHO, H.G.;MARQUES, H.M.B. Conselhos Gestores na Educação: perfil, discurso, funcionamento. Recife: Massangana, 2009.

RIBEIRO, W. Municipalização: os conselhos municipais de educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

UNCME. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.uncme.com.br/pro%20conselho.htm>>.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
4(2): 147-61, jul/dez,  
2011

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

### ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambienteeducacao@unicid.br . As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

### ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, rese-

nhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

### **ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES**

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

### **FORMATAÇÃO**

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita,

em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

## EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

### 1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

### 2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

### 3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

### 4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

## IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.

2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em

formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.

5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

## TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.





**UNIVERSIDADE**  
**CIDADE DE S. PAULO**  
U N I C I D