


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAMON LOMBARDI TEIXEIRA NUNES

ANÁLISE DO ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARFOR - O CASO DA UNIFEV



ARARAQUARA – SP
2017

RAMON LOMBARDI TEIXEIRA NUNES

ANÁLISE DO ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARFOR - O CASO DA UNIFEV

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

ARARAQUARA – SP
2017

Lombardi Teixeira Nunes, Ramon
ANÁLISE DO ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO
PARFOR - O CASO DA UNIFEV / Ramon Lombardi Teixeira
Nunes - 2017
215 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Sebastião de Souza Lemes

1. PARFOR. 2. Educação Básica. 3. Capacitação docente.
4. Votuporanga. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAMON LOMBARDI TEIXEIRA NUNES

ANÁLISE DO ATENDIMENTO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARFOR - O CASO DA UNIFEV

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Escolar
Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Data da defesa: 24/07/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Profa. Dra. Camila Fernanda Bassetto
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Prof. Dr. Edson Roberto Bogas Garcia
Centro Universitário de Votuporanga

Membro Titular: Profa. Dra. Daniele Cristina dos Santos Bofó
Centro Universitário de Votuporanga

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus Pais,

"Se um dia já homem feito e realizado, sentires que a terra cedeu a teus pés, e que tuas obras morreram, que não há ninguém a tua volta para te estender a mão, esquece a tua maturidade, passa pela tua mocidade, volta a tua infância e balbúcia, entre lágrimas e esperanças, as últimas palavras que sempre estarão na tua alma: Mãe, Pai...

Rui Barbosa

AGRADECIMENTOS

Pai e Mãe (*in memoriam*),

Agradeço a Deus pelo presente maravilhoso que Ele me deu, colocando-me junto de vocês para uma vida rica de esperanças, amor e fé. Como gesto de gratidão, ofereço o melhor de meus esforços, seguindo seus exemplos e ideais.

A minha esposa Myriam,

A vida é repleta de milagres e sou grato a Deus, porque um deles foi o privilégio de encontrá-la, e por ter-nos tornado um.

A maior riqueza para o ser humano é encontrar a felicidade, e hoje me sinto realizado porque ela se renova a cada dia ao seu lado.

E quando os anos incansáveis de ternura e dedicação, gentilmente consumirem nossa juventude, espero em seus braços, meu amor, encontrar refúgio e calor para um feliz retorno ao encontro de nosso Deus, grato por ter compartilhado minha existência terrena ao lado de uma de suas mais sublimes e singelas criaturas...

Myriam, Daniela e Débora,

Obrigado pela ternura e compreensão, pela confiança e a coragem.

A solidez do amor de vocês e a generosidade da dedicação à nossa família são sinais inconfundíveis da presença de Deus na minha vida.

Através de vocês posso sentir a presença carinhosa de Cristo no meu coração.

Sebastião de Souza Lemes,

Pela orientação e auxílio científico, valiosos ensinamentos e motivação, pela confiança depositada e inestimável apoio, mas, muito mais pela amizade e dedicação em momentos difíceis, que contribuíram para essa grandiosa conquista e reconhecimento,

Muito obrigado!

NUNES, Ramon Lombardi Teixeira. **Análise do atendimento às políticas públicas no PARFOR - o caso da UNIFEV**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, agosto, 2017.

RESUMO

As políticas públicas exercem grande influência na vida dos cidadãos e na construção do tecido social. Deve-se, portanto, realizar o monitoramento da efetividade de planos, de programas e de projetos do setor educacional para permitir o aprimoramento das práticas educacionais e a elevação dos níveis de qualidade do ensino, de maneira que o uso dos recursos investidos no setor possa proporcionar o alcance de melhores resultados. O objetivo deste estudo foi analisar se o ingresso de professores no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), no período compreendido entre os anos de 2009 e 2016, influenciou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtidos no município. O presente estudo de pesquisa documental foi elaborado em bases teóricas e normativas e fundamentado em informações publicadas pelos órgãos oficiais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - especificamente o IDEB, os dados obtidos junto à Secretaria da Educação de Votuporanga e os documentos e as experiências feitas com o programa na UNIFEV, conveniado ao PARFOR. Observado o volume de ofertas de formação e de docentes que cursaram o PARFOR na UNIFEV, foram analisados os resultados da formação, aferindo-os por meio de documentos e de indicadores educacionais disponíveis quando as melhorias na Educação Básica fossem perceptíveis e comprováveis. Os dados relativos ao número de cursistas ingressantes no curso de Pedagogia (1ª Licenciatura) do PARFOR na UNIFEV foram analisados, com vistas a dimensionar a demanda inicial por professores com necessidade de formação superior no município de Votuporanga. Foram também comparados os valores de IDEB alcançados e planejados para as escolas públicas do município de Votuporanga, empregando-se os valores brutos, suas médias e desvios padrão. Além disso, foram realizados modelos de correlação e regressão linear simples para analisar se número de alunos ingressantes no PARFOR contribuem para o aumento do IDEB do município de Votuporanga. A situação efetiva das ações com finalidade de qualificação da Educação Básica vem apresentando formas de intervenção na realidade escolar, por vezes insuficientes, dadas a complexidade e a diversidade de nossa sociedade. Diante dos dados obtidos neste estudo, concluiu-se que os programas de capacitação e de qualificação de professores, como o PARFOR, influenciaram diretamente nos padrões de desempenho na Educação Básica municipal de Votuporanga.

Palavras-chave: PARFOR. Educação Básica. Votuporanga. Capacitação docente.

NUNES, Ramon Lombardi Teixeira. **Analysis of public policy compliance in PARFOR - the case of UNIFEV**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, August, 2017.

ABSTRACT

The public policies have a great influence on the lives of citizens and on the construction of the social tissue. It is therefore necessary to monitor the effectiveness of plans, programs and projects in the education field to enable the improvement of educational practices and raise the quality of teaching, so that the use of resources invested in the sector can achieve better results. The aim of this study was to analyze whether the admission of teachers in the Basic Education Teacher Training Program (PARFOR) in the Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), in the period between 2009 and 2016, influenced the results of the Development Index of Basic Education (IDEB) obtained in the county. This documental study was elaborated on theoretical and normative bases and based on information published by official bodies such as the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) specifically the Education Development Index (IDEB), the data obtained from the Votuporanga Department of Education, and the documents and experiences made with the program at UNIFEV, which was agreed to PARFOR. Noticed the volume of teacher training offered and of teachers who attended PARFOR at UNIFEV in the period from 2009 to 2016, the results of the training were analyzed, assessing through available documents and educational indicators if improvements in basic education are perceptible and verifiable. Data on the number of students entering the PARFOR Pedagogy course (1st. Graduation) at UNIFEV were analyzed, with a view to assessing the initial demand for teachers in need of higher education in the county of Votuporanga. It was also compared the values of IDEB reached and planned for the public schools of Votuporanga, using the gross values, their means and standard deviations. In addition, simple correlation and linear regression models were performed to analyze if the number of students entering PARFOR contributed to the increase of the IDEB of Votuporanga. The effective situation of actions for the purpose of qualifying basic education has been presenting forms of intervention in school reality, and sometimes insufficient, given the complexity and diversity of our society. Considering the data obtained in this study, it was concluded that teacher training and qualification programs such as PARFOR directly influenced performance standards in Votuporanga municipal basic education.

Keywords: PARFOR. Basic Education. Votuporanga. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior.....	42
Figura 2 - Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-Graduação	43
Figura 3 - Professores sem diploma de Ensino Superior nas salas de aula.....	50
Figura 4 - Número de alunos matriculados no município de Votuporanga (2015).....	81
Figura 5 - Quantidade de cursistas ingressantes no curso de Pedagogia (1ª Licenciatura), no Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) por ano/turma, no período de 2010 a 2016.....	83
Figura 6 - Comparação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado e o planejado (2009-2015)	84
Figura 7 - Correlação linear simples entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “cursistas ingressantes”	87
Figura 8 - Modelo de regressão linear entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “Cumulativo de Professores ingressantes”	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	38
Tabela 2 - Valores, médias e desvios padrão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica alcançado e do planejado (2009-2015)	85
Tabela 3 - Análise cumulativa: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica alcançado e cursistas ingressantes (2009-2015)	86
Tabela 4 - Regressão linear entre as variáveis IDEB alcançado e Número Cumulativo de Professores Ingressantes.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
2.1 Conceito de pólis	15
2.2 Políticas públicas – aspectos históricos, conceituais e implementação	19
2.3 Aspectos socioeconômicos que influenciaram as políticas públicas para a educação ...	30
2.4 Estudos científicos das políticas públicas na educação	33
2.5 Plano nacional de educação e incremento das políticas públicas.....	34
2.6. Marco legal do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	40
2.7 Políticas públicas de formação de professores.....	45
2.8 Perfil e formação dos educadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	47
2.9 Professores formados para educação pública de qualidade	51
2.10 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador da qualidade da educação pública.....	52
2.11 A educação no município de origem da instituição formadora - UNIFEV	58
2.11.1 Histórico do município.....	58
2.11.2 Diretoria de Ensino de Votuporanga	59
2.11.3 Secretaria da Educação de Votuporanga.....	61
2.11.4 Plano Municipal da Educação de Votuporanga.....	63
2.11.5 Regimento Escolar do município de Votuporanga.....	64
2.11.6 Histórico da instituição formadora - Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)	65
2.11.7 Desafios da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	67
2.11.8 Concepção do Projeto Pedagógico Diferenciado para Formação de Professores da Rede Pública pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV).....	69
3 OBJETIVOS	73
4 MÉTODO	74
4.1 Procedimentos de pesquisa teórica e documental	74

4.2 Análises Estatísticas	77
5 RESULTADOS	81
5.1 Dados gerais sobre a educação no Município de Votuporanga	81
5.2 Dados da Plataforma Freire – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	82
5.3 Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	84
5.4. Análise dos dados sobrepostos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)/ Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)	86
5.5 Informações documentais da pesquisa.....	90
6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre políticas públicas foram constituídos e consolidados com base em pressupostos analíticos de que em democracias estáveis todas as ações dos governos podem ser formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores. Porém, a estabilidade das democracias e a formulação científica de ações governamentais fundeadas nas políticas públicas nem sempre representam uma realidade tangível para os investigadores.

Abordar temas relativos às políticas públicas torna-se relevante na medida em que se passa a compreender a grande influência que elas exercem na vida dos cidadãos e na construção do tecido social. Assim, o monitoramento da efetividade de planos, de programas e de projetos do setor educacional, que é o campo de pesquisa do presente trabalho, permite o aprimoramento das práticas educacionais e a elevação dos níveis de qualidade do ensino. Assim, o uso dos recursos investidos no setor pode alcançar melhores resultados.

A produção científica no campo educacional vem se expandindo no país, embora aborde questões mais amplas, como gestão escolar participativa, evasão e permanência ou sexualidade, sem deixar o foco nos temas específicos da educação como escolarização, práticas pedagógicas ou currículo. Buscando integrar maior cientificidade aos estudos, observa-se o surgimento de novos problemas, novos desafios, novas metodologias e novos enfoques à medida que o rigor científico é requerido no contexto do discurso sobre o tema da educação e de suas variáveis.

Com apoio da literatura produzida nos últimos anos sobre o assunto, buscou-se contribuir para a expansão e para o crescimento da área de estudo das políticas públicas que, desde a década de 1990, ganhou grande destaque nos países democráticos do ocidente e na América Latina.

O presente estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi elaborado em bases teóricas e normativas e fundamentado em informações publicadas pelos órgãos oficiais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os dados obtidos junto à Secretaria da Educação de Votuporanga e os documentos e as experiências feitas com o programa, no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), conveniado ao PARFOR.

A situação das ações com finalidade de qualificação da Educação Básica vem apresentando formas de intervenção na realidade escolar por vezes insuficientes, dadas a complexidade e a diversidade de nossa sociedade. Isso se deve tanto às dimensões continentais do país como à pluralidade de realidades sociais, étnicas e culturais (CATANANTE, 2014). Nesse contexto, a tese apresentada é de que os programas de capacitação e de qualificação de professores, como o PARFOR, influenciam diretamente nos padrões de desempenho na Educação Básica municipal de Votuporanga. A questão local parece ser beneficiada pela maneira como a amplitude da diversidade, da pluralidade e até das dimensões físicas são reduzidas frente a ações que envolvem todo o país, ou mesmo o estado. Assim, as ações locais se apresentam com maiores possibilidade de sucesso.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Conceito de pólis

Para abordar o estudo do PARFOR é preciso realizar uma imersão conceitual no tema das políticas públicas e, posteriormente, situá-las especificamente no setor educacional. Inicia-se por lembrar que a palavra Política se origina do Grego: *politikos*, que significa "de, para, ou relacionado a grupos que integram a Pólis" ou cidade-estado, que era a antiga forma de organização territorial daquele povo.

A expressão *pólis* é frequentemente utilizada na representação do espaço urbano, originando vários conceitos e palavras, mas deve abranger também o significado de comunidade organizada e política, onde os cidadãos são os personagens centrais. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010)

Em termos históricos, a *pólis* identifica-se com as cidades-estados da Grécia antiga, tais como Tróia, Atenas, Esparta e Corinto. Essas cidades-estados tinham sua própria organização política e militar, representando historicamente a ideia de *pólis* por serem independentes, autossuficientes e autônomas. Havia uma convicção de que as cidades-estados representavam a mais alta expressão da vida civilizada, lugar em que a população poderia desenvolver o melhor de suas capacidades e personalidade, atuando na construção de um ordenamento social mais justo, solidário e livre de opressões. (BOBBIO, 2002)

É de conhecimento ainda que a palavra grega *politikós*, que engloba tudo aquilo que é próprio da política (*politiké*), é compreendida também como polido, delicado, cortês. O termo grego *pólis*, que se origina na política, refere-se, no latim, às expressões *urbe* e *civitas*, de onde extraíram-se os conceitos civil e urbano, e tanto diz respeito à cidade quanto à civilidade, urbanidade e cortesia, afabilidade. A palavra política origina-se do grego *politeia* e do latim *politia* e possui uma raiz distinta: não representa a repressão, como se imagina, mas uma atividade técnica administrativa responsável pela tutela e pela proteção da coletividade e das individualidades. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010).

A *pólis* é compreendida então não como um corpo estático, mas em constante processo de constituição e de instituição. À expressão *demos* associa-se aquela parte da

população politicamente ativa, os cidadãos capazes de manifestarem-se em assembleias, contribuindo de forma reflexiva para a modificação do seu entorno e estabelecendo um movimento de auto instituição, cujo significado principal é a autonomia: construir suas leis e normas sociais e políticas.

A coletividade soberana dos cidadãos é, portanto, capaz de governar-se a si mesma, obedecendo a critérios de igualdade política e repartindo o poder e as responsabilidades como homens e mulheres livres. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010). A igualdade dos cidadãos é naturalmente igualdade em relação à lei (isonomia), porém, no fundo, é bem mais do que isso. Ela não se resume na outorga de direitos iguais passivos, mas consiste na participação geral ativa nos negócios públicos. Essa participação não é deixada ao acaso, mas é, ao contrário, ativamente encorajada pelas regras formais, bem como pelo *ethos* da *pólis*. (CASTORIADIS, 1987).

O conceito grego de *pólis* encontra-se entranhado no modo como se foi convencionado a pensar a política. Justamente na Grécia antiga, nasceu “esse comportamento de interesse pelos outros” e, ao mesmo tempo, o ímpeto de desenvolver uma “atitude crítica e interrogadora frente às instituições”. A civilização grega ofereceu para a humanidade uma contribuição histórica ao propor a busca do conhecimento, “o que deve ser realizado pela instituição da sociedade”, associado ao objetivo da *pólis* e à criação de seres humanos vivendo sabiamente e amando o bem comum. A Grécia tornou-se, assim, o *locus* social-histórico onde foram gestadas a democracia e a filosofia e onde a civilização ocidental encontrou suas próprias origens. Na medida em que o sentido e as potencialidades dessa criação não estejam esgotados, a Grécia é para nós o germen: nem um modelo, nem um espécime entre outros, mas um germen (CASTORIADIS, 1987).

Um importante elemento de democracia direta existente na *pólis* grega que garantia e incentivava era a *ekklesia*, ou Assembleia do Povo, que legislava e governava, funcionando assim como corpo soberano efetivo. Esse espaço consistia em um fórum onde os cidadãos tinham o direito de expressar-se, de usar a palavra, de fazer intervenções, e as opiniões de cada qual tinham idêntico peso, sendo que a franqueza era uma exigência moral. Outro elemento de democracia direta existente na *pólis* grega eram os tribunais, que não contavam com juízes profissionais, mas somente com juris, sendo que os jurados eram escolhidos por sorteio. Na concepção da *ekklesia*, a Assembleia do Povo não vigorava como critério permanente ou central. Nela, não havia “especialistas” em assuntos políticos, e o corpo soberano dos participantes era composto por todos os envolvidos. Entendia-se que a sabedoria

política era construída por toda a comunidade política, e a *pólis* grega não tinha a pretensão de ser um Estado como se entende na atualidade. A ideia de um Estado, tal qual instituição distinta e separada do corpo dos cidadãos sem dúvida teria sido incompreensível para o cidadão grego. Um aparelho técnico-administrativo evidentemente existia, mas não assumia nenhuma função política (CASTORIADIS, 1987).

Ao escrever “Política”, obra máxima da Grécia clássica, Aristóteles procurou estabelecer um vínculo entre a política e a virtude. Para Aristóteles, “o homem enquanto ser social possui atributos que outros seres não possuem, como comunicar-se e conviver, por isso ele é o único animal que tem o dom da palavra”, sendo ainda o único a “ter a noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça”, o que permite a ele almejar uma existência feliz e virtuosa. Em outras palavras, é um animal político, que pode existir no seio de uma cidade ou de uma *pólis*, com uma comunidade organizada. Assim, Aristóteles associava a política à coletividade dos homens, à cidade ou *pólis*, produto de cidadãos dotados de virtudes, de uma educação que dava condições para ele estabelecer normas, regras e leis que garantissem e promovessem a justiça, a igualdade e a liberdade como princípios essenciais para a ordem de uma sociedade política. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010).

Segundo Arendt (1981), a ideia grega de política explora ao máximo a natureza eminentemente política, comunitária, dialógica, comunicativa, do homem. Assim, ela somente se justifica unida à perspectiva de *Paideia*, que é a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como ginástica, gramática, retórica, música, matemática, geografia, história natural e filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e ser liderado e de desempenhar um papel positivo na sociedade, ou seja, daquele processo contínuo dedicado à formação integral do homem, a educação para cidadania. Só na *pólis*, afinal, “podemos encontrar aquilo que abrange todas as esferas da vida espiritual e humana e determina de modo decisivo sua estrutura” (JAEGGER, 1994).

A *Paideia* era um requisito dinâmico que deveria estar presente na praça onde se exerciam as virtudes públicas das Assembleias do Povo e dos cidadãos, lugar onde ocorriam a convivência, as discussões e as deliberações. Este espaço de participação democrática pressupunha que todos os que nele entravam deveriam ser responsáveis pelas discussões dos problemas comuns e pelas decisões tomadas a respeito. Nisto consistia o processo de formação do cidadão e do membro da sociedade que, de acordo com Aristóteles, “deve ter os conhecimentos e a capacidade indispensáveis tanto para governar quanto para ser governado”.

Assim, o cidadão não derivava de uma imposição da natureza, da força ou do direito, mas resultava de um processo educacional, de uma construção consciente, de responsabilidade pessoal e também social. O cidadão educado contribuiria posteriormente para as novas gerações, reproduzindo uma atitude de educador. (GIOVANNI, 2015)

Dentro dessa perspectiva, a política passou a ser vista não somente como atividade associada ao poder e à força, mas ganhou o *status* de um conjunto de práticas e de predisposições culturais orientadas para a construção da vida em sociedade. Assim, os grupos e os indivíduos saíram do egocentrismo e do isolamento em si mesmos e passaram a moderar suas ideias e opiniões, colocando-se na perspectiva dos demais. A política estabelece, desta forma, a prevalência da defesa dos interesses gerais em detrimento dos interesses particulares e pessoais.

A política associada à ideia de *pólis* prepara o indivíduo para a convivência coletiva no esforço por integrar aspirações, canalizar vontades e racionalizar interesses de forma civilizada e democrática, controlando a autoridade, a arrogância e o poder. Ou seja, existe a oportunidade de analisar e compreender o conflito, de conviver com ele, de modo a produzir uma energia positiva e construtiva, em vez de se causar danos e criar contendas. Seu maior propósito é estabelecer uma sociabilidade democrática e solidária, onde todos possam conviver de maneira participativa e responsável. A ideia de política na Grécia Clássica excede o conceito de vida coletiva, concentrando-se na valorização do diálogo, na defesa da crítica e da participação, na busca do bem comum e na condução do conflito e da diferença, buscando o consenso e a liberdade de comunicação, na transparência e na integridade, em um esforço inesgotável para alcançar a plena capacidade criativa dos homens (GIOVANNI, 2015).

Nas sociedades do início do século 21, a política vem sendo eclipsada, porque a defesa do indivíduo não tem sido afirmada como valorização da liberdade individual ou como reação contra poderes e constrangimentos externos a ele. Em contrapartida, vem se acentuando um processo de ruptura e de desinteresse pelo convívio comunitário. O individualismo do tipo egocêntrico tem fechado as pessoas em si, tornando-as decepcionadas e até hostis à comunidade política, trazendo grandes perdas para a sociedade (BOBBIO, 2002).

A política, em qualquer sociedade, deve estar aberta às virtudes e à capacidade das lideranças pessoais e centrada nos interesses dos cidadãos. Essa forma de política não tem como extirpar a liderança carismática nem o fenômeno do despotismo ou do populismo. Há de se aprender a conviver com tais fenômenos e empreender esforço para desmascará-los. Além disso, sua principal vantagem é poder viabilizar, mediante a prática do

debate público e da participação democrática, que os cidadãos exerçam influência sobre suas comunidades para que, por meio da dialética entre o todo e as partes, possam detectar e suprimir a liderança que seu autor referencie e, descole de suas bases conceituais e das práticas democráticas para utilizá-la para fins próprios ou escusos (GIOVANNI, 2015).

A aproximação do tema referente à política e à apropriação dos conceitos que a fundamentam são essenciais no presente trabalho, principalmente ao considerarmos que a educação dos cidadãos, fundada em esforços permanentes para induzir ao aprendizado e à valorização do diálogo na busca pelo consenso é a base da concepção e da prática da política, auxiliando na solução de conflitos e organizando a sociedade para uma convivência saudável. (GIOVANNI, 2015)

2.2 Políticas públicas – aspectos históricos, conceituais e implementação

Abordando os fundamentos conceituais da política, vale lembrar que alguns autores buscaram conceituar políticas públicas. Um dos conceitos mais aceitos sobre a definição dessa expressão foi esboçada por Mead (1995), que a definiu como uma área dentro do estudo da política, a qual analisa o governo à luz das macro questões públicas. Outra abordagem conceitual anterior foi proposta por Lynn (1980), que definiu políticas públicas como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1996) segue a mesma conceituação ao afirmar que política pública é a soma das atividades governamentais, agindo direta ou indiretamente por meio de delegação, e que influencia a vida dos cidadãos. Dye (1984) resume a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Porém, a definição que vem sendo mais utilizada é a de Laswell (1958), quando entendeu que as decisões e as análises sobre política pública devem responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Independentemente dos diversos aspectos teórico-conceituais, é importante refletir que a política pública de maneira geral, e a política social transcendem o setor educacional por se tratarem de áreas multidisciplinares, com enfoque nas significações sobre a natureza da política pública, suas ações e seus processos. Uma teoria geral da política pública

supõe a busca da sistematização teórica construída no campo da ciência política, da economia, da sociologia, da educação, da saúde e de diversas outras, cuja presença do Estado é essencial.

Focando especificamente o tema das políticas públicas educacionais, é preciso recordar que é recente na história do País a noção de políticas de Educação envolvendo complexos sistemas nacionais de ensino. Tais sistemas são compostos por dezenas de milhões de alunos em salas de aula, jornadas escolares e currículos claramente definidos, com características de universalidade, que é a oferta de determinados níveis de ensino para todos os cidadãos. Além disso, há obrigatoriedade para as faixas etárias e/ou nível de conhecimento determinados socialmente e presença e atuação do Estado na garantia do financiamento público e ou privado (GIOVANNI, 2015).

Observando a evolução dos fatos históricos pode-se constatar a informação supracitada, porque até o final do século 18 a oferta de educação era precária e poucos tinham acesso à educação formal. Ao estudar a história da educação, Marcílio (2005) cita o historiador Carlo Cipolla, observando que, “durante milênios, a arte de escrever e ler foi monopólio exclusivo de pequenas elites”. Até 1750, no início da revolução industrial, passaram-se mais de 6 mil anos desde a primária e rudimentar aparição da arte de escrever. Porém, um contingente de mais de 90% da população mundial permanecia submersa na ignorância da escrita.

No século 19, a Revolução Francesa definiu um perfil para a escola e um papel mais comprometido do Estado na universalização do direito à educação, como pode ser observado até os dias de hoje. Para os líderes da Revolução Francesa, a garantia da igualdade, da liberdade e da fraternidade era a instrução. Assim, a escola deveria estar a serviço da nação, administrada pelo poder público e empenhada na construção dos princípios democráticos e nos valores próprios da cidadania, e, para tanto, deveria ser universal e gratuita. As publicações da época insistiam em favor da instrução popular, pública e gratuita, destinada a todos os cidadãos, e o dever de ensinar e de prover escolas era responsabilidade e dever do Estado (MARCÍLIO, 2005).

Na Inglaterra do século 18, com a crescente urbanização e com a expansão do proletariado no ambiente da Revolução Industrial, a escolarização cresceu de forma acelerada, estendendo-se por vários países europeus. Tal fato predispôs as condições favoráveis para as lutas e conquistas sociais que defendiam a implantação de escolas de ensino primário, públicas, obrigatórias e leigas, acessíveis a toda a população, ou seja, universalizando-as. (BOBBIO, 2002)

O século 19 ficou profundamente marcado pelas lutas que estabeleceram as bases para um modelo de escola fundamental. Esse modelo prevaleceu como modelo dual de sistemas de ensino não integrados, até a Primeira Guerra Mundial: o ensino elementar, de caráter universal, e o ensino secundário, com características seletivas, destinado a formar jovens para ocupar as posições dirigentes, e o ensino profissional e pedagógico, destinado às camadas mais pobres da população (MARCILIO, 2005).

O Brasil chegou ao século 20 com uma porção expressiva da população de analfabetos e de sistemas de ensino seletivos, não inclusivos, e pouco democráticos. Com raras exceções, atendia uma parcela insignificante da população, destinada à ocupação de cargos proeminentes de liderança, porém com pouquíssima concepção democrática e cidadã (FRANCO, 2003).

A Revolução Francesa e a Americana do final do século 18, a crescente urbanização decorrente da Revolução Industrial e o surgimento do Estado de bem-estar social no início do século 20 foram fatores vitais para o processo de consolidação dos direitos e das garantias universais da cidadania. Dentre esses direitos, encontra-se o direito à instrução. No caso específico da educação, essa consolidação não representa a concretização de todos os direitos propostos, como a universalização e a obrigatoriedade da oferta maior de anos e níveis de escolaridade e o aumento da jornada diária dos alunos nas escolas, conquistas que têm ainda um longo caminho a ser percorrido (FRANCO, 2003).

Documentos das Nações Unidas elaborados entre o final da Segunda Guerra Mundial e o final do século 20 para subsidiar reuniões e conferências internacionais sobre educação evidenciam a necessidade de formação integral da criança e do jovem como cidadão consequente e responsável. Os mesmos documentos consideram essencial a melhoria dos padrões de educação, de saúde e de emprego a fim de viabilizar a construção de sociedades mais democráticas e com maior justiça social. As reflexões produzidas nas reuniões e nas conferências internacionais têm influenciado a decisão de vários países sobre as políticas educacionais a serem adotadas e propiciam o aparecimento de legislações que transformam seus postulados em direitos efetivos, fornecem garantias reais à população e contribuem para a defesa destes pela sociedade (FRANCO, 2003).

As políticas da educação estabelecem as prioridades para o setor, os princípios e os objetivos e organizam normas e diretrizes registradas em documentos legais. Assim, a educação, considerada um dos direitos humanos básicos, deixa de ser aspiração ou objeto de estudo e passa a integrar as constituições dos países, regulamentada por leis ordinárias

e complementares que definem aspectos que vão desde a gestão até o financiamento do ensino. Além de garantia de educação obrigatória constante dos textos constitucionais brasileiros desde a sua independência, os sistemas de ensino são também organizados por lei nacional própria. As Diretrizes e Bases da Educação, que surgiram em 1960 e têm norteado as políticas educacionais e definido as formas de financiamento, a gestão e a atribuição de responsabilidades dos diferentes entes federados, têm determinado os níveis de ensino e o método como a formação e os processos de seleção dos quadros docentes devem ocorrer. (GIOVANNI, 2015).

Esse processo induz o Estado à difícil tarefa de optar por atuar de forma distinta frente às diversas áreas sociais sob sua responsabilidade, propondo agendas, especificando métodos, momento e prioridades para sua atuação. Isso leva ainda a negociações e a intermediações dos conflitos próprios da existência de grupos de interesse, todos envolvidos com a política proposta e buscando satisfazer suas demandas. Esse fenômeno pode ser facilmente visualizado nas disputas por verbas públicas para ensino privado, onde organizações filantrópicas, comunitárias ou confessionais estabeleceram um conflito histórico no Brasil e em vários outros países, o qual tem exercido fortes pressões sobre as políticas educacionais (GIOVANNI, 2015).

Os pontos de conflitos mais frequentes enfrentados pelas políticas sociais encontram-se nas prioridades a serem estabelecidas pelos diferentes interesses, nas definições dos agentes responsáveis pela oferta e na escolha do público que será beneficiado por elas. A presença de organizações internacionais de proteção à criança desde o século passado estabeleceu políticas que priorizaram a ampliação da obrigatoriedade de oferta universal para as faixas escolares mais jovens. No início do século passado, os quatro ou cinco anos de ensino primário foram tornados obrigatórios no Brasil e, somente em 1970, esse ciclo foi estendido para oito anos. Assim, o país caminhou para a inclusão da educação infantil seguindo as tendências educacionais mundiais (GIOVANNI, 2015).

Ao estabelecer a obrigatoriedade da oferta universal, o Estado precisou direcionar recursos para financiar os níveis iniciais de ensino, preterindo os investimentos na educação dos jovens e no ensino superior. No Brasil, essa opção acabou contribuindo para a precarização da formação no ensino médio, para a baixa oferta de profissionais para o mercado de trabalho e para inúmeros conflitos no acesso ao ensino superior, oferecido, em grande parte, pela iniciativa privada. Essa oferta cresceu expressivamente a partir dos anos 1970, onerando a crescente classe média, que era a principal responsável pela sua demanda (FRANCO, 2003).

Ao analisar as políticas de educação implementadas e desenvolvidas no século passado e no início deste século, observa-se que elas são marcadas pela intervenção centralizadora do Estado, tornando-o o protagonista dessas políticas, assim como ocorre na maioria dos países, desde o final da Primeira Guerra Mundial. Esse protagonismo pode ser explicado pela importância estratégica atribuída à educação para reconstrução social do pós-guerra, combatendo o caos e a miséria após a recessão dos anos 1930, direcionando a retomada do desenvolvimento econômico, promovendo a integração dos países ao modelo proposto pelo Estado de bem-estar social e, inclusive, atenuando a competição ideológica estabelecida após os anos 1950 pelos países envolvidos no conflito da Guerra Fria (GIOVANNI, 2015).

Pôde-se observar, entre o declínio do movimento reformador do pensamento novista a partir dos anos 1930 e a reforma efetiva que ocorreu nos anos 1960, que algumas reformas educacionais foram feitas, sendo que a última delas culminou na primeira lei de diretrizes e bases (LDB) da educação brasileira. Essa lei possibilitou que se aprofundassem os debates e a busca de argumento que defendessem a necessidade da democratização da educação básica. Concebida e gestada durante 12 anos no Congresso Nacional, foi regulamentada pelo governo militar no período posterior a 1964. Como não poderia ser diferente, essa regulamentação descaracterizou seus princípios democráticos e promoveu diretrizes pertinentes às novas características do poder instituído. Na época, em conformidade com os acordos internacionais consolidados entre Brasil e Estados Unidos, o MEC/USAID, em 1965, firmou o convênio de assessoria e cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos na área educacional (LEMES, 2001).

As políticas educacionais de intervenção centralizada implementadas no Brasil do final dos anos 1930 até os anos 1980 permitiram que o Estado priorizasse os distintos níveis de ensino, definisse seus beneficiários, determinasse os responsáveis pela oferta educacional e normatizasse a maneira de participação dos agentes no financiamento e na gestão da educação (FRANCO, 2003).

Prevista na Constituição Federal de 1934, a LDB da Educação foi aprovada somente em 1961. Posteriormente, em 1971, sob um regime de governo ditatorial instalado no país desde 1964, foi promulgada a nova LDB, a Lei nº 5.692. Esse documento padecia de legitimidade pelo fato de ter sido formulado por um pequeno grupo de educadores, sem a mínima participação e discussão com diferentes setores da sociedade. Deliberada de forma autoritária e impositiva, estendeu de imediato a obrigatoriedade escolar inicial para oito anos à

revelia dos Estados e municípios, que seriam os principais responsáveis pela oferta definida e pelo financiamento desse nível de ensino (MARCÍLIO, 2005).

Com a ambição de preparar o país para um salto de desenvolvimento econômico, essa lei extinguiu a dualidade do ensino médio, tornando-o obrigatoriamente profissionalizante, independentemente da inexistência de infraestrutura física, de recursos humanos, de currículos adequados e de equipamentos indispensáveis. Dessa maneira, houve grande contribuição para a desarticulação e o estabelecimento de um desempenho sofrível nesse nível de ensino (FRANCO, 2003).

As políticas de educação centralizadas refletem a fragilidade da democracia implantada no Brasil desde o século 20, em que os partidos políticos padecem de uma constituição ideológica séria, a sociedade civil vive afastada da participação democrática ativa e responsável e das discussões sobre os rumos da administração pública e os serviços públicos são considerados benefícios quando deveriam ser compreendidos como direitos da população e do cidadão. Observa-se nos serviços públicos educacionais, bem como na condução da própria política pública para o setor, fortes indícios de clientelismo, nos quais os recursos da educação são empregados para garantir alianças espúrias da classe política com grupos empresariais, destinados à construção de escolas, à universalização da merenda e ao aumento da distribuição de livros didáticos, porém, por meio de processos e acordos questionáveis e lesivos ao erário público (GIOVANNI, 2015).

Estudos e pesquisas na área de políticas públicas para educação que atentem para os investimentos realizados e sua relação com os indicadores de qualidade são uma necessidade nos dias atuais. Refletindo sobre a evolução histórica da educação no país, observa-se a chegada aos anos 1980 com indicadores perversos de evasão escolar, altas taxas de reprovação e forte seletividade educacional, sem alcançar a universalização da escolaridade fundamental obrigatória. Descumpriam-se, assim, as propostas assumidas pelo Brasil, nas reuniões e nos encontros internacionais, de garantia de acesso e de permanência com sucesso de todas as crianças na escola até o final da década de 1970, objetivo que permanece inalcançado ainda no presente momento (LARSON, 2010).

Segundo Franco (2003), a partir das décadas finais do século 20, a política educacional passaria a integrar as políticas sociais de segunda geração, caracterizadas pela oferta pública universal descentralizada. Apesar de o Estado continuar a ser o protagonista das políticas educacionais e de os programas universais serem concebidos e implementados pelo governo central e de forma indiferenciada, ocorrerá, como em vários países, um processo de

modernização e de reforma das instituições públicas, num esforço permanente para eliminar a intermediação de partidos políticos, que oportuniza o clientelismo e o assistencialismo no financiamento e na prestação dos serviços públicos, estabelecendo, dessa forma, a oferta universal, efetivada como direito do cidadão e dever do Estado. Instala-se, assim, um consenso social sobre a necessidade de monitoramento e de avaliação dos serviços públicos ofertados, atendendo a urgência de cobrança por vários setores, inclusive instituições internacionais, para que seja alcançada a eficiência e a eficácia das políticas educacionais preconizadas.

As agências internacionais vinculadas ao setor educacional, para permitir acesso aos programas de financiamento, irão exigir, cada vez mais, a adoção de políticas públicas em educação que privilegiem aspectos democráticos participativos, transparentes e desvinculados do partidarismo político e de interesses privados (GIOVANNI, 2015).

Uma grande conquista alcançada nas últimas décadas foram os esforços empreendidos na profissionalização das carreiras docentes e burocráticas, tanto nos Ministérios como nas Secretarias de Educação. Além disso, o aperfeiçoamento e a modernização da gestão das escolas e dos órgãos responsáveis pela administração da educação permitiram maior controle dos gastos na área e a grande redução de influências político-partidárias e do clientelismo. Observou-se ainda o crescimento da aceitação das avaliações de desempenho tanto de alunos como de professores, visto que tais práticas que eram anteriormente vistas com certa resistência. Ampliaram-se também investimentos na formação de quadros para aperfeiçoamento e desenvolvimento de instituições que elaboravam as provas e manejavam indicadores complexos de avaliação para compreender o comportamento, o desempenho e a evolução do sistema educacional, monitorando resultados da aprendizagem, aferindo níveis de reprovação e de evasão e analisando o fluxo escolar para que a prestação de contas à sociedade sobre o acerto ou não das ações desencadeadas e eventuais mudanças de rumo fossem precisos e confiáveis (GIOVANNI, 2015).

A Constituição de 1988, nomeada como Constituição Cidadã, resultou do processo de redemocratização política do país e abriu caminho para as amplas discussões com os vários setores da sociedade, permitindo a elaboração da nova LDB, a qual tramitou pelo Congresso Nacional durante oito longos anos e foi promulgada em 1996 (Lei nº 9.394), após receber várias emendas e diversas contribuições e inovações. Dentre essas emendas, acrescentou-se a incorporação do ensino médio como parte do ensino básico obrigatório de formação do jovem para o exercício da cidadania, não mais como um curso preparatório para ingresso no ensino superior (MARCILIO, 2005).

A União continuou definindo a agenda da política educacional, a qual compreende como, quando e de que forma será cumprida a universalidade dos níveis obrigatórios, sendo assim a protagonista. No entanto, o faz buscando consenso e diálogo com outros agentes envolvidos, que são as organizações de proteção à criança, as entidades de classe, a sociedade civil organizada, os organismos internacionais e outros parceiros, como o Ministério Público (MARCILIO, 2005).

A obrigatoriedade dos concursos públicos para acesso e ingresso na carreira do magistério público, a criação e a presença dos órgãos de administração pública previstos na nova LDB de 1996 e a criação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), em 1998, foram esforços efetivos para eliminar a influência dos partidos políticos na educação e outras formas de corporativismo surgidos nas décadas passadas. Assim, ficava garantida a redistribuição de percentuais das receitas de impostos de Estados e de municípios para as instâncias responsáveis pela oferta do ensino fundamental em valores proporcionais ao número de alunos das redes. Essa medida de justiça social favoreceu municípios mais pobres que, em vários casos, possuíam grande quantidade de alunos, porém detinham poucos e insuficientes recursos para financiar a educação local. O FUNDEF também foi um instrumento de estímulo e fortalecimento da descentralização e de busca de parcerias de resultados atrelados aos recursos que estimulavam os municípios na tarefa de oferecer educação de qualidade. Dessa forma, foi construída uma política pública coerente que atribuía responsabilidade aos entes federados e garantia a utilização racional e responsável dos recursos disponibilizados. A União incumbia-se de complementar os recursos destinados aos Estados e municípios, caso o valor *per capita* (por aluno) não atingisse o mínimo por ela estipulado (MARCILIO, 2005).

Atualmente, os sistemas educacionais estaduais e nacional estão focados na avaliação do rendimento escolar, de estatísticas educacionais e do fluxo escolar. Dessa forma, os resultados obtidos podem desencadear ações de correção com objetivo de oferecer à sociedade um avanço nas metas propostas de melhoria do acesso e da permanência do aluno na escola (FRANCO, 2003).

A política educacional atual parece indicar que esta se insere na “terceira geração de políticas públicas” sugeridas por Franco (2003). Essa nova geração de políticas reconhece a importância do papel insubstituível do Estado na educação, mas não considera que seja suficiente para atender as imensas demandas da sociedade. A existência de parcerias entre o governo, os empresários e as organizações não governamentais e outras representa uma forma

cumulativa de complementar a presença do Estado aonde esse não chega. Assim, a política pública deixa de ser sinônimo de governo, pois uma esfera pública não governamental constituída e administrada por agentes da sociedade civil passa a atuar em caráter público (FRANCO, 2003).

Essa terceira geração de políticas educacionais tem se demonstrado bastante complexa para a efetivação prática, pois de um lado observa-se ação insuficiente por parte da sociedade civil e, por outro lado, apresenta forte resistência de vários setores profissionais da área da educação. Apesar disso, vem sendo consolidada em alguns países, desde fins dos anos 1990, como a experiência das *charters schools* nos Estados Unidos, com programas bem definidos, grande quantia de recursos envolvidos e sistemáticas de avaliação eficientes. Também o governo da Colômbia implementou um programa de parceria com escolas privadas de excelente rendimento escolar para atendimento de populações pobres. Esses são exemplos de parcerias bem-sucedidas, com regras e metas bem claras e competência para promover o desenvolvimento da educação, principalmente com populações carentes ou de alto risco, por meio de projetos que recebem estímulo e investimento do Estado, caracterizando-se como prestação de serviço público, mas não correspondendo a um serviço governamental propriamente dito (FRANCO 2003).

Ocorre, atualmente, uma multiplicação de programas patrocinados por grandes e médias empresas que atuam em escolas públicas no intuito de oferecer-lhes diversos subsídios para melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essas ações não constituem uma política de educação de terceira geração na qual Estado, sociedade civil e setores empresariais constroem um projeto comum, planejado e sistemático para promover o desenvolvimento social. Como na última década os indicadores de desempenho ganharam notoriedade, interesse e chamaram a atenção das autoridades educacionais, surgiram e se fortaleceram diversos grupos da sociedade civil. Tais grupos passaram a atuar como observadores críticos das avaliações de desempenho escolar e das estatísticas educacionais elaboradas pelos órgãos governamentais ou por instituições privadas, estabelecendo uma corrida das escolas pela obtenção de patamares elevados de resultados como forma de aprovação social (FRANCO, 2003).

A mensuração de resultados por meio de indicadores pode oferecer uma percepção aproximada do alcance dos resultados perseguidos pelas políticas públicas de educação. Num processo contínuo de interação com a sociedade, sem deixar de considerar a “autonomia relativa do Estado”, deve-se estabelecer uma relação com a sociedade, a qual

permita diálogo permanente buscando a melhoria dos processos e sistemas educacionais (GIOVANNI, 2015).

Essa premissa pode ser observada na própria definição de políticas públicas, onde se afirma que em sociedades e em Estados como os do mundo moderno, os quais se situam numa perspectiva teórica defensora da existência da autonomia relativa do Estado, seu espaço essencial de atuação deve ser estabelecido mantendo-se permeável a influências externas e internas. A autonomia relativa do Estado engloba capacidades que, conseqüentemente, criam condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. Os limites desta autonomia e o desenvolvimento destas capacidades vinculam-se a vários fatores socioeconômicos, políticos e culturais e a diferentes ocasiões históricas que vive cada país e aos distintos atores sociais que inferem nas decisões do Estado (EVANS; RUESCHMEYER; SKOCPOL, 1985).

As políticas públicas repercutem em diversos setores da sociedade, por isso qualquer teoria a respeito delas deve esquadriñar e explicar as inter-relações entre Estado, política, economia, sociedade, saúde e educação. Por esse motivo, os pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, antropologia, sociologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – compartilham de interesses comuns na área e contribuem progressivamente com avanços empíricos e teóricos (GIOVANNI, 2015).

Pressupondo-se assim, que a política pública é um campo complexo, uma área inscrita em diversas unidades e totalidades organizadas, ocorre a remissão aos diversos conflitos. O primeiro, já mencionado anteriormente, dá conta de que a área é território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos e que, apesar de ser um ramo da ciência política e deter suas próprias modelagens, teorias e métodos, esta não se restringe a si, podendo ser objeto analítico de estudos e subsidiar outras áreas do conhecimento que vêm recebendo influência de técnicas quantitativas. Outro conflito observado demonstra que a complexidade da área de políticas públicas não denota falta de coerência teórica e metodológica, mas permite vários olhares e interpretações. Logo, a política pública consiste num sistema em que o conjunto de elementos se interliga com a finalidade de atender ao bem comum da população à qual é destinada e possui ritos e passos sequenciados para alcançar seus objetivos (FARIA; MENEGHETTI, 2011).

Entre os passos desse processo estão: a sua concepção, a negociação de interlocutores necessária ao seu desenvolvimento (operadores técnicos, entidades da sociedade civil, patrocinadores e parceiros institucionais), a pesquisa de soluções viáveis. Soma-se a estas uma maratona de consultas públicas (para legitimação do programa no espaço público

democrático), a definição de alternativas aplicáveis e eficientes para atingir as finalidades do programa, o orçamento detalhado e a busca de meios ou de parceiros para execução dos programas e, finalmente, a fixação dos objetivos, das metas e da sistemática de avaliação. A implementação, direta ou por meio de parceria, deverá obedecer a um prazo acordado com gestores e financiadores, necessitando ser acompanhado e avaliado por meio de dados e de indicadores objetivamente mensuráveis (FARIA; MENEGHETTI, 2011).

A política pública estrutura-se como o conjunto de ações conduzidas pelo Estado, as quais, obedecendo ao ordenamento dos poderes no Brasil, emanam das escalas federal, estadual e municipal e objetivam o atendimento a determinados setores da sociedade. Essas políticas podem ser implementadas em parcerias com instituições sem fins lucrativos da iniciativa privada e com organizações não governamentais, como acontece no PARFOR. Frequentemente, baseiam-se em quatro elementos centrais: a participação do governo, a percepção e a interpretação de problemas, a predefinição de objetivos a serem alcançados e a determinação de um processo adequado de ação (DEUBEL, 2006).

Vários segmentos, estaduais e municipais participam da formulação de políticas públicas, como os movimentos sociais e os grupos de interesse. Cada qual possui maior ou menor capacidade de influência no processo, dependendo do tipo de política a ser formulada e das diversas coalizões que fazem parte do governo. Mesmo com a complexidade, as limitações, as suscetibilidades e os constrangimentos envolvidos no processo, não causam a inibição da capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade (PETERS, 1998).

Nos diferentes países em desenvolvimento que buscam consolidar suas práticas democráticas, vêm sendo empreendidos esforços para que a implementação das políticas públicas seja feita em caráter participativo. Essa proposta origina-se da ação de organismos multilaterais por requisitos constitucionais e pelos compromissos de partidos políticos locais (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2010).

Os esforços e as iniciativas experimentais de inclusão dos grupos sociais e de interesse na formulação e no acompanhamento de políticas públicas, principalmente as de caráter social, vêm sendo consolidados. Como exemplo, no Brasil, tem-se a criação de conselhos comunitários, orçamentos participativos e fóruns decisórios, os quais têm buscado garantir resultados eficientes e de boa qualidade (PESSOA, 2013).

A legislação por meio da qual se originou o PARFOR previu a criação dos Fóruns Estaduais como espaços de participação, discussão e reflexão relativos ao

desenvolvimento do programa e atribuiu a estes a responsabilidade de realizar o planejamento estratégico da oferta de cursos e de vagas de acordo com as demandas próprias de cada um deles (PESSOA, 2013).

Embora não estivesse previsto em ato público do executivo ou do legislativo, considerando-se a necessidade de articulação dos coordenadores gerais do programa em cada instituição, a CAPES sugeriu e orientou a criação do Fórum Nacional dos Coordenadores do PARFOR. Esse Fórum vem atuando desde 2014, envidando esforços para analisar e discutir problemas comuns no desenvolvimento do programa e compartilhar soluções para sua maior efetividade (PESSOA, 2013).

Após serem elaboradas e formuladas, as políticas públicas são implementadas mediante planos, programas e projetos, os quais, para serem executados, demandam a criação e a utilização de sistemas de informação, gerando elementos significativos que abastecem bancos de dados e viabilizam pesquisas como o presente estudo sobre o PARFOR. Deve-se recordar que as políticas públicas, durante sua consecução, precisam submeter-se a um sistema de acompanhamento e, uma vez concluídas, precisam ser avaliadas para determinar sua efetividade e resultados (PESSOA, 2013).

2.3 Aspectos socioeconômicos que influenciaram as políticas públicas para a educação

A organização da sociedade democrática como está estruturada hoje vem apresentando novas formas de proposição e de implantação das próprias ações e dos programas governamentais. No campo da educação, a efetivação de políticas públicas configura as intencionalidades do sistema democrático por meio das leis, das reformas e dos programas, os quais introduzem conceitos, valores, ideias e ações que são ou não desenvolvidas no nível micro das relações educativas (LIBANEO, 2012).

Ao longo da história do País, em diferentes momentos socioeconômicos e políticos, nem sempre tais proposições atenderam à solução de problemas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e da educação. Porém, a evolução dos fatos tem buscado permitir que as mesmas proposições mantivessem o foco das políticas públicas para a

educação no acesso ao saber como necessidade básica para a proteção e a consecução dos direitos humanos (FURTADO, 2005).

A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil está intimamente ligada a diferentes condições socioeconômicas e políticas vividas pelo País em distintos períodos. No início do século 19, os princípios do liberalismo que sustentavam o Estado Liberal começaram a sinalizar o esgotamento das ideias que protegiam a liberdade e a igualdade, visto que grandes empresas se tornaram monopólios, aniquilando as iniciativas de pequeno porte devido à política de não intervencionismo estatal (SCHWARTZMAN, 2008).

Até 1930, as aspirações sociais em relação à educação eram mínimas, em função de que as estruturas oligárquicas rurais não enfrentavam condições adversas de concorrência mercadológica e de que a necessidade de instrução não era sentida pela população ou pelos poderes constituídos (LIBANEO, 2012). Após a crise do café em 1930, até 1937, a industrialização e o fortalecimento do Estado-nação levaram as instâncias governamentais a organizarem um Plano Nacional para a Educação (PNE) com o intuito de subsidiar a intensificação do capitalismo industrial. Em vinte anos, o número de escolas primárias dobrou, e o de secundárias quase quadruplicou. As escolas técnicas multiplicaram-se - de 1933 a 1945 passaram de 133 para 1.368 -, e o número de matrículas passou de 15 mil para 65 mil (ARANHA, 1989).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, consolidou-se o Estado Social, Estado do Bem-Estar, Estado Providência, ou ainda Estado Social de Direito. Em sua nova concepção, o Estado abrigava a missão de buscar a igualdade preconizada pela Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, cujo art. 1º afirmava que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos”, perspectiva na qual se imaginava estender o acesso à educação para todos os cidadãos (DEUBEL, 2012).

Porém, diante das desigualdades sociais estabelecidas pelo não intervencionismo estatal que vinha sendo levado a cabo anteriormente, o Estado Social de Direito cumpriu o dever de intervir na ordem econômica e social, com o intuito de ajudar os menos favorecidos, deslocando a preocupação com a liberdade para um zelo enfatizado no estabelecimento da igualdade. Verificou-se, então, um crescimento desmesurado do Estado, que passou a atuar em diversos setores da vida social com ações interventivas capazes de colocar em risco a própria liberdade individual e afetar o princípio da separação dos poderes ao estabelecer a ineficiência na prestação de serviços (DI PIETRO, 2012).

A Constituição Federal de 1946 tornou exigência a criação da primeira LDB, que envolveu a sociedade civil brasileira em um amplo debate, culminando na criação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual foi instituída a descentralização da educação, determinando que cada estado organizasse seu sistema de ensino (BRASIL, 1961).

Porém, o ano de 1964 foi marcado pelo início de um período de ruptura política, em que o Estado brasileiro promoveu a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais e uma ampla reestruturação dos aparelhos políticos. O regime estabelecido tratou de regulamentar de forma arbitrária a legislação de 1961, suprimindo, alterando ou revogando princípios de liberdade e de democracia estabelecidos, utilizando-se de atos de regulamentação da legislação ou de atos institucionais que conferiam prerrogativas e amplos poderes autoritários e antidemocráticos (LEMES, 2013a).

O golpe militar teve como consequência imediata o fortalecimento do executivo, contribuindo para a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais, como se pode observar com a promulgação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Embora essa Lei prescrevesse a transferência gradativa do ensino de 1º grau (fundamental) para os municípios, mantinha a definição dos recursos disponíveis para sua implementação no âmbito federal e, com esta medida centralizadora, tornava estados e municípios fortemente dependentes das decisões da União (BRASIL, 1971).

No período em que foram limitadas as liberdades, lideranças de todos os setores empreenderam forte resistência ao regime autoritário, mesmo à custa da supressão da liberdade, bem como de outras sanções que lhes foram impostas e se estenderam até os anos de 1980. Referindo-se a esse período, Furtado (2005) afirmou que o caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime militar (1964-1985) passou a ser questionado por setores progressistas que defendiam a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público: na verdade era a gestão do próprio estado que estava em pauta. Os partidos de oposição ao regime militar que disputaram as eleições de 1982 incorporaram nas suas plataformas de governo perspectivas participativas e democráticas.

Os insucessos do regime de exceção passaram a reclamar novas transformações no papel do Estado, que agregou como novo elemento a concepção de protetor das liberdades individuais e, sem deixar de proteger o bem comum, passou a ser reconhecido também como Estado Democrático (DI PIETRO, 2012).

O que se buscou na concepção de Estado Democrático, em que os estados deveriam organizar seu sistema de ensino, foi ampliar a participação popular no processo político, nas decisões do Governo e no controle da Administração Pública. Substituiu-se a ideia de Estado Legal, em sua concepção formalista, para adotar a concepção de um Estado de Direito vinculado aos ideais de justiça. Buscava-se submeter o Estado ao Direito e não à lei em sentido apenas formal, conceito este que moldou o sentido de Estado Democrático de Direito, compreendendo o aspecto da participação do cidadão (Estado Democrático) e da justiça material (Estado de Direito) (DI PIETRO, 2012).

O movimento das “Diretas Já”, em 1984, preconizava a chegada da redemocratização do país, implementada de maneira progressiva até a consolidação da abertura política, inscrevendo novamente o Brasil no rol das nações democráticas no mundo. O processo de redemocratização do país foi concluído em 1988 com a promulgação da nova Constituição (BRASIL, 1988). Princípios, valores e conquistas da redemocratização estavam inclusos nas propostas legislativas apresentadas ao Congresso Nacional Constituinte, especialmente na área educacional. As propostas educacionais foram objeto de amplos debates que se estenderam até 1996, quando da promulgação da Lei nº 9.394 (LDB) pois, como apontava o educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire: “Falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola (PARO, 1997, p.43).”

Para compreender como as políticas públicas são implementadas, passar-se-á a estudar os instrumentos constitutivos delas e a lógica de integração frequentemente utilizada por órgãos governamentais e por gestores públicos do setor educacional.

2.4 Estudos científicos das políticas públicas na educação

A origem da área de estudo denominada políticas públicas compreende duas vertentes, sendo a primeira iniciada nos Estados Unidos e a segunda na Europa. Souza afirma que

Na Europa, a área de política pública surge como um desdobramento de trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma de suas mais importantes instituições – o governo. Nos Estados Unidos, a área

surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, orientando-se enfaticamente para os estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006, p.22).

Os estudos sobre políticas públicas foram constituídos e consolidados com base em pressupostos analíticos de que, em democracias estáveis, todas as ações dos governos podem ser formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores. A produção científica no campo educacional, durante sua expansão no país, abordou questões mais amplas que os temas específicos da educação. Buscando integrar maior cientificidade aos estudos, observaram-se novos problemas, novas metodologias e novos enfoques na medida em que o rigor científico era requerido no contexto do discurso sobre o tema da educação e suas inúmeras variáveis (DEUBEL, 2012).

O crescimento dos investimentos na pesquisa educacional observado nos últimos anos com recursos provenientes de diversas esferas públicas e até de outros organismos nacionais e internacionais evidencia que os problemas relacionados a esse tipo de pesquisa estão sendo observados com maior atenção. Entre os desafios enfrentados pelos pesquisadores do setor educacional, está a busca por caminhos teórico-metodológicos que ajudem a descobrir diferentes formas de análise e de interpretação das políticas públicas, especificamente aquelas relativas às políticas educacionais (LUDKE, 1996).

Para compreender e interpretar as políticas educacionais, é importante conhecer as orientações teórico-metodológicas na condução das análises desse tipo de pesquisa, garantindo a cientificidade e o rigor científico. A análise de documentos das políticas educacionais tem induzido pesquisadores a esforços para apresentar orientações teórico-metodológicas que contribuam para o estudo e o aprofundamento explicativos desse campo de pesquisa (DEUBEL, 2012).

2.5 Plano nacional de educação e incremento das políticas públicas

As Políticas Públicas normalmente estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação encadeados de forma integrada e lógica, do seguinte modo: Planos; Programas; Projetos ou Ações e Atividades (COHEN e FRANCO, 2004).

Os Planos estabelecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos e os desagrega em objetivos específicos, organizando-os em ações programáticas e criando uma sequência temporal que obedece à racionalidade técnica e às prioridades de atendimento. (COHEN e FRANCO, 2004). Um exemplo é o PNE, cuja elaboração visa a estabelecer objetivos e metas estratégicas nacionais a serem alcançadas pelos governos federais, estaduais e municipais e pela sociedade como um todo ao longo de dez anos (LIBANEO, 2012).

O Governo Federal vem tentando, há décadas, implementar ações que promovam o desenvolvimento do país. Entre elas, estão os Planos Plurianuais, elaborados após a Constituição de 1988: os planos de 1991-1995; 2000-2003, o Plano Avança Brasil; 2004-2007, o Plano Brasil um País de Todos; 2008-2011, o Plano Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade; 2012-2015, o Plano Mais Brasil (OLIVEIRA; LEMES, 2016).

Esses planos têm influências diretas no desenvolvimento da educação nacional e nas políticas públicas educacionais. O PNE constitui-se no principal documento que traduz a intenção do Governo Federal, cujo conteúdo deve estar previsto nos planos plurianuais para o setor da educação, assim como os planos de educação estaduais e municipais devem constar também dos planos plurianuais desses governos para sua concretização em consonância com o Plano Nacional de Educação (OLIVEIRA; LEMES, 2016). Pouco mais de três anos após o PNE (Lei nº 13.005/2014) ter entrado em vigor, a Lei de Responsabilidade Educacional (PL 7420/2006), uma de suas metas, foi aprovada pela comissão especial da Câmara. A aprovação dessa lei deverá favorecer o desenvolvimento da educação em todas as modalidades e etapas.

Já o PARFOR, enquanto programa, compreende um conjunto de atividades organizadas para serem executadas dentro de um prazo específico de tempo, com orçamento previsto e destinado à implementação de políticas, ou ao estabelecimento de condições que permitam a aquisição das metas políticas desejáveis. (ALA-HARJA; HELGASON, 2000). O PARFOR, pesquisado no presente estudo, é um exemplo de programa criado para a execução em regime colaborativo entre a União, os estados e os municípios a fim de formar professores que atuam em escolas públicas.

Os Programas estabelecem objetivos gerais e específicos focados em determinado tema público, conjunto institucional ou área geográfica e podem ser exemplificados por outros programas educacionais conhecidos: Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.

Projetos ou ações são instrumentos de programação para o alcance dos objetivos de um programa, os quais envolvem um conjunto de operações restritas a um período de tempo, das quais resulta um produto final que contribui para a expansão ou o aprimoramento da ação do governo. Quando as referidas operações são realizadas de modo contínuo, são denominadas como Atividades (GARCIA, 1997). O PNE é a maior expressão das políticas públicas do Estado para educação e está balizado pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e de cooperação entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Retomando o tema da construção do PNE, observa-se que ele procurou articular a participação das associações e das sociedades científicas, das entidades e dos movimentos sociais que se encontravam interessados neste instrumento de política de Estado no intuito de assegurar uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social para o cidadão e para o futuro do país no caminho da superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (LIBANEO, 2012).

A realização de conferências nacionais de educação básica, da educação indígena e da educação tecnológica, entre outras, nos anos 2000, criou as condições políticas necessárias para a posterior realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A Conferência, que reuniu cerca de 3,5 milhões de brasileiros, com 450 delegações nas etapas municipais, regionais, estaduais e nacional, foi marcada pela ampla participação da sociedade civil organizada, contabilizando 2% da população do país. A CONAE colocou as bases em seu documento final para a elaboração do PNE a partir das deliberações e das reflexões do evento, constituindo-se, assim, em referencial político e marco para a educação nacional e para as políticas de Estado (LIBANEO, 2012).

Em cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, composta por 14 artigos, aprovou o PNE e definiu as seguintes diretrizes para o período de 2014 a 2020:

- I** erradicação do analfabetismo;
- II** universalização do atendimento escolar;
- III** superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV** melhoria da qualidade da educação;
- V** formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX valorização dos(as) profissionais da educação;
X promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 12).”

No artigo 5º da Lei nº 13.005, foram designadas as seguintes instâncias para a execução do PNE e o cumprimento de suas metas, que serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas: Ministério da Educação e Cultura (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. A Lei 13.005 prevê ainda, em anexo documental, as 20 metas e estratégias a serem alcançadas no decênio, e no artigo 10º são definidas as fontes de recursos que deverão assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, as metas e as estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução (BRASIL, 2014).

As metas são as seguintes:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (**Tabela 1**):

Tabela 1 - Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da

população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *Stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais

da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 13).”

O PNE, depois de mais de três anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado no dia 03 de junho de 2014. Sancionado sem vetos pela Presidência da República no dia 25 de junho de 2014, foi considerado pelos profissionais da educação e pela sociedade civil organizada uma conquista muito importante para o país (BRASIL, 2014).

Em cumprimento à meta 15 do PNE, que visa a assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de atuação, o PARFOR, cujo marco legal será esboçado a seguir, vem desenvolvendo em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

2.6. Marco legal do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Iniciar-se-ão as reflexões sobre o marco legal do PARFOR partindo das duas metas específicas do PNE que tratam da formação dos professores no Brasil e que servem de

referência e de contextualização para compreender a abrangência e a efetividade a ser alcançada pelo PARFOR.

O PARFOR é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e abrange um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e com as instituições públicas e privadas comunitárias de educação superior nelas sediadas. O programa visa a ministrar cursos superiores gratuitos de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2009a).

O artigo 4º da LDB define que a educação escolar como dever do Estado será efetivada mediante a garantia de alguns pré-requisitos. Entre eles, o inciso XI define: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Lançando um olhar preliminar sobre os dados do INEP de 2013 referentes à formação de professores no Brasil, observa-se que eles indicavam que 74,8% dos profissionais da ativa possuíam curso superior, sendo que 32,8% deles estavam alocados no Ensino Fundamental e 48,3 %, no Ensino Médio e possuíam licenciatura na área específica de formação. Tais dados levam a uma reflexão sobre as limitações quanto ao cumprimento das prescrições da LDB mencionadas acima. No mesmo ano, somente 30% dos professores da Educação Básica eram formados em nível de pós-graduação (GATTI, 2009).

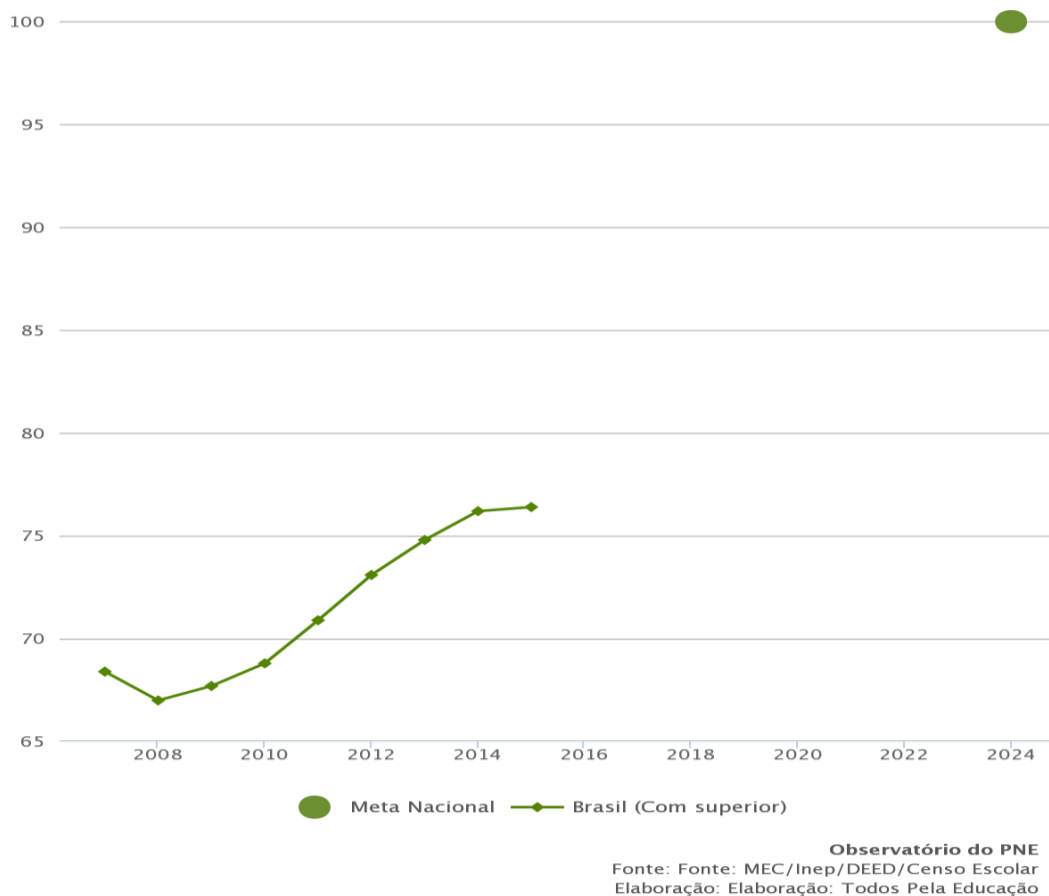
As metas 15 e 16 demonstram fragilidade em garantir as estratégias para que ocorra essa formação, de preferência em instituições públicas. Questiona-se como consubstanciar-se-á uma política nacional de formação de professores sólida com um quadro de fragmentação nas condições de oferta dos cursos de formação inicial e continuada em que se destaca a significativa presença do setor privado e o avanço em números de matrículas do Ensino à Distância (EaD). Para se garantir uma cooperação nesse campo, diante das fragilidades de estados menos favorecidos e, principalmente, dos municípios isolados brasileiros em todo o país, há de se pensar na relação entre os recursos governamentais direcionados à formação para a valorização e o incentivo à carreira, no sentido de tornar a profissão atrativa (SOUZA, 2014).

A Meta 15 do PNE tem como propósito garantir que no prazo de um ano de vigência do Plano a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração executem a política nacional de formação dos profissionais da educação, tal como

previsto na Lei nº 9.394 de 1996. Deve-se assegurar que todos os professores(as) da educação básica obtenham a formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

A **Figura 1**, extraída do Censo Escolar de 2015, indica que a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior é de 76,4%.

Figura 1 - Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior

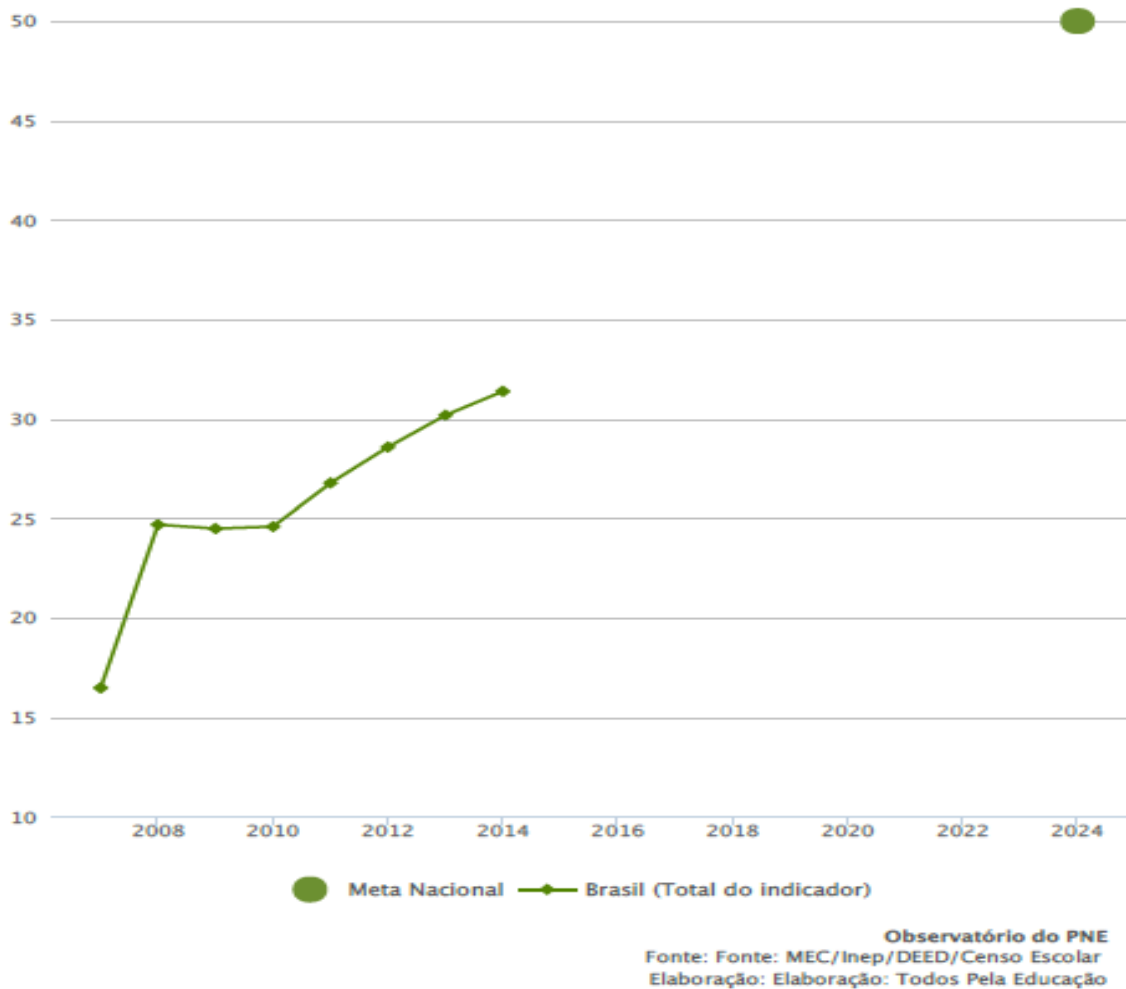


Fonte: INEP/ MEC, 2015.

A meta 16 compreende o desafiador compromisso de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024 e ainda garantir que todos(as) os(as) profissionais da educação básica obtenham formação continuada em sua área de atuação, tendo, em suas realidades e demandas, os sistemas de ensino próprios de cada região (BRASIL, 2014).

Porém, na **Figura 2**, extraída do Censo Escolar de 2016, observa-se que a porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação é de 31,6%. Diante disso, podemos afirmar que muito deverá ser feito em termos de fomento e de incentivo para que a meta proposta seja atingida.

Figura 2 - Porcentagem de professores da Educação Básica com Pós-Graduação



Fonte: INEP/ MEC, 2016.

O PARFOR compõe o conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios e das instituições públicas e privadas comunitárias de educação superior neles sediadas para ministrar cursos superiores gratuitos de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada às exigências da LDB, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Desde 2007, os estados e os municípios brasileiros formalizaram sua adesão ao PDE (BRASIL, 2007) e elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR) contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada embasando-se em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Com as demandas por formação organizadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes, cada professor deveria fazer sua pré-inscrição nos cursos por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire, onde poderiam também cadastrar e atualizar seu currículo. Os sistemas estaduais e municipais comprometeram-se ainda a fornecer o suporte indispensável aos professores cursistas em exercício em parceria com as instituições de educação superior do Brasil, cujo comprometimento era considerado essencial para o sucesso do PARFOR, experiência inédita na história do país para a melhoria da educação básica pública (PESSOA, 2013).

Cumprindo o Decreto 6.755, o MEC formalizou o processo de institucionalização do PARFOR por meio da Portaria MEC nº 09 e, no artigo 1º, delegou à CAPES a responsabilidade pela indução, pelo fomento e pela avaliação dos cursos. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica seriam ministradas no PARFOR nas modalidades presencial e à distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009a).

A participação dos estados passou a ser efetivada por meio da celebração de Acordos de Cooperação Técnica (ACT), e as Instituições de Ensino Superior (IES), por sua vez, firmaram Termo de Adesão ao ACT. (BRASIL, 2009b). Conforme prevista na definição normativa do Decreto nº 6.755 e na Portaria MEC nº 09, a participação no PARFOR restringia-se às Instituições Públicas de Educação Superior. As associações representativas das Instituições Comunitárias Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) pleitearam o direito de participação visando a atender as demandas do PARFOR. O MEC incorporou as referidas instituições, alterando o texto do inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.577/2009 (BRASIL 2009a), o que permitiu a cessão de apoio financeiro às IES privadas sem fins lucrativos com o objetivo de implementar projetos e cursos de formação inicial e continuada (PESSOA, 2013).

No estado de São Paulo, as instituições privadas comunitárias se inseriram de forma cooperativa no PARFOR, firmando convênio com a CAPES por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), e ofertando vagas para os docentes das redes públicas municipais (PESSOA, 2013).

A fim de caracterizar e dimensionar os elementos próprios da formação de professores no Brasil, será feita uma abordagem investigativa que auxilia a compreender melhor os desafios do PARFOR para alcançar índices de qualidade educacional mais expressivos nas diversas regiões por ele atendidas.

2.7 Políticas públicas de formação de professores

A formação inicial sólida associada ao amplo reconhecimento de sua função profissional pelo conjunto da sociedade é de grande importância para as atividades do professor. A percepção do valor da profissão docente também se encontra profundamente associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Somente com a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados às melhores práticas profissionais pode-se oferecer consistência para que os educadores exerçam seu papel social (LIBANEO, 2012).

Apesar de a formação docente ter sido percebida como necessária e até indispensável, Saviani (2009) demonstra que esta só teve sua institucionalização após a Revolução Francesa, quando foram constatados sérios problemas com a instrução popular, considerando-se que a educação no referido período era privilégio da elite dominante no feudalismo.

A mudança da sociedade feudal para a sociedade capitalista ocasionou também a transição da realidade educacional que era privilégio das elites. Assim, promoveu-se uma evolução, por meio da qual a educação pôde atingir as massas populares, estendendo os conhecimentos necessários às atividades funcionais dos operários. Dessa maneira, surgiu a necessidade de empreender sistematicamente a formação de professores em maior número a fim de atender as novas demandas educacionais da sociedade capitalista (SAVIANI, 2009).

Saviani aponta que, no Brasil, a preocupação com a formação de professores emerge explicitamente após a independência, quando se cogita a organização da instrução

popular e propõe a seguinte abordagem relativa aos períodos na história da formação de professores no Brasil:

“Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6.

Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).”

A proposta de que a formação universitária fosse oferecida para todos os professores da educação básica originou-se em 1932 com o objetivo de criar nos docentes uma identidade profissional forte, construída sobre uma formação integrada de nível superior, densa em conteúdos e com elevado nível cultural-científico. Porém, desde 1932 houve poucos avanços na oferta e na qualidade da formação. Somente em 1996, com a publicação da LDB da Educação Nacional, a formação de todos os professores em nível superior foi efetivamente adotada como política educacional (SAVIANI, 2009).

Apesar de tal proposta apontar que a distribuição por períodos na história da formação de professores no Brasil perfaz quase dois séculos, o que se constata neste estudo é que há uma indissociabilidade entre dois aspectos da função docente: a forma e o conteúdo. Por isso, Saviani, abordando a função docente, menciona dois aspectos teóricos relevantes para a formação docente presente em modelos contrapostos:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Ao longo de distintos períodos da história da formação docente no Brasil, esses modelos contrapostos da formação docente podem ser claramente observados. Por isso, nas formulações e nas reformulações dos cursos de formação de professores, os aspectos relacionados aos conteúdos tornam a aparecer de maneira descontextualizada dos métodos didático-pedagógicos. Para se pontuar essa questão, basta observar o abismo das diferenças dos métodos de ensino para educação infantil e séries iniciais em comparação ao enfoque dado à assimilação de conteúdos no ensino “secundário” (SAVIANI, 2009).

Outro elemento abordado por Saviani ao fazer essa abordagem histórica da formação de professores no Brasil, é que:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Ao discutir a formação de professores no Brasil, Saviani (2009) chama atenção ainda para a necessidade do desenvolvimento de políticas formativas que promovam no professor a competência de refletir sobre os problemas educacionais do país, além de habilitá-lo professor na prática de pensar, de propor e de contribuir para a solução dos problemas da educação por meio de sua prática pedagógica.

2.8 Perfil e formação dos educadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O exercício profissional do professor compreende basicamente três atividades, que são a docência, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na organização e na gestão da escola (GATTI, 2009).

Durante o processo de formação, o docente precisa ser preparado profissionalmente para transmitir conteúdos aos alunos, acompanhar individualmente as atividades próprias do discente, promover a avaliação frequente da aprendizagem, garantir a

aquisição de valores e de atitudes, incentivar a observância de normas sociais e coletivas e fazer a gestão das classes onde atua (LIBANEO, 2012).

Os cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições formadoras do PARFOR estão vinculados a uma política de mudança do quadro de professores atuantes no magistério da escola pública estadual e municipal sem qualificação quanto à especificidade da área de atuação (PESSOA, 2013).

O estabelecimento de novas orientações curriculares, a possibilidade de participação em atividades de formação ou até mesmo os estudos de textos sobre as teorias educacionais podem oferecer novas perspectivas em relação à prática pedagógica dos docentes formados. Porém, a tendência mais comum dos professores é ajustar os novos elementos aprendidos às estruturas conceituais preexistentes, permitindo somente a mudança considerada necessária de forma que permaneçam aquelas estruturas originais quase sem alterações (THOMPSON, 1992).

Faz parte das atribuições do professor, para as quais ele deve ser preparado, a responsabilidade pelo desenvolvimento de conhecimentos, experiências e opiniões sobre questões pedagógicas importantes, entre elas, a formação das classes, a organização curricular, os planos de ensino e os projetos pedagógico-curriculares. A condição de docente exige ainda o desenvolvimento de capacidades e de habilidades relacionadas à gestão e à organização escolar para que ele interaja com seus pares nas tomadas de decisões em reuniões, conselhos de escola e conselhos de classe, o que exige uma atitude flexível, colaborativa, responsável, solidária e dialógica (GATTI, 2009).

Ponte (1992) afirma que as dificuldades dos professores com o desenvolvimento de reflexões podem se relacionar originalmente com aspectos intrínsecos da sua cultura: concepções enraizadas sobre sua identidade profissional. Para o autor, tais percepções são mais difíceis de mudar do que a simples adoção de uma nova orientação pedagógica.

Deve ser considerado também que, em seus estudos sobre estilos cognitivos, Lemes (1998) afirma que na formação docente não há orientação formativa no sentido de se considerarem as potencialidades individuais do estudante para um melhor aprendizado, seja por fatores sociais, econômicos, políticos, metodológicos ou até mesmo em função do modelo de escola que se tem. O autor ressalta que o período atual seria um bom momento para a busca de conhecimento e o melhor aproveitamento desse potencial do indivíduo: o seu estilo cognitivo para o trabalho docente.

Torna-se, portanto, essencial considerar que o desempenho escolar esteja vinculado à capacidade de aprendizagem. Os estudos sobre Estilo Cognitivo empreendidos por Lemes (1998) tornam evidente que nos discursos apresentados por profissionais da educação, devem ser feitas referências às características peculiares dos indivíduos. Entre os que apresentam algum conhecimento sobre o assunto, apenas uma minoria manifesta essa preocupação em seus programas de ensino, o que deve ser evitado pelos formadores do PARFOR, seja do ponto de vista do planejamento, seja do metodológico.

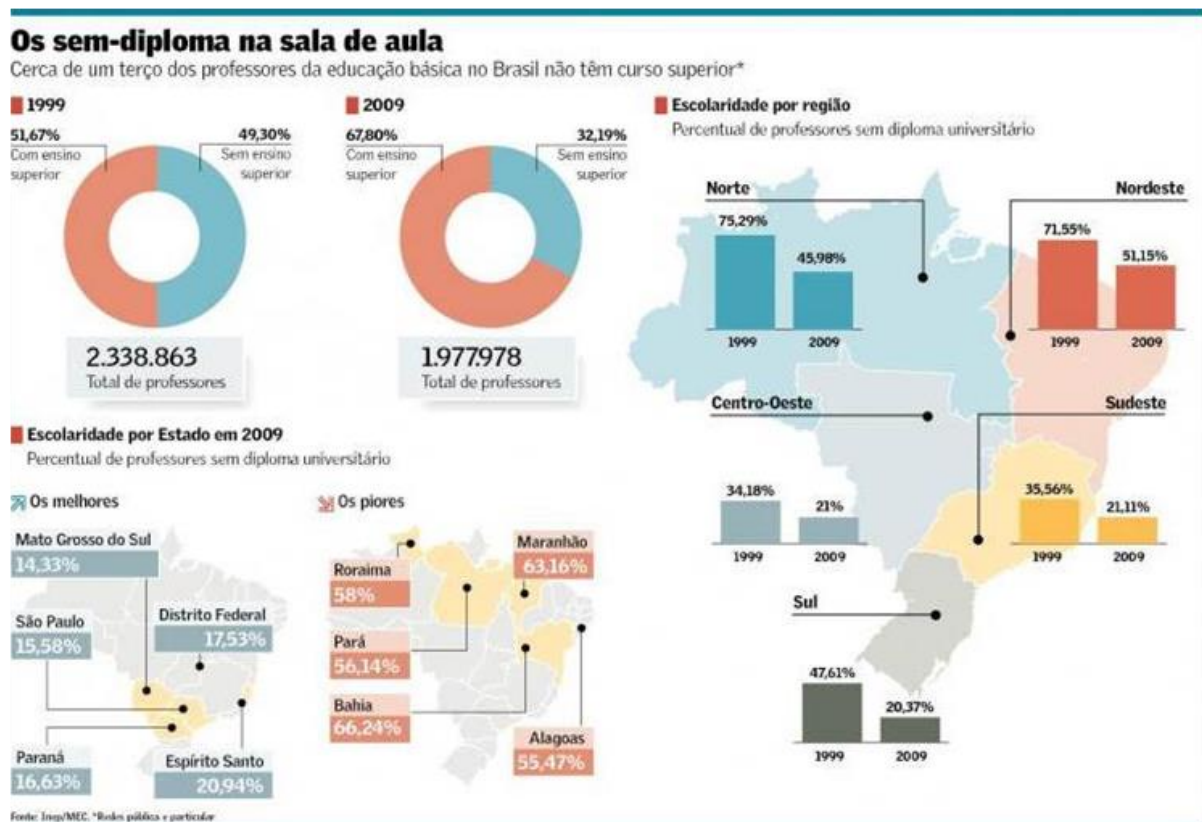
Observando-se as várias características profissionais e de formação acima descritas, pode ser observado qual deve ser o perfil profissional dos professores a serem formados no âmbito do PARFOR, considerando-se, porém, as dimensões continentais, a pluralidade étnico-racial e cultural do País e outras disparidades demográficas e econômicas. Entende-se, portanto, que esse perfil pode ganhar diferentes contornos e matizes (PESSOA, 2013).

A mudança de conceitos e de práticas a serem desenvolvida na formação oferecida pelo PARFOR caracteriza-se como um processo difícil e em muitos casos fatigante, em relação ao qual os docentes formandos oferecem resistência natural e de certo modo compreensível (BENAVENTE, 1990). Não é simples mudar pessoas, principalmente quando se encontram avessas a tais mudanças.

De acordo com as informações do Censo da Educação, o percentual de docentes que atua sem qualificação profissional adequada é de 727.150 professores, índice elevado para a promoção de uma educação de qualidade e adequada às necessidades de um país em franco processo de desenvolvimento. O Censo mostra ainda que mais de 70% dos professores da educação básica têm curso superior, 90% deles com licenciatura. Nos anos finais do Ensino Fundamental, quase 80% têm curso superior, 73,4% com licenciatura. No Ensino Médio, esse índice sobe para 93,4% de graduados, 87% com licenciatura (TEATINI, 2010).

Prevê-se, no PARFOR, uma oferta superior a 400 mil novas vagas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior - federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial, tendo os cursos se iniciado no 2º Semestre de 2009 e as demais entradas ocorrido de 2010 a 2016. Estima-se que as instituições formadoras que oferecem vagas para atender as demandas do PARFOR receberiam recursos do MEC em um montante de R\$700 milhões, distribuídos nos anos de 2009 (R\$50 milhões), 2010 (R\$140 milhões) e 2011 (R\$510 milhões) (TEATINI, 2010).

Figura 3 - Professores sem diploma de Ensino Superior nas salas de aula



Fonte: INEP/MEC – “rede pública e particular”

Apesar do empenho que vem sendo feito pelo MEC, por órgãos estaduais e municipais e pelas instituições formadoras, o então diretor de educação básica da Capes, João Carlos Teatini, admitiu, no início do PARFOR, em 2009, durante entrevista ao jornal Valor Econômico, que a meta de zerar o número de professores sem formação superior pode levar dez anos. Segundo ele, é preciso considerar que o tempo médio de conclusão dos cursos do plano de formação é de três anos e que o país continua contratando professores sem diploma universitário (TEATINI, 2010).

No início do PARFOR, a definição do perfil básico do profissional a ser formado pelas instituições participantes e do perfil da demanda por formação foi essencial para os desafios de mudanças que seriam enfrentados, para o planejamento dos projetos político-pedagógicos, para a definição das estratégias acadêmicas do ensino-aprendizagem, para a determinação da instalação das estruturas formativas e para a estruturação das atividades próprias de cada curso de licenciatura ou de educação continuada ofertado (PESSOA, 2013).

2.9 Professores formados para educação pública de qualidade

Observando-se os quadros educacional, político, social e econômico complexo da sociedade contemporânea, é pertinente determinar o tipo e os objetivos da formação a ser oferecida no âmbito do PARFOR para se alcançar uma educação pública de qualidade e determinar os elementos norteadores do trabalho docente formador.

A LDB nº 9394/96, no artigo 4º, define a educação escolar como dever do Estado que será efetivado mediante a garantia de alguns pré-requisitos. Entre eles, o inciso XI menciona os “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas por aluno de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

O conceito de qualidade, para muitos educadores, enfatiza a pesquisa, a criatividade, a descoberta e a experiência. Outros educadores acreditam que educação de qualidade é aquela que preconiza a democratização do acesso de todos à escola, a implementação e a utilização do ensino com metodologias participativas e a participação e a colaboração com grupos populares na luta contra as desigualdades sociais (SANDRINI, 1994).

Em termos conjunturais, observa-se que as pessoas são induzidas a compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia de mercado livre, condição imposta aos países periféricos de economia de mercado global, sem restrições à competição ilimitada e à minimização do Estado na área econômica e social. Questiona-se se a educação escolar atual está orientada para a oferta de soluções concretas à sociedade, formando profissionais capazes de promover o desenvolvimento e a geração de riquezas, mas preparados para participar criticamente deste processo, não desprovidos da necessária flexibilidade (SCHWARTZMAN, 2008).

Portanto, os eixos norteadores das ações educacionais não devem necessariamente estar direcionados para a promoção da competitividade, para a exacerbação do individualismo, da eficiência de poucos em detrimento da incompetência de muitos, do consumismo exagerado ou da qualidade de vida fundamentada somente na quantidade de posses e de bens. Contrariamente, o que deve ser realmente incrementado são a democracia, a qualidade social, a igualdade de oportunidade e a solidariedade social (SOUZA, 2014).

Desde 1990, o ensino público de qualidade é reconhecido pela sociedade e pelo mundo do trabalho como fator preponderante para o bom desempenho econômico e para

o desenvolvimento técnico-científico. Todavia, este reconhecimento se estabeleceu dentro de uma ótica economicista, em que a educação escolar vem se adequando às demandas do mercado, assumindo características de mercadoria ou de serviço que se presta ou se compra, e não como um direito universal de todos (SOUZA, 2014).

Torna-se, portanto, essencial inferir que a educação de qualidade deve ser aquela que a escola promove para todos, preparando os indivíduos para a aquisição e o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades afetivas e cognitivas necessárias para atender as demandas individuais e sociais de inserção no mundo, com consciência de cidadania e do poder de participação na construção de uma sociedade justa e igualitária. A educação orientada para a realização da cidadania, com padrões de qualidade pedagógicos e conceituais, consciente da luta contra a exclusão social e a superação das desigualdades sociais constitui-se na mais adequada articulação entre a escola e o mundo do trabalho (GATTI, 2009).

A educação pública no contexto da sociedade moderna tem a especial responsabilidade de gerar conhecimento, desenvolvendo a ciência e a tecnologia, bem como deve ser impulsionadora de mudanças e promover a cultura e os valores nacionais, mesmo diante das tentativas de descaracterizar a soberania nacional e das nações periféricas, além de preparar cidadãos que entendam a realidade global e local, atuando para melhorá-los.

2.10 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador da qualidade da educação pública

A reflexão sobre a adoção do IDEB como indicador relevante para o município de Votuporanga será iniciada ciente de que a utilização de indicadores educacionais, na estruturação e no aperfeiçoamento dos sistemas, tem uma função essencial na implantação e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa da educação. Conforme recorda De Landsheere:

“[...] um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante.” Os indicadores representam a política educacional em vigência e contribuem com informações sobre as prioridades nas intervenções educacionais, os investimentos necessários e as mudanças a

serem feitas na política pública. Como indicadores, as séries históricas demonstram o passado e a trajetória transformadora até o momento atual e mostram a tendência futura, representando instrumentos de comunicação eficientes para nortear esforços educacionais (DE LANDSHEERE, 1992, P.478).”

O IDEB surge como uma iniciativa pioneira do INEP que, em 2005, decide reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O referido indicador reúne ao caráter pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de construir resultados sintéticos inteligíveis, facilmente assimiláveis e interpretáveis, que permitem aos gestores educacionais traçar metas de qualidade para os sistemas (INEP, 2016).

Em 2007, foi criado o PDE com o objetivo principal de avaliar a situação dos municípios brasileiros e de suas instituições escolares por meio do IDEB. Sendo o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil, o IDEB é medido e posteriormente divulgado, a cada dois anos, pelo MEC por meio do INEP (BRASIL, 2007).

O INEP foi criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e transformado em autarquia federal vinculada ao MEC pela Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, com o propósito de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e de equidade. O INEP tem ainda como propósito produzir e disponibilizar informações claras e confiáveis sobre a educação para pesquisadores, gestores, educadores e público em geral (BRASIL, 1997).

O IDEB confronta informações de desempenho obtidas por meio de exames padronizados, conhecidos como Prova Brasil ou SAEB, avaliação aplicada junto aos estudantes nas etapas finais de ensino de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio contendo informações sobre rendimento escolar, que apresentam a taxa média de aprovação (INEP, 2016).

A Prova Brasil busca avaliar os estudantes das escolas públicas com mais de 20 alunos por série focando os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados revelam as médias de desempenho de todos os municípios brasileiros, sendo possível analisá-los por estados, regiões e também ter uma visão geral do desempenho do país como um todo. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo

Escolar e sobre as médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP, 2016).

O SAEB é um exame aplicado a cada dois anos em escolas urbanas das redes pública e privada, caracterizando-se como avaliação amostral, cujos resultados se referem ao Brasil, às suas regiões administrativas e às unidades federativas. São avaliados os estudantes das 4ª e 8ª Séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em relação a seus conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, com ênfase na leitura e na resolução de problemas (INEP, 2016).

De acordo com o Portal do INEP, o IDEB também é importante por contribuir como condutor de política pública em favor da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O PDE estabelece, como meta que, em 2022, o IDEB do Brasil alcance nota 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos.

O IDEB contribui para a ampliação das possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação básica, uma vez que o índice é comparável nacionalmente. O índice avalia em notas de zero a dez e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade da sua melhoria (INEP, 2016).

Considerando-se que o IDEB é um indicador de qualidade que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) - com informações sobre rendimento escolar (aprovação), entende-se que o confronto dos resultados da formação dos professores com estes indicadores pode apresentar sinais da efetividade da política pública implementada por meio do PARFOR.

O IDEB, de acordo com nota técnica disponível no Portal INEP, foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados e informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Além disso, indicadores educacionais como o IDEB são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do país (INEP, 2016).

Dessa forma, o recorte escolhido para a presente pesquisa permitiu a observação do volume efetivo de demanda inicial por professores com curso superior no país enquanto política pública educacional, analisando também o volume de oferta das instituições participantes do PARFOR e buscando confrontar os resultados da formação de professores do ensino básico do programa com a evolução do IDEB.

Para compreender a forma geral do cálculo do IDEB, observamos que ela é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10$$

Em que,

i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou SAEB). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10$$

Em que,

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Uma educação de excelência vai além da concepção e da implementação de programas ou de mecanismos que buscam a melhoria e o monitoramento da qualidade de ensino vigente no País. Seu escopo oferece informações que auxiliam na análise do desempenho e na busca de respostas para fragilidades no sistema educacional. Desse modo, pressupõe-se que o indicador permita analisar melhorias obtidas pelas ações de formação dos professores, inclusive no âmbito do PARFOR.

O IDEB pode então ser comparado a uma radiografia do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao alcançar o IDEB acima de 6,0 pontos, as redes públicas da educação básica consideram-se igualadas aos índices dos países mais desenvolvidos e industrializados do mundo, de acordo com parâmetros e critérios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No ano de 2022, em que se comemora o bicentenário da independência do Brasil, o MEC espera que todas as redes alcancem a nota 6,0 (INEP, 2016).

Indicadores educacionais como o IDEB são indispensáveis para o monitoramento do sistema de ensino nacional. Sua relevância para o diagnóstico, o monitoramento e a orientação de ações políticas destinadas à melhoria do sistema educacional consiste em permitir a detecção de escolas ou de redes de ensino onde os alunos apresentam rendimento e proficiência de baixa *performance*, além de auxiliar no monitoramento e na análise da evolução temporal do desempenho dos alunos das escolas ou das redes de ensino a partir da construção e do estabelecimento de séries históricas de desempenho (LIBANEO, 2012).

O IDEB pode ser considerado um “termômetro da qualidade” da educação básica brasileira, pois se propõe a monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, combinando o

fluxo e a aprendizagem escolar e tornando públicos os resultados do desempenho alcançado pelas redes (SOUZA, 2014).

A metodologia e os resultados bienais são analisados e demonstrados para que os níveis de abrangência estadual e municipal das redes e das instituições escolares que alcançam os objetivos pré-fixados desenvolvam estratégias de melhoria. Por outro lado, aqueles níveis que não alcançam os resultados projetados passam a buscar no próprio insucesso as respostas necessárias para solucionar falhas e sanear deficiências. Portanto, a obtenção de índices insuficientes, com repercussão nacional desfavorável, deve orientar os gestores para uma avaliação do que não saiu a contento e dos motivos, em vez de induzir à busca de culpados pelo mau resultado (INEP, 2016).

Porém, se for considerado que o ensino de qualidade é mensurado por meio das avaliações de aprendizagem e que os indicadores derivados desta são utilizados para aquilatar os cursos de formação, deve-se refletir se tal procedimento, como aponta Lemes (2001) não estabelece uma problematização referente ao sentido estabelecido pelo conflito entre o conhecimento elaborado e o fundamentado, e o sentido atribuído pelo sujeito a partir de sua percepção e interação com o objeto de seu aprendizado. Esse procedimento incorpora pressupostos epistemológicos que contemplam orientações adequadas à concepção e à introdução dos ciclos e à progressão continuada nos sistemas de ensino.

Ao mencionar o PARFOR/UNIFEV no presente trabalho lançando um olhar sobre todos os demais sistemas e programas educacionais, surge dessa reflexão a necessidade de um novo tratamento a ser dado para a avaliação, a qual precisa estar voltada também para a análise do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno (LEMES, 2001).

Dessa forma, a avaliação acaba sendo um instrumento para revelar o estado da aprendizagem, mas não a define de forma mais ampla. Lemes (2001) assegura que é nesse fazer avaliativo que se encontram os elementos que irão contemplar e consagrar as regulações da aprendizagem, desvelando ao sujeito que aprende suas insuficiências e potencialidades, permitindo-lhe, com efeito, operacionalizar procedimentos que favoreçam seu progresso.

Ao se utilizar o IDEB para analisar os resultados do PARFOR/UNIFEV, deve-se ter claro que a avaliação que constrói o indicador deve servir de ponto de partida para reinterpretar os erros e reorientar o processo. O erro não deve ser analisado como falha, mas como parte de uma hipótese de conhecimento em construção. Assim, a avaliação torna-se uma fonte de informação importante para que a orientação seja mais eficiente bem como, por meio

dela, o sujeito possa visualizar novas respostas para um problema e, para tanto, realizar novas buscas durante seu aprendizado.

2.11 A educação no município de origem da instituição formadora - UNIFEV

2.11.1 Histórico do município

Considerando o recorte adotado para consecução da presente pesquisa, desenvolvida na condição de estudo de caso, observa-se a relevância de conhecer elementos históricos, culturais, sociais e educacionais do município para melhor contextualizar, compreender e analisar os dados coletados.

De origem Tupi Guarani, o nome *voru* significa ar, brisa e *poranga* representa o belo, bom, bonito, sugerindo o nome composto bons ares, bons ventos ou brisas suaves (BRASIL VOTUPORANGA, 2017).

O marco fundacional de Votuporanga começou no dia 28 de dezembro de 1936, quando a Companhia Agrícola Francisco Schmidt S/A enfrentava dificuldades financeiras devidos às crises originadas na cultura cafeeira. Na ocasião, foram quitadas suas dívidas da Companhia Agrícola Francisco Schmidt S/A com a empresa exportadora alemã Theodor Wille & Cia mediante a entrega de duas glebas de terras como pagamento. Essas terras foram posteriormente denominadas Fazenda Votuporanga, num total de 11.340,14 alqueires, que faziam parte da Fazenda Marinheiro de Cima, pertencente ao município de Tanabi, Comarca de Monte Aprazível. A empresa alemã constituiu a Empresa Paulista Para Retalhar Terras com a finalidade de lotear as áreas adquiridas. Nos primeiros dias de fevereiro de 1937, enviou para a região os engenheiros Guilherme Von Trumbach e Otto Rittl que, auxiliados pelo Sr. Pascoal Albanese, morador de Tanabi, e por sugestão deste, reservaram uma parte da área destinando-a à formação de um núcleo, uma futura vila (PREFEITURA DE VOTUPORANGA, 2017).

No dia 14 de março do mesmo ano, cavaleiros partiram da sede da fazenda em busca do local ideal para a nova vila e, no caminho, encontraram a placa da antiga fazenda.

Estava escolhido o nome Votuporanga, por sugestão do Sr. Sebastião Almeida de Oliveira (PREFEITURA DE VOTUPORANGA, 2017).

Para o empreendimento, foi reservada uma área de 30 alqueires, onde foram traçados 12 quarteirões, praças e ruas e, no dia 8 de agosto de 1937, em meio a festividades populares e muitos discursos, com a benção de um cruzeiro pelo padre Izidoro Cordeiro Paranhos, estava inaugurada a Vila de Votuporanga (PREFEITURA DE VOTUPORANGA, 2017).

Em 1º de janeiro de 1945, a Vila recebeu os foros de cidade e foi elevada à categoria de Município, sendo nomeado como primeiro prefeito o cartorário de Américo de Campos, Sr. Francisco Vilar Horta, e, em 13 de junho de 1945, foi instalada a Comarca, sendo nomeado como primeiro juiz de direito o Dr. Nelson Ferreira Leite (PREFEITURA DE VOTUPORANGA, 2017).

Na busca de referenciar os acontecimentos no campo da educação e da formação de professores naquela época, em 1933 iniciou-se a implantação do Instituto de Educação de São Paulo pelo educador, crítico, ensaísta e sociólogo Fernando de Azevedo. Nesse período, os esforços governamentais estavam dirigidos para a consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitisse corrigir as insuficiências e os equívocos das obsoletas Escolas Normais, marcadas por cursos híbridos, cujo currículo profissional era considerado escasso, com um ensino de humanidades e de ciências mais significativo, conforme afirma Tanuri (2000).

Embora Votuporanga ainda não abrigasse unidades escolares próprias, é importante observar o contexto em que a implantação ocorreu para que se possa lançar um olhar sobre o constructo educacional futuro analisado nesse estudo, principalmente porque a formação dos professores na região ocorreria não mais influenciada pelas escolas normais, mas, profundamente arraigados nos princípios e nos ideais do Instituto de Educação de São Paulo, e posteriormente pelas IES de natureza privada que se instalaram na região, ofertando cursos de pedagogia e de licenciatura.

2.11.2 Diretoria de Ensino de Votuporanga

Antes de abordar especificamente as informações relativas à implantação da Delegacia de Ensino de Votuporanga, a presente pesquisa lança um olhar sobre os fatos que permeavam as realidades sócio-políticas da época, as quais influenciariam nos rumos futuros da educação e oferecem pistas para as leituras e análises dos resultados do estudo de caso. Assim descreve Almeida Júnior:

[...] A politicagem do interior – dizia-se então – envolve, embaraça e inutiliza o delegado. Por isso, venha este para a Capital. Mas de lá para cá, as cidades progrediram, os costumes políticos melhoraram, tornou-se possível ao Delegado de Ensino trabalhar a coberto das paixões partidárias e dos mexericos de campanário. Ficaram, porém, daquela syncope, duas lições dignas de meditação. Uma, é a necessidade já agora imprescindível, das delegacias regionaes, que, para melhor eficiencia precisam aparelhar-se convenientemente de pessoal e de meios materiaes. Vai longe o tempo em que o delegado e um secretário *'part-time'*, installados num desvão do grupo escolar, bastavam para tudo (...) E, acima de tudo, o grau de autonomia compatível com a função (...). A outra lição decorre da própria causa que determinou a supressão de 1925. O delegado regional gerado nas entranhas da política, ou que por ella venha a ser seduzido, jamais poderá governar com acerto as suas escolas. Delegado e delegacia precisam ficar resguardados dos choques partidários e manter-se na serena atitude de imparcialidade que se pede aos órgãos de justiça. Embora dignas e meritórias as duas atividades são incompatíveis entre si [...] (ALMEIDA JÚNIOR, 1936, p. 79).

As estruturas e as ações educacionais foram fortemente influenciadas por elementos das políticas regionais e estaduais ao longo de décadas. Observa-se que a produção de indicadores educacionais progressivamente buscou afastar as questões de caráter técnico educacional das questões políticas locais e regionais com vistas ao aperfeiçoamento do processo de formação dos professores e com influência na própria formação dos estudantes (ALMEIDA JÚNIOR, 1936).

Nesse contexto e retomando a descrição histórica, apurou-se que, em 25 de junho de 1955, aconteceu a solenidade de Lavratura da Ata da Delegacia Regional de Ensino de Votuporanga, na Rua Pará, nº 223, nas dependências do Primeiro Grupo Escolar. Esse Grupo é atualmente conhecido como Escola Estadual Professora Uzenir Coelho Zeitune, onde estão as instalações do Paço da Prefeitura Municipal de Votuporanga (EDUCAÇÃO PORTAL, 2017).

A Delegacia Regional de Ensino de Votuporanga foi criada pela Lei nº 21.613, assinada pelo Governador do Estado de São Paulo, na época, Jânio da Silva Quadros, e sua instalação foi oficializada em 07 de agosto de 1955 com a presença da Secretária de

Educação do Estado, Professora Carolina Ribeiro. No início, a Delegacia congregava vinte e cinco municípios do Oeste Paulista, atingindo Santa Fé do Sul, Pereira Barreto e Paulo de Faria, pois não havia nenhuma outra Delegacia na Região a não ser a de São José do Rio Preto. Funcionou em vários locais até conseguir sede própria. Inicialmente, localizava-se no prédio do Primeiro Grupo Escolar, passando a ocupar os prédios onde hoje funcionam a Pensão Santo Antônio; a Galeria Jesus Silva Melo, na Rua Amazonas; o Escritório de Advocacia de Douglas Gianotti (sobrado demolido), na Rua Alagoas, nº 53; o Barracão de Café, atual Posto Ezzo; na Rua Tocantins esquina com a Rua São Paulo; na Rua Paraíba esquina com a Rua Pernambuco, onde hoje é a Empresa Impacto, em frente à Susetel; e, finalmente, em sua sede própria, junto à Escola Estadual Prof. Cícero Barbosa Lima, na Rua Brasília, nº 3430, Bairro Vale do Sol (EDUCAÇÃO PORTAL, 2017).

Em 9 de abril de 1999, o Governador do Estado de São Paulo, Sr. Mário Covas, promulgou o Decreto nº 43.948, por meio do qual as Delegacias de Ensino passaram a denominar-se Diretorias de Ensino. Atualmente, a Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga possui, sob sua jurisdição, 18 municípios: Álvares Florence, Américo de Campos, Cardoso, Cosmorama, Floreal, Gastão Vidigal, Macaubal, Monções, Nhandeara, Nova Castilho, Nova Luzitânia, Parisi, Paulo de Faria, Pontes Gestal, Riolândia, Sebastianópolis do Sul, Valentim Gentil e Votuporanga. A Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga encontra-se, atualmente, sob a gestão do prof. José Aparecido Duran Netto e possui 72 funcionários em seu quadro (EDUCAÇÃO PORTAL, 2017).

2.11.3 Secretaria da Educação de Votuporanga

A Secretaria Municipal da Educação de Votuporanga é o órgão que tem por finalidade promover o desenvolvimento da educação, incumbindo-se de organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado. Cabe a esta Secretaria Municipal também exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, dispor sobre normas complementares para o aperfeiçoamento permanente de seu sistema de ensino, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Outras funções são

oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental e a atuação em outros níveis de ensino, quando atendidas, plenamente, as necessidades de sua área de competência e com recursos distintos dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, oferecer, incentivar, difundir, e promover políticas e planos de ensino superior e profissionalizante, desempenhar as incumbências do município de acordo com a LDB da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e a Constituição Federal e/ou outras que vierem a sucedê-las. Destaca-se também a manutenção de atividades de apoio administrativo de suporte à área educacional, programas educacionais de suporte e complementação escolar e programas suplementares de assistência, merenda e transporte escolar e manutenção predial, como forma de melhor formação da criança e do jovem estudante, além de executar, diretamente ou em conjunto com outros órgãos, outras atividades correlatas que lhe forem determinadas (EDUCAÇÃO PORTAL, 2017).

A estruturação e as atividades da Secretaria da Educação do Município de Votuporanga são pautadas no PME, revisado e aprovado em 2015, e no Regimento Escolar de Votuporanga, aprovado e instituído pelo Decreto nº 9.477, de 09 de maio de 2016.

No contexto da presente pesquisa, mostrou-se indispensável o estudo aprofundado dos documentos supracitados pelo fato de que neles estão estabelecidos padrões educacionais, normas, exigências e procedimentos considerados adequados às expectativas do município em relação aos estudantes da rede pública local, os quais devem estar refletidos nos conteúdos e no processo ensino aprendizagem desenvolvido pelo PARFOR/UNIFEV durante a formação dos professores cursistas.

A pasta da Educação no município está sob a responsabilidade da Profa. Dra. Encarnação Manzano, graduada em Pedagogia, História e Estudos Sociais. A secretária também possui doutorado em Educação: Ensino na Educação Brasileira (UNESP); mestrado em Educação: Ensino na Educação Brasileira (UNESP); e em Administração Educacional. Especializou-se em Planejamento de Ensino e Didática, exerceu cargos de coordenadora de curso, diretora, vice-diretora e reitora na UNIFEV e foi vereadora em Votuporanga no período de 2008 a 2012. Atualmente, participa de comissões e de bancas examinadoras de defesas de tese de doutorado na UNESP e é docente e assessora acadêmica da Reitoria na UNIFEV, além de curadora da Fundação Educacional de Votuporanga (FEV). Atua ainda como avaliadora do MEC desde 1997 e é membro do Conselho Universitário (CONSU) da UNIFEV.

Para efeito de registro, é importante salientar que a Profa. Dra. Encarnação Manzano, que ocupa atualmente a pasta da Educação no Município, participou ativamente do

PARFOR, na qualidade de professora pesquisadora, formadora, supervisora de estágio e orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). É profunda conhecedora do programa e, no exercício de suas funções no município, constitui-se uma incentivadora e entusiasta, tendo oferecido excelentes contribuições para a presente pesquisa (EDUCAÇÃO PORTAL, 2017).

2.11.4 Plano Municipal da Educação de Votuporanga

O primeiro PME de Votuporanga foi instituído pela Lei nº 3.741, de 16 de agosto de 2004, e perdurou até o ano de 2014. Após o término deste plano, foi iniciado o processo de reelaboração do PME de Votuporanga, tendo como referencial o PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). O documento elaborado terá duração de 10 anos, permanecendo em vigor até o ano de 2025 (BRASIL, VOTUPORANGA, 2015).

Por meio da Portaria nº 17.996, de 04 de novembro de 2014, foi constituída a Comissão para a preparação das discussões, objetivando a revisão e a adequação do PME. Trinta e nove membros de diferentes segmentos foram escolhidos como representantes, constituindo a Comissão Coordenadora, sendo doze deles indicados para compor a Comissão Técnica da Revisão e Adequação do PME (BRASIL, VOTUPORANGA, 2015).

As prioridades que a coletividade destacou como relevantes para o PME foram sinalizadas com a participação dos representantes da comunidade educacional e de diferentes segmentos da sociedade civil, por meio da I Conferência Municipal da Educação, em 14 de junho de 2013; da II Conferência Intermunicipal de Educação – CONAE/2014, dias 26 e 27 de junho de 2013, em São José do Rio Preto; da etapa estadual, II Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014), em Serra Negra, em 26 e 27 de setembro de 2013; da etapa nacional, III Conferência Nacional da Educação (CONAE/2014), em Brasília, de 19 a 23 de novembro de 2014; da I Conferência Municipal Infanto-juvenil para Reestruturação do Plano Municipal da Educação - 2014, em 04 de dezembro de 2014 e da II Conferência Municipal para Reelaboração do PME, dia 25 de abril de 2015. Além destes encontros, foram realizadas audiências com o prefeito, os secretários municipais, os vereadores dos Conselhos Municipais e os profissionais da educação com o intuito de apresentar a organização do documento PME (BRASIL, VOTUPORANGA, 2016).

Para a organização das ideias apresentadas após as discussões coletivas, ocorreram reuniões semanais com a Comissão Técnica do PME e quinzenais com a Comissão Coordenadora de modo que fosse garantida todas as prioridades indicadas pelos diferentes segmentos na redação do documento, visando a uma educação de qualidade para todos e para cada um. Referendado em 2015, o novo PME norteará as atividades educacionais no município até o ano de 2025 (BRASIL, VOTUPORANGA, 2015).

2.11.5 Regimento Escolar do município de Votuporanga

A iniciativa de buscar conhecer o Regimento Escolar do município de Votuporanga se justifica pela necessidade de apropriação de princípios e de regramentos documentais indispensáveis para a compreensão de elementos essenciais na formação dos professores da rede pública, os quais auxiliam na contextualização deste estudo, na observação de fenômenos que podem oferecer indicadores que comprovem ou refutem a hipótese formulada.

O Regimento Escolar de Votuporanga propõe, inicialmente, em sua caracterização, que seu objetivo é estabelecer as condições básicas para o bom funcionamento das escolas da rede municipal de ensino de Votuporanga e foi construído com base nos dispositivos constitucionais vigentes, em especial na LDB da Educação Nacional. Conforme o art. 3º, o Regimento Escolar (BRASIL, VOTUPORANGA, 2016), inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua iniciação para o trabalho, podendo-se assim explicitá-los:

- I - todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade;
- II - todos os alunos podem desenvolver-se nos planos cognitivo, psicomotor, social e afetivo;
- III - todos os alunos devem, preferencialmente, conviver e estudar com seus pares da mesma idade;
- IV - a escola deve favorecer o desenvolvimento integral de todos os alunos e lhes dar oportunidades iguais e justas para participar e fazer parte da vida coletiva;
- V - a escola deve ser para todos os alunos um lugar privilegiado de aprendizagem da vida em sociedade;

- VI - a classe regular deve ser o meio mais valorizador e mais estimulante para favorecer cada aluno e o predispor a aprender e a se desenvolver;
- VII - a escola deve valorizar as realizações dos alunos que apresentam dificuldades, levando-os a tomar consciência de seu potencial;
- VIII - o meio escolar deve possibilitar recursos aos alunos com quaisquer dificuldades escolares, sem reticência ou resistência (BRASIL, VOTUPORANGA, 2016).

Os capítulos do referido documento tratam também da organização e do funcionamento das unidades escolares, da administração escolar, do corpo docente, do corpo de auxiliares docentes, do corpo discente, da organização e do desenvolvimento do ensino, dos currículos, dos princípios, do grêmio estudantil e da associação de pais e mestres, dos colegiados, dos conselhos de escola e classe, das normas de gestão e convivência, dos direitos e deveres dos alunos, das medidas disciplinares, dos projetos políticos pedagógicos, das avaliações de ensino aprendizagem e institucional e de diversos outros temas relativos à vida escolar (BRASIL, VOTUPORANGA, 2016).

2.11.6 Histórico da instituição formadora - Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)

A Fundação Educacional de Votuporanga (FEV) é uma entidade comunitária, sem fins lucrativos, criada pela Lei Municipal n.º 751, de 30 de abril de 1966, sob a forma de autarquia pública municipal. Foi transformada em fundação de direito privado pela Lei Municipal n.º 1.163, de 01 de julho de 1970, e constituída por escritura pública registrada no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da Comarca de Votuporanga, Estado de São Paulo, sob n.º 117, livro A-1, fls. 58/59, em 10 de dezembro de 1970. Seu estatuto está averbado à margem do mesmo número de registro. É mantenedora do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV, do Colégio UNIFEV, do Colégio Técnico UNIFEV e da Fundação Rádio Educacional de Votuporanga, esta última mantenedora das emissoras de Rádio e de TV, ambas educativas (UNIFEV, 2014).

A administração da FEV é exercida por uma Diretoria Executiva, composta por sete membros do Conselho de Curadores, além de um Conselho Fiscal, formado por mais cinco membros do Conselho de Curadores, o qual é um órgão deliberativo superior, composto por 32 membros que representam diversos setores da sociedade. Tanto a Diretoria Executiva

quanto o Conselho Fiscal são instituídos via eleição entre os membros do Conselho de Curadores (UNIFEV 2014).

Em 30 de abril de 1966, a Lei Municipal nº 751 criava, em regime de Autarquia Municipal, a Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (FACLE). O Decreto Estadual nº 49.971, de 12 de julho de 1968, com fundamento na Resolução CFE nº 06/68, autorizava o seu funcionamento, iniciando suas atividades no dia 25 de julho de 1968, com os cursos de Licenciatura em Ciências, Letras e Pedagogia, ofertando 60, 100 e 200 vagas, respectivamente, todas preenchidas (UNIFEV, 2014).

A criação da FACLE foi precedida por uma pesquisa de opinião realizada entre estudantes do Ensino Médio da época com o objetivo de conhecer a demanda local por cursos de ensino superior. Tal estudo revelou a necessidade de uma IES que possibilitasse a formação profissional do jovem e, conseqüentemente, a fixação de mão-de-obra qualificada na região. A distância dos cursos superiores existentes na época exigia o deslocamento da população estudantil, mas em geral os formandos não retornavam para a região, pois eram absorvidos pelos grandes centros de formação, como São Paulo, Araraquara, São Carlos, Rio Claro, Campinas e São José do Rio Preto (UNIFEV, 2014).

A UNIFEV oferece 37 cursos de graduação: 31 nas áreas biológicas, da saúde, exatas, humanas e sociais e 6 tecnológicos. Todos eles são regidos pelo Projeto Pedagógico Institucional e pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos, resultam de discussões periódicas entabuladas no âmbito dos respectivos Núcleos Docentes Estruturantes e se constroem democraticamente, sendo posteriormente aprovados pelos colegiados de cada curso. Após este processo, os projetos são encaminhados para análise e aprovação do CONSU e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), instâncias deliberativas compostas por discentes, docentes, coordenadores, reitoria, mantenedora, pessoal administrativo e membros da comunidade. Enquanto instituição de ensino superior, a UNIFEV vem se firmando no que se refere ao ensino de graduação e busca destacar-se como instituição formadora na região. No momento, a instituição está ampliando a oferta do ensino da pós-graduação *lato sensu* e da pesquisa com o objetivo de atender, futuramente, as demandas das redes públicas, por meio do PARFOR, possibilitando ainda a educação continuada aos seus egressos e aos demais profissionais (UNIFEV, 2014).

É importante destacar nesse ponto, que abordou-se a instituição formadora uma vez que o PARFOR na modalidade presencial adota como princípio que a educação deve estabelecer-se em bases científicas e técnicas sólidas e em um projeto social, político e ético

que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. Assim, o processo de indução está ancorado nas seguintes diretrizes: articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, a garantia domínio de conhecimentos científicos e didáticos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério são outros princípios que devem orientar a IES no desenho do processo de ensino e aprendizagem do professor contemporâneo. (INEP, 2016).

Com intuito de observar as normas de funcionamento do Ensino Superior e garantir a diplomação dos alunos, foi determinado que a participação da IES em cursos do Programa ofertando turmas especiais do PARFOR nos estados somente é admitida se a instituição formadora enquadrar-se como pessoa jurídica sem fins lucrativos, e deve comprovar que está credenciada no e-MEC e avaliada com Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 3. As turmas especiais podem ser implantadas somente em cursos avaliados com Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a 3. Quando houver Conceito de Curso (CC), este deve ser igual ou superior a 3. A oferta na UNIFEV limitou-se ao curso de Pedagogia devido ao fato de não haver inscritos em número suficiente para turmas em outras licenciaturas.

2.11.7 Desafios da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

É importante mencionar que houveram dificuldades na implantação do PARFOR na UNIFEV, nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tais dificuldades foram reportadas à CAPES, em documentos da IES comunitária, acessado para compreensão e observação de fatos relevantes para a presente pesquisa.

Conforme afirma a coordenadora nacional do PARFOR, Pessoa (2013) reconhece que o programa padece, por exemplo, pela falta de apoio aos matriculados, tal como amparo para deslocamento e hospedagem. Além disso, há secretarias de educação exigindo que professores paguem substitutos para atuarem nos dias em que precisarem se ausentar para as atividades acadêmicas do curso de formação. Contudo, observa-se que, nas unidades da

federação, onde o Fórum consegue efetivar a cooperação entre os entes, esses problemas estão sendo superados. (PESSOA, 2013)

Essa reflexão objetiva compreender que nem tudo foi alcançado com sucesso e êxito imediato. O primeiro grande desafio para a implantação do PARFOR na UNIFEV foi a questão da viabilidade da descentralização de oferta, pois os professores de cidades mais distantes da região de Votuporanga manifestaram interesse em cursar a primeira licenciatura, mas a jornada diária em suas respectivas escolas, os compromissos familiares e o desgaste do deslocamento exigiam um esforço extraordinário dos docentes, fator que inviabilizava a oportunidade para muitos. Para racionalização do deslocamento dos professores, sugeriu-se a criação dessas turmas descentralizadas nas infraestruturas educacionais presentes nas próprias secretarias da educação de alguns municípios. Tal iniciativa foi submetida ao Fórum Paulista e encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (TEATINI, 2010).

Após inúmeras tentativas ensejadas por meio do Fórum Paulista, a Coordenação Nacional do PARFOR descartou a possibilidade de criação de turmas descentralizadas, tendo em vista as normatizações relativas ao tema, pois o Conselho Nacional da Educação afirmou que a criação de turmas fora de sede era permitida apenas para as Universidades Públicas, e as demais instituições somente poderiam oferecer vagas e criar turmas em suas sedes, conforme cadastrado no MEC/ INEP (PESSOA, 2013).

Na medida em que o Programa avançava, surgiam inovações e mudanças a serem implementadas por meio de normas. Como exemplo, tem-se o caso da Resolução nº 01, de 17 de agosto de 2011, a qual criou a figura do Comitê Gestor Institucional no âmbito de cada instituição, determinando no § 4º do art. 1º que o coordenador geral, indicado pelo reitor da Instituição e avalizado pelos membros do respectivo comitê, recebesse uma bolsa mensal da CAPES enquanto estivesse exercendo a função, na forma da Lei nº 11.273/2006. No entanto, os critérios da referida concessão não foram adequadamente regulamentados (PESSOA, 2013).

Outra dificuldade encontrada consistia no fato de que havia um grande contingente de interessados em fazer sua pré-inscrição na Plataforma Freire¹ para receber a formação. Com isso, quando a lista de convalidados era publicada, surgiam reclamações, pois este contingente era reduzido sem que a Instituição tivesse acesso às informações para justificar

¹ Na Plataforma Freire os professores podem escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, ela também é informativa. Os docentes podem encontrar diversos dados, tais como as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições, as modalidades de formação para os períodos de oferta.

aos interessados os motivos pelos quais não foram selecionados, gerando descontentamento e frustração com o programa e com a IES. As dificuldades em relação à Plataforma Freire foram encaminhadas, repetidas vezes ao Fórum Paulista e à CAPES e, após a migração do controle das operações do sistema da esfera de competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a CAPES, os problemas foram minimizados, inclusive, pela maior facilidade de comunicação com o órgão.

Observada a oferta reduzida das segundas licenciaturas no estado de São Paulo, as Instituições Comunitárias disponibilizaram suas estruturas para implementação da referida formação para os professores. Com o objetivo de atender a Portaria MEC nº 1.328, que criou a Rede Nacional de Formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, foram também disponibilizadas as estruturas das IES Comunitárias para oferta desses cursos. Ambas as ofertas são de grande interesse para os professores das redes públicas municipais e estaduais, com importante impacto futuro na elevação da qualidade do ensino, conforme pretendido pelo Programa. Porém, as normatizações e os procedimentos para implementação ficaram sem definição durante anos, sendo objeto de inúmeras consultas aos órgãos públicos da área de educação (TEATINI, 2010).

Somente após insistentes esforços dos membros do Fórum Paulista do PARFOR foi aprovada e publicada a Resolução CNE nº 3, de 07 de dezembro de 2012, que regulamentou a oferta de cursos de segundas licenciaturas pelas Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Tendo em vista o teor da Portaria MEC nº 1.328, que criou a Rede Nacional de Formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, o Fórum tem agora empreendido esforços para que as ICES sejam incluídas na oferta de programas de educação continuada no estado de São Paulo (PESSOA, 2013).

2.11.8 Concepção do Projeto Pedagógico Diferenciado para Formação de Professores da Rede Pública pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)

Uma importante análise documental utilizada para conhecer a influência da formação oferecida pelo programa PARFOR desenvolvido na UNIFEV foi a leitura atenta e

critérioria do Projeto Pedagógico do curso, das condições em que fora elaborado e dos propósitos formativos envolvidos.

Ao estudar o PARFOR, Pessoa (2013) esclarece que “solicitou-se às IES que reorganizem os projetos pedagógicos, considerando as características e potencialidades de professores em serviço”. Assim, Catanante e Brito (2014) dão conta que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) conseguiu implantar os cursos a partir de 2010. Esses autores destacaram que um dos diferenciais observados no oferecimento dos cursos pela UEMS é que a instituição procurou elaborar projetos pedagógicos específicos de acordo com as características e as necessidades desses profissionais, ou seja, dos professores que estão em exercício efetivo na sala de aula.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia PARFOR foi elaborado em 2010 por um grupo de professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com foco específico na singularidade dos alunos professores que, ao trazerem suas vivências profissionais, estabeleceram um espaço de diálogo entre teoria e prática para fundamentar suas ações. Essa reflexão contínua sobre a ação docente foi o ponto de partida do projeto pedagógico do curso, segundo seus formuladores. O projeto foi inspirado nas ideias de Delors (2003), representando o resultado de discussões e de reflexões que envolveram professores do curso com o propósito de afirmar um fluxo curricular que atenda entre o local e o global e promova a articulação entre os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos.

As informações levantadas apontam para o fato de que a proposta pedagógica tem como objetivo atender aos anseios dos professores da Educação Básica que ainda não são licenciados, tendo como eixo fundamental um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos articulados a uma formação que privilegie a dimensão humana em todos os seus aspectos.

O curso de licenciatura da UNIFEV demonstra assim estar intrinsecamente articulado à missão da UNIFEV, que é a de “educar com excelência para o desenvolvimento pessoal e social”. Percebe-se também o alinhamento entre as normas constitutivas do marco legal do PARFOR com o curso de Licenciatura em Pedagogia - PARFOR da UNIFEV. Foi concebido para a formação de professores que podem exercer funções de magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na Educação de Jovens e Adultos (EJA); de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em

outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, assim como na formação continuada de profissionais (docentes) da rede estadual e municipal de educação.

As atividades docentes, conforme observação no desenvolvimento do programa, também compreendem participação na organização e na gestão de sistemas e de instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Foi possível constatar que o currículo do curso oferece diversificação dos cenários de aprendizagem por meio de atividades curriculares intra-sala de aula e extra-sala de aula. O Laboratório Didático Pedagógico, por exemplo, possibilita a integração entre o ensino, a pesquisa e a prática de sala de aula, da gestão, da coordenação e da supervisão escolar; favorece a integração entre professores e alunos por meio de um contínuo processo de aprendizagem; e possibilita que o estágio supervisionado seja um reflexo das capacidades, das competências e das habilidades desenvolvidas e adquiridas no decorrer do curso.

A organização curricular permite que o egresso seja um pedagogo com habilidade profissional e percepção da educação escolar e do mercado de trabalho, propiciando um conhecimento de currículo que desenvolve conhecimentos sobre didática, psicologia, sociologia, filosofia, história da educação, política, educação ambiental, antropologia, EJA, metodologias de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia e aquisição de conhecimentos teóricos e práticos específicos da área de atuação profissional. Está baseado na integração teoria-prática e complementado com atividades de pesquisa, seminários, congressos, atividades no Laboratório Didático, TCC e Estágio Supervisionado.

De acordo com os registros acadêmicos, o currículo vem sendo cumprido integralmente pelos alunos, a fim de que possam qualificar-se para a obtenção do diploma, que lhe confere direitos profissionais de educador infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

O sistema avaliativo observado nas práticas acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR da UNIFEV possibilita um acompanhamento sistemático das turmas, com o objetivo de integrar os conhecimentos absorvidos, que envolvem também os elementos teóricos dos trabalhos de pesquisa, dos seminários, debates, provas, confecção de material didático de alfabetização, leitura, escrita e cálculo. Todas as atividades têm a finalidade de

aprofundar os conteúdos dos textos e das obras indicadas para leitura e pesquisa, ministradas após cada unidade desenvolvida em sala de aula. Além disso, os documentos da educação municipal, como o PME e o Regimento Escolar do Município de Votuporanga, foram amplamente estudados pelos alunos formandos para que se apropriassem profundamente de normas, princípios e valores da educação local.

A análise dos conteúdos ministrados demonstra que a instituição oferece sólida formação teórica, ampla e consistente. A formação versa sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, assegurando visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação. Assim, ocorre a viabilização do trabalho coletivo e interdisciplinar, assegura-se a interação entre teoria e prática ao longo do processo formativo, tendo o trabalho docente como elemento articulador dessa interação e propicia-se o desenvolvimento da atitude investigativa como princípio formativo, epistemológico e eixo da organização e do desenvolvimento de currículo. Inclui-se também na formação dos alunos o desenvolvimento da capacidade para a compreensão do professor da educação como sujeito capaz de propor e de efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem às instituições educativas, com vistas à consolidação do princípio da gestão democrática da escola e ao desenvolvimento do currículo da educação básica, permite-se articular a formação inicial e a formação continuada por meio de atividades científico-culturais de enriquecimento curricular (oficinas, seminários, apresentação de trabalhos, socialização de experiências) e assegurar o domínio dos conhecimentos específicos e de suas metodologias em articulação com os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação e suas linguagens, aplicadas ao ensino e à aprendizagem.

3 OBJETIVOS

O objetivo desse estudo foi analisar os resultados obtidos pelos estudantes do Curso de Pedagogia do PARFOR, no período compreendido entre os anos de 2009 e 2016, na UNIFEV, com vistas a averiguar o desenvolvimento da Educação Básica no Município de Votuporanga. Assim, a presente pesquisa de caráter teórico documental investiga o PARFOR ofertado pela UNIFEV na perspectiva de analisar se a capacitação e a qualificação do magistério local desenvolvido pela instituição formadora conveniada atende à demanda por melhoria da Educação Básica no município.

Considerando-se os objetivos do PARFOR, especificamente o de oferecer educação de qualidade a fim de se promover a melhoria da Educação Básica no município de Votuporanga, percebe-se que o programa desenvolvido e implantado vem se mostrando adequado nesse propósito. Diante da complexidade envolvida nesses processos de formação, tornam-se necessárias algumas indagações e a problematização implicadas nas análises dos indicadores educacionais obtidos no referido município.

Ao organizar, classificar e analisar os dados coletados a partir da aplicação do PARFOR, pôde-se problematizar e discutir o atendimento à demanda por melhoria da formação docente e, com efeito, a melhoria da Educação Básica no município de Votuporanga. Assim, os dados relativos ao número de cursistas ingressantes no curso de Pedagogia (1ª Licenciatura) do PARFOR na UNIFEV foram analisados, com vistas a dimensionar a demanda inicial por professores com necessidade de formação superior no município de Votuporanga. Foram também comparados os valores de IDEB alcançados e planejados para as escolas públicas do município de Votuporanga, empregando-se os valores brutos, suas médias e desvios padrão. Além disso, foram realizados modelos de correlação e regressão linear simples para analisar se número de alunos ingressantes no PARFOR contribuem para o aumento do IDEB do município de Votuporanga.

Observado o volume de ofertas de formação e de docentes que cursaram o PARFOR na UNIFEV de Votuporanga e os resultados da formação, aferidos por meio de documentos e de indicadores educacionais disponíveis, a presente pesquisa investigou se as melhorias na Educação Básica são perceptíveis e comprováveis.

4 MÉTODO

4.1 Procedimentos de pesquisa teórica e documental

No método da pesquisa documental definido para o desenvolvimento do presente estudo, a análise de conteúdo é um procedimento técnico e sistemático de investigação, o qual apresenta etapas específicas de ação sobre o objeto. Depois de selecionar as amostras documentais consideradas relevantes, é necessário que se definam as categorias de análises e se elabore um quadro de dados e de imagens gráficas.

Bravo (1991) ressalta que as categorias de análises são formadas por partes ou por fragmentos do conteúdo considerados indispensáveis para a compreensão do significado das unidades de registro, sejam dados, um parágrafo, um capítulo ou um documento inteiro. Sobre o processo de sintetizar e de organizar a etapa da análise de dados, esclarece ainda a importância da produção de um quadro que sistematize e viabilize estudos e a adequada abordagem do material, o que pode facilitar a produção do relatório da pesquisa.

O caminho de pesquisa, de leituras e de aprofundamento percorrido durante a revisão literária levou à opção pelo método de pesquisa documental. A utilização desse tipo de pesquisa permite reunir um conjunto amplo e complexo de dados para organizar elementos que auxiliam o estabelecimento de relações entre o material obtido e as posteriores conclusões alcançadas. A primeira etapa da pesquisa ensejou o levantamento e a organização de informações sobre a concepção e a origem da política e o estudo das políticas públicas, com enfoque nas políticas públicas específicas do setor educacional, na busca da contextualização conceitual, histórica e social. Posteriormente, a pesquisa foi dedicada à consulta de fontes literárias e de documentos governamentais relacionados à implantação do PNE e ao marco legal e regulatório do PARFOR a fim de conhecer as diretrizes sob as quais foi concebido.

A aproximação do objeto da investigação e a apropriação das informações referentes ao tema abordado resultam da revisão literária, da pesquisa bibliográfica e documental com a identificação e o estudo de autores que versaram sobre as políticas públicas para educação, bem como das regulamentações e das legislações orientadoras. Para isso, foram utilizadas obras referenciais publicadas, as quais permitiram conhecer e analisar o assunto de forma abrangente.

Nesse sentido, após conhecer o perfil dos profissionais a serem formados e compreender os elementos constitutivos da instituição formadora cujo recorte foi adotado no estudo de caso, a pesquisa buscou analisar e compreender se a formação oferecida no período de 2009 a 2016, conforme apurado na base de dados do INEP e da Secretaria da Educação de Votuporanga, permitiu observar o atendimento à demanda por melhorias na Educação Básica.

Assim, esperou-se estabelecer um procedimento que permita analisar a formação dos professores oferecida pela instituição formadora UNIFEV, observando se os educadores que foram preparados no período de vigência do PARFOR, compreendido entre 2009 e 2016, estão aptos a proporcionar uma educação de qualidade, alcançando as melhorias da Educação Básica preconizadas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

A categorização adotada nesse estudo de caso é um processo de classificação de dados e pode ser estabelecida para organizar, de forma adequada, a análise das informações procuradas nos documentos ou ao longo das leituras a fim de torná-las compreensivas. As categorias devem dispor o material de modo que ele seja analisado de acordo com os objetivos da pesquisa, procurando alcançá-los, respondendo à questão estudada.

Torna-se importante ainda a elaboração de uma descrição clara e satisfatória dos dados presentes no documento. Para uma abordagem qualitativa satisfatória e compreensiva, é necessária também a produção da inferência, procurando elementos que estejam além do escrito e do óbvio, a fim de se chegar à interpretação mais elaborada e analítica das informações. Gomes (2007, p. 91) enfatiza que “chegamos a uma interpretação de qualidade quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Os procedimentos e as atitudes do pesquisador exigem sensibilidade, intencionalidade e competência teórica, pois, desde o acesso aos dados, passando pela seleção do material documental e pela análise dos dados até a divulgação de resultados, deve ser construído um processo sistemático, rigoroso, exaustivo, coerente e criativo.

Para atingir os objetivos científicos da presente pesquisa, foi observada uma série de passos que delimita o *modus* para obtenção do conhecimento. Considerando-se que o objetivo da pesquisa se referia à análise do atendimento às Políticas Públicas de Educação referentes ao PARFOR pela UNIFEV e que a formação de qualidade constitui um instrumento para comprovação da melhoria da educação básica local, decidiu-se pelas abordagens qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e correlacional, desenvolvida a

partir da extração de dados sobre indicadores disponíveis sobre o município, na IES formadora, no Censo Escolar e na CAPES/INEP.

A estruturação da metodologia do presente estudo teve contribuição do pensamento de Gil em sua definição de investigação:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 1996, p.19).

Na primeira etapa da presente pesquisa foram feitos o levantamento e a organização de informações sobre políticas públicas no setor educacional, contextualizando-as histórica e socialmente. A pesquisa revelou outras fontes documentais relacionadas à implantação do PNE e ao marco legal e regulatório do PARFOR.

De forma complementar, foram feitos levantamentos de referências bibliográficas de autores com relevante produção científica sobre os assuntos investigados, permitindo a construção de um amplo panorama que auxiliou na compreensão da complexidade do tema.

A aproximação do objeto da investigação e a apropriação das informações referentes ao tema abordado demandaram uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio da qual foram identificados e estudados autores com publicações recentes de artigos científicos, os quais versaram sobre as políticas públicas para a educação e sobre as regulamentações e legislações que as delimitam. Para isso, foram utilizadas obras referenciais publicadas em sítios eletrônicos e em revistas especializadas, que permitiram conhecer e analisar o presente tema de forma abrangente e atualizada. Essas fontes primárias da pesquisa foram compostas por artigos, teses, dissertações afins e sítios eletrônicos com informações atualizadas. O objetivo da utilização dessas fontes foi apresentar definições, conceitos e estudos avançados relativos às políticas públicas educacionais que direcionaram a implantação do PARFOR como programa de formação de professores, analisando suas premissas e resultados, foram importantes para a consecução do trabalho.

Dessa forma, no presente estudo foram investigados os reflexos da política pública desenvolvida no PARFOR/UNIFEV, por meio da análise documental da base de dados

do INEP, onde se encontram os resultados referentes ao IDEB do município de Votuporanga, ao estabelecer correlações com a base de dados da CAPES extraída da plataforma Freire, onde estão os registros da oferta de cursos e a formação de turmas ocorrida no período de 2009 a 2016.

A coleta de dados é considerada uma das fases mais importantes da pesquisa, pois exige do pesquisador inúmeros cuidados e procedimentos técnicos para a correta aproximação das fontes relevantes para seu trabalho de investigação. Ter claros os objetivos da pesquisa é essencial para que, nos primeiros contatos com as fontes e no acesso aos acervos, sejam detectados elementos precisos que contribuirão efetivamente com a leitura da realidade (BODGAN, 1994).

4.2 Análises Estatísticas

Nessa abordagem quantitativa, foram obtidas as variáveis representadas pelo desempenho dos alunos das escolas que compõem a rede municipal de educação do município, expressas pelos resultados do IDEB específicos de Votuporanga, a fim de propor medidas médias e de dispersão, buscando compreender se a política de formação de professores desenvolvida por meio do PARFOR/UNIFEV tem contribuído para a melhoria da Educação Básica no Município.

Para tanto, parte-se da perspectiva de que a associação entre duas variáveis poder ser de dois tipos: correlacional ou experimental. Considera-se que o estudo do relacionamento entre duas ou mais variáveis é denominado de correlação e regressão. A análise de correlação fornece um número que resume o grau de relacionamento linear entre as duas variáveis. Já a análise de regressão fornece uma equação que descreve o comportamento de uma das variáveis em função do comportamento da outra variável. Como esse estudo trata apenas de duas variáveis, têm-se a correlação e a regressão simples, diferente da correlação e da regressão múltiplas, que envolvem mais de duas variáveis.

Essas medidas são muito utilizadas na análise do relacionamento entre as variáveis, buscando compreender se valores altos ou baixos de uma das variáveis implicam em valores altos ou baixos da outra variável. Dessa forma, tem sido possível aos pesquisadores

verificar, por exemplo, se existe associação entre a taxa de desemprego e a taxa de criminalidade em uma grande cidade ou entre verba investida em propaganda e retorno nas vendas.

No modelo de regressão nas análises estatísticas, tomou-se o IDEB como variável dependente e o número professores cursistas do PARFOR no município como variável independente. Buscou-se identificar uma aproximação, uma convergência ou divergência no estabelecimento dessa relação.

A hipótese da ampliação da oferta de educação de qualidade pelo PARFOR/UNIFEV e a consequente melhoria do IDEB na rede pública municipal emergiu, durante o estudo, como elemento de interpretação do ocorrido no período de 2009 a 2016, período imediatamente anterior ao início do programa, até o presente momento, em que uma turma se encontra em curso. Essa análise permitiu o estabelecimento de um comparativo analítico entre a formação dos professores baseado na pesquisa do banco de dados da Plataforma Freire, disponível pela CAPES, nos resultados do IDEB dos últimos anos, constantes do banco de dados do INEP e nos dados do município de Votuporanga.

Assim, foi possível compreender melhor o atendimento às políticas públicas específicas para a formação dos professores estabelecendo o perfil dos educadores preparados no período de vigência do PARFOR, entre 2009 e 2016, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, conforme preconiza o Decreto que instituiu o Programa (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

As informações apuradas durante a pesquisa foram analisadas e discutidas com o objetivo de comprovar ou de refutar a tese que preconiza que programas de capacitação e qualificação de professores como o PARFOR influenciam diretamente nos padrões de desempenho na educação básica municipal de Votuponga.

A pesquisa procurou também responder a iniciativa da CAPES/MEC, em parceria com o INEP/MEC, que vem fomentando o desenvolvimento de estudos e de pesquisas a partir de projetos que utilizam os bancos de dados governamentais para educação, inclusive por meio do programa Observatório da Educação.

Para incentivar os trabalhos de pesquisa, o INEP reuniu e colocou à disposição dados dos censos escolares e das avaliações da educação superior e básica em formato específico para pesquisadores. Os órgãos têm a intencionalidade de que a iniciativa contribua para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de Pós-Graduação relativos à área educacional, além de contribuir para o avanço da pesquisa na área.

Os dados extraídos dos bancos de dados da Plataforma Freire e do INEP, após organizados e após receberem tratamento técnico e análise criteriosa, foram confrontados e referenciados junto ao estudo teórico e à revisão literária. As percepções e as deduções conduziram a uma melhor compreensão do PARFOR e à visualização de indicadores que ajudaram a comprovar a hipótese e sustentar a tese do estudo.

O desenvolvimento dos procedimentos de análise buscou manter-se atrelado aos interesses da pesquisa e aos objetivos desta. A definição dos objetivos foi a principal premissa para o início das análises sistemáticas e precisas nos percursos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 45), a análise “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Na redação final, os dados foram analisados e confrontados com o referencial teórico-metodológico e com outros trabalhos sobre o mesmo assunto.

No intuito de realizar uma análise relevante e consistente dos dados e dos conteúdos obtidos, é importante a leitura exaustiva e reflexiva do material para a correta escolha das unidades de análise e das categorias a serem abordadas, uma vez que elas constituem parte indispensável das conclusões da análise. Para uma abordagem qualitativa e compreensiva, é necessária a produção da inferência, quando o pesquisador procura o que está além das evidências, alcançando a revelação de fatos e propiciando a interpretação profunda das informações.

Para agregar informações mais amplas ao presente estudo, além de dados históricos fundacionais e estatísticos, indicadores escolares e quadros de formação docente da rede municipal pela UNIFEV/PARFOR, foram examinados os documentos da educação pública de Votuporanga (Regimento Escolar e PME). Esses documentos oferecem os parâmetros de exigência, regimentos e fatores considerados por suas instâncias gestoras como influentes no desenvolvimento educacional ou determinantes para o êxito dele.

É importante recordar, para efeito de utilização dos resultados de uma pesquisa que, de acordo com De Landsheere (1992), os dados obtidos em avaliações são sempre indicadores de alguma coisa ou situação. Por isso, os esforços pela compreensão da realidade que ela aponta, procurando extrair elementos que permitam conhecê-la melhor e produzir intervenções destinadas a qualificá-la, sendo esses indicadores objetivos dos estudos.

Indicadores bem elaborados e sistematicamente aplicados são instrumentos políticos poderosos, pois não servem apenas para a gestão administrativa da prática pedagógica

e da política educacional, eles também as influenciam. Dessa maneira, os resultados alcançados nesses estudos contribuem para a elaboração ou a definição de políticas públicas, exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação.

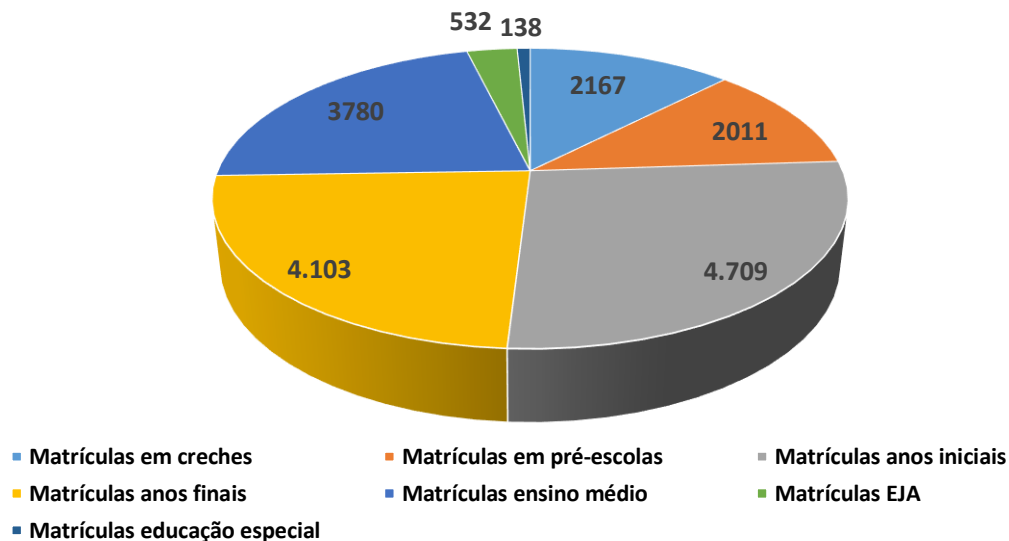
5 RESULTADOS

5.1 Dados gerais sobre a educação no Município de Votuporanga

Lançando um olhar sobre a questão estrutural, os dados governamentais do município apontam para o fato de que Votuporanga possui uma moderna infraestrutura no setor educacional. Além das escolas municipais e estaduais de ensino infantil, fundamental e médio, das escolas técnicas e tecnológicas, a estrutura contempla um grande sistema de educação superior, com a UNIFEV. Atualmente, a UNIFEV abriga dois *campi*: a Cidade Universitária e o *Campus* Centro, com mais de 7 mil alunos e 37 cursos de graduação nas áreas de Biológicas e Saúde, Exatas e Tecnológicas, Humanas e Sociais; além da Futura, com cursos na área de administração, e a Faculdade de Teologia e Ciências (FATEC).

É importante também dimensionar a rede municipal da cidade, que conta com 55 escolas que atendem a todos os bairros urbanos e rurais. Além disso, conforme se pode observar na **Figura 4**, as escolas são frequentadas por 5.379 alunos matriculados em distintos níveis como creches, pré-escolas, salas de anos iniciais e finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Figura 4 - Número de alunos matriculados no município de Votuporanga (2015)



EJA: Educação de Jovens e Adultos. Fonte: Censo Escolar/INEP 2015 - Alunos matriculados na Educação Básica: QEdu.org.br

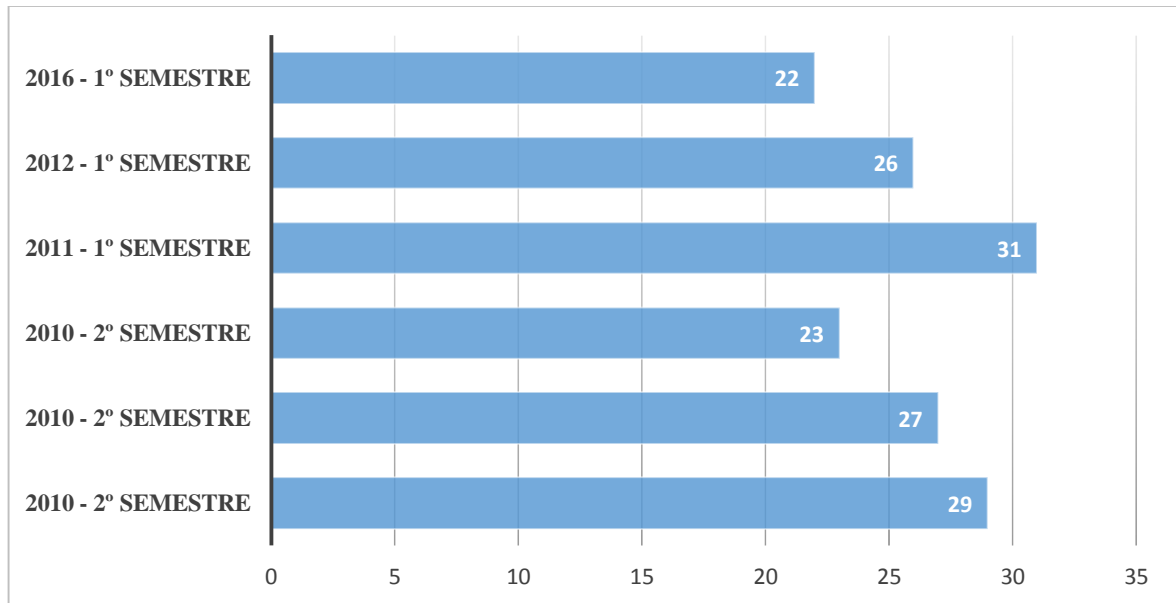
No censo de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município apresentou crescimento populacional de 9% em relação ao censo anterior, de 2010, e abriga, agora, 92.032 habitantes. Informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação indicam que, para uma população estudantil de 5.379 alunos, o percentual de 5,85% dos habitantes matriculados representa um índice expressivo de formação dos jovens cidadãos, cuja qualificação para todas as atividades econômicas desenvolvidas na rede pública assegura uma visão otimista para as próximas décadas.

5.2 Dados da Plataforma Freire – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A extração dos dados da Plataforma Freire foi inicialmente realizada por técnicos e analistas da CAPES, em resposta à solicitação feita para a Coordenadora Nacional do PARFOR, Professora Izabel Lima Pessoa. O arquivo com os dados foi recebido via *e-mail* com anexo em formato Excel, que viabiliza a utilização de tabelas dinâmicas, tornando possível a filtragem dos dados para acesso às informações necessárias e posterior elaboração de imagens que permitiram a visualização e a compreensão das informações sobre a formação dos professores no âmbito do programa.

Os cursos ofertados na sede de Votuporanga pelo PARFOR UNIFEV, todos do tipo primeira Licenciatura do curso de Pedagogia, o início das turmas e o número de cursistas que compõem as turmas estão apresentados na **Figura 5**.

Figura 5 - Quantidade de cursistas ingressantes no curso de Pedagogia (1ª Licenciatura), no Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) por ano/turma, no período de 2010 a 2016



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Atualizado em: 05/09/2016

A demanda inicial de turmas do PARFOR na UNIFEV se concretizou com a formação de três turmas de primeira Licenciatura em Pedagogia no ano 2010, sendo que nos dois anos seguintes (2011 e 2012) foram ofertadas somente uma turma por ano. Devido à crise econômica e política agravada no início da década, não houve oferta no período de 2013 a 2015, sendo que em 2016 o programa retomou a oferta de vagas (**Figura 5**).

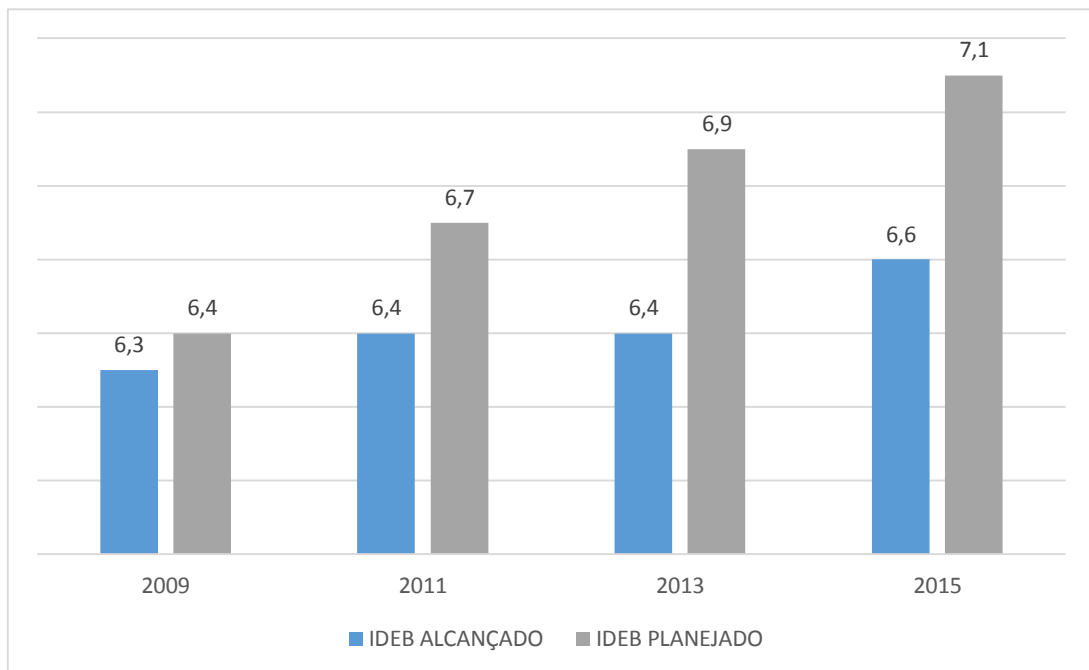
As informações obtidas a partir da **Figura 5** auxiliam no dimensionamento da demanda inicial por professores com necessidade de formação superior no município de Votuporanga. Dados obtidos da formação desses professores permitiram observar que muitos possuíam formação para atuar na educação, obtida junto as escolas normais, enquanto outros recebiam a formação oferecida pelo Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Os cursos do CEFAM funcionavam em período integral nos municípios do Estado de São Paulo, com duração de quatro anos e os alunos recebiam bolsas de estudo de um salário mínimo, ganhando o direito de ingressar na carreira docente. O programa foi extinto em 2005.

5.3 Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Durante a extração dos dados brutos do banco do INEP, referentes aos anos de 2009, 2011, 2013 e 2015, foi encontrada outra ferramenta construída para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados na leitura de realidades próprias da educação. A Fundação Lemann disponibiliza o sítio QEDu, idealizado pela Meritt, que possui tecnologias inovadoras para facilitar o acesso aos dados educacionais. Assim, o QEDu foi utilizado para acessar os dados do município de Votuporanga referentes ao número de alunos matriculados e os IDEB obtidos pelo município no período de 2009 a 2015.

Na **Figura 6** foram apresentados os valores referentes aos indicadores do IDEB alcançados e planejados. Esses dados conduziram à aproximação do confronto de dados de modo a tornar precisos os indicadores que devem referendar ou refutar a hipótese do presente trabalho, no que trata da elevação e melhoria da qualidade da educação básica no município de Votuporanga e no atendimento à política pública educacional preconizada pelo PARFOR.

Figura 6 - Comparação entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado e o planejado (2009-2015)



IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: Censo Escolar/INEP 2015 – Alunos matriculados na Educação Básica: Qedu.org.br

O IDEB alcançado representa o desempenho que de fato a escola pública do município de Votuporanga e seus alunos obtiveram nos anos avaliados, enquanto o IDEB planejado são os índices ideais estabelecidos para cada momento, numa evolução progressiva determinada pelo INEP/MEC, de forma que a meta a ser atingida em 2022 seja efetivamente alcançada.

Tomando o resultado do IDEB de 6,3 como ponto de partida no ano 2009, quando ainda não existia a oferta do Programa PARFOR/UNIFEV no município, inicia-se uma série histórica. Entre os anos de 2011 a 2013 esse índice se manteve estável com o resultado de 6,4 pontos, apresentando uma sensível evolução em 2015, quando o indicador alcança 6,6 pontos. Se considerarmos que o entre 2011 e 2013 foram reelaborados os Regimento Escolar do município e atualizado o Plano Municipal da Educação, podemos compreender que a reflexão e a mobilização pela educação nesse período quebrou a inercia observada nos resultados do IDEB, e proporcionou importantes subsídios para a obtenção de melhores resultados em 2015.

Visto que os resultados do IDEB alcançado não estão aumentando na mesma proporção do IDEB planejado, pode-se inferir que existe muito ainda por ser feito para que a melhoria da Educação Básica no Município atinja índices satisfatórios de desempenho.

Foram ainda analisadas as médias e os desvios padrão dos indicadores alcançados e planejados do IDEB, de maneira a permitir uma análise mais precisa bem como uma leitura mais bem orientada desses dados (**Tabela 2**).

Tabela 2 - Valores, médias e desvios padrão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica alcançado e do planejado (2009-2015)

Indicador	2009	2011	2013	2015	Média ± Desvio Padrão
IDEB alcançado	6,3	6,4	6,4	6,6	6,4±0,1
IDEB planejado	6,4	6,7	6,9	7,1	6,8±0,3

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015 - Alunos matriculados na Educação Básica: QEdu.org.br

Apesar de haver um aparente distanciamento entre os índices do IDEB alcançados e planejados, os valores das médias e dos desvios padrão permitiram observar que existe uma aproximação entre a média do IDEB planejado, que aponta o indicador 6,8 com

desvio para mais ou para menos de 0,3 ponto, e do IDEB alcançado, de 6,4 com desvio para mais ou para menos, de 0,1 ponto.

5.4. Análise dos dados sobrepostos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)/ Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)

Ao sobrepor os dados referentes ao número de professores cursistas do programa por ano de ingresso, tomando o ano de 2009 como o marco zero e considerando a expansão da oferta de forma cumulativa, estabeleceu-se outra configuração de dados a serem correlacionados com o IDEB alcançado. Dessa forma, foi possível observar a evolução do indicador na medida em que o volume de cursista era ampliado e novos saberes e práticas pedagógicas era introduzidos à sua atuação na rede pública. Com esses dados, buscou-se verificar se existe algum relacionamento entre a variável representada pelos ingressantes no PARFOR/UNIFEV com as variáveis representadas pela evolução do IDEB do município de Votuporanga nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2015 (**Tabela 3**).

Tabela 3 - Análise cumulativa: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica alcançado e cursistas ingressantes (2009-2015)

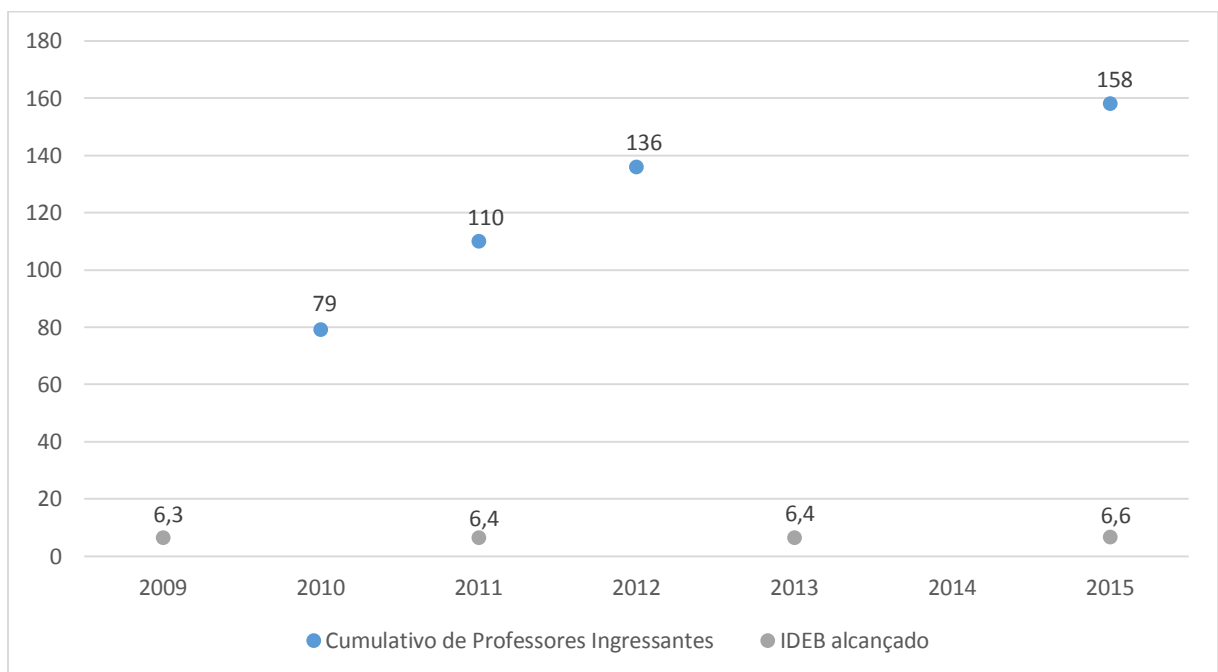
ANO DA OFERTA	INGRESSANTES	CUMULATIVO	IDEB ALCANÇADO
2009	0		6,3
2010	79	79	
2011	31	110	6,4
2012	26	136	
2013	0		6,4
2014	0		
2015	22	158	6,6
2016	0		

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: Análise cumulativa dos alunos ingressantes 2009 – 2015 e IDEB alcançado

A elevação da média geral do IDEB em Votuporanga, no período de 2009 a 2015 permite inferir que a inclusão de novos professores cursistas do PARFOR na rede pública municipal justifica este comportamento de melhoria, embora não seja possível somente com estes dados afirmar que este seja o único fator motivador da evolução do IDEB.

Foi então analisado se existia correlação linear simples entre os dados de número cumulativo de ingressantes no PARFOR/UNIFEV e IDEB alcançado (**Figura 7**).

Figura 7 - Correlação linear simples entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “cursistas ingressantes”

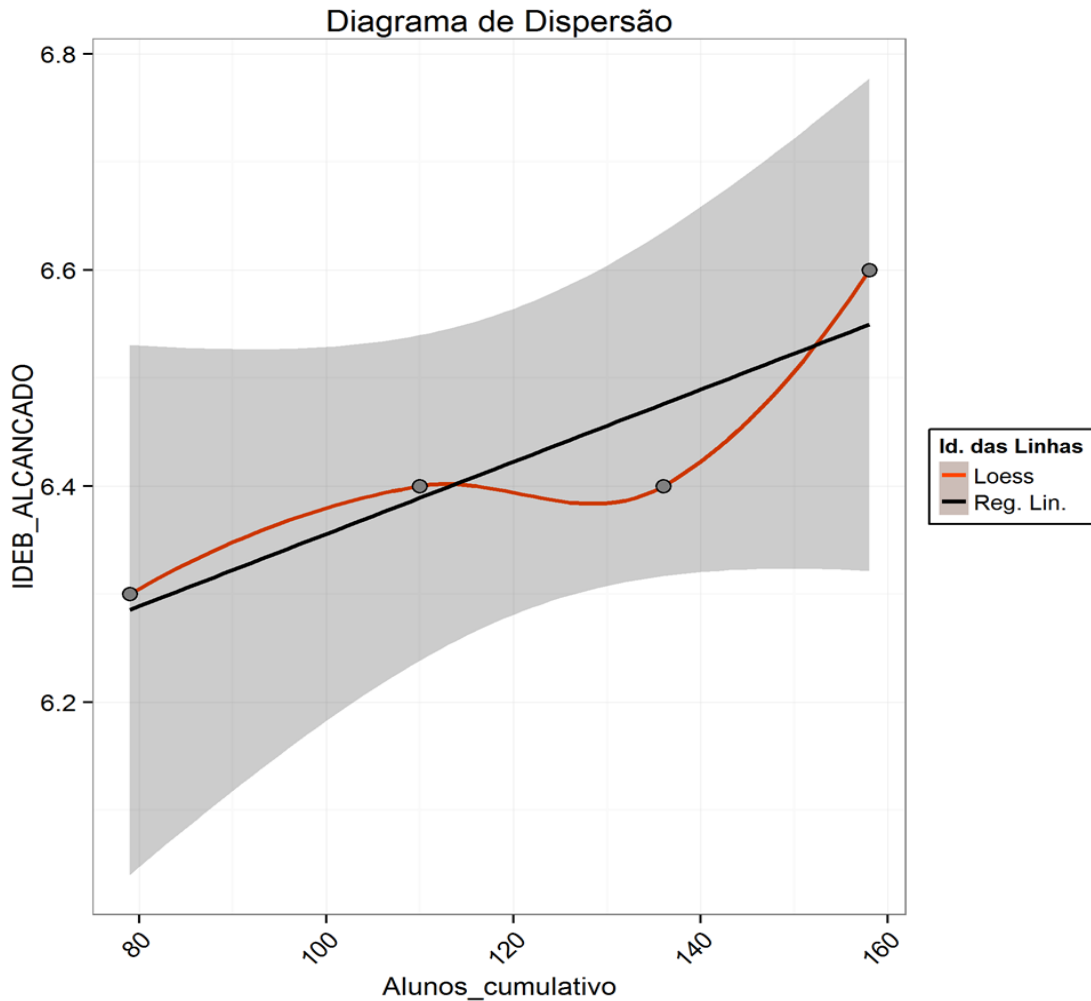


IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: Correlação linear simples entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “cursistas ingressantes”.

Foi possível observar correlação linear positiva entre as variáveis quantitativas analisadas. Dessa forma, a ideia de que o número de alunos ingressantes no PARFOR contribui para o aumento do IDEB do município de Votuporanga-SP foi reforçada, tendo em vista que o coeficiente de correlação se aproxima de 1 ($r=0,904$), demonstrando uma relação positiva e forte entre as variáveis analisadas.

Com o objetivo de agregar maior significância ao ingresso de novos alunos dos PARFOR/UNIFEV, foi realizado um modelo de regressão linear simples, utilizando-se como variável dependente “IDEB alcançado” e como variável independente o número “Cumulativo de Professores ingressantes” (**Figura 8**).

Figura 8 - Modelo de regressão linear entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “Cumulativo de Professores ingressantes”



IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Fonte: Modelo de regressão linear entre a variável dependente “IDEB alcançado” e a variável independente “Cumulativo de Professores ingressantes”.

É possível observar, na **Figura 8**, a linearização dos dados por uma reta pela regressão linear simples bem como a regressão linear local ponderada, denominada Loess. Este último método, por sua vez, é um método clássico, não linear que estima curvas e superfícies por suavização.

A correlação pode ser uma ferramenta de pesquisa bastante útil, mas ela nada nos informa sobre o poder preditivo das variáveis. Na análise de regressão, ajusta-se o modelo preditivo aos dados e usa-se o modelo para prever valores da variável dependente (IDEB Alcançado) a partir de uma variável independente (Cumulativo de Professores Ingressantes). Assim, posteriormente foi realizada a análise estatística inferencial de Regressão Linear

Simplex com nível de significância de 10%. A equação da reta estimada foi $Y = 6,0215 + 0,0033X$ tendo $R^2=0,82$, assim, 82% da variabilidade do IDEB Alcançado deve-se ao número cumulativo de Professores Ingressantes. Diversos testes foram realizados, com níveis de significância de 1, 5 e 10%. Entretanto, a regressão linear foi estatisticamente significativa com intervalo de confiança de 90%, uma vez que observa-se que β_1 encontra-se no intervalo no valor inferior e superior (a 90%), sendo este diferente de zero. Assim temos que a hipótese nula ($H_0: \beta_1 = 0$) é rejeitada e a hipótese aceita é a $H_1: \beta_1 \neq 0$.

Tabela 4 - Regressão linear entre as variáveis IDEB alcançado e Número Cumulativo de Professores Ingressantes

Fatores	Coefficientes	Erro Padrão	Stat t	Valor-p	90% inferiores	90% superiores
Nº cumulativo de professores ingressantes	6,0215	0,1386	43,4401	0,0005	5,6167	6,4262
Resíduos	0,0033	0,0011	2,9966	0,0957	8,5407 E -05	0,0066

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nível de significância adotado: 10%.
Fonte: Regressão linear simples calculada pelo autor.

Portanto, quaisquer conclusões a respeito da importância de uma variável independente na explicação de uma variável dependente exigiria determinar a significância estatística tomando por base um coeficiente expressivo. Simplesmente olhando para a magnitude do coeficiente, não é correto indicar a significância da variável.

Podemos, assim, afirmar que os dados permitem apontar uma tendência de influência da formação dos docentes do PARFOR UNIFEV na melhoria dos indicadores educacionais referentes ao município de Votuporanga.

Ao optarmos pela pesquisa documental observa-se que embora os documentos sejam fontes ricas e estáveis de dados, apresentando certa durabilidade, fato que favorece sua utilização, é importante, porém lembrar algumas críticas ao método. Uma delas aborda o tema da ‘representatividade’, isto é, a quantidade de documentos necessários para que se possa fazer inferências a partir das informações contidas nos documentos analisados. Outra crítica bastante recorrente incide sobre a ‘subjetividade dos documentos’, pois sendo construção humana e social é possível assegurar a fidedignidade dos dados nele contido? Sobre

tais preocupações lembramos Gil (1996, p. 53), quando adverte que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. A posição nos parece pertinente em face da produção do conhecimento se efetuar por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto.

5.5 Informações documentais da pesquisa

Investigar o PARFOR na perspectiva das políticas públicas educacionais conduziu à percepção do grande desafio que o tema representa para pesquisadores, órgãos públicos governamentais, entes federados, organizações não governamentais e universidades públicas e privadas, que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas, projetos e ações, na busca pela qualificação dos profissionais docentes, envidando esforços pela elevação da qualidade do ensino no país.

Conforme observado, o PARFOR foi instituído como um programa emergencial para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A presente pesquisa mostrou que o PARFOR vem viabilizando um conjunto de ações do MEC em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e dos municípios e com as instituições públicas e privadas comunitárias de educação superior. O PARFOR tem fomentado a oferta de cursos superiores gratuitos de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada às exigências da LDB Nacional (BRASIL, 2009a), buscando o enfrentamento dos desafios da formação docente no país.

Os documentos estudados demonstraram que, inicialmente, na definição normativa do Decreto nº 6.755 e na Portaria MEC nº 09, a participação no PARFOR restringia-se às IES Públicas. As associações representativas das Instituições Comunitárias, da ACAFE e da ABRUC pleitearam o direito de participação visando a atender as demandas do PARFOR no País. A partir desse momento, a UNIFEV, que é uma fundação de direito privado, comunitária e sem fins lucrativos, cumprindo os quesitos exigidos por lei, firmou convênio para oferta da formação inicial para docentes da rede pública municipal de Votuporanga.

Ao se apresentarem os dados e as informações documentais da pesquisa, buscou-se conhecer a estrutura, a história e a constituição do Centro Universitário de

Votuporanga que, enquanto instituição formadora, foi considerada portadora das condições normativas para adesão ao PARFOR.

Na perspectiva de compreender o papel da instituição formadora e do município estudado no cumprimento dos objetivos do PARFOR, pode-se recordar Oliveira e Lemes (2013) ao afirmarem que conhecer os esforços pela formação de professores da rede pública empreendidos pelos municípios permite perceber se as políticas educacionais adotadas estão adequadas ao desenvolvimento da educação de qualidade e à prioridade dada à educação em termos financeiros, pois cabe ao poder público a garantia do direito à educação de qualidade.

Para o atendimento à demanda do PARFOR no município de Votuporanga, a instituição elaborou um Projeto Político Pedagógico especificamente para o Curso de Pedagogia. Tal Projeto foi dimensionado para a realidade de docentes que se encontravam em plena prática profissional e que, mais do que a certificação de conclusão, necessitavam integrar novos elementos do fazer pedagógico e novas iniciativas para difusão do conhecimento tecnológico e científico em suas práticas, com maior dinâmica no fluxo curricular. Estes componentes foram desenvolvidos após amplas discussões e reflexões, de forma que se tornassem protagonistas do processo juntamente com seus alunos, construindo os resultados pretendidos a serem alcançados de forma democrática e participativa.

O sistema avaliativo do curso também ofereceu importantes pistas e indicadores dos resultados da formação ofertada, pois envolveu elementos teóricos dos trabalhos de pesquisa, seminários, debates, provas, confecção de material didático de alfabetização, leitura, escrita e cálculo. Ao analisar os conteúdos ministrados e os temas cobrados nas avaliações, observou-se, pelos resultados alcançados pelos cursistas, que a instituição ofereceu sólida formação teórica, ampla e consistente, versando sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, de modo a assegurar uma visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, com pleno conhecimento dos elementos normativos constantes do Regimento Escolar de Votuporanga e ciente dos objetivos propostos no Plano Municipal da Educação (PME).

A parceria estabelecida entre o PARFOR/CAPES e a UNIFEV induziu a reflexão sobre a abordagem feita na revisão e na atualização bibliográfica, na qual Franco (2003) afirmava que a política educacional atual no Brasil parece indicar que ela se insere na terceira geração de políticas públicas. Essa nova geração de políticas reconhece a importância do papel insubstituível do Estado na educação, mas não considera que seja suficiente para atender as imensas demandas da sociedade.

A existência de parcerias entre o governo, os empresários e as organizações não governamentais representa uma forma cumulativa de complementar a presença do Estado onde esse não chega. Assim, a política pública deixa de ser sinônima de governo, pois uma esfera pública não governamental constituída e administrada por agentes da sociedade civil passa a atuar em caráter público, que é o caso das Instituições Privadas Comunitárias sem fins lucrativos que aderiram ao PARFOR, como, por exemplo, a UNIFEV.

Outra questão importante discutida na formação de professores da Educação Básica é tratada especificamente nas metas 15 e 16 do PNE. Na construção dessas metas, houve a articulação da participação das associações e das sociedades científicas, das entidades e dos movimentos sociais interessados neste instrumento de política de Estado, no intuito de assegurar uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social para o cidadão e para o futuro do país no caminho da superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade (LIBANEO, 2012).

Cabe ressaltar que, assim como o PNE, o PME de Votuporanga apresenta 20 metas a serem alcançadas durante o período de sua vigência e descreve com riqueza de detalhes todas essas metas, inclusive as metas 15 e 16, que tratam sobre a formação dos professores da rede. O plano aponta para um percentual de 96,31% de professores com formação superior no momento da elaboração do PME, com a previsão de alcançar a meta final de 100% de professores formados, envidando esforços para que até o 5º ano de vigência da meta sejam formados os 3,69% restantes.

Em relação à meta 16, observou-se que, dos 704 docentes da rede pública municipal, 40,76%, correspondentes a 287 professores, possuem formação em nível de Pós-Graduação. Essa situação deverá ser modificada durante a vigência do PME, com a ampliação do percentual de formados em 9,74%, elevando para 50% o número de pós-graduados.

Para atingir as metas 15 e 16, a Secretaria Municipal da Educação de Votuporanga conta com a parceria estabelecida junto ao PARFOR/UNIFEV, que se encontra em entendimento com a CAPES para que, além da oferta de cursos de graduação, seja viabilizada a oferta da educação continuada por meio de cursos de Pós-Graduação na modalidade *lato sensu*.

No presente estudo, para abordar aspectos da política pública que hoje fundamentam a educação escolar em muitos países, lançou-se um olhar histórico e conceitual, cuja contribuição tem origem nas práticas desenvolvidas na Grécia antiga. Observou-se que a política pública incorporou a natureza eminentemente política, comunitária, dialógica e

comunicativa do homem em sua origem. Assim, enquanto ciência e vivência social, a política somente se justifica unida à perspectiva e ao conceito de *paideia*. Tal conceito é a denominação do sistema de educação e formação ética dos gregos, que incluía temas como ginástica, gramática, retórica, música, matemática, geografia, história natural e filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo, capaz de liderar e de ser liderado e de desempenhar um papel positivo na sociedade, ou seja, daquele processo contínuo dedicado à formação integral do cidadão (ARENDDT, 1981).

Considerando tal abordagem, refletiu-se que o cidadão não deriva de uma imposição da natureza, da força ou do direito, mas resulta de um processo educacional, de uma construção consciente, de responsabilidade pessoal e também social. O cidadão educado contribui posteriormente para as novas gerações, reproduzindo uma atitude de educador.

A preocupação com a cidadania e a vinculação das atividades educacionais do Município de Votuporanga com a política pública educacional proposta pelos demais entes federados encontra-se expressa também no Regimento Escolar. Em seu Art. 3º, inciso IV, o Regimento Escolar preconiza a ideia de que a escola deve favorecer o desenvolvimento integral de todos os alunos e lhes dar oportunidades iguais e justas para participar e fazer parte da vida coletiva. Já no inciso V, encontra-se a informação de que a escola deve ser para todos os alunos um lugar privilegiado de aprendizagem da vida em sociedade. No Art. 4º do Regimento Escolar são enfatizados os mesmos elementos no inciso II – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres; e no inciso V – estimular em seus alunos a participação, bem como a atuação solidária junto à comunidade. Esses elementos constantes do PME e do Regimento Escolar de Votuporanga remetem aos indícios de que o município preocupa-se com a educação integral de seus estudantes e estabelece leis que procuram assegurar-lhes, não só o ensino de qualidade, mas a cidadania, a convivência e protagonismo social.

A hipótese proposta no presente trabalho foi a de que ao organizar, classificar e analisar os dados coletados a partir da aplicação do PARFOR pode-se problematizar e discutir o atendimento à demanda por melhoria da formação docente e, com efeito, a melhoria da Educação Básica no município de Votuporanga. Nesse contexto hipotético, é relevante esclarecer que a decisão de escolher analisar a formação oferecida pelo PARFOR referenciando a melhoria da Educação Básica no município de Votuporanga se deve ao fato de a coordenação geral do programa na UNIFEV ter amplo acesso às informações documentais do Centro Universitário ofertante, da Secretaria de Educação do Município, das práticas pedagógicas dos docentes formadores e dos professores da rede pública cursistas.

Além das informações disponíveis citadas acima, existem diversas outras e vários indicadores que auxiliam na análise e na compreensão de melhorias que podem ser implementadas na educação básica, além da boa formação dos professores. Segundo assevera Morin (2003), ao abordar a educação, que é um trabalho de importância inegável, há de se observar que a infraestrutura está diretamente relacionada com uma melhor qualidade do ensino.

Observou-se no presente estudo que a UNIFEV, enquanto instituição formadora conveniada ao PARFOR, considera que o processo de formação não se esgota em um modelo de formação escolarizada tradicional, ou na mera apropriação de saberes teóricos isolados. Vale ressaltar que há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer política educacional, pois aprimoramento e transformação dependem inteiramente de quem faz Educação nas salas de aula.

O importante é ressaltar a necessária preocupação com a qualidade dos cursos de formação que são disseminados e estimulados, de forma que os professores das redes públicas de Educação Básica entendam que este é considerado um elemento indispensável para garantir a equidade entre os docentes, inclusive no âmbito do PARFOR. Esses aspectos são justificados ainda pelo fato de que o investimento na formação desses professores vem demonstrando ser um fator relevante para o desenvolvimento da Educação Básica de forma harmônica em todo o país (Revista Brasileira de Educação, 2014).

Atualmente, pelo Censo que é feito com o CPF do Professor, podemos saber qual a formação, em que escola ele está, há quanto tempo. Assim podemos associar os resultados com as políticas públicas e passamos a ter condições de organizar, planejar e avaliar a formação no país. Dos profissionais de todo o país que dão aulas no Ensino Fundamental, 76,9% têm Ensino Superior completo – 1,08 milhão, sendo que 982,9 mil possuem uma licenciatura. Os demais têm outros cursos não adequados à docência – 57 % fizeram programas chamados de “complementação pedagógica”.

Parece também assertiva e prudente a posição de Gatti e Barreto (2009), que ponderam que devido à implantação recente do programa, é preciso esperar por resultados de mais longo prazo para avaliar a efetividade do PARFOR, a partir do que foi proposto e realizado no decorrer dos próximos anos de vigência e execução do Decreto n°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Porém, as questões mais amplas observadas durante o presente estudo permitiram observar limitações de apoio dos entes federados, comprometimento dos docentes

formandos, dificuldades logísticas e outras fragilidades que podem pôr em risco a qualidade da formação oferecida pelas IES formadoras. Tal insuficiência decorre da complexidade e da diversidade da sociedade brasileira, por conta tanto das dimensões continentais do país como da pluralidade de realidades sociais, étnicas e culturais.

Pessoa (2013) afirma que esse dinamismo permite o aperfeiçoamento dos processos durante o desenvolvimento da ação de política pública. O PARFOR é uma ação que envolve diferentes atores com diferentes interesses, e isso exige um intenso trabalho de articulação. Entre as estratégias de convencimento à participação está o esclarecimento sobre o importante papel de ente. Dessa maneira, visando a minimizar o impacto dessa questão, a CAPES elaborou um manual operativo por meio do qual os participantes do Programa tomavam conhecimento de seu papel e atribuição no PARFOR, para decidir sobre sua participação (PESSOA, 2013). Assim, fazem-se necessários o permanente e criterioso acompanhamento, o estudo e as análises por órgãos de fomento por setores públicos educacionais, por pesquisadores e estudiosos, os quais têm o importante papel de zelar pelo êxito do programa, observando suas nuances, componentes específicos da realidade e fatores positivos e negativos que interferem na sua realização e êxito.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A problematização proposta no presente trabalho considerou o PARFOR enquanto iniciativa de uma política pública no contexto educacional e, à luz das diretrizes analisadas nos documentos oficiais de Votuporanga, como o PME e o Regimento Escolar do município. Com base nesses documentos, foi possível observar evidente interesse pela formação e pela profissionalização do magistério, pela melhoria do ensino e pelo essencial papel da Secretaria Municipal da Educação e Diretoria de Ensino no controle da qualidade dos resultados que vêm sendo produzidos pelas escolas a partir de padrões didáticos e pedagógicos estabelecidos e expressos nos conteúdos ensinados na rede local.

Ao longo do trabalho de pesquisa, o acesso aos dados da UNIFEV, ao projeto político pedagógico do curso, às práticas de avaliação dos docentes formandos e aos resultados do IDEB, todos organizados, classificados e analisados, conduziram a discussões sobre o atendimento à demanda pela melhoria da formação docente e pela conseqüente melhoria da oferta da educação básica no município de Votuporanga.

Abordando primeiramente a questão da formação docente, as análises desenvolvidas neste trabalho reiteram a importância da formação oferecida pela UNIFEV como instituição parceira do PARFOR e o relevante papel do professor no labor pedagógico, considerando sua responsabilidade e o protagonismo na consecução das políticas educacionais e na implementação do trabalho educativo. Porém, as análises de resultados da formação oferecida pelo PARFOR em alguns estados e municípios não proporcionaram as mesmas condições encontradas em Votuporanga e com a qualidade preconizada pelo Decreto nº 6.577 (BRASIL, 2009a).

A questão da qualidade dos cursos foi debatida em diversas reuniões, Fóruns e Encontros Nacionais de Professores e Coordenadores, onde foram abordados temas como o apoio dos governos municipais para incentivar o professor em formação. Representantes de IES e professores ressaltaram as dificuldades dos alunos em manter sua participação nos cursos, tais como falta de apoio financeiro para cobrir os custos com deslocamentos para assistirem às aulas nas instituições formadoras, sobretudo porque frequentemente têm de ir de cidades pequenas até os grandes centros para participarem dos encontros presenciais; o acúmulo das atividades

de formação com as atividades em sala de aula, sem redução da carga horária ou contrapartida financeira. Dessa forma, tais restrições se configuraram como limitações à equidade na permanência dos cursos e, portanto, no processo formativo (SOUZA, 2014).

Os problemas mencionados se manifestam na perspectiva de toda a amplitude das distintas realidades socioeconômicas, étnicas e culturais que envolvem os cursistas formados pelo PARFOR em todo o País. Por isso, os indicadores e os dados analisados sinalizaram que as condições oferecidas pela UNIFEV para a qualificação dos docentes da rede pública de Votuporanga possuem características diferenciadas em relação ao aprendizado proposto e pretendido pelas instâncias educacionais do Município, fato nem sempre percebido em outras realidades, o que corrobora a proposição do presente trabalho.

A formação realizada em nível local tem sido beneficiada pela maneira como a amplitude da diversidade, pluralidade e até das dimensões físicas são reduzidas ou minimizadas por ações educacionais planejadas e estratégicas, distintas de outras mais complexas que envolvem todo o país ou mesmo o estado. Assim, as ações locais têm apresentado maiores possibilidades e elementos de sucesso.

O interesse na presente pesquisa sobre as particularidades do desenvolvimento do PARFOR pelo UNIFEV e sobre o atendimento e a qualificação dos docentes da rede municipal buscou também elementos dos estudos de Souza (2014), que levantou dados disponibilizados pela CAPES, embora estes não tenham contemplado indicadores sobre a qualidade estrita de cada curso em cada município. Ainda assim, pode-se analisar que o indicador sobre as instituições permite questionar a equidade no acesso aos cursos em termos da qualidade da formação oferecida pelo programa ante a diversidade das realidades institucionais nas diferentes regiões do país.

Segundo Pessoa (2013), na busca por garantir a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições comunitárias, a integração destas ao PARFOR foi atrelada ao desempenho acadêmico aferido nos indicadores do INEP. Além disso, com base no levantamento da CAPES sobre o Índice Geral de Curso (IGC) avaliados nessas Instituições, entre as oito integrantes do PARFOR Presencial, observou-se que, apenas, cerca de 10% possuem IGC 4. Entre as instituições públicas, esse índice é de 36%. Outra informação relevante auxilia na interpretação do fato citado e aponta para a realidade de que, enquanto 111 instituições públicas ofertantes representam 78% do montante total das conveniadas, as 32 instituições comunitárias representam, somente, 22% desse total, estando localizadas, especificamente, nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Porém, o IGC, enquanto indicador do desempenho de curso, não foi construído e adaptado para aferir plenamente as realidades próprias de um programa de formação de professores da rede pública levando em consideração a amplitude das realidades socioeconômicas, educacionais e culturais de um país de dimensões continentais. Por isso, a presente pesquisa pode revelar elementos que produziram reflexões e análises com potencial contribuição para a compreensão de avanços e de retrocessos, de erros e de acertos e de ajustes necessários para a solução de distintos problemas na implantação e na consecução de programas educacionais no país.

Não se pode prescindir da importância das avaliações em larga escala implantadas no Brasil, como o IDEB, pois elas induzem a refletir e a subsidiar as políticas públicas da área educacional. Conforme afirmação de Castro (1998, p. 36), “A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais”.

Nesse sentido, os dados levantados sobre os resultados do IDEB 2009 - 2015 são relevantes, pois lançam um olhar sobre a educação no município de Votuporanga, e, conforme proposto no presente trabalho, ao serem confrontados com a formação dos professores da educação básica ofertada no âmbito do PARFOR, ajudam na construção de uma visão mais ampla da evolução das políticas públicas para a melhoria da educação.

A análise estatística de correlação linear simples e modelo de regressão realizados no presente trabalho adotaram o IDEB como variável dependente e a formação oferecida pelo PARFOR/UNIFEV e o número de professores ingressantes no PARFOR como variável independente, na busca de identificar uma correlação que corroborasse a melhoria da qualidade da educação no município de Votuporanga. A correlação linear positiva encontrada entre as variáveis quantitativas analisadas no presente estudo reforçam a ideia de que os alunos formados pelo PARFOR contribuem para o aumento do IDEB do município de Votuporanga-SP. Os dados referentes à regressão linear também permitem apontar que a formação desenvolvida pelo PARFOR na UNIFEV exerceu influência diretamente nos padrões de desempenho na educação básica municipal de Votuporanga, porém não é possível afirmar que esse é o único elemento responsável pela melhoria dos indicadores educacionais estudados, organizados, classificados e analisados, tais como o IDEB.

Abordada a questão da escolha do IDEB como indicador de qualidade da Educação Básica para analisar a melhoria educacional no Município de Votuporanga, procurou-se conhecer os trabalhos de outros autores que elaboraram estudos científicos na perspectiva

de, por exemplo, estabelecer uma relação IDEB x Gastos aluno-ano/PIB *per capita* dos municípios das regiões de Barretos e Central com o objetivo de identificar evidências de responsabilidade e de compromisso com a qualidade da educação representada pela evolução do IDEB.

Oliveira e Lemes (2016) utilizaram-se da análise estatística de correlação e do modelo de regressão tomando o IDEB como variável dependente e o gasto por aluno-ano em relação ao PIB *per capita* municipal, como variável independente, a fim de identificar uma aproximação no estabelecimento dessa relação. Esses autores observaram que alguns municípios investem na qualidade da educação e evoluem, enquanto outros, possivelmente devido à ausência ou à ineficácia de planejamento e de gestão adequados, decrescem nos seus indicadores de qualidade.

Foi também observado que a baixa qualidade da educação, em muitos casos, decorre do fato de que os recursos financeiros não são suficientes para a oferta de educação de qualidade. Concordando que uma educação de qualidade se constrói mediante investimentos na infraestrutura escolar de forma adequada, salários dignos e planos de carreira aos profissionais da educação, formação continuada, aquisição de materiais didáticos, entre outros, é preciso ter a perspectiva de que muitos municípios trabalham com baixos valores de recursos financeiros por aluno-ano, devido, talvez, ao seu baixo PIB *per capita*, o que não necessariamente impede resultados de qualidade e acima da média (Lemes, 2016).

Pode-se inferir, com base nos resultados do estudo de Oliveira e Lemes (2016), que as políticas educacionais locais, especificamente aplicadas ao município de Votuporanga, demonstram estar alinhadas de forma articulada e planejada com o PNE e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para o desenvolvimento das ações contidas no Plano de Ações Articuladas.

Apesar de considerar o IDEB alcançado nas publicações dos resultados de 2009 a 2015 como relevante para o município de Votuporanga, é preciso refletir sobre o fato de que este ainda se encontra abaixo dos níveis planejados para que em 2022 a meta estabelecida pelo INEP seja integralizada. Isso posto, pode-se afirmar que muitos esforços ainda deverão ser empreendidos pela melhoria da Educação Básica na rede pública de Votuporanga.

Pelos dados analisados referentes às ofertas de vagas e de turmas no período de 2010 a 2016, pelos esforços observados nas ações da instituição formadora e pelos objetivos e metas educacionais do município de Votuporanga estabelecidos em seus documentos e ações, o PARFOR tem se apresentado como um instrumento de política pública eficiente na

qualificação de professores. Além disso, o PARFOR demonstra estar fortalecendo as bases e as ações da educação local voltadas para o enfrentamento dos desafios da educação para todos: garantia de educação de qualidade e redução das desigualdades presentes na educação escolar.

Procurou-se, portanto, evidenciar nesse estudo a necessidade da participação das instâncias e das pessoas envolvidas no processo de formação do PARFOR/UNIFEV. Dentre essas, encontram-se os governos federais, estaduais e municipais, os dirigentes educacionais e os professores, sem excluir a classe política e os poderes públicos. Estes últimos podem viabilizar o emprego das competências técnicas e os investimentos para que as decisões tomadas sejam efetivadas a partir dos dados sobre a realidade educacional e a aprendizagem no País, obtidas por meio de pesquisas sérias e iniciativas daqueles que empenham suas vidas no fazer pedagógico e na busca por novos saberes que sustentem e orientem suas práticas.

Cabe ainda à CAPES, como órgão de fomento do PARFOR, e a outros programas de formação inicial e continuada adotarem medidas que visem a suplantar pontos frágeis que ameacem comprometer a qualidade da política de formação. Dentre essas medidas, citam-se o aperfeiçoamento dos dados do Educacenso, gerando uma visão mais clara da realidade educacional brasileira; a revisão dos planos estratégicos dos Fóruns Estaduais do PARFOR e o apoio às ações deles em cada estado e município. Além disso, outras medidas incluem a definição de diretrizes e normas que fortaleçam e ampliem a interação dos Fóruns com as instituições conveniadas, o aporte financeiro aos projetos pedagógicos inovadores, às matrizes curriculares e às boas práticas desenvolvidas no percurso formativo, e o fomento a propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular das licenciaturas com pesquisas que influenciem positivamente a formação de docentes.

Identificando também as mudanças amplas e profundas que ocorrem nesse momento da educação no país, vários fatores são essenciais para o êxito de políticas, programas, ações educacionais. Podemos destacar a elevação da qualidade de ensino, a melhora da prática educativa, a distribuição eficiente dos recursos para qualificação docente e discente, a definição correta e o provisionamento adequado das necessidades regionais e/ou locais. Outras mudanças importantes incluem o estabelecimento de metas de melhoria contínua do sistema de ensino no Brasil e a orientação ou a reorientação dos processos de escolarização em uma sociedade tão complexa e com as dimensões continentais como as que existem nesse País (LEMES, 2010)

Diversas outras estratégias e iniciativas vêm sendo implementadas em todo o país para enfrentar o desafio da formação de professores. Estas incluem a organização de cursos

supletivos para os educadores que atuam nas creches, a substituição de educadores sem formação superior por professores formados em cursos de magistério, a utilização de duplas de reforço em cada turma de crianças, compostas por uma professora e uma auxiliar, entre outras medidas que demonstram apresentar bons resultados (YAMAGUTI, 2001; VIEIRA, 1999).

Por meio da presente pesquisa, procurou-se compreender a realidade que permeia a formação dos professores e a educação no país no intuito de extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e produzir intervenções que possam qualificá-la. A análise do IDEB como indicador de qualidade, assim como dos demais documentos e dados apurados, proporcionou um melhor dimensionamento da realidade que pode contribuir na elaboração, na definição ou na revisão de políticas públicas, exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação, conforme sugere Lemes (2010).

Na conclusão do presente estudo, espera-se que discussões abordadas possam despertar inúmeras outras que serão o tema de pesquisas futuras que não se esgotam com a busca continuada de conhecimento.

7 REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 51, n. 4, p. 5-59, out./dez., 2000.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. de (Org.). **Fontes documentais anuário do ensino do estado de São Paulo – 1935-1936**. São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública, Directoria de Ensino, 1936.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forest Universitária/Salamandra; São Paulo: EDUSP, 1981.

BENAVENTE, A. O computador e a mudança na escola. In: BERNARDES, A.; VELOSO, E. (Ed.) **Actas do Encontro: o computador na sala de aula**. Lisboa: Projeto Minerva, 1990.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: Editora UnB, 2002.

_____; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 13. ed. Brasília: Editora UNB, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Seção 1.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, PR, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) - Fundepar, p. 589.

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

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº 9448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 mar. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências.** Brasília/DF: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Diário Oficial da União. Brasil: MEC, 2009b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL, VOTUPORANGA. Lei nº 5.619, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal da Educação de Votuporanga e dá outras providências. **Prefeitura de Votuporanga**, Votuporanga, 2015. Disponível em: <http://www.votuporanga.sp.gov.br/atool/_arquivo/pasta/b83612231364b4cde46b9282b2d4d054.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. Decreto nº 9477, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre aprovação do REGIMENTO ESCOLAR do Município de Votuporanga e dá outras providências. **Prefeitura de Votuporanga**, Votuporanga, 2016. Disponível em: <http://www.votuporanga.sp.gov.br/atool/_arquivo/pasta/10546c16ec9ebc986df26bfb41045e87.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: teoria e exercícios.** 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CASTORIADS, C. **As encruzilhadas do labirinto II**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CASTRO, M. H. G. de. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELOSO, J. P. R. dos; ALBUQUERQUE, R. C. de (Coord.). **Um modelo para a educação no século XXI**. São Paulo: José Olympio, 1998, p.36-53.

CATANANTE, B. R.; BRITO, V.M. de. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**: implantação e implementação no estado de Mato Grosso do Sul. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Tema Central: 'Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero Americana', 2014, Porto, PT.. IV Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife, PE.: ANPAE, 2014. v. 18. p. 1-15.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DE LANDSHEERE, V. **L'éducation et la formation. Science et pratique**. Paris: PUF, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEUBEL, A. N. R. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Aurora, 2006.

DI PIETRO, M. S. Z. de. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público privada e outras formas**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice- Hall, 1984.

EDUCAÇÃO PORTAL. Informações sobre a Educação no Município de Votuporanga, Disponível em: <http://www.votuporanga.sp.gov.br/n/cEapa/?x=educacaoculturaeturismo>. Acesso em maio de 2017.

EVANS, P.; RUESCHEMEYER, D.; SKOCPOL, T. **Bringing the state back in Cambridge**. Nova Iorque: Cambridge University, 1985.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. Burocracia como organização, poder e controle. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 5, p. 424-439, 2011.

FRANCO, A. **Três gerações de políticas sociais**. 2003. Disponível em: <<http://www.http://pt.slideshare.net/augustodefranco/trs-geraes-de-politicas-sociais>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FURTADO, É. L. M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP Marília.

GARCIA, R. C. **Avaliação de Ações Governamentais: pontos para um começo de conversa**. Brasília, IPEA/CENDEC, out. 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. de (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIOVANNI, D.G et all, **Dicionário de Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

INEP. **Como o IDEB é calculado**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de A. M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARSON. R; FARBER. B. **Estatística aplicada**. 4. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

LASWELL, H.D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LEMES, S. S. de. **Os estilos cognitivos:** dependência e independência de campo - na formação e no desempenho acadêmico em duas diferentes áreas de conhecimento: exatas e humanas. 1998. 136 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional. **Cadernos de Educação**, Araraquara, SP, jul/ dez, 2001. (Laboratório Editorial FCL – Araraquara).

_____. **A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual.** São Carlos: RiMa Editora, 2010.

_____. **Caderno de formação:** formação de professores: Bloco 3: Gestão Escolar/[Laurence Duarte Colvara (Coord.)]. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013.

LIBANEJO, J. C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LYNN, L. E. **Designing public policy:** A casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Califórnia: Goodyear, 1980.

MARCILIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, fev: 1-4. 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, R; LEMES, S. S. de. Relação IDEB e gasto aluno-ano: algumas aproximações de correlações e sua pertinência para melhoria dos investimentos em educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.3, p. 367-384, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9743>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PESSOA, I. L. **Caderno PARFOR: da Política Nacional de Formação de Professores – desafios e perspectivas.** São Paulo: Universitária Leopoldianum, 2013.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, EUA: Chatham House, 1996.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação em Educação Matemática. In: PONTE, J. P. (Ed.). **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PREFEITURA DE VOTUPORANGA. Histórico do Município de Votuporanga, Disponível em: <http://www.votuporanga.sp.gov.br/n/publicacao/?x=turista&p=2017220154937-historico-do-municipio, 2017>. Acesso em 12 abr. 2017

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, abr., 2009.

SANDRINI, P. M. Paradigmas de qualidade. **Revista de Educação AEC**. Brasília, DF, n. 92, ano 23, p. 25 a 39. jun/ set., 1994.

SCHWARTZMAN, S. **Equidade e qualidade da educação brasileira**. São Paulo: Moderna, 2008.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/ dez 2006.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58; p. 629-53, jul/ set. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ ago. 2000.

TEATINI, J. C. **Entrevista com o prof. João Carlos Teatini**. [jan/ jul 2010]. Entrevistador: M. de F. B. Abdalla. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, vol. 2, n.1, p. 157-159, jan./jun. 2010.

THOMPSON, A. G. **Teachers beliefs and conceptions: a synthesis of the research**. In: GROUWS, D. A. (Ed.). Handbook of research in mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, 1992.

UNIFEV. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, 2014. Disponível em https://www.unifev.edu.br/site/docs/portaria_normativa/2II_PDI_2014_2018.pdf. Acesso em 18 set. 2017.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v.10, n.28, p.28-39, mar. 1999.

YAMAGUTI, D. M. N. A trajetória das creches: do bem-estar à educação: a experiência de São José do Rio Preto (SP). **Em Aberto**, v.18, n.73, p.143-146, jul. 2001.

ANEXOS

ANEXO 1



OFÍCIO nº 04/2014 PARFOR/UNIFEV

Votuporanga, 10 de Outubro de 2014.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Coordenadora Geral de Formação de Docentes da Educação Básica
Sra. Izabel Lima Pessoa

Assunto: Acesso ao banco de dados sobre formação de Professores no âmbito do PARFOR.

Em atenção aos procedimentos institucionais e normativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, venho mui respeitosamente submeter a vossa apreciação, consulta relativa a possibilidade de acesso aos dados e informações sobre o Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico – PARFOR, que estejam publicamente disponíveis, bem como obter orientações sobre os procedimentos necessários para utilização do referido acesso.

As informações solicitadas têm por finalidade, subsidiar o Projeto de Pesquisa intitulado: “Consecução das Políticas Públicas para Educação no Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR”, que desenvolvo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes.

Na expectativa de vossa manifestação sobre a presente, colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos e aproveitamos o ensejo para reiterar protestos de elevado apreço e distinta consideração.

Atenciosamente,

Prof. Me. Ramon Lombardi T. Nunes
Coord. Institucional do PARFOR - UNIFEV

ANEXO 2

APRESENTAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o novo Plano Nacional da Educação - PNE, que agora é lei, estipulam que as metas nacionais, especialmente aquelas que dizem respeito às etapas obrigatórias da educação nacional, são responsabilidades conjuntas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Dessa forma, cada cidade teve de se encarregar pela elaboração do seu Plano Municipal de Educação - PME, que oportunizasse todas as necessidades educacionais do cidadão. A preocupação da comissão coordenadora e técnica constituída para discutir e formatar o PME de Votuporanga era apresentar estratégias de ação efetivas, já que esse não é um plano de governo limitado a um mandato de prefeito, mas sim uma política de Estado, com dez anos de duração e institucionalizado por meio de Lei Municipal, articulado a uma legislação estadual e nacional. Este Plano Municipal de Educação é uma política educacional que engloba um conjunto de reflexões, intenções e ações, objetivando encontrar soluções às demandas reais da educação no município, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo. Não é meramente um projeto ou soma de projetos da educação escolar da Rede Municipal, vai muito além ao englobar ações de todas as esferas administrativas atuantes no município: a Rede Estadual de ensino, Escolas Técnicas e Profissionalizantes, Ensino Superior e as Escolas Comunitárias, e que, por isso, foram convidadas a participar do processo. O processo de elaboração do PME de Votuporanga aconteceu a partir da construção de propostas em conjunto, de forma coletiva, não apenas com as pessoas diretamente ligadas à Secretaria Municipal ou às escolas, mas também representantes dos vários setores da sociedade do nosso município, que possuíssem ou não vínculo com a área educacional. O PME abrange questões relativas ao currículo da Educação Básica; a disponibilidade financeira e a projeção de investimentos; princípios da gestão democrática; formação continuada dentre outras abordagens imprescindíveis à educação. Acreditamos no seu sucesso pelo fato de ter legitimidade, ao incorporar a riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que deseja alterar. Contamos com o apoio de todos para monitorar seus resultados e impulsionar a sua concretização, através da mobilização da sociedade ao longo dos seus dez anos de vigência.

NASSER MARÃO FILHO
Prefeito Municipal

ANEXO 3



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE VOTUPORANGA

Rua Pará, 3227 - Caixa Postal 291 - Centro - CEP 15.502-236 - Votuporanga-SP
CNPJ 46.599.809/0001-82 - Fone: (17) 3405-9700 - www.votuporanga.sp.gov.br

DECRETO Nº. 9 477, de 09 de maio de 2016

=====

(Dispõe sobre aprovação do **REGIMENTO ESCOLAR** do Município de Votuporanga e dá outras providências)

NASSER MARÃO FILHO, Prefeito do Município de Votuporanga, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

D E C R E T A:

Art. 1º. Fica aprovado o **REGIMENTO ESCOLAR** das escolas da rede municipal de ensino do Município de Votuporanga.

Parágrafo único. O Regimento Interno, a que se refere o *caput* deste artigo é parte integrante desse decreto.

Art. 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º. Revogam-se as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 9 340, de 17 de setembro de 2015.

Paço Municipal “Dr. Tancredo de Almeida Neves”, 09 de maio de 2016.

NASSER MARÃO FILHO

Prefeito Municipal

Publicado e registrado no Departamento de Expediente Legislativo e Administrativo da Prefeitura Municipal, data supra.

MARCELO MARIN ZEITUNE

Chefe de Gabinete