



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E SOCIAIS APLICADAS  
GOVERNADOR ANTÔNIO MARIZ – CAMPUS VII  
CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**JÉSSICA ARAÚJO LEITE CAVALCANTE**

**INFLUÊNCIA DA REFORMA GERENCIAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: IMPACTOS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SÉTIMA  
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

**PATOS**

**2016**

**JÉSSICA ARAÚJO LEITE CAVALCANTE**

**INFLUÊNCIA DA REFORMA GERENCIAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: IMPACTOS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SÉTIMA  
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba como requisito para a conclusão do curso de Bacharelado em Administração.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Msc. Ayalla Cândido Freire

**PATOS**

**2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C377i Cavalcante, Jéssica Araújo Leite  
Influência da reforma gerencial nas políticas de formação de professores [manuscrito] : impactos em escolas de ensino médio da Sétima Gerência Regional de Educação da Paraíba / Jessica Araújo Leite Cavalcante. - 2016.  
51 p. : il. color.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas, 2016.  
"Orientação: Profa. Ma. Ayalla Cândido Freire, CCEA".

1. Reforma gerencial. 2. Políticas públicas. 3. Formação de professores. I. Título.

21. ed. CDD 354.968

JÉSSICA ARAÚJO LEITE CAVALCANTE

INFLUÊNCIA DA REFORMA GERENCIAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: IMPACTOS EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SÉTIMA  
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba como requisito para a conclusão do curso de Bacharelado em Administração.

Aprovado em: 16 / 05 / 2016..

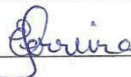
BANCA EXAMINADORA



Profª Msc. Ayalla Cândido Freire (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Msc. Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Msc. Eunice Ferreira Carvalho  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**Ao Único capaz de formar em nós sonhos e  
de nos dar suporte na realização de todos eles,  
dedico.**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, pelo sustento em todas as áreas da minha vida, pela própria vida.

À família, em especial minha mãe, por muitas coisas, inclusive por ter sido minha primeira professora.

Ao meu irmão, pelo apoio durante o curso, se dispendo inclusive a estudar comigo para tentar tirar minhas dúvidas.

Aos amigos, por ouvirem meus desabafos e por tentarem me ajudar sempre que possível durante toda a graduação, inclusive me enaltecendo e expondo sua crença no meu sucesso. Muito grata por isso.

Aos professores, em especial minha orientadora: Ayalla. Pela disposição, comprometimento e paciência, muito obrigada.

À equipe que faz o campus VII da uepb. Docentes, funcionários, colegas (de curso ou não), aos meus parceiros de Movimento Estudantil. Cito Najara Escarião, pela honra de poder ser sua sucessora na presidência do Centro Acadêmico – Gestão Inove. Por todo aprendizado ao longo dessa parte importante da minha vida, grata.

*“Só a educação é capaz de salvar e de avançar uma nação. Não há outra política pública. É a grande política pública de um país e de um povo”*

Ricardo Vieira Coutinho

## RESUMO

A reforma gerencial no Brasil desencadeou mudanças significativas na dinâmica de setores importantes do Estado. Na educação, e em especial, quanto à formação de professores, os artifícios adotados com base na lógica empresarial: eficiência, gestão orientada para resultados, sistema de recompensas por desempenho e a avaliação/controle, por exemplo, tornaram-se duvidosos sob o ponto de vista da própria aplicabilidade e das suas reais contribuições. O modo como o gerencialismo tem afetado as políticas públicas de educação, desde a formação de professores demonstra um esforço veemente por introduzir no contexto geral, mostras do que ainda se configura como novidade. Dentro do exposto, o objetivo geral da pesquisa ora apresentada é o de definir qual a “influência exercida pela reforma gerencial na elaboração das políticas públicas para a formação de professores vigentes e quais são os impactos destas no quadro docente de escolas de ensino médio da 7ª Gerência Regional de Educação da Paraíba”. Os resultados obtidos provêm de um estudo de caso, por meio de pesquisa quali-quantitativa, que conseguiu através de entrevista semiestruturada pela utilização de roteiro e a partir da aplicação de questionários com professores de 6 dentre as 20 escolas de ensino médio da gerência em estudo, reunir, a partir de uma análise de conteúdo, os pontos mais fortemente apontados. Tanto pela gerente regional como pelos 42 docentes pesquisados. Com isso, foram estabelecidos padrões, sob os quais foi possível formar um entendimento adequado frente ao objetivo estabelecido.

**Palavras-chave:** Reforma gerencial. Políticas públicas. Formação de professores.



## ABSTRACT

The managerial reform in Brazil has triggered significant changes in the dynamics of important sectors of the State. In education, in special on the teachers training, the artifices adopted with based on business logic: efficiency, management by results, performance rewards system and evaluation /control, for example, have become doubtful from the point in view of the applicability and of their contributions. The way like managerialism has affected public policy education, from teacher training demonstrates a vehement effort to introduce on the general context shows what still represents novelty. Within the above, the general objective of the research is to define the "influence of the management reform in the elaboration of public policies for the teachers training and what are the impacts of these on the teaching staff of secondary schools of the 7th Education Regional Management of Paraíba". The results come from a case study, through qualitative and quantitative research, which could through semi-structured interviews by using script and from the questionnaires with 6 teachers from the high school 20escolas management study, together, from a content analysis, the most strongly indicated points. Both the regional manager as the 42 surveyed teachers. Thus, standards have been established, under which it was possible to form a suitable front understanding the established goal.

**Keywords:** Management reform. Public policy. Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação -
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- PROUNI - Programa Universidade para Todos
- GRE – Gerência Regional de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- IES – Instituições de Ensino Superiores
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- OBEDUC- Observatório da Educação
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
- LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- CIPE – Coordenação de Projetos Especiais
- SEE – Secretaria de Estado da Educação
- IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2- REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Educação e estrutura do Sistema Educacional Brasileiro .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.1 Gerencialismo e reforma da Educação no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Políticas Públicas de Educação .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1 Políticas de Educação.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.2 Políticas de formação de professores no Brasil.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.3 Formação de professores no estado da Paraíba .....</b>	<b>32</b>
<b>3- ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>36</b>
<b>4- RESULTADOS .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Caracterização do Contexto em Estudo .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2 Como o gerencialismo alcançou a educação.....</b>	<b>40</b>
<b>5- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação há muito é reconhecida como ente fundamental para o avanço das sociedades humanas. Não à toa, é frequentemente citada e discutida, seja como protagonista seja como coadjuvante de algo que se pretende realizar. Tedesco (1995, p.92) afirma que “depois da Segunda Guerra Mundial, a expansão educativa foi considerada como uma necessidade para o crescimento econômico” e segundo defendem Oliveira e Prados (2014, p.1), é essa a preocupação da educação formal atualmente, “a formação de indivíduos para atender ao capital”. Ao atentar para a definição de Libaneo (1994, p.16-17), porém, vê-se que a educação é algo bem mais abrangente e corresponde a “um fenômeno social e universal [...], atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade”.

Apesar de parecer um contraponto, nota-se que, do ponto de vista da formação de uma sociedade sólida e bem estruturada em todos os aspectos, a educação continua a ser a área de maior relevância, mesmo assim o que se tem percebido nas últimas décadas, desde os primeiros indícios de uma reforma administrativa do Estado, é que o foco da administração pública ao tratar a educação em todos os seus aspectos, é o de garantir o fomento às atividades ou setores de atividades que confirmam ao país crescimento econômico. Desse modo, ao serem implementadas políticas públicas que contemplem fatores deficitários, a intenção, mais do que gerar bons resultados, é apresentar números.

O Brasil está entre os países que menos investem em educação, mesmo resguardando-se do fato de despender uma fatia do PIB superior em percentual ao investido por outros países. No ranking da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OCDE, mesmo com um aumento de 149% nos investimentos por aluno, entre 2005 e 2009, o país obteve um dos piores resultados. Na educação secundária, investia, em 2012, US\$ 2,235 anuais por aluno, muito abaixo da média dos países da OCDE, que era de US\$ 9,312. No ensino superior, investia apenas 0,8% e nesse quesito alcançou o 4º lugar entre os países que menos investem nesse nível de ensino (BRASIL, 2012). Em 2012, no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa, o Brasil aparece em 53º lugar (AZEVEDO, 2014).

A despeito de países como a Finlândia, o Brasil ainda não conseguiu vencer deficiências como a não redução da carga-horária dos profissionais da área, proporcionar a

eles remuneração satisfatória, e garantir ambientes de trabalho favoráveis. Com tantos problemas, a carreira docente já não é tão atraente, “estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, 2006) retrata as dificuldades de vários países em atrair professores qualificados” (GATTI et AL, 2009, p.4). O engajamento na carreira docente parece ter perdido seu espaço e não está nos planos dos estudantes. Quanto ao Brasil, disse Ramos (2007) apud Rehder (2007), “já existe um apagão de professores no ensino médio, pois o número de licenciados por disciplinas não cobre a demanda das escolas públicas”.

Pesquisa realizada em 2007 pelo governo federal demonstrou esse déficit, à época Mizard Ramos afirmou que o grande déficit de professores tenderia a ampliar-se e que a situação exigia ações emergenciais e de caráter estrutural (BRASIL, 2007). De lá até aqui, algumas medidas foram tomadas, visando à promoção do acesso à educação superior. Apenas no ano de 2007, através do Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE, foram implementados o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e o Programa Universidade para Todos – ProUni.

Se por um lado, porém, houve a ampliação do acesso às universidades, por outro o ingresso ainda não acontece em sua plenitude. O problema é um ciclo, à medida que a evasão nas instituições de ensino acontece, entre outros fatores pelo despreparo dos estudantes ao chegarem às universidades, fruto de uma educação básica deficiente. Deficiente pelo despreparo dos professores que estão em sala, já que até alguns anos atrás, os governos faziam vistas grossas frente à admissão de profissionais sem formação na área onde iriam atuar e/ou não ofereciam a esses, possibilidades de adquirir formação. Hoje, após a facilitação do acesso às formações, o questionamento é se de fato elas têm formado profissionais ou apenas conferido certificações.

O interesse pelo tema nasce da vivência, enquanto profissional, no ambiente escolar e do contato direto com questões que afetam e determinam o bom andamento de uma instituição de ensino e que passam pelo atendimento dos interesses de cada indivíduo envolvido no processo que se dá nas escolas, bem como pelo objetivo firmado pela organização como um todo.

A forma como são atendidas as demandas de cada sujeito de educação, dentro de uma escola, determinam a postura de cada cidadão dentro de uma sociedade. E em nível mais pessoal, determinam suas perspectivas, ações e resultados no contexto onde vivem e estão inseridos. Entende-se que, nesse sentido, abordar a forma como os professores – atores

diretamente ativos nessa construção – são formados e quais os conteúdos abarcados pelas políticas de formação, torna-se demais necessário à medida que traz esclarecimentos sobre o que se tem construído.

O presente estudo tem por **objetivo geral** definir qual a “influência exercida pela reforma gerencial na elaboração das políticas públicas para a formação de professores vigentes e quais são os impactos destas no quadro docente de escolas de ensino médio da 7ª Gerência Regional de Educação da Paraíba”.

Para tanto, os **objetivos específicos** são os de: conhecer as políticas de formação de professores vigentes no Brasil; definir o quadro atual das escolas de ensino médio da 7ª G.R.E. e caracterizá-las quanto à implementação de políticas de formação de professores; identificar elementos do gerencialismo nas políticas de formação; bem como identificar os impactos dessas políticas.

Todos os questionamentos levantados visam formar uma literatura útil no estudo dos aspectos gerenciais nas políticas de formação na Paraíba, uma vez que os trabalhos levantados mais recorrentemente, tratam esses pontos sob uma visão generalizada e não permitem a exposição de demandas que são próprias do estado. As respostas a esses questionamentos se fazem relevantes à medida que possibilitam o estabelecimento do cenário da região estudada, o que pode vir a fomentar o planejamento de novas políticas de formação, já que outros trabalhos já apontaram a inadequação de tais políticas frente aos variados contextos de cada região do país.

O estudo de caso ora apresentado busca conhecer os impactos das políticas de formação de professores, pós a instituição de princípios provenientes da reforma gerencial, através de pesquisa quali-quantitativa, a partir das informações levantadas por meio de questionários aplicados com 42 professores de 6 escolas de ensino médio, distribuídas entre 4 municípios e entrevista semiestruturada realizada com a gerente regional da 7ª G.R.E. Na interpretação dos resultados, realizar-se-á uma análise de conteúdo, que será o ponto de partida para a eleição de categorias sob as quais serão estruturados todos os aspectos contidos nas falas e que fazem jus à influência gerencial nas políticas de formação de professores e principais impactos na gerência objeto do estudo.

Para se chegar a uma base referencial passível de associação com as informações coletadas durante a pesquisa, o trabalho foi estruturado em capítulos que abordam na primeira seção: a estrutura do sistema educacional brasileiro, e o gerencialismo e a reforma da

educação no Brasil; e na segunda: as políticas públicas de educação, com três tópicos que contemplam, em primeiro lugar, a apresentação de um breve histórico das políticas nessa área, em nível de Brasil e em seguida as voltadas especificamente para a formação docente, em nível nacional e no estado da Paraíba. Na sequência, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, que precedem à apresentação dos resultados, que foram organizados sob os tópicos: caracterização do contexto em estudo e como o gerencialismo alcançou a educação. O trabalho é fechado com as considerações finais da autora e referências.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Educação e estrutura do Sistema Educacional Brasileiro**

A educação deve ser sempre mencionada a partir da sua importância e esta varia de acordo com o interesse ao tratá-la. René Hubert (1957) a descreve como um conjunto de ações e de influências que um ser humano de forma voluntária exerce num outro a fim de formar no outro toda espécie de disposição correspondente aos fins aos quais se é destinado.

Há duas faces para a educação: formal e informal. A educação formal é aquela que recebemos nas escolas e instituições de ensino formalizadas. Segundo afirma Gandin (1995) apud Biesdorf (2011), a educação formal tem três principais objetivos: o de formar pessoas, o de desenvolver a ciência e o de dominar a técnica. A responsabilidade pela educação não é, porém, uma missão integralmente da escola (AQUINO, 1996), ao contrário, são vários os ambientes onde as pessoas educam-se e constroem-se a partir das mais diversas experiências (SIQUEIRA, 2004).

A educação informal, por sua vez, acontece entre esses vários ambientes. O ambiente em que a pessoa vive é o que define sua educação informal. Trata-se, portanto, de uma herança cultural (BIESDORF, 2011), desse modo, é a família a principal responsável por esta.

As duas faces, formal e informal da educação, devem caminhar juntas se se quer construir nos indivíduos características de pessoas preparadas para viver e conviver em sociedade e que sejam aptas a conquistar seu espaço. Entre a educação formal e a informal, é clara a interferência do Estado. O mesmo é responsável pela educação formal em todos os seus níveis, através das escolas formais de ensino. Estas escolas, entretanto, perderam sua capacidade de promover transformações sociais bem como de construir indivíduos comprometidos com práticas cidadãs (OLIVEIRA E PRADOS, 2014).

Além disso, muito aponta-se para o fato de que a educação oferecida pelo Estado está associada apenas a fins econômicos, ou seja, que ela é hoje apenas uma forma de atender aos interesses do mercado, preparando as pessoas para serem mais uma peça no jogo de engrenagens da máquina motora do sistema. De fato, as discussões acerca do que seja a educação passam pelas mais diversas questões.

O envolvimento de organismos internacionais na definição de políticas públicas, dada a generalização ocasionada por tal, traz para realidades diversificadas práticas que podem ter



funcionado num dado contexto, mas que em outros pode significar uma completa disfunção. É preciso criar políticas que produzam resultados superiores a números, de acordo com a base cultural do país, que maximize suas capacidades e permita a correção de problemas estruturais a partir da gradativa implementação de algo adequado à realidade.

Versando a respeito da educação formal, sem levar em consideração os seus objetivos, vale ressaltar que esta é, pela própria natureza formal, uma atividade planejada e conseqüentemente dotada de uma estrutura sob a qual funciona e é regida.

A estrutura e funcionamento do atual sistema educacional brasileiro procedem da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB conforme a Lei nº 9.394/96 que está vinculada às diretrizes da Constituição Federal de 1988 e às emendas constitucionais em vigor (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, s.d.).

O documento traz os níveis e modalidades de ensino, as prioridades das políticas gerais, faz menção à atenção a diversidade étnica e linguística, além de descrever calendários e horários escolares (gerais e por níveis). O gráfico a seguir ilustra com mais clareza a educação brasileira, quanto a sua organização e estrutura:

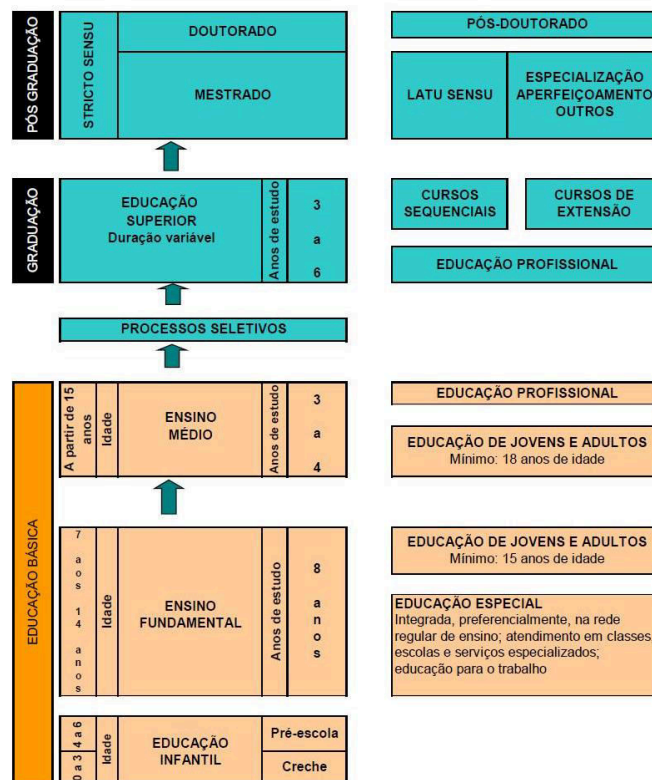


FIGURA 1 - Organização e estrutura da educação brasileira.

Fonte: (OEI, s.d., p. 37)

Quanto às prioridades das políticas gerais, o documento da OEI reconhece as deficiências do sistema em contribuir para que cada vez menos haja defasagem idade-série, também para que o acesso à educação seja ampliado e firma o compromisso de garantir, a partir de algumas medidas, que esses e outros problemas sejam sanados. Quanto ao compromisso de proporcionar a formação de professores, é afirmado que há ações para garantir formação inicial bem como continuada dos professores, além de infraestrutura favorável ao desempenho de suas atividades, remuneração adequada, tempo para estudo, atualização e tempo de carreira (OEI, s.d.).

Ainda a respeito da formação para os professores, quanto aos responsáveis por sua efetivação, o documento indica que:

As políticas relativas à formação de professores são de responsabilidade de todas as esferas governamentais [e que] esforços têm sido empreendidos a fim de que sejam obtidas parcerias com instituições de ensino superior, organizações não governamentais e agências de financiamento, de modo a tornar possível a formação mínima exigida pela legislação educacional, que, a partir de dezembro de 2007, [tornar-se-ia] a licenciatura plena, obtida em cursos de nível superior (OEI, s.d., p. 39).

Brasil (1996) apud Costa, Akkari e Silva (2011), sugere que a configuração atual da educação básica brasileira é reflexo das mudanças ocasionadas pelas reformas ocorridas nos anos de 1990, desde a aprovação da LDB 9.394/96. Essas mudanças, que nasceram no campo econômico, foram frutos de um novo modelo administrativo e econômico adotado não apenas pelo Brasil, mas por outros países da América latina, seguindo o que já acontecia nos países desenvolvidos a exemplo dos Estados Unidos. O modelo prega a primazia da eficiência, participação e competitividade e implica, portanto, entre outras coisas, quanto ao setor educacional, numa revisão do modo como os atores educacionais desempenham seu papel bem como na forma como suas atitudes são recompensadas. Os autores compartilham a visão de que as novas propostas apresentadas para a gestão da educação, financiamento, programas de avaliação educacional, inclusive políticas de formação de professores, foram incorporadas com o intuito de garantir ganhos qualitativos para a educação (COSTA, AKKARI E SILVA, 2011).

Mesmo em relação a isso, há a ressalva de que quanto às políticas educacionais, aquelas voltadas para as ações concernentes à forma encontrada pelo Estado para agir frente a questões de cunho educacional, que envolvem acesso à educação e formação de profissionais, por exemplo, implementadas nas últimas décadas em nosso país, verifica-se avanço apenas

quantitativo nos sistemas, mas que, entretanto, ainda o todo é um sistema muito heterogêneo onde as diferenças regionais são marcantes (INEP, 2008).

Um dos indícios de que a LDB não foi uma solução definitiva para todos os problemas da educação brasileira e que mesmo o compromisso firmado documentalmente de formar professores para o exercício de sua profissão, não foi efetivo/eficaz no alcance do seu objetivo, é o relatório que demonstra a escassez de professores para o ensino médio já no ano de 2007. O relatório apresenta até mesmo propostas emergenciais e de caráter estrutural para o problema. Entre as estruturais estão, inclusive, a formação de professores por licenciaturas polivalentes, a criação de bolsas de incentivo à docência, e a integração da educação básica ao ensino superior.

As medidas são apenas algumas formas para tentar sanar o problema diretamente ligado ao desinteresse pela carreira, a desvalorização do magistério. Seja em nível salarial ou outros, já que a satisfação de qualquer profissional não está ligada tão somente ao fator remuneração.

Ao elaborar proposições na tentativa de contribuir para uma mudança no quadro de desvalorização social dos professores de escolas básicas e da pouca atratividade associada a essa carreira, Gatti et al (2009) afirmaram que o reconhecimento da importância da educação limita-se ao discurso e que esta não é ainda uma questão tratada com urgência, é sim, ao contrário, carente de políticas por parte do setor público e de ações dirigidas por sindicatos e organizações civis.

O estudo dirigido por Gatti, Barreto e André (2009) revelou ainda que o interesse entre os jovens pela carreira docente ainda é baixo e que um dos principais motivos apontados para o desinteresse é a desvalorização percebida por eles em relação à profissão.

As investidas do Estado, então, no sentido de formular novos padrões e estruturas para a educação parecem não refletir na prática as ações necessárias para que questões ‘simples’ sejam resolvidas. Isso leva-nos a questionar os fatores considerados no planejamento das ações de governo.

A influência de um novo modelo econômico - o neoliberalismo - na elaboração de políticas de educação, inclusive às concernentes à formação de professores configura o peso político nas ações de governo. São ‘cálculos políticos’(COTTA, 2011). Na verdade, muito apontava-se para os dados produzidos à época e que se referiam ao número de alunos

matriculados<sup>1</sup> nos 3 níveis da educação básica, após a instituição da reforma gerencial, numa tentativa de defender que o acesso à educação em sua plenitude estava pautada apenas nesses números. Ignorando-se o fato desses não serem indicadores de qualidade, por exemplo, o que encaminha ao pressuposto de que se tornaram apenas pretextos para negociações internacionais, que conferiam ao país vantagens econômicas. A reforma gerencial e suas implicações na educação brasileira são abordadas no tópico a seguir.

### **2.1.1 Gerencialismo e reforma da Educação no Brasil**

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, citada anteriormente, é apenas um dos aspectos mais marcantes da reforma da educação no Brasil, que aconteceu a partir dos primeiros indícios e incorporação por parte da Legislação, de práticas gerencialistas. Essas mudanças, de modo efetivo, começaram a ocorrer a partir do ano de 1995, quando estava à frente da presidência do país Fernando Henrique Cardoso. Sob a direção do ministro Bresser Pereira, era o MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, o 'órgão' responsável pela promoção das mudanças na gestão do Estado (PEREIRA, 2001).

As mudanças propostas à época pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso não encontraram grandes entraves, a oposição não teve outra atitude que passasse de indagações, principalmente a respeito da forma como o projeto de Reforma Liberal do Estado, seria implementado e consolidado (SANTOS, 2010).

De fato, o interesse pela reforma do Estado não surgiu com o governo de FHC, mas foi este o responsável por um período importante no processo, o de real implementação de práticas gerencialistas, sob a justificativa de que “o esforço do seu governo era no sentido do 'fortalecimento do Estado', [para que fossem eficazes] suas ações reguladoras no quadro de uma economia de mercado” (COSTA, 2006, p. 173). Nesse sentido, preferiu-se ressaltar que:

[...] enquanto política liberalizante do mercado, que advoga a não intervenção do Estado nas relações econômicas e a reinversão da prioridade de investimentos públicos das áreas sociais [onde enquadrava-se a educação] e para as áreas produtivas, o neoliberalismo teve um forte impacto sobre a educação. Isso porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos onde o neoliberalismo foi implantado, agravando as condições de seu financiamento (OLIVEIRA, 2010, s.p)

---

<sup>1</sup> Em 1996, foram 5.739.077 matrículas nos três níveis da educação básica pública. Em 1997, esse número aumentou, chegando a 6.405.057.

O que fica claro é que a ideia de produtividade não perpassa nesse contexto a ideia de pessoas preparadas para a atuação no novo cenário que se pretendeu adentrar, a respeito do Estado. Neste sentido, o Estado isentava-se em parte da tarefa básica de atender às demandas já previstas em lei e que são direitos do cidadão, como é o direito à educação e coloca-se à disposição do provimento de recursos e atenção a uma parte a qual se prefere chamar secundária, a de adentrar num cenário internacional com dada vantagem.

Para entender a reforma, é preciso retomar conceitos que foram apresentados já há algum tempo e que são pilares para a reinvenção ou reforma do governo. Os autores responsáveis por apresentar esses conceitos são Osborne e Gaebler já no ano de 1992. São 10 princípios para a nova administração pública ou administração pública gerencial:

- ▲ **Governo próprio da comunidade:** empoderamento dos cidadãos, de modo que sejam eles junto a outros grupos e organizações comunitárias os responsáveis pelo solucionamento de suas questões.
- ▲ **Governo competitivo:** a competição é estimulada entre os responsáveis pelo fornecimento dos serviços, a saber públicos, privados e não governamentais. O que espera-se com isso é ganho de eficiência, melhor responsividade e reconhecimento da inovação, através de premiações.
- ▲ **Governo catalizador:** é levado em consideração um extenso leque de possibilidades e é estabelecido um equilíbrio baseado em cálculos sobre recursos e necessidades.
- ▲ **Governo movido por missão:** é dado foco à missão, o que implica o estabelecimento do foco dos esforços. A partir daí são planejados orçamento, recursos humanos a fim de refletir a missão global.
- ▲ **Governo orientado para resultados:** aqui, o governo não se debruça apenas no quanto é gasto para executar dada tarefa, mas deve focar-se principalmente no atingimento dos objetivos.
- ▲ **Governo voltado para o consumidor:** a ideia é uma adoção por parte do setor público do que já é pregado pelo setor privado, onde é preciso focar no cidadão.
- ▲ **Governo empreendedor:** “ao instituir o conceito de lucro no setor público – por exemplo, a dependência de tarifas ou taxas cobradas pelos serviços públicos e investimentos para financiar iniciativas futuras -, os empreendedores públicos conseguem agregar valor e garantir resultados, mesmo em tempos de restrições financeiras” (OSBORNE, GAEBLER, 1992, p.203-206).

- ▲ **Governo previdente:** o foco está em prevenir problemas.
- ▲ **Governo descentralizado:** A tomada de decisão agora é uma ação estendida, confiada aos que desenvolvem atitudes inovadoras e conseguem determinar cursos de alto desempenho.
- ▲ **Governo orientado para o mercado:** as medidas adotadas frente as mudanças não estão engessadas em métodos antigos que visam o controle de toda a situação, antes buscam moldar o ambiente a fim de permitir que as forças de mercado entrem em ação. “Assim, a estratégia [...] se concentra na reestruturação do ambiente, de modo que o mercado possa operar de forma mais eficaz, assegurando-se assim qualidade de vida e oportunidade econômica” (OSBORNE, GAEBLER, 1992, p.280-282).

Há exemplos simples de ações atuais do governo e que enquadram-se nesses moldes. O processo de formação dos planos de educação, tanto PNE, como PEE e PME. Além deles, a organização de plenárias do Orçamento Democrático – OD, que convida a comunidade para definir as próprias ações de governo com base num orçamento previamente estudado.

Ao retomar os motivos que levaram à instituição da reforma, vale lembrar que a ideia defendida à época era a de que seria necessário enxugar a máquina pública, o Estado deveria alcançar eficiência a baixos custos, isso incluiu medidas como a adoção de alternativas na prestação de serviço, por exemplo, como terceirização e privatização. Esse foi, aliás, um dos aspectos mais criticados da reforma gerencialista, a diminuição do papel do Estado, já que segundo essa nova concepção de Estado, sociedade, setor privado e outros seriam responsáveis tanto por financiar quanto por controlar os serviços agora chamados não exclusivos do Estado. A consequência disso é que:

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...] Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (CHIAVENATO, 2006, P.117)

Saviani (2008) apud Souza e Lima (2011) propõe que a política educacional, enquadrada como política social subordina-se à política econômica haja vista que vivemos sob a égide de um Estado capitalista ou capitalista periférico (FARIAS, 2001).

O gerencialismo trouxe muito mais do que apenas animosidades acerca da reforma do Estado. De fato, o que aconteceu mexeu com a definição de papéis quanto ao atendimento de

demandas importantes da população, setores como a educação e a saúde foram postos em segundo plano. Corroborando com tal colocação, é dito que:

a principal ação foi a criação de uma centralidade na arrecadação e distribuição de recursos a nível federal [...] Dentre as medidas merecem destaque a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para a educação, a reestruturação do SUS74 para a saúde (SANTOS, 2010, p.64).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF é um fundo de natureza contábil, onde as três esferas de governo: municipal, estadual e federal exercem contribuição quanto à destinação de percentual de recursos provenientes de impostos e salários-educação, distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados, em consonância com uma base censitária (JEFFREY, 2012).

A criação, mais tarde, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, significou um avanço, dada a abrangência também do financiamento dos anos iniciais do ensino fundamental. A substituição, porém, de acordo com autores como Pinto (2006) e Davies (2006) não significou [ainda] grandes avanços, dada a natureza contábil.

Isso implicava, em geral, numa contradição em relação ao defendido retoricamente nos discursos neoliberais. A influência direta nos recursos aplicados na educação era regida apenas por números, a saber, por exemplo, número de alunos matriculados, como indicador de acesso à educação. Ignorava-se o fato desses investimentos serem ainda insuficientes e também incapazes de promoverem sozinhos, a qualidade.

Ainda assim, faz-se necessário expor que desde a sua implementação, no ano de 2007, os recursos despendidos pelo governo federal através do Fundeb, são ascendentes. Em 2007, foi de R\$ 2 bilhões, em 2009 chegou a R\$ 5,1 bilhões e no ano de 2010, passou a corresponder a 10% da contribuição total dos estados e municípios (BRASIL, 2011).

Ao atentar novamente para a instituição do FUNDEF, retomando a discussão sobre as medidas gerenciais no campo educacional, nota-se que a formação de professores ainda à época não havia recebido grande atenção em meio a tantas mudanças. Havia a destinação de recursos para o magistério, até certo ponto um privilégio, mas estes recursos não vinham acompanhados de projetos que visassem a formação dos profissionais, a saber a promoção da

formação destes através de cursos de formação superior ou não, nem inicial tampouco continuada (JEFFREY, 2012). Desse modo, salvo com o estabelecimento de diretrizes para os cursos de licenciatura e também para o curso de Pedagogia, o Estado não demonstrou grandes preocupações quanto à qualidade. Mesmo em relação a tais diretrizes, sabe-se que não exerciam impactos diretos na valorização e condições de trabalho dos profissionais nos espaços escolares (JEFFREY, 2012).

De maneira geral, tanto os profissionais da educação quanto a sociedade, em especial estudantes, sentiram os impactos causados pela reforma no tocante à educação. Estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD mostrou que “a adoção de modelos privados de administração nas áreas de saúde e educação aumentaram a exclusão social nos países em desenvolvimento e não contribuíram para o avanço” e concluiu que “o ator privilegiado neste processo foi o mercado e não a sociedade” (PNUD, 2006, apud BAGATTOLLI, 2009, p.9).

O ponto indicado por alguns autores como responsável por esse aumento na exclusão, é que o que o modelo gerencial conseguiu reconfigurando a responsabilização na execução de serviços como a educação, foi a formação de certa competitividade entre escolas públicas e privadas. Ao apresentar as bases do gerencialismo, Medeiros e Rodrigues (2014) discordam, afirmando que essas bases, presentes nas políticas públicas, entre outras coisas, configuram-se num estímulo às parcerias, à mobilização e à participação da sociedade, onde o setor privado, portanto o empresariado é ativo na execução das políticas.

Nesse sentido, a sociedade se apresenta como cliente/usuário e como participante ativa na tomada de decisões e, portanto, responsável direta no processo educacional. De acordo com o que indica Cabral Neto (2009, p.198):

[a] lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública [...].

Cabral Neto, (2009); Castro, (2007) apud Rodrigues; Oliveira (2013) explicam que já que um dos aspectos da gestão pública gerencial é a importância dada aos mecanismos que avaliam o desempenho, o que seria essencial no alcance da qualidade dos serviços, é esse um estímulo à cultura do desempenho, o que acaba por criar mecanismos ao mesmo tempo de



responsabilização. Segundo o que esclarece Freitas (2012), esse é um sistema que abrange três elementos, qual sejam:

[...] medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho [...]. Os processos de responsabilização são bem amplos e em especial suas consequências atingem todos os níveis da administração, ou seja: a) a administração do sistema educacional, enquanto administração local; b) as escolas, na figura dos diretores; e c) a sala de aula, na figura do professor e do aluno (FREITAS, 2012, p. 16)

A respeito dos benefícios para o mercado, podem haver questionamentos. Quanto a isso, Santos (2010) nos diz, por exemplo, que o que fica claro com o atrelamento da escolarização ao ingresso no mercado de trabalho é que o interesse das pessoas por matricular-se em instituições de ensino, é o de adquirir certificações. Mesmo sendo claro que essas, sozinhas, não podem dar conta das exigências postas pelo mercado e pela sociedade em relação aos profissionais. O que torna evidente que, na verdade, não há ganhos reais do ponto de vista qualitativo, apesar da ampliação do acesso à educação em todos os níveis.

## **2.2 Políticas Públicas e Educação**

As sociedades modernas, dentre os seus aspectos mais marcantes, caracterizam-se pela sua heterogeneidade. Formadas por pessoas com objetivos diferenciados e que precisam ser atendidos. Uma das formas de se gerir as demandas da população é através da elaboração de políticas públicas e estas podem afetar significativamente os contextos para os quais são direcionadas. Isso é tão importante no contexto político, que é capaz de afetar toda a dinâmica do seu processo (LOWI, 1972).

Há várias tipologias para políticas públicas e cada autor atribui a elas maior ou menor relevância, havendo variações também quanto aos objetivos destas. Uma das definições, de Dye (1984), é a de que a política pública é uma escolha do governo em fazer ou não fazer. Souza (2007, p. 69) prefere afirmar que as políticas públicas consistem no “campo do conhecimento que busca colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação e propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. De modo mais claro, Lynn (1980) define-as como ações governamentais que surtirão efeitos característicos, ou específicos.

Desse modo, é possível sintetizar que o objetivo maior de um governo ao adotar uma

política pública, é o de agir frente a dado problema. Vale compreender então quais as fases e/ou ciclo das políticas públicas. O ciclo é composto por cinco fases distintas: formação da agenda, formulação de políticas, tomada de decisão, implementação e por fim, avaliação. Já os modelos de análises das políticas públicas, são normalmente baseados no modelo de Lowi (1972), que divide as políticas em cinco tipos: políticas distributivas, políticas constitutivas ou de infraestrutura, políticas regulamentares, políticas redistributivas e políticas específicas.

Azevedo (2003), com base no modelo de Lowi, afirmou haver três tipos de políticas públicas. Seriam: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As redistributivas consistiriam na “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (AZEVEDO, 2003, p. 38). As distributivas, por sua vez “implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer” (OLIVEIRA, 2007, p. 3). Já as políticas regulatórias “consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

As tipologias ou modelos de análise, por sua vez, tendem a divergir mesmo que de certa forma, seja possível tratá-las como complementares. Uma importante contribuição foi dada por Wilson (1973), que ao elaborar sua tipologia decidiu considerar uma balança onde de um lado está o peso dos custos das políticas e do outro, os benefícios (SECCHI, 2013).

Desse modo, é possível identificar, por exemplo, quando uma política pública tem cunho clientelista ou quando atende a grupos de interesses. Ou ainda, segundo a tipologia, se uma política é empreendedora ou se é majoritária. Numa outra tipologia, de Gormley (1986), o critério utilizado para a definição das políticas públicas é a saliência. É saliente a política que tem efeito sobre muitas pessoas, é complexa a política que apresenta questões não tão claras a ponto de permitir que pessoas sem muito entendimento ou que não se aprofundaram nas questões, possam compreendê-las.

### **2.2.1. Políticas de Educação**

O setor educacional tal como outros setores, e até certo ponto mais amplamente, exige atenção e ações que atendam às suas necessidades, sanando deficiências e atingindo o cerne de problemas que afetam direta ou indiretamente toda a sociedade.

As políticas públicas de educação surgem nesse contexto como decisões acerca do que o governo pretende fazer a respeito de questões de educação. No Brasil, criar medidas que

resolvam problemas na educação parece tarefa complexa e de fato o é, dado o emaranhado de problemas aprimorados ao longo do tempo e que envolvem desde questões culturais até limitações no planejamento e desarticulação das esferas de governo no cumprimento daquilo que é estabelecido legalmente. Mais do que conteúdo e forma, a complexidade do quadro educacional no Brasil exige da gestão pública, leis que sejam exequíveis e que colaborem de fato para sanar déficits que podem vir a se tornar uma questão de irreversível complexidade.

Dentro das tipologias abordadas na seção anterior, as políticas públicas de educação enquadram-se como redistributivas, já que visam atender a um grupo, em específico os envolvidos na formação profissional de professores.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13),

as políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

No processo de adequação das políticas públicas elaboradas no alto do poder público nacional, é que os governos dos estados e municípios deveriam intervir, trazendo para as discussões da elite as problemáticas das realidades locais de modo a colaborar com o alinhamento das medidas planejadas aos problemas vivenciados na prática por quem lida diretamente com o caos instaurado ainda em vários lugares do Brasil, onde nem mesmo há condições de promover a execução dos programas já existentes e de onde deveriam partir as demandas que seriam priorizadas.

O mecanismo mais notável nesse sentido são os planos de educação: O Plano Nacional de Educação – PNE, Plano Estadual de Educação - PEE e Plano Municipal de Educação – PME. Os planos tem vigência de 10 anos e a cada década são reelaborados. Os responsáveis por essa elaboração são governos e sociedade civil em geral. O governo federal elabora o PNE e os demais planos devem ser baseados neste. Em nível estadual e municipal, o que acontece são plenárias onde um documento-base com metas e estratégias é conhecido pelos presentes que a partir daí sugerem alterações e complementos.

A respeito de outros responsáveis pelo planejamento concernente a elaboração de políticas para a educação básica pública, que compreende os anos iniciais, anos finais e o ensino médio, no Brasil e em outros países da América Latina, “cabe ressaltar a presença do Banco Mundial (BM) através de suas políticas estratégicas e suas intervenções educacionais”

(BARRETA; CANAN, 2012, p.5), onde atua principalmente.

Sendo assim, relembrando o princípio das políticas públicas de agir sobre dado problema, percebe-se que nem sempre o problema é tão óbvio. Se se pensa que as políticas educacionais são sempre elaboradas para a educação, sobre a influência de interventores externos na elaboração dessas políticas, a saber o Banco Mundial, sabe-se que “não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais” (BARRETA; CANAN, 2012, p.5). Talvez por isso, como é o exemplo citado, dos planos de educação, não hajam possibilidades para intervenções significativas dos cidadãos na elaboração desses. Mesmo considerando todo o aparato para promover debates e plenárias para sua elaboração.

### **2.2.2 Políticas de formação de professores no Brasil**

No Brasil, o interesse pela promoção de políticas voltadas para a formação de professores é antigo, ainda que seja verdade que a intenção ao promovê-las nem sempre tenha sido pautada no interesse pela ascensão da qualidade da educação tampouco ampliação do quadro de oportunidades tanto para os professores, principais responsáveis pela efetivação da educação institucional, quanto para o seu público, a saber, os estudantes. Prova disso é que não surgiram de maneira que todos pudessem ter acesso, mas como uma prática que envolvia pessoas e interesses restritos.

O interesse por formar professores, no Brasil, data do século XVIII. Mas segundo afirmam Borges, Aquino, Puentes (2011, p. 96), “surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular”. Várias mudanças marcaram a evolução dessas políticas no país, a saber, segundo elencou Saviani (2011, p. 143), em seis períodos designados por ele como: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 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); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Algo interessante a comentar, são as palavras de Borges, Aquino, Puentes (2011) que

resolveram evidenciar que no início, tais iniciativas não contavam com a participação do governo enquanto órgão investidor, o que traz às claras um traço marcante da sociedade àquela época, a exclusão de muitos e o privilégio de poucos.

A caminhada até a LDB de 1996 foi marcada por mudanças significativas na formação de professores, nos períodos que sucederam as primeiras manifestações de interesse pela promoção de formações específicas para os docentes, àqueles destinados a educação primária, os destinados à educação secundária e também aqueles atuantes no nível superior. As exigências à prática docente, em cada nível, sofreram alterações.

A ideia de profissionalização do ensino surge nos EUA e diz-se que

atua no sentido de constituição de uma base de conhecimentos profissionais para o ensino, [e isso] acabou por levar à multiplicação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização docente sobre os saberes dos professores, sobre a prática profissional com fonte local de formação e de construção de saberes, sobre a identidade do professor, sobre a formação como processo permanente, que envolve a formação inicial e a continuada (ANDRÉ, 1999; NUNES, 2001, p.253).

No Brasil, o grande traço da influência desse movimento na educação do país, é o artigo da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 dedicado à estipulação das exigências quanto à formação docente, o artigo 62, ao que ora que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Um estudo realizado por Costa, Akkari e Silva (2011, p.74), concluiu que:

para se atingir uma educação básica de qualidade, é preciso contemplar, de forma articulada: uma política de valorização dos trabalhadores da educação; maior investimento em recursos humanos [...] e métodos pedagógicos coerentes com as necessidades dos alunos.

Desde o ano de 2007, pela Lei nº 11.502, ficou determinado que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes atuaria, na educação superior: subsidiando o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenando e avaliando os cursos desse nível e estimulando, através de bolsas de estudo, auxílios e outros meios, a formação de pessoas para a docência de nível superior, para a pesquisa e para o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007).

Na educação básica, a Capes tem por finalidade “induzir e fomentar [...] a formação

inicial e continuada de profissionais de magistério” (BRASIL, 2007), dando preferência ao ensino presencial e fazendo uso de recursos tecnológicos para a educação à distância.

Hoje, alguns programas voltados para a formação docente e de apoio aos graduandos em cursos de licenciatura, já estão bem consolidados. São: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid; Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência; Observatório da Educação - Obeduc; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor; Novos Talentos; e Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life.

Os programas e suas características são apresentados de forma breve a seguir, com base nas informações de Brasil (2015):

- **Pibid**- Visa o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, através de bolsas concedidas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Alguns objetivos: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de educação básica; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.
- **Prodocência** – Tem por finalidade o fomento à inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, visando a valorização da carreira docente.
- **Observatório da Educação** - Objetiva fomentar estudos e pesquisas em educação, que façam uso da infraestrutura disponível nas IES e as bases de dados existentes no INEP. O foco é proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estímulo à produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.
- **Parfor**- O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura – docentes ou tradutores intérpretes de Libras sem formação superior ou que atuam em áreas diferentes daquelas as quais possuem formação, de segunda licenciatura – para professores em exercício há pelo menos três anos atuando em área distinta a sua

formação ou mesmo que são intérpretes de Libras, e formação pedagógica – para docentes ou tradutores não licenciados, porém em exercício.

- **Novos Talentos** – Apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país.
- **Life** - O programa visa a seleção de propostas que objetivem a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's); articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica.

Aos professores já em exercício, o governo federal também oferece cursos de formação continuada, a exemplo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - SISMÉDIO, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. O objetivo é promover o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio a partir da discussão das práticas docentes com vistas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, pela colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades (BRASIL, 2014).

Em cada escola, um professor, obedecendo a alguns critérios, é escolhido para ministrar os encontros entre os docentes, que acontecem semanalmente. Os professores são divididos em grupos, de acordo com a sua área de formação, ou melhor, disciplina que lecionam e estes grupos discutem práticas voltadas para a sua atuação em tais disciplinas. Dessa forma, a continuidade efetiva da formação, depende e muito do compromisso firmado pelos docentes.

Um dos problemas ainda a ser superado pelos governos através das políticas de formação atreladas talvez a outros mecanismos, é o de conseguir alocar os profissionais do corpo docente às disciplinas para as quais tem formação. Não se trata de um simples

remanejamento, Kuenzer (2011) diz não haver sentido na política de formação quando esta não é “integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (KUENZER, 2011, p.672).

Os programas instituídos pelo governo na tentativa de sanar tal problema devem vir, então, acompanhados de outras práticas que confirmem ao professor o reconhecimento devido, através de medidas que contemplem outras dimensões concernentes ao exercício da profissão.

Nesse sentido, no dia 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, o que configura-se como o dito da base salarial docente atual. No ano de 2012, a resolução nº 7 do Ministério da Educação trouxe novos critérios de complementação do Piso Salarial. A resolução trata da utilização de recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (Fundeb) para que haja o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2013). Estados e municípios haviam alegado não ter condições de cumprir com os percentuais estabelecidos.

No ano de 2013, foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, com efeito erga omnes. Dessa forma, todos os entes federativos passaram a ter por obrigatoriedade o seu cumprimento (BRASIL, 2013).

Desse modo, as discussões sobre o financiamento da educação são também de interesse no planejamento educacional, já que medeia a política e a administração educacional (AGUERRONDO, 1990 apud SOUZA e LIMA, 2011).

Atrelada aos programas de formação de professores, a Lei do Piso deveria preencher a lacuna restante no processo legal de valorização dos profissionais da educação básica, resta saber se apenas essas medidas foram suficientes ou se as decisões da administração pública brasileira acerca dessas questões tem sido eficazes ou se funcionam ainda como uma forma de aquietar os ânimos daqueles que ainda esperam respirar novos ares no âmbito da educação pública nacional, onde hajam profissionais motivados e bem remunerados e alunos bem formados e prontos para a tarefa de dar mobilidade ao círculo que, aspira-se, virtuoso.

### **2.2.3 Formação de professores no estado da Paraíba**

A formação de professores na Paraíba, assim como acontece nos demais estados do



país, são formuladas com vistas aos parâmetros nacionais, em conformidade com o que nos assegura Gatti et al (2011, p.54) quando afirmam que “a discussão acerca da oferta de cursos a serem oferecidos em cada estado é de responsabilidade dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente” já que estes, ainda segundo a autora, foram criados para garantir que fossem alcançados os objetivos descritos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica.

A formação de professores no estado da Paraíba é prevista ou citada em vários pontos do Plano Estadual de Educação - PEE, onde é apresentada recorrentemente como um dos principais objetivos. A meta 15, por exemplo, reza que o intuito é:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE, política estadual de formação inicial e continuada 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, assegurando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o final de vigência deste PEE (PARAÍBA, 2015, p.88).

O estado da Paraíba não foge ao contexto nacional. De fato, há urgência na formação de pessoal capacitado para o exercício do magistério. Essa é demais previsível, uma tarefa para as Instituições de Ensino Superior - IES. No estado, a atenção à referida urgência parece mais abrangente do que de modo geral o é em nível nacional. Se por um lado há críticas ao sistema nacional de políticas públicas para a educação, por dizer-se que apenas produz certificações, as políticas adotadas na Paraíba para tal fim, mesmo com sujeição a tal falência, parecem até certo ponto mais eficazes. Isso é demonstrado através dos dados apresentados no PEE do ano de 2015 e que se referem ao número total de professores na rede que ainda não possuem graduação. Na rede estadual paraibana, apenas 1.906 dos 16.808 docentes, não possui curso superior (PARAÍBA, 2015).

É pertinente afirmar que, porém, assim como apresentado em levantamento nacional no ano de 2007, há reconhecidamente deficiências no quadro docente do estado. A respeito do já conhecido déficit de professores em algumas áreas e da distorção existente entre a formação do profissional e sua área de atuação, o PEE do ano de 2005 trazia a afirmação de que:

Apesar de todo o trabalho [...] desenvolvido pelas agências de formação (instituições de ensino superior e escolas normais de nível médio), ainda [havia], nas redes

pública e privada do Estado da Paraíba, déficits significativos de qualificação em nível superior dos professores e professoras. Além da falta de formação em nível superior, [constatava-se] a falta de professores habilitados, sobretudo nas áreas de química, física, biologia e matemática. Outro fenômeno característico da rede pública, não apenas no Estado da Paraíba, é a distorção existente entre a titulação e a prática de ensino: professores de geografia ministram aula de inglês, professores de história ministram aula de física. Todas estas lacunas e distorções são objeto de ação conjunta, principalmente pela relação que a formação inicial tem com a melhoria da qualidade de ensino. A formação continuada constitui-se, também, um desafio e uma meta para a Paraíba (PARAÍBA, 2005, p.119)

No Plano vigente desde o ano de 2015, é demonstrada novamente a preocupação em colaborar com a União no sentido de dar fomento à oferta de educação superior pública, dando prioridade à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de modo também a atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (PARAÍBA, 2015).

O PEE, norteando-se pelas Diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE, que destaca três aspectos como de grande importância no que se refere à formação: qualificação docente; implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada e melhoria da qualidade de ensino, desenvolveu seu planejamento, atentando para questões específicas da Paraíba. Quanto a isso, o plano prevê a adoção de medidas que corroborem com os eixos do PNE e discutidos no Fórum Estadual de Educação, por ele incorporados.

O Plano deveria então contemplar alguns aspectos como o que é descrito num dos pontos apresentados, o de “fortalecer a formação de professores articulada às reais necessidades docentes e às condições de trabalho, o que engloba questões de melhoria da infra-estrutura das unidades de ensino da rede” (PARAÍBA, 2015, p.26).

Em 2011, as formações aconteciam nas sedes das gerências regionais e os professores eram certificados ao atingirem o mínimo de frequência estipulado em 80%. Também no ano de 2011, surgiu a proposta de formação continuada ‘Educação, Cidadania e Cultura’, fruto de parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, através da Coordenação de Projetos Especiais – CIPE e a Secretaria de Educação do Estado (SEE-PB), o que segundo Castro (2012, p.26) “implicou em repensar as possibilidades em atender as expectativas de formação continuada dos professores e na melhoria das condições gerais da educação no Estado da Paraíba.”

O programa de reconhecimento do desempenho dos professores, à época o chamado Educador Exemplar, premiava ações docentes que contribuíam para o desenvolvimento dos alunos em suas práticas e a participação nos cursos de formação contavam pontos para a premiação. O hoje chamado Prêmio Mestres da Educação contempla práticas inovadoras no

contexto escolar, por parte dos professores, que são premiados com salários extras. Uma forma de estimular a inovação nas escolas.

Notadamente, as políticas instauradas na Paraíba, seguem os moldes gerenciais, à medida que valorizam os sistemas de avaliação, tendo criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba – IDEPB, uma versão, em nível estadual, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Também demonstra a crença na melhoria do desempenho dos professores através de premiações. E não apenas dos professores, mas também das escolas, através do Prêmio Escola de Valor.

As formas de se promover a formação docente na Paraíba, não de forma independente, mas pela colaboração que busca com os demais entes da sociedade civil e governos federal e municipal e, sobretudo, pelo papel que desempenham as IES do estado, aos poucos alcança o seu público e contribui para que cada vez mais hajam professores preparados para o exercício da docência, mesmo sendo verdade que instituições de ensino privadas, talvez pela facilidade de acesso, têm ao longo desse percurso, desempenhado fortemente um papel significativo na formação de professores.

O governo estadual já havia oferecido cursos de especialização para os professores já em exercício na rede pública estadual. Recentemente, a inauguração do Centro de Formação de Professores na cidade de Campina Grande, também pode ter significado um avanço, já que favorece a formação continuada dos professores através do acesso a equipamentos com os quais as escolas geralmente não contam.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi analisada sob abordagem quali-quantitativa e caracteriza-se como descritiva, já que tem por objetivo “descobrir e compreender as relações entre os constructos envolvidos no fenômeno [estudado]” (ACEVEDO, NOHARA, 2010, p. 46). Quanto ao método utilizado, optou-se pelo estudo de caso, que segundo o que define Ponte (2006), “é uma investigação [...] que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica [na busca de] contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse”, a fim de traçar uma análise (ACEVEDO, NOHARA, 2010) das políticas públicas de formação de professores de uma das gerências regionais de educação do estado da Paraíba.

Para tentar responder aos questionamentos levantados para a pesquisa, foram pesquisados 42 professores de 6 das 20 escolas de ensino médio da 7ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, cuja sede fica em Itaporanga, cidade sertaneja do Vale do Piancó que fica a aproximadamente 429 km da capital João Pessoa. Ao todo, no estado, são 14 gerências, dentre as quais a 7ª é hoje uma das que atendem a mais municípios: 18, sendo a 3ª maior.

As 6 escolas visitadas estão localizadas em 4 dentre os 18 municípios da Região objeto do estudo. São eles: Nova Olinda, Santana dos Garrotes e Piancó, além do próprio município de Itaporanga. Todos foram escolhidos de acordo com as possibilidades de acesso, bem como, em relação às escolas, a partir da aceitação da direção de cada uma delas em colaborar para que a conversa com os professores pudesse acontecer no horário em que estes estavam exercendo suas atividades.

Em cada uma das escolas, todos os professores presentes foram convidados pessoalmente a colaborar com a pesquisa, de modo que não foram preestabelecidos demais critérios para a abordagem, como disciplina que leciona (ou lecionavam até a data em que foi realizada a pesquisa), regime em que prestavam o serviço ou outros.

Os docentes responderam a um questionário com perguntas fechadas e abertas, obedecendo aos eixos: I - formação e atuação; e II - participação em políticas públicas, de maneira que dentro desses eixos, estavam abarcadas questões desde o seu tempo de exercício como docentes até os aspectos observados por eles como reflexo das políticas as quais puderam participar, a exemplo e, principalmente, do desempenho.

Além dos quais, também foram abordados aspectos socioeconômicos, de acesso a programas e/ou políticas públicas de formação de professores e por fim, suas percepções

quanto a essas políticas, enquanto docentes.

A finalidade das questões objetivas era o de que fosse traçado o perfil de cada um deles de acordo com o seu tempo de atuação e instituições formadoras, por exemplo, e das questões abertas, prover insumos para que fossem assinalados a partir dos relatos os termos remetentes ao gerencialismo. Realizou-se, ainda, com a gerente regional de educação, entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro. O roteiro pressupõe a elaboração de perguntas básicas acerca do tema estudado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). No tipo de entrevista adotado, segundo abordado por Manzini (1990/1991) é posto o foco num assunto a respeito do qual são produzidos os roteiros com perguntas que são consideradas centrais, acrescidos de outras questões circunstanciais à entrevista.

As informações obtidas na entrevista com a gerente regional e nos questionários aplicados com os professores foram relacionadas a fim de obter uma síntese de como são interpretadas as políticas de formação em face dos impactos apontados pela gerente e pelos docentes.

As categorias estabelecidas para a análise foram: **participação** e **desempenho**. De maneira que através delas foi possível formular uma interpretação, a partir da própria recorrência dos termos nas falas dos entrevistados, o que se caracteriza como análise de conteúdo (CAREGNATO, 2006).

## 4. RESULTADOS

Os tópicos a seguir, apresentam uma caracterização geral do contexto estudado e em seguida uma análise dos reflexos da reforma gerencialista em escolas da 7ª Gerência Regional de Educação, a partir das categorias participação e desempenho

### 4.1 Caracterização do contexto em estudo

A gerência estudada, a partir das informações levantadas, demonstra estar enquadrada num perfil, com base nos conceitos apresentados no referencial teórico, próprio do que de fato o é a educação brasileira em relação à formação docente.

Dentro dos critérios estabelecidos, ao abordar as políticas de formação de professores, tem-se que “ações de formação [...] passaram a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira e [...] conduziram a um aumento exponencial da oferta e da procura” (FERREIRA, 1998). O estudo realizado em 6 escolas apontou, porém, que a maioria das políticas instituídas para promoverem a formação, ainda são pouco conhecidas pelos professores.

Ainda assim, a maioria dos docentes pesquisados afirma atuar na sua área de formação, o que significa que de um modo ou de outro, tiveram acesso aos cursos. Como as políticas públicas de formação vigentes são relativamente recentes, os docentes entrevistados que tem em média 22,7 anos de tempo de serviço prestados, obtiveram formação em instituições de ensino superior privadas. Eles representam 79,16% dos entrevistados. Os tempos de atuação médios dos professores formados em instituições de ensino públicas: federal e estadual, entretanto, são de 13 e 14,3 anos, respectivamente.

O gráfico a seguir mostra essa disparidade, por escola:

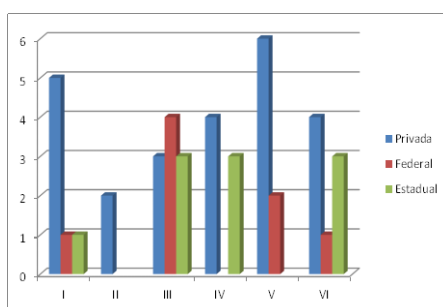


Gráfico 1 – Professores de acordo com a instituição formadora.

No gráfico, fica claro o desnível entre a quantidade de graduados em instituições de ensino superior privadas, federais e estaduais. Entre as instituições públicas, federal e estadual, nota-se maior relevância dos níveis alcançados pelas universidades estaduais. No entanto, vale lembrar que a LDB/96 determina que é o governo federal o responsável pelos cursos de ensino superior.

Quanto aos graduados em IES privadas, nota-se que nas 6 escolas, com exceção de apenas uma, seus níveis ultrapassam significativamente os demais, o que segundo explica Freitas (2002, p.147), acontece porque:

Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das (...) licenciaturas nas universidades públicas, as políticas (...) do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

Hoje, mesmo após a criação de algumas **políticas de formação**, a pesquisa revelou que a maioria é pouco conhecida. As mais populares são o Sismédio, uma formação continuada voltada para professores do ensino médio e que acontece nas próprias escolas, tendo como tutor um professor da própria escola e o Parfor, que promove o acesso a cursos de graduação, qual sejam primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica. Ainda assim, a procura pelos cursos oferecidos é baixa. A respeito do Parfor, a gerente afirmou em entrevista que a abrangência dada a essa política, mediante a abertura de vagas para docentes e técnicos, deixa implícito que a abertura aconteceu justamente pela baixa procura por parte do público principal: os professores.

Noutro momento, disse que a Gerência ainda enfrenta a falta de professores capacitados nos cursos de Sociologia e Filosofia; que esses cursos foram abertos para sanar esse déficit e que, mesmo havendo a necessidade, não houve demanda significativa para tais formações. Ela também acredita que a plataforma não funciona de maneira adequada e que a própria forma como alguns cursos são oferecidos, intimida a participação, uma vez que nem todos os professores estão prontos para acessar.

Deficiências nas formações, também são percebidas pelos professores. Eles apontam o

despreparo<sup>2</sup> dos profissionais ministrantes (nos casos das aulas presenciais) e o distanciamento dos conteúdos ministrados com a prática nas escolas. Segundo apontado, não é possível aplicar o que é assimilado nos cursos. Outro ponto mencionado é a descontinuidade.

Frente às fragilidades apresentadas, o tópico a seguir visa formar uma ideia sucinta dos aspectos gerencialistas dentro das políticas de formação e seus reflexos, positivos e/ou negativos.

## 4.2 Como o gerencialismo alcançou a educação

As políticas públicas passíveis da avaliação por parte dos docentes, face ao conhecimento que têm acerca delas, permitiu formar uma visão das características gerencialistas presentes em sua execução e que podem ser identificadas facilmente nos discursos dos docentes.

Em relação ao conteúdo do Sismédio, é possível notar que já indica traços do gerencialismo, à medida que segundo a fala da gerente, é este o conteúdo que está no Sismédio “o aluno como protagonista”, ou seja, como ator mais importante no contexto escolar. Esse protagonismo, ao que afirma Castro (2007), parte do pressuposto de que o processo educacional é melhorado ao passo que há a **participação** não só dos alunos, mas dos pais e demais membros da comunidade. O que segundo a entrevistada, não é um fato. Ela afirma haver ainda um distanciamento da família com a escola, até mesmo da sociedade.

Na sequência, um antagonismo. Após citar o protagonismo dos alunos, a gerente esclareceu que são normas dos Parâmetros Curriculares, já que ainda segundo sua exposição, “tudo que vem é imposto”. A colocação dá brechas para a cogitação de que a participação, tão pregada nos discursos gerenciais, não é um fato e ratifica a conclusão obtida por Castro (2007), que assegura ter havido apenas uma desconcentração do poder, o que não significa participação efetiva da comunidade.

A justificativa para a afirmação sobre a injunção de normas vem ao tratar sobre os **Planos de Educação**, em especial o estadual. A gerente afirma que no processo de debate que permeia sua elaboração, o acesso ao Plano é apenas uma forma de fazer parecer que houve participação, mas que quando alguma alteração é sugerida, é dito que aquilo já consta no

---

<sup>2</sup> Tendo em vista que as formações oferecidas, em nível de graduação, acontecem mais comumente em universidades, com professores que já atuam na docência de nível superior, subentende-se que a colocação se refere às formações continuadas, a exemplo do Sismédio, onde o ministrante é um professor da própria escola.



documento e isso acaba reprimindo as sugestões.

No documento final, o processo de elaboração a nível estadual é descrito de forma bem sistemática, ao que é dito que acontece após a publicação do Plano Nacional de Educação e o órgão responsável, na Paraíba, é o Conselho Estadual de Educação. O Conselho passa a realizar estudos temáticos sobre o PNE, constituindo após essa etapa uma Comissão formada por conselheiros e são eles que iniciam a elaboração do PEE. As contribuições feitas nas audiências públicas, após apresentados diagnósticos e diretrizes são encaminhados a Coordenadoria do Plano. Daí até a incorporação do conteúdo interventivo, não há nada mais descrito.

Sabe-se que assim como na elaboração, alguns índices são levados em consideração para mensurar o sucesso dos Planos. O protagonista é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que leva em conta aspectos como taxa de aprovação e reprovação, de evasão escolar e de proficiência nas disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB não é capaz de subsidiar sozinho o estabelecimento de todos os alvos da educação, mas é recorrente nos debates que tratam sobre os desafios dessa área.

O **desempenho** de alunos, professores e da própria escola, por exemplo, é mencionado a partir das médias alcançadas pelas instituições de ensino depois de realizadas as provas. A própria gerente afirmou haver um descontentamento dos docentes em relação a essas avaliações, já que elas revelam um trabalho que não foi cumprido. O que, segundo ela, não é consequência apenas de falhas no âmbito escolar, mas é fruto também da negligência dos pais e comunidade, que não costumam acompanhar os alunos.

Os docentes beneficiados com alguma política de formação dizem, no entanto, que elas tem contribuído para o alcance de um melhor desempenho e 41,7% alegam que o Sismédio, em especial, contribui para uma maior produtividade e para o melhoramento de suas práticas em sala de aula.

Na visão da gerente, essas políticas trouxeram os seus benefícios, mas ainda não tem contribuído efetivamente. Ao tomar novamente por base os resultados do idepb, ela afirma que o professor está melhorando, mas pondera que é um processo, fortalecendo o que é dito por Cabral Neto, 2009; Castro, 2007 apud Rodrigues; Oliveira, 2009, que explicam que um dos aspectos da gestão pública gerencial é a importância prima dada aos mecanismos que avaliam o desempenho.

Sendo assim, torna-se também natural a adoção de mecanismos como a **recompensa**,

que nas escolas visitadas, é popular entre os professores, já que em todas as escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, o governo atribui o 14º salário aos professores através do Prêmio Mestres da Educação.

Quanto às premiações, ainda, há um equilíbrio entre as opiniões dos docentes a respeito dessa ser ou não uma medida que influencia no seu desempenho. Dentre os professores pesquisados, 54% acredita que o prêmio é válido à medida que um dos requisitos mais importantes é a elaboração e aplicação de um projeto, o que segundo os docentes é uma forma de inovar. Apenas dois pesquisados citaram o fator financeiro, dentre os quais um acentuou que “os critérios precisam ser mais avaliados e divulgados”. Isso pode revelar insatisfação com relação ao modo como acontece a seleção dos projetos ganhadores.

Sendo assim, dada a própria configuração do programa, de aferir premiações com base num projeto elaborado e aplicado pelas escolas e docentes junto aos alunos vem confirmar o que assegura Jeffrey (2012), ao dizer que:

a valorização dos profissionais da educação dependem das iniciativas e ações individuais dos sujeitos envolvidos [...] pois cabe ao Estado legislar, avaliar e oferecer gratificação àqueles que conseguem atingir as metas e cumprir com o estabelecido.

O resultado não é o mesmo em relação às formações. Se por um lado, 78,37% dentre os docentes entrevistados que foram beneficiados com o Sismédio, por exemplo, acreditam ser recompensados pelo seu desempenho, noutro momento, ao serem questionados sobre seu **estímulo** para participarem das políticas de formação promovidas pelo governo, a maioria dos entrevistados, 80%, disse que sente-se estimulada, no entanto, eles acreditam que as políticas de formação não acontecem de maneira adequada e dizem sentirem-se estimulados apenas por satisfação pessoal<sup>3</sup>, já que as capacitações não lhes conferem promoção.

Os que se confessaram desestimulados apontaram a falta de tempo como um dos fatores desestimulantes. Outros citaram a não condição de executar o que é aprendido. Segundo eles, não há condições nas escolas para a efetivação do que é estudado. Isso porque

---

<sup>3</sup> Dada a existência do Planos de Cargo, Carreira e Remuneração - PCCR estadual, a colocação pode estar relacionada a insatisfações quanto à ascensão financeira, já que de acordo com o exposto no PEE, o PCCR prevê incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu (PARAÍBA, 2015, p.93).

em face do que defende Santos (2010, p.82): “as políticas oficiais para a educação [passaram] a conjugar a teoria econômica do liberalismo com conceitos pedagógicos.”

Além desse ponto, os docentes citaram também a desvalorização nos aspectos salariais e de materiais disponibilizados para o trabalho. Essas colocações confirmam o que é defendido por Saviani (2010) quando assegura que as condições de trabalho são decisivas na formação, já que estão diretamente ligadas ao valor social da profissão.

Se por um lado 70,73% dos professores pesquisados concordam com a afirmação de que os cursos de formação são adaptados à sua necessidade, por outro, voltam a apontar como uma das limitações, a divergência entre o teor das formações e a realidade. Um dos professores, disse em sua colocação: “a realidade escolar é outra, o que nos impede de desempenhar melhor nossas funções”. Assim, o estímulo em participar de alguma formação está diretamente ligado à percepção que se tem de que haverá condições de se executar o que é aprendido. De acordo com o que mostrou a pesquisa, esse fator é até mais importante do que as recompensas e bônus salariais.

Sobre os fatores de peso importante na decisão sobre participar ou não de alguma política de formação, o melhoramento das práticas em sala de aula, atualização da base de conhecimentos, obtenção de formação na disciplina que lecionam e reconhecimento profissional, acompanhados da obtenção de títulos, são os fatores apontados como mais relevantes na decisão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma gerencial trouxe mudanças importantes para áreas fundamentais da estrutura do país, a exemplo da educacional, o que direciona os pesquisadores da reforma a se debruçarem sobre questões como qual teria se tornado o papel do Estado em relação ao fomento de políticas de formação docente?, por que mesmo sob um modelo que visa à eficiência, o sistema educacional tem de lidar com problemas como a escassez de professores?, como ocorre a intervenção da sociedade civil resguardada pelo direito à participação?, são eficazes as medidas tomadas para avaliar as escolas, os professores e alunos?, quais as influências do gerencialismo após quase duas décadas da instituição da reforma?

A adoção do modelo administrativo gerencial, no Brasil, desencadeou mudanças importantes em várias áreas da sociedade, a destacar no campo educacional. A pesquisa realizada mostrou que há esforços que são recentes na promoção de aspectos importantes, como a formação de professores. Seja através da facilitação do acesso aos cursos de graduação (formação inicial), seja através da elaboração de políticas para a formação continuada.

Não é possível dizer ainda que o Estado é o maior interessado e responsável pela formação docente, ao mesmo tempo que não é honesto afirmar que os docentes têm cumprido integralmente a parte que lhes cabe. Apesar da pesquisa ter demonstrado que nos últimos anos, já há um aumento no número de professores que conseguiu graduar-se em instituições de ensino superior públicas, há ainda os que recorrem às instituições privadas e estes são maioria nos quadros das escolas. Também ao serem disponibilizados cursos através de programas de governo, a demanda não é significativamente representada pelo número de docentes que buscam usufruir da oportunidade.

Os esforços empreendidos, porém, não tem sido por si só suficientes para sanar déficits nos quadros das escolas, tampouco tem sido eficazes no estímulo ao trabalho docente. Isso é demonstrado pelos professores pesquisados que admitiram a participação em políticas de formação para obtenção de graduação na disciplina que lecionam atualmente e por aqueles que tem participado de formações continuadas, mas não veem a possibilidade de desenvolver o anseio teórico nas suas atividades diárias.

Isso se deve não apenas a falhas na elaboração das políticas, mas na dificuldade que

alguns tem no acesso a elas, principalmente a partir do relato que se refere aos cursos oferecidos online e que, segundo foi apresentado, não tem alcançado o público que almeja. Nem mesmo o que de fato carece de tais formações, como é o caso dos que tem formação em outras áreas e lecionam as disciplinas filosofia e sociologia. Disciplinas carentes de professores habilitados para tais.

Se por um lado, há a carência de formações, algumas em especial, por outro, as disponibilizadas nem sempre são adequadas ao perfil do público. São providas de conteúdos sem qualquer ligação com a realidade e que exigem dos usuários o tempo que eles não dispõem, já que geralmente sua rotina de atividades é intensa para compor uma renda satisfatória.

No estado da Paraíba, em especial, se tornou muito forte a cultura da recompensa pelo desempenho no formato de premiações. O êxito do professor é avaliado, através de tal, pela elaboração de um projeto que é aplicado num período ou ao longo do ano com temáticas as mais diversas, em virtude do qual os professores premiados recebem um salário extra, pago no final do ano letivo. Também a escola passa por esse processo, através do Prêmio Mestres da Educação.

Os resultados, porém, nem sempre são comemorados pelos alunos, já que muitas vezes esses são apenas objetos nesse processo, de sorte que por vezes, eles até mesmo desconhecem os projetos concorrentes às premiações, o que torna o “trabalho” do professor totalmente sem efeito de ganho, apenas critério para um título e uma bonificação. Se se queria promover a inovação, o que se conseguiu foi estimular a competitividade entre os atores. Isso se confirma na entrevista com a gerente regional, que demonstra não admitir que os prêmios por si só confirmem algum resultado positivos para as escolas. Isso, observando que alunos alvo de projetos de leitura, por exemplo, ainda não leem.

Os governos ainda aguardam os reflexos nos índices de desenvolvimento da educação, em contraponto, os indivíduos diretamente ligados ao processo que acontece nas escolas, anseiam pelo desenvolvimento de fato.

Há de se convir que os índices que buscam mensurar o desenvolvimento da educação, apenas se tornam importantes para professores e direção escolares, já que mesmo sem dispor de muito suporte, esses são ainda os indivíduos culpabilizados por todas as deficiências que, acredita-se, estão estampadas nos resultados obtidos periodicamente.

Em face da cobrança sem anterior preparo, as avaliações em lugar de serem

instrumentos de controle dos resultados e de projeção para novas políticas e ações, funcionam como intimidadoras e ferramentas de desestímulo. As bonificações, em face do trabalho realizado, também são consideradas irrisórias e o que se tem, ao final das contas, é que as formações em nada mais implicam do que no preenchimento de uma exigência para a execução de um cargo.

Por fim, nota-se que apenas há pouco mais de uma década, o Estado tem conseguido, com maior efetividade, formar professores. Também, entretanto, que as políticas criadas com o intuito de formar docentes, ainda são pouco conhecidas e providas de conteúdos que não convergem com a realidade, sendo esse um ponto crucial no estímulo à participação por parte dos docentes. De maneira discreta, também é possível notar que a política de formação continuada, Sismédio, foi a mais efetiva na apresentação de conceitos gerenciais, a exemplo do protagonismo do aluno. Talvez por ter sido uma política que preparava os professores para o contato direto com os alunos.

Tem-se, portanto, que a partir dos resultados obtidos, novas pesquisas poderiam tentar o aprofundamento em questões como “quais são especificamente os conteúdos apontados pelos docentes como dissonantes da prática nas escolas” e buscar estabelecer comparativos de ganho a partir de quando foi instituída a reforma e as políticas de formação passaram a apresentar conteúdos como o protagonismo dos alunos, no intuito de aprofundar-se em relação aos impactos das políticas de formação atualmente implementadas no ganho qualitativo das escolas.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Cláudia Rosa; NOHARA, Jordan Jouliana. **Monografia no curso de Administração: Guia completo de conteúdo e forma**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AGENDA 21, comperj. **As cinco fases das Políticas Públicas**. Disponível em:<http://www.agenda21comperj.com.br/noticias/cinco-fases-das-politicas-publicas>. Acesso em: 8 de dez. 2014.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus editorial. 1996.

ANDRÉ, Marli, et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Centro de Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, p. 301-309, 1999.

<sup>1</sup>AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

<sup>2</sup>AZEVEDO, Reinaldo. **Investimento de 10% do PIB em educação não passa de uma caríssima demagogia barata; sem uma profunda reforma do sistema, haverá só aumento da ineficiência; Brasil já gasta uma fábula na área**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/>. Acesso em: 11 de março 2015.

BAGATTOLLI, Carolina. **Reforma do Estado: críticas ao modelo gerencial**. São Paulo: UNICAMP, 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais.** Universidade Regional Integrada. CAPES/FAPERGS, 2012.

BIESDORF, Rosane Kloh. **O papel da Educação Formal e Informal: educação na escola e na sociedade.** In: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campos Jataí – UFG, Vol.1, n.10, 2011.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HISTEDBR, Campinas, n.42, p.94-112, jun., 2011.

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais.** Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), maio 2007.

\_\_\_\_\_. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008.** Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>.

\_\_\_\_\_. **Programas do MEC voltados à formação de professores.** Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502.** Presidência da República, Casa Civil. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 26 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Fundeb.** 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>. Acesso em: 26 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II – Caderno I: Organização do trabalho Pedagógico no Ensino Médio /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores :Erisevelton Silva Lima... ET AL.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2014. 49p. : Il. Algumas color.



CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa. (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília:** Liber livro, 2009, p. 169-204.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Florianópolis: 2006.

1CASTRO, Alda Maria D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral (Org.) [et al.] **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber livro editora, 2007, p. 115-144.

\_\_\_\_\_. **Accountability e empoderamento: estratégias gerenciais na escola.** Rio Grande do Norte: UFRN, 2007.

2CASTRO, Paula Almeida de. **Profissão Docente: reflexões sobre uma experiência de formação continuada.** UNICAMP, Campinas, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública.** Editora Elsevier – 6ª ed. - Rio de Janeiro, 2006.

<sup>1</sup>COSTA, Lúcia. **Os Impasses do Estado Capitalista: Uma análise sobre a Reforma do Estado no Brasil** – 1ª ed. - São Paulo, 2006.

<sup>2</sup>COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. **Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade.** IN: DOSSIÊ TEMÁTICO: Políticas Públicas em Educação. 2011.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação educacional e políticas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Minas Gerais: Revista do Serviço Público, 2011.

DAVIES, N. **Fundeb: a redenção da educação básica? Educação e Sociedade**, vol. 27, n.

96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

DENHARDT, R.B. **Teorias da administração pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DEUBEL, Andre-Noel Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá, Colômbia: Ediciones Aurora, 2006.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **A Descoberta do Estado Brasileiro**. IN: LIMA, Marcos Costa (Org.). *O Lugar da América do Sul na Nova Ordem Mundial*. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>1</sup>FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

<sup>2</sup>FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistérios à destruição do sistema público de educação**. Educação e sociedade: Campinas, vol.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FERREIRA, Fernando Ilídio. **Dinâmicas locais de formação**. Braga: CESC/Universidade do Minho, 1998.

<sup>1</sup>GATTI, Bernadete A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar**. São Paulo, p. 15, 2009.

<sup>2</sup>GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDELLO, Camilla. **Políticas públicas hoje: conceitos e modelos**. Disponível em:

<http://www.igepri.org/observatorio/?p=6794>. Acesso em: 8 de dez. 2014.

GORMLEY JR., W. **Regulatory issue networks in a Federal system**. Polity, 1986, p.595-620.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**. 2ª edição, Companhia Nacional, São Paulo, 1957.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAL – INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 23 de jul. 2009.

JEFFREY, Debora Cristina. **A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação**. São Paulo:RevistaExitus, Vol. 02, p. 51-60, jul./dez., 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v.32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LOWI, Theodore J. **Four Systems of Policy, Politics and Choice** IN: Public Administration Review, Vol. 32, No. 4. (Jul. - Aug., 1972), pp. 298-3. Disponível em: [http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi\\_1972PAR.pdf](http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi_1972PAR.pdf).

LYNN Jr., L.E. **A critical analysis of the new public management**. IN: International Public Management Journal, n.1, 1998

MANZINI, E.J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** IN: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.) Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003, p.11-25.

MARTINS, A. M. (orgs.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014.

NOGUEIRA, Paulo. **Por que o sistema de educação da Finlândia é tão reverenciado.** Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/por-que-a-finlandia-esta-fascinando-o-mundo-com-seu-sistema-de-educacao/>. Acesso em: 18 de nov. 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XX, nº 74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** IN: “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, Editora da PUC Goiás, 2010: 93-99.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventing Government.** New York: Addison-Wesley, 1992: 405p.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação – PEE.** 2005

PEREIRA, Carlos Bresser. IN: PINHEIRO, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações.** São Paulo: Cia das Letras, 2001: 222-259

PINTO, J. M. R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema, 25, 105-132, 2006.

RAMOS, Mozart N. **Educação Sustentável**, 2ª edição, Editora Altana, São Paulo, 2006.

REHDER, Maria. **Faltam 246 mil docentes no nível médio.** Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital\\_030707.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital_030707.shtml). Acesso em: 8 de dez. 2014.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. **Teachers, schools, and academic achievement.** *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, Mar. 2005.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA Mônica Martins de. **Discutindo a responsabilização docente no estado da Paraíba.** EIXO 1 - Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação (2009-2011). IN: Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEA): avaliação estandarizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba. Edital Universal, 2009.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil.** Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poésis Pedagógica - v.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2.ed. São Paulo: Cengage Learning: 2013.

SILVA, A. B. **A fenomenologia como método de pesquisa**. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

SIQUEIRA, C. T. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no hip hop de São Carlos**. 2006, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=909](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=909)>. Acesso em: 12 de abril, 2015.

SOUZA, Celina. **“Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas”**. IN: Hochman, Gilberto; Arretche, Marta; Marques, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2007.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; LIMA, Francisca das Chagas Silva. **Alguns problemas do financiamento da educação básica brasileira: limites estruturais ao planejamento educacional recente**. Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.6, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>

TEDESCO, Juan Carlos. **Sociologia da Educação**. 4ª edição, Campinas, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, J.Q. **Political Organizations**. New York: Vintage Books, 1973.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Este questionário foi elaborado para colher através da colaboração dos docentes de escolas de ensino médio da rede estadual da 7ª G.R.E., dados para compor a pesquisa científica sob o título: INFLUÊNCIA DA REFORMA GERENCIAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IMPACTOS NA 7ª GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO.

O QUESTIONÁRIO É DIVIDIDO EM DOIS EIXOS E EM QUESTÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: JÉSSICA ARAÚJO LEITE CAVALCANTE

**Obrigada pela contribuição!**

### EIXO I – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

1. Qual é a sua área de formação/graduação? \_\_\_\_\_
2. A instituição na qual você concluiu sua graduação é uma instituição:  
FEDERAL ( ) ESTADUAL ( ) PRIVADA ( )
3. A(s) disciplina(s) que você leciona conversa(m) com a sua graduação?
4. Há quantos anos você está em exercício?
5. O que você considera fator/fatores importante(s) para a sua permanência na profissão?  
\_\_\_\_\_.

### EIXO II – PARTICIPAÇÃO EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

1. Assinale dentre as políticas de formação a seguir, aquela(s) que você conhece ou já ouviu falar:
  - a) Life - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores ( )
  - b) Novos Talentos - ( )
  - c) Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica ( )
  - d) Obeduc - Observatório da Educação ( )
  - e) Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas ( )
  - f) PIBID - ( )

- g) SISMÉDIO ( )
2. Você já foi beneficiado por alguma dessas políticas?  
SIM ( ) NÃO ( )
3. Qual(is) é/são a(s) sua(s) percepção(ões) acerca das contribuições que os cursos de formação dos quais participou atribuíram ao seu desempenho?
4. No caso do SISMÉDIO, assinale dentre as alternativas a seguir os fatores que você considera terem sido contribuições importantes da formação:
- a) Maior eficiência ( )  
b) Maior capacidade de competir em premiações ( )  
c) Fortalecimento de valores e práticas cidadãs ( )  
d) Maior produtividade ( )
5. Você acredita que fatores como o desempenho são recompensados dentro dessa política?  
a) SIM ( )  
b) NÃO ( )
6. Já participou de outras? Se sim, qual(is)?  
SIM ( ) \_\_\_\_\_  
NÃO ( )
7. Você sente-se estimulado a participar de programas de formação?  
SIM ( ) NÃO ( )  
Comente  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Qual(is) dentre os fatores a seguir tem peso importante na sua decisão sobre participar ou não participar de alguma política de formação?
- a) Recompensas financeiras ( )  
b) Recompensa salarial  
c) Obtenção de títulos ( )  
d) Melhoramento das suas práticas em sala de aula ( )  
e) Atualização da sua base de conhecimentos para o exercício da docência ( )  
f) Obtenção de formação na disciplina que leciona ( )



- g) Obter vantagens na sua atuação
  - h) Reconhecimento profissional
  - i) N.D.A.
- 9.** O Prêmio Mestres da Educação exerce influência no seu desempenho como docente?  
Se sim, de que forma?
- a) SIM ( ) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) NÃO ( )
- 10.** Você considera a atribuição de premiações, um fator estimulador da competitividade entre os docentes?
- a) SIM ( )
- b) NÃO ( )
- 11.** Você acredita que essas premiações contribuem para a cooperação entre os docentes?
- a) SIM ( )
- b) NÃO ( )
- 12.** Você considera que o SISMÉDIO exerceu contribuições nas suas práticas em sala de aula?
- a) SIM ( )
- b) NÃO ( )
- 13.** O PME exerceu alguma contribuição nas suas práticas?
- a) SIM ( )
- b) NÃO ( )
- 14.** Você considera relevantes as medidas adotadas pelos governos estadual e federal no âmbito da formação docente?
- 15.** Você acredita que os cursos de formação pelos quais você foi beneficiado eram/são adaptados às suas necessidades, como docente?
- a) SIM ( )
- b) NÃO ( )
- 16.** De modo geral, quais as suas percepções acerca das políticas de formação? Aponte vantagens e limitações.

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Qual é a contribuição dos gerentes regionais na elaboração do PEE?
2. Como gerente regional, você aprova as medidas descritas no atual Plano Estadual de Educação?
3. Quais as medidas adotadas pela gerência caso não concorde com o que é descrito no Plano?
4. Você como gerente regional, reconhece a necessidade de formar os professores das escolas que compõem a 7ª G.R.E., de modo que cada um atue na sua área de formação?
5. A gerência busca divulgar entre as escolas os pontos do PEE referentes às políticas de formação?
6. Se sim, de que forma a gerência o faz?
7. Você acredita que os Prêmio Mestres da Educação e Escola de Valor contribuíram para que os docentes e as escolas tivessem um melhor desempenho nas suas práticas cotidianas?
8. Sob o seu ponto de vista, quais os principais objetivos do governo a nível estadual e federal ao instituírem políticas de formação? Aponte alguma(s) das proposições a seguir:
  - a) Diminuir déficits no quadro docente ( )
  - b) Promover o melhoramento do desempenho dos docentes ( )
  - c) Garantir melhorias na qualidade da educação ( )
  - d) Valorizar o profissional da educação ( )
  - e) Garantir a qualidade dos novos profissionais ( )
  - f) Atender às demandas de discentes e docentes ( )

Comentar

---

---

9. A G.R. frente às medidas apresentadas no plano quanto à formação de professores, age no sentido de divulga-las junto às escolas?