



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Fulana da Silva Santos - UERJ
Sicrana da Silva Santos - UFU
Beltrana da Silva Santos – IFG/SME
Pessoa da Silva Santos – UFJ
Sujeito da Silva Santos - UFU
Orientadora do Trabalho - UFU

RESUMO

Este painel tem como objetivo apresentar três pesquisas realizadas nos estados de Goiás e Mato Grosso envolvendo as temáticas de gestão, do trabalho docente e da formação de professores. Ambas autoras têm como elo o grupo de estudo NuFOPE (Grupo de Pesquisas, Formação de Professores e Práticas Educativas) e estão em programas de Pós-Graduação em Universidades Públicas nos estados do Rio de Janeiro, Goiás e Minas Gerais. A primeira pesquisa objetiva apresentar resultado de dois estudos realizados em municípios do Estado de Mato Grosso. A primeira teve como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto política de formação continuada de professores e sua materialização nos espaços escolares e no trabalho docente de alfabetizadoras. A outra concentrou em analisar a Reforma do Estado e a implantação da Nova Gestão Pública (NGP) e implicações no campo da educação. A segunda pesquisa tem como foco a “Formação continuada de professores para a Educação Infantil por meio de jogos no ensino aprendizagem da Matemática”. O objetivo geral é desenvolver um curso de formação que possibilite aos professores identificar e analisar como as crianças aprendem Matemática quando ensinadas por meio de jogos. A terceira e última pesquisa objetiva analisar aproximações e distanciamentos entre os PMEs proposto, aprovado e implantado no município de Jataí – GO, que apresenta 20 metas e 166 estratégias e o impacto na gestão educacional dos municípios. As pesquisas descritas adotam uma abordagem qualitativa embasadas em autores da Pedagogia Histórico Crítica.

Palavras-chave: Formação de professores, Gestão de ensino, Trabalho docente.

A REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MATO GROSSO ¹

Fulana da Silva Santos - UERJ
Sicrana da Silva Santos - UFU

RESUMO

Este texto objetiva apresentar resultado de pesquisas realizadas em municípios do Estado de Mato Grosso. A primeira teve como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto política de formação continuada de professores com a intenção de perceber como esse programa de formação continuada se materializou nos espaços escolares e no trabalho docente de alfabetizadoras. A segunda concentrou em analisar a Reforma do Estado e a implantação da Nova Gestão Pública (NGP) e as implicações para o trabalho docente. As pesquisas têm como marco histórico a década de 1990 com a reestruturação da educação no contexto da nova gestão pública que impôs ao trabalho docente princípios e valores econômicos, com determinações do setor privado. Nosso aporte teórico/metodológico foi a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e dialogando com autores como Vasquez, (1968, 1997), Kosik (1976), Duarte (2010) e Shiroma (2004, 2011). Transcorremos sobre as transformações na educação e as implicações na natureza do trabalho docente. A tessitura do texto deu-se a partir do estudo de campo realizado em doze escolas de Mato Grosso, sendo seis no município de Barra do Garças e seis em Confresa. Os resultados se desdobraram à compreensão das implicações dessa reestruturação no trabalho docente. Inferimos que o trabalho docente sofreu modificações, inclusive, para a supervalorização do conhecimento prático na formação continuada de professores, que ao atender ditames reformistas, intensifica os processos de desvalorização, intensificação, expropriação do trabalho e precarização que impacta na identidade docente.

Palavras-chave: Reforma do estado, Formação de professores, Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A construção de significados elaborados, neste texto, incide sobre as transformações no trabalho docente advindas da reestruturação da educação no contexto da Nova Gestão Pública (NGP) que foram implementadas pelas políticas públicas educacionais, inclusive, com impacto na formação continuada de professores/as. O PNAIC é um dos resultados desses projetos reformistas e foi promovido pelo Governo Federal no espaço/tempo de 2012 a 2017 como reafirmação e ampliação do compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007

¹ Este texto é resultado de pesquisas sobre as Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores, desenvolvidas no Estado de Mato Grosso e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG /Jataí, à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

(BRASIL, 2012)². Verificamos que o trabalho docente sofreu modificações, para atender ditames reformistas quando intensificou os processos de flexibilização, expropriação e precarização do trabalho que impacta na qualidade do ensino e na identidade das professoras.

A década de 1990 foi marco inicial do estudo, por concebê-la como divisor de águas do processo educacional após o derrubada das ideias emergentes do regime militar e com a promulgação da Carta Magna de 1988. Nosso aporte teórico/metodológico dialogou com a Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos estudos sobre o trabalho docente e formação de professores com foco em autores como Vásquez, (1968, 1997), Kosik (1976), Saviani (2011), Duarte (2010) e Shiroma (2004, 2011). Entrelaçamos a investigação de modo a compreender as transformações no trabalho docente com a Reforma do Estado e a implantação da Nova Gestão Pública (NGP). A reestruturação da educação a partir da década de 1990, no contexto da NGP, impôs ao trabalho docente princípios e valores advindos da sociedade detentora do capital, com determinações do setor privado, a começar pela formação de professores. Sendo assim, instigou-nos compreender: como as transformações da educação, advindas da Reforma do Estado e da implantação da Nova Gestão Pública (NGP), impactaram na natureza do trabalho docente?

As reflexões aqui implementadas incidem sobre a Reforma do Estado e a implantação da Nova Gestão Pública como herança de uma formação social capitalista que definiu a administração pública gerencialista em 1995, formulada por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, por Luiz Carlos Bresser-Pereira³. Nessa perspectiva, o diálogo perpassa sobre a reestruturação da educação, passando pela formação continuada enquanto ferramenta da gestão por resultado visto que, a partir de 1990, a educação também foi inserida no “pacote” estabelecido pelos mecanismos externos direcionados para o desenvolvimento econômico global. Portanto, trazemos uma análise das “contribuições” do PNAIC para o trabalho docente. Conectadas com nossa questão inicial apresentamos resultados das pesquisas que se desdobraram à compreensão das implicações da reestruturação da educação no trabalho docente no nordeste de Mato Grosso. Nossas considerações finais sobre as reflexões elaboradas neste estudo se desdobram para ampliar os estudos sobre trabalho

² Por este decreto defiram como responsabilidade dos entes governamentais alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade – 3º ano do ensino fundamental – aferindo os resultados por exames periódicos específicos.

³ Professor da Fundação Getúlio Vargas e no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso foi ministro da Administração e Reforma do Estado.

docente que, por ora, tem como lugar de mobilização e continuidade da investigação o NuFOPE (UFJ) e o grupo de pesquisa Trabalho Docente (UFJ/UFU).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com o materialismo histórico dialético entrelaçamos a investigação buscando elucidar a realidade como ela é, como se dá por trás dos acontecimentos apresentados, aparentemente. Pensar dessa forma nos arma, como considera Saviani (2011) de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da realidade. Nesse sentido, compreender o mundo social, em que os sujeitos e objetos estão inseridos foi fundamental para a análise do trabalho docente em Mato Grosso. Nesta seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa de campo, cuja ocorrência se deu em condições, escolhas e desafios diversos, os quais convergiram na utilização de determinados procedimentos em detrimento de outros. Para tanto, o conhecimento construído foi a partir da “decomposição do todo”, conforme considerações de Kosik (1976), em um movimento que separa a aparência e a essência, o secundário do essencial, numa análise criteriosa das partes enquanto unidade e a partir daí fazendo a reconstrução do objeto por meio do caminho inverso. Deste modo, compreendemos que o conhecimento da realidade é um movimento não apenas para compreendê-la, mas uma possibilidade para transformá-la (OLIVEIRA, 2021).

Definimos pela abordagem qualitativa, por compreender que esse enfoque se aprofunda no mundo dos significados a partir de uma realidade que não é visível, e que, portanto, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados Minayo (2009). Portanto, foi adotada como técnica a entrevista com professores/as de escolas da rede pública de Mato Grosso, especificamente na abrangência dos municípios de Confresa e Barra do Garças⁴.

Ao tomarmos a entrevista como técnica, acreditamos na possibilidade de tê-la como um meio de alcançar os objetivos propostos e de mergulhar nas percepções e modos como cada uma concebe a realidade concreta na vida pessoal e profissional. Particularmente como forma

⁴ A pesquisa de campo passou por diversas etapas, tendo início com a tramitação e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética. Cada movimento realizado buscou garantir a cientificidade da pesquisa investigativa e a preservação dos sujeitos envolvidos que colaboraram com o levantamento de dados da pesquisa. A segunda pesquisa sofreu algumas alterações que atendessem as orientações dos órgãos competentes em função do momento de saúde pública vivenciado (COVID-19).

privilegiada de interação social, as entrevistas estão sujeitas “à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (MINAYO, 2009, p. 65).

Foram envolvidos professores/as de 12 escolas nas pesquisas, sendo 06 (seis) de Confresa e 06 (seis) do município de Barra do Garças. Em Confresa foram entrevistadas 12 (doze) professoras. Em Barra do Garças a pesquisa envolveu 36 professores/as. Os critérios para a escolha das escolas de Barra do Garças envolvidas na pesquisa foram definidos por região em que estão localizadas, sendo uma na região de bairros e outra na região central da cidade. Em Confresa os critérios foram no sentido de envolver escolas da rede municipal e estadual (localizadas no campo ou na cidade) que tinham professoras alfabetizadoras participando do PNAIC.

REFORMA DO ESTADO NO BRASIL: UMA TRANSFORMAÇÃO PARA A SUBSERVIÊNCIA

As políticas neoliberais no Brasil deram-se tardiamente, porém propiciaram uma competição em torno dos projetos políticos instituídos com a redemocratização e com as eleições presidenciais de 1989, desencadeando a Reforma do Estado, essa que busca a interação eficiente do país no cenário global e moderno. Nesse aspecto as reformas do Estado, ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, têm atendido às exigências dos Organismos Internacionais do capital, BM (Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional), OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e OMC (Organização Mundial do Comércio) a favor da lógica do capital na atualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Como consequência da crise mundial daquela época elaborou-se um discurso da importância de se encontrar caminhos para um novo modelo de desenvolvimento econômico, promovendo, assim, a redução da taxa de crescimento econômico, elevação nas taxas de desemprego e aumento gradativo da taxa de juros em todo o mundo. Agiam para fazer com que o capital internacional se expandisse, principalmente nos países em desenvolvimento, adotando uma postura neoliberal com foco nas privatizações, desregulamentação da economia e flexibilização das ações estatais e das importações. Nas palavras de Shiroma (2004, p. 114), “[...] os organismos internacionais passam, portanto, a exercer poder político por meio do discurso pautado no consenso na promoção das liberdades democráticas, utilizado para justificar e dar legitimidade às medidas reformadoras por eles sugeridas [...]”.

No Brasil, as transformações advindas desses contextos internacionais provocaram também estranhamento econômico, político e social. A política em questão seguiu os ditames do capital mundial que adota o neoliberalismo como uma única vertente política socioeconômica capaz de construir saídas para as crises do capital. Nessa direção, o estado brasileiro, como subserviente ao capitalismo internacional, adotou uma postura gerencial administrativa em todas as áreas do poder público.

Assim como para os teóricos neoliberais, para Bresser-Pereira a eclosão da crise do capital vivenciada mundialmente estava relacionada à crise do Estado. Segundo ele, a “[...] “Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 9).

Dessa maneira, no Brasil a Reforma caracterizou-se por transformações gerenciais e pela descentralização e o Estado passa a gerir as atividades públicas mediante instrumentos avaliativos. Dessa forma, os caminhos propostos nas reformas educativas, alinhadas à Reforma do Estado, estão nas parcerias entre o setor público e o privado (BALL, 2004). Esse autor considera que, nestes ajustes há “[...] todo um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, trabalhando arduamente para criar outros espaços para a “privatização” e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação”. Em síntese, o projeto reformista em execução desde a década de 1990 tem o mercado como instância principal de controle social e uma administração gerencial como mecanismo de controle social.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE SE PRETENDE?

Compreender as aceleradas mudanças no contexto educacional no Brasil e as ações reformistas durante décadas exige um estudo esmiuçado dos movimentos políticos e econômicos em âmbito mundial. Às tendências que direcionam essas reformas, foram caracterizadas por Ball (2002) em cinco elementos. Destes, destacamos três, que a nosso ver, são fundamentais neste estudo: a melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; a melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego e; a obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. (BALL, 2002, P. 110).

Com base nesses elementos, podemos perceber o encaminhamento do ensino e da escola para esse fim, passando a ser avaliado por sua eficácia e competência. Conforme Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p. 9) a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana, formando, em seu processo educativo, as aptidões e comportamentos que lhes são necessários para determinados fins. Nesse sentido, a escola é selecionada como o espaço preferencial para implantação e fortalecimento das principais ideias do modelo produzido pelos gestores dos sistemas de ensino.

E, não é só. Na realidade, existem outros interesses que se manifestam mais precisamente nas organizações econômicas e sociais, de maneira singular, nos organismos multilaterais como se fossem políticas sociais para todos, como se fossem orientações que humanizam as distintas sociedades. Por exemplo, o desejo de reformas educacionais foi assunto do documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em 1990 em prol da reestruturação produtiva. (GOMES, 2019). O relatório de Delors (1998), denominado “Educação: um tesouro a descobrir” foi extremamente significativo para a construção deste estudo, pois é base para compreender as propostas convidativas e sedutoras que permeiam os programas de formação continuada de professores.

As várias políticas educacionais foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma nação forte. “[...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital [...]”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 12-13). O que, de certa forma, impulsionam o trabalhador da educação a se distanciar da essência do próprio trabalho docente, aproximando-o, cada vez mais, das necessidades pedagógicas imediatas, sobretudo aquelas que atendem aos interesses do sistema capitalista.

Martins (2010) considera que lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores/professoras foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. Para esse autor os ideais humanizadores da educação, esvaem-se, cada vez mais, pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade capitalista. Na sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam nortear, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

O conceito de trabalho referenciado, neste estudo, produz um significado de ação intencional, de transformação e emancipação humana, conforme sentido atribuído por Marx (1983, p. 50): “[...] uma condição de existência humana, independente de todas as formas de sociedade, [...]”. Na concepção de que o trabalho é uma ação intencional, e de tal maneira prazerosa, emancipatória e significante, Lima (2010, p. 34), assegura que a noção de trabalho, “[...] sob a égide do capital, se torna alienado e estranhado, deixando de ser formação e emancipação humana, pois quem produz não se realiza e não se apropria do trabalho que é dele, e mais ainda, se (des) realiza de sua atividade”. Assim, o processo formativo precisa estar conectado com o docente em seu contexto de trabalho, valorizando seus sentidos e significados. Para Manacorda (1991), o significado de trabalho modifica conforme o contexto no qual é empregado, ou como forma negativa – alienação – ou como uma atividade essencial na vida dos seres humanos.

Nesse sentido, Mascarenhas (2005) destaca a importância de se desvendar o mundo do trabalho, o processo de alienação, as contradições, os conflitos, os diversos interesses que o permeia. As reformas das políticas educacionais no Brasil são justificadas por um pseudodesenvolvimento liderado por países desenvolvidos e avançados tecnologicamente. Frente as exigências educacionais demandadas do capital, delegam aos professores novas missões para a construção do sujeito perfeito e adaptado, que se expandem conforme avançam os interesses da classe dominante. De certo modo, os professores se veem envoltos num emaranhado de funções, em que os sentidos dos fazeres pedagógicos não são reconhecidos por eles. Dessa forma, para atender aos interesses do mercado, descaracterizam a educação escolar e intensificam, no interior das instituições educativas, propostas que modificam a vida e as experiências sociais dos trabalhadores da educação. Isso porque os/as professores/professoras deixam de atender as necessidades essenciais da sala de aula para acolher as exigências de determinados programas que não foram pensados por eles.

As várias políticas educacionais foram planejadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, sistêmicas, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma nação forte. O discurso é significativo, convidativo, mas, visam “[...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital [...]” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 12-13). Como podemos verificar nessas propostas, o trabalho na sociedade capitalista, não viabiliza a integração entre a ação e a intenção, pois o trabalhador perde a condição de compreendê-lo em

sua totalidade, dominando apenas parte, fragmentos que não lhes dão o conceito total do produto.

O TRABALHO DOCENTE E OS MECANISMOS DE CONTROLE: PERCEPÇÕES DOS/AS DOCENTES DO MÉDIO ARAGUAIA

O processo de intensificação do trabalho docente tem sido associado às transformações sociais, a grande quantidade de reformas e ao aumento das tarefas burocráticas e administrativas, mecanismos esses que têm sido utilizados para regular e controlar o trabalho do professor sob a justificativa da introdução do modelo de gestão gerencial. Falseadamente difundida como peça fundamental para a eficiência, eficácia e qualidade do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

São inúmeras as maneiras utilizadas pela gestão educacional pautada por uma visão gerencialista, pois, constituem mecanismos oriundos das mais diversas reformas educacionais, sendo a fiscalização, regulação e controle os elementos essenciais desse processo de enquadramento dos profissionais do ensino. Estes dispositivos gerencialistas estão articulados a fim de induzir e impor modelos de atuação para com o docente. Essas normas estão voltadas para ampliar o desempenho docente e, de forma velada, atuar na fiscalização e controle deste, visto que, estão presentes na escola, de forma simultânea, “estratégias de controle diversas e contraditórias” (BALL, 2009, p. 25).

Em nossas análises percebemos esse modo de gerir a educação. O participante TD13 expõe o quanto o seu trabalho tem sido vigiado, controlado: são “muitos formulários desnecessários, pois poderiam ser resumidos, lançamentos dos objetivos e habilidades da avaliação no sistema Sigeduca é desumano”. Sobre isso, TD35 aponta para o que se pode chamar de “colonização” administrativa do trabalho do docente, pois, segundo o participante, “temos de realizar planejamentos, lançar duas frequências, dois conteúdos (Teams e Sigeduca), essas atividades em duas”. Observa-se um verdadeiro cerceamento por parte dos gestores do tempo e do espaço dos docentes, exigindo, prioritariamente, o cumprimento de atividades e atribuições tão somente administrativas, burocráticas.

A professora TD34 diz perceber as cobranças por parte do Estado, “atribuindo o desempenho dos alunos, exclusivamente, ao trabalho docente, desconsiderando variáveis como política educacional de Estado, envolvimento familiar, empenho do aluno, entre outros”. Nesse mesmo viés, TD15 destaca que “o Estado quer desempenho, porém para haver esse desempenho

precisa-se de uma contrapartida”. Essas participantes destacam as cobranças do Estado para com o desenvolvimento do trabalho docente. Essas cobranças acompanhadas de fiscalização, cobranças acompanhadas pela responsabilização são “também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder [...] que envolve o próprio controlado, na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

O professor TD2 diz: “percebo muita cobrança, é sempre para ontem. Não dão tempo de questionarmos ou darmos nossa opinião”. Na mesma direção, TD28 revela ter clareza das cobranças. Segundo ele, são “muitas cobranças, monitorações, desvalorização dos profissionais. Nada foi oferecido e só houve grandes cobranças por desempenho e resultados”. TD14 desmistifica ainda mais a realidade vivida, revelando a essência da Reforma do Estado desde a década de 1990 e sua materialização no chão da escola. Para ele, “houve maior cobrança da máquina do Estado, mas perdemos garantias e direitos adquiridos com as novas mudanças decorrentes de leis, medidas provisórias e decretos que reprimiram os avanços alcançados em décadas”. Estas percepções da realidade constituem apontamentos reveladores, pois questionam as políticas exercitadas que, apenas, atendem aos encaminhamentos impostos pelo Reforma do Estado iniciada da gestão de FHC.

Nesse contexto extenuante, de dedicação total ao processo burocrático, a saúde psíquica do trabalhador docente também é afetada, tendo sua gênese fundamentada na mecanização, repetição e robotização das tarefas e atividades que se desenvolvem através de um fazer ausente de sentido, determinado, *a priori*, pela lógica da administração gerencial.

VOZES DE PROFESSORAS DO NORTE ARAGUAIA: PNAIC E TRABALHO DOCENTE

A análise sobre o trabalho docente nas vozes das professoras (Pnaic) recaiu sobre as contribuições, o formato, o tempo da formação, nas limitações do programa formativo para o trabalho educativo de modo a construir reflexões acerca do trabalho docente, a partir do conceito de trabalho. Em outras palavras, conforme apontamos para este texto aborda a ideia—como uma ação intencional que não deve estar desvinculada do ato de produzir (VÁZQUEZ, 2007). Sendo assim, é necessário dar ênfase ao trabalho do professor enquanto uma ação com

intencionalidade educativa, desmistificando a ideia do cotidiano imediato e alienado, pragmático e desprovido de teoria. Nesse caso, defendemos o trabalho docente enquanto práxis pedagógicas e, portanto, como um ato de emancipação e cidadania humana.

Tomemos a proposta formativa do PNAIC que, cada vez mais, se distanciava da concepção de educação para a humanização, para superação das condições alienantes foi tratada com naturalidade pelas professoras. Não percebemos qualquer estranhamento em relação a autonomia do professor em pensar o planejamento, na definição de conteúdo essenciais ao conhecimento ou na escolha dos métodos de ensino. Sobre essa autonomia, destacamos do grupo de professoras que citaram as técnicas aprendidas na formação, o relato da P4; P5 e P9⁵. As considerações são instigantes.

[...]o PNAIC foi um programa que não trouxe para nós só esse estudo lá, com nossos orientadores, porque como se diz: você dá a vara e ensina pescar. Então, ele trouxe também material para a gente trabalhar. Quantos livros as escolas receberam! Recebemos muitos livros literários, recebemos jogos, a caixa de jogos 10. Foram muitos jogos que aprendemos. (P5)

[...] aquele PNAIC ajudou muito. Aquela sequência didática não sai da gente mais não (risos). As contribuições dos próprios colegas, fez algo, deu certo...nossa, foi muito bom. Eu penso que não deveria ter acabado com o PNAIC não. (P9, grifo nosso) [...].

[...] você já saía dali com aquilo pronto para levar para a sala de aula. O jogo a gente construía ali e já levava para sala de aula. (P4, grifo nosso)

As nossas considerações tomam como referência a ideia de que o PNAIC cumpriu com o fortalecimento do discurso educacional hegemônico de transformação (oposto a *práxis*) contribuindo cada vez mais com a formação de sujeitos adaptados as condições de vida, ajustando-se com o propósito de manter o *status quo* da realidade social. Conforme os relatos das professoras, o PNAIC ofereceu os meios, formas para o desenvolvimento de trabalho pedagógico dos profissionais do ensino, ou seja, oferecimento de alguns recursos materiais e procedimentos prontos para realização na sala de aula. E foram pontos positivos facilitadores do programa destacados pelas professoras.

As pedagogias hegemônicas de formação de professores enfatizam a reflexão da prática de modo que o trabalho docente tenha como centralidade o desenvolvimento de habilidades para que os “alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas

⁵ Para preservar a integridade das professoras entrevistadas decidimos pela nomeação “P” (Professora) seguido do numeral referente a sequência das entrevistas realizadas.

cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo” (DUARTE, 2010, p.42). A formação na sociedade capitalista não tem como objetivo constituir professores/professoras criativas, realizadoras e transformadoras, mas distancia a professora da função social da escola e especificamente do trabalho docente. O PNAIC sutilmente demarcou essa característica centrando no conhecimento do cotidiano e a partir desses conhecimentos se propõe a desenvolver as habilidades que lhes são necessárias – adaptação e controle (GOMES, 2019).

Com isso queremos dizer que o trabalho docente não pode estar associado somente a prática, a técnica do (a) professor (a), porque essa técnica não corresponde, isoladamente, a formação intelectual, não abrange o todo, mas apenas parte do trabalho docente. Nesse aspecto, podemos afirmar que não há uma ação com intencionalidade educativa do docente que está em formação, mas fora dele. Dito em outras palavras, ficou evidente a intenção por parte de quem planejou a formação, pois visa, com isso, uma formação tecnicista, por meio de atividades práticas e as professoras as veem como facilitadoras do trabalho em sala de aula.

Sobre as condições de participação no PNAIC 100% (cem por cento) das professoras entrevistadas destacaram algumas dificuldades encontradas, tais como a questão do tempo e aligeiramento da formação; o cansaço para estudos depois do trabalho, ou no sábado; falta de investimento bem como a resistência dos gestores no envolvimento com as ações do PNAIC. A nosso ver, o trabalho educativo não pode ser limitado somente no fazer da sala de aula, mas se faz necessário uma formação que abrange a totalidade da condição do ser professor/a. Para tanto, os/as professores/professoras precisam ter condições para o exercício da profissão, de modo que suas atividades (sala de aula, planejamento, reuniões administrativas) e estudo (Formação continuada, cursos preparatórios, etc.) não tomem dimensões distintas. Estudo é trabalho e como tal, é necessário tempo e condições para sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações da educação, advindas da Reforma do Estado e da implantação da Nova Gestão Pública (NGP), impactaram na natureza do trabalho docente de maneira efusiva. Mas, como? Eis nossa questão inicial. A nosso ver, as políticas públicas, engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos internacionais, priorizaram o desenvolvimento de habilidades dos professores alfabetizadores com a formação centrada em sugestões/modelos prontos de atividades didáticas com técnicas e metodologias dinâmicas,

tendo como referência os direitos de aprendizagem. Prescrições que mudaram o caráter do trabalho docente, pois passou a ser desenvolvido sob intenso mecanismo de fiscalização e controle a partir de ferramentas tecnológicas e intensificação da burocracia escolar.

O processo de reorganização do trabalho educativo visa, meramente, atender o aumento da produtividade dos profissionais do ensino, conseqüentemente, da produção. O trabalhador não tem o domínio e tampouco o controle do que produz. O trabalho não é mais compreendido em sua totalidade, mas de modo fragmentado, ficando cada vez mais estranho ao trabalhador. Compreendemos que, se a formação não contempla a práxis pedagógica ou social, tampouco contemplaria o trabalho docente demarcado por nosso aporte teórico, isto porque a supervalorização do conhecimento prático realiza apenas parte do processo de formação dos/das professores/professoras e abandona a capacidade da autonomia intelectual, impede a criatividade pedagógica, necessárias a humanização do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Dossiê: globalização e educação: precarização do trabalho docente**. Unicamp, set/dez 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BALL, S. J. **The Education debate**. Bristol: The Policy Press. 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 49-95, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Modelo estrutural de gestão pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, março / abril, 2008.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, LM; DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; p.191. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LIMA, Lais Leni O. Trabalho, sociedade e educação. In: **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, ago./dez., 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE JOGOS NO ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA⁶

Beltrana da Silva Santos – IFG/ SME
Pessoa da Silva Santos – UFJ

RESUMO

O trabalho descrito tem como foco a “Formação continuada de professores para a Educação Infantil por meio de jogos no ensino aprendizagem da Matemática”. O objetivo geral é desenvolver um curso de formação que possibilite aos professores identificar e analisar como as crianças aprendem matemática quando ensinadas por meio de jogos. A pesquisa descrita adota uma abordagem qualitativa, concentrando-se na coleta e análise detalhada de dados descritivos e interpretativos. Tendo como finalidade compreender as percepções dos professores sobre os sinais de aprendizagem que eles observam nas crianças durante o uso de jogos na educação matemática. O curso de formação proposto tem como meta oferecer sugestões de atividades que utilizam o jogo como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades matemáticas das crianças. Além de instruir os professores sobre a integração de jogos no ensino de Matemática, o curso também visa aprimorar práticas pedagógicas ao lidar especificamente com crianças muito pequenas na Educação Infantil. Como resultado final ofertamos um curso para capacitar os professores e contribuir para elevar a qualidade do ensino na Educação Infantil, apresentando métodos educacionais dinâmicos e adequados ao estágio de desenvolvimento das crianças nessa fase inicial de aprendizado de acordo com a teoria abordada. Essa abordagem enriquece o ensino da matemática na infância e grifa a importância de práticas educacionais sensíveis ao estágio de desenvolvimento das crianças. Isso cria um ambiente de aprendizado mais participativo e eficaz, que não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças desde cedo nas instituições públicas envolvidas.

Palavras-chave: Educação Matemática na Infância, Formação Continuada de Professores, Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A educação vai desde a formação do indivíduo, nos aspectos familiar, social, profissional, cultural e outros. Sendo então o pilar principal que permeia uma nação, na qual tem seu apoio no desenvolvimento social. Fazendo, então, com que a educação escolar tenha uma relação intrínseca às vivências dos alunos (ALMEIDA, 2016).

Conforme está descrito na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu título I- Da Educação, em seu artigo 1º, parágrafos 1º e 2º, determina que:

⁶ Pesquisa concluída no Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Goiás _ Campus Jataí e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nos Anos Iniciais, vinculado CNPq.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...] (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a formação precisa dar aos docentes condições para que estejam preparados para enfrentar os desafios dentro do contexto educacional. É preciso que ensine o domínio certo da ciência, técnica e arte junto aos profissionais que a exercem, tornando-os formadores de cidadãos para a vida, promovendo a formação do indivíduo (ALMEIDA, 2016).

O educador, além de adquirir grandes conhecimentos nos cursos de formação, os quais são necessários para o seu desenvolvimento, como professor, como investigador ou sujeito de pesquisa, ele busca desenvolver sua criatividade ao criar propostas, por meio de teorias e inovações, e também interagir com a equipe de trabalho (ALMEIDA, 2016), permitindo-lhe intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Porém, a formação docente não é adquirida apenas por mera acumulação de conhecimentos. Trata-se de uma aquisição criada por meio de livros, mestres, aulas, conversas com outros professores, internet, dentre muitas outras. Equivale afirmar que a formação do professor depende muito de seu trabalho pessoal, na busca do conhecimento. É preciso levar em conta que a formação, com qualidade, tem sido interpelada de uma maneira abrangente, considerando o aspecto instrumental, teórico e prático dentro da perspectiva de aprimoramento (ALMEIDA, 2016).

Azevedo (2012) relata que a formação inicial do docente é muito importante, mas não é o suficiente para que este tenha uma formação plena, fazendo-se necessário que o mesmo busque por uma formação continuada que o capacite junto às necessidades que irão aparecer no cotidiano da profissão, pois como se pode observar na instituição educacional, o ensino e as finalidades educacionais estão em evolução e os professores precisam estar sempre construindo inovações, alternativas de mudanças junto às práticas pedagógicas.

Para Stehling e Conti (2020), há um impacto muito grande no que diz respeito à carência em formação inicial docente, em especial na Educação Infantil, pois ela, por vezes, é pautada em revistas, guias, blogs e manuais, os quais repassam atividades que devem ser reproduzidas e copiadas, sem nenhuma análise e reflexão do professorado. A formação inicial não atende e nem engloba os diversos aspectos da profissão docente, sendo preciso que se invista também em formação continuada, a fim de que esta possa melhorar a educação.

A formação continuada dos docentes é uma importante forma de se promover o desenvolvimento profissional e pessoal destes. Tal formação necessita ser coerente, integrada e ordenada no tempo, fazendo parte do cotidiano dos professores, por meio de projetos de formação específica e fundamentada (RODRIGUES *et al.*, 2014). Esta formação é extremamente importante para que se busque alterar as práticas didático-pedagógicas dos docentes.

Assim, é imprescindível que se tenha um olhar crítico e construtivo sobre a formação continuada, verificando se está voltada às reais necessidades dos professores e da sociedade; à faixa etária das crianças e ao seu meio sociocultural, à inovação curricular, dentre outras (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Desta forma, é preciso que a formação continuada seja constituída por meio de processos contínuos que contemplem a reflexão e levem em conta a atuação profissional e a aquisição de conhecimentos. Para Rodrigues *et al.* (2014) é preciso que o modelo de formação seja capaz de ajudar o professor, fazendo com que ele siga por um novo caminho de práticas educativas, que busque facilitar o desenvolvimento de aprendizagens de formas significativas no dia a dia das crianças.

De acordo com Stehling e Conti (2020) uma grande preocupação dos programas de formação docente é motivar os professores para que busquem o aprender. Acredita-se que seria importante que as propostas de formação continuada levassem a repensar a prática docente, a partir de conhecimentos importantes, que evitassem a mera transmissão do conhecimento, mas que considerasse a importância da reflexão a/sobre/da respeito a sua prática.

Azevedo (2012) relata que a literatura sobre a formação continuada de professores em serviço tem demonstrado que existe a necessidade de trabalharem o conjunto de professores das escolas, mas não é fácil levar os professores a participarem da formação continuada. Para que estes queiram e aceitem participar é importante que isto ocorra de forma voluntária e não obrigatória, sendo fundamental que essa formação seja valorizada, reconhecida, como por exemplo, com certificado, levando-os a entenderem que se trata de um investimento no seu desenvolvimento como profissionais.

Azevedo (2012, p. 40) relata que:

A colegialidade artificial é também usada para assegurar o sucesso da implementação de novas abordagens e técnicas do exterior para o interior da cultura escolar. Essa lógica é contrária à das pesquisas que defendem a formação continuada e o desenvolvimento profissional a partir da colaboração, que é voluntária e espontânea,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

evolui a partir do desejo e do interesse dos próprios docentes e ocorre num grupo cujos objetivos são comuns e partilhados. Não é previsível, nem controlada externamente.

Assim, Azevedo (2012) defende a modalidade do trabalho em grupo, o que pode acontecer a partir de reunião de professores ou até mesmo por meio de parcerias entre as universidades e a escola. Estas parcerias só ocorrem buscando criar condições favoráveis para que os docentes se organizem, elaborem e desenvolvam projetos que busquem melhorias dentro da escola no que diz respeito ao trabalho pedagógico.

Enfim, os avanços tecnológicos e as mudanças sociais exigem um novo perfil dos profissionais da educação, porém, a formação continuada ainda é o ponto mais importante a ser atingido nas políticas públicas nacionais, visto que muita coisa ainda fica apenas nos documentos oficiais sem, de fato, se concretizar. Para Maués (2006) e Macêdo (2006), a capacitação oferecida aos professores é desenvolvida de forma aligeirada, deixando muito a desejar, principalmente a fundamentação teórica, continuidade e contextualização.

METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou compreender a importância e os benefícios do jogo no ensino de noções Matemática na Educação Infantil, a partir da seguinte questão norteadora: Que percepções os professores que atuam na Educação Infantil têm a respeito da utilização dos jogos no ensino de noções matemáticas nos CMEI's de Jataí - GO? A questão levou ao seguinte objetivo: Desenvolver um curso de formação que possa identificar e analisar as percepções dos professores sobre os indícios de aprendizagem das crianças, quando ensinam Matemática por meio dos jogos na Educação Infantil.

Com referência à metodologia de trabalho utilizaram a aplicação de questionários em alguns momentos, encontros periódicos de formação, discussão, planejamento e registro. A pesquisa referente a este artigo ainda estava em andamento, portanto não havia descrição dos resultados. Apesar disso, o estudo é significativo, pois traz um referencial teórico rico em pontuações sobre a formação de professores e conhecimentos matemáticos para as séries iniciais da Educação Infantil.

Os pressupostos metodológicos utilizados para construção do corpus da pesquisa têm como base autores como: Grando (1995; 2000), sobre o jogo e suas possibilidades metodológicas no ensino-aprendizagem da Matemática e o Conhecimento Matemático e o uso

de Jogos na Sala de Aula; Kishimoto (2011), sobre o jogo e a educação infantil; Lorenzato (2011), sobre Educação infantil e percepção matemática; Nóvoa (1995) e Pimenta (2005), contribuíram com as noções gerais sobre formação de professores e Educação, dentre outros autores importantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

É preciso repensar as práticas pedagógicas da Educação Infantil, no que se refere à preocupação com a forma de ensinar para a criança os conhecimentos matemáticos (AZEVEDO, 2012). Vários estudos indicam formas e caminhos para levar a criança, nessa faixa etária, a ter seu primeiro contato com a Matemática. Fredrich (2018), por exemplo, relata que as crianças desde pequeninas estão envolvidas com a Matemática, e que não apenas têm o contato com os números e conceito matemático ao ingressarem no Ensino Fundamental, pois elas, antes mesmo de ingressarem na Educação Infantil, já tiveram algum contato com outros conceitos e noções matemáticas no seu dia a dia.

Neste sentido, Gomes (2017, p. 38) relata que:

A Matemática, como as demais áreas do conhecimento, é uma produção humana e cultural e, por isso, faz parte do contexto social e cultural no qual a criança se insere. Assim sendo, desde o seu nascimento ela: vivencia e interage cotidianamente com números e quantidades; explora e observa os objetos bidimensionais e tridimensionais, relacionando pesos, tamanhos e espessuras; realiza experiências espaciais (dentro/fora; em cima/embaixo; frente/atrás), dentre outras coisas.

Assim, a criança precisa se adaptar com o conhecimento matemático que foi organizado pelo homem, fazendo com que ela desenvolva suas funções, habilidades e capacidades humanas, e também com o seu pensamento matemático.

De acordo com Moura (2007 apud Gomes, 2017), os usos sociais e culturais da Matemática são importantes para que as crianças tenham contato de forma criativa em seu universo cultural, o que leve em conta que aprender Matemática lhes fará relacionar melhor com o mundo de conceitos e significados. É importante que o contato diário com a Matemática ocorra por meio de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

Conforme Fredrich (2018), a participação do professor é necessária para que as crianças consigam construir significados por meio de diferentes e variadas situações nas suas vivências, nas quais possam reproduzir o que aprenderam, seja na oralidade ou na escrita.

O contato com o conhecimento matemático deve acontecer na Educação Infantil, principalmente por meio do brincar, porém, não desrespeitando e não bloqueando sua própria forma de brincar (AZEVEDO, 2012). É possível, então, inserir a Matemática dentro do universo infantil. O ambiente da Educação Infantil tem que ser democrático e crítico, para que possa levar as práticas pedagógicas a se realizarem, também, de maneira democrática e participativa.

Desta forma, para ensinar Matemática na Educação Infantil, faz-se necessário que o professor esteja preparado, que se aproprie dos conceitos matemáticos e saiba entender como as crianças aprendem e desenvolvem seus conhecimentos. Assim, é fundamental que a formação, inicial e continuada de professores contribua para que ocorra o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático das crianças.

Conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, “[...] as crianças desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são partes integrantes” (BRASIL, 1998). Sobre o conhecimento matemático para as crianças da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) quase não contempla essa área.

De acordo com a BNCC, a orientação curricular para esta etapa da educação básica é estruturada em cinco campos de experiências, são eles: 1- O eu, o outro e o nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Traços, sons, cores e formas; 4- Oralidade e escrita; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos contêm as vivências, os conteúdos a serem trabalhados com as crianças e os tipos de conhecimentos devem ser promovidos para a aprendizagem das mesmas.

No documento da BNCC, o ensino de Matemática para a Educação Infantil deve ser trabalhado dentro de um dos cinco campos de experiências, denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. De acordo com a base, as crianças se deparam diariamente com conhecimentos matemáticos que lhes trazem curiosidades, ou seja, são nas experiências diárias, nos diversos espaços, tempos, mundo físico e sociocultural que elas vivenciam a matemática.

Dentre os conhecimentos matemáticos, a BNCC destaca: “[...] contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.” (BRASIL, 2017, p. 39).

Sobre esses conhecimentos, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a criança deve ter oportunidades de levantar suas hipóteses, realizar observações, manipulações, investigações e

acesso a fontes de informações. Nesse sentido, o professor, partindo das vivências e do conhecimento prévio das crianças, pode levá-las a avançar nos seus conhecimentos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos (STEHLLING; CONTI, 2020).

Assim, é importante introduzir, junto ao ensino da Matemática na Educação Infantil, o lúdico, pois além de dinâmico, este leva às crianças o prazer em aprender, pois elas se identificam bastante com as brincadeiras e jogos. O lúdico é entendido no meio acadêmico, como sendo sinônimo de jogo, brincadeira ou brinquedo. Também é usado como adjetivo de ações de brincar (GRANDO; NACARATO, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa forma, o desenvolvimento do processo formativo planejado para as professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil, as quais atendem crianças de zero à 3 anos e 11 meses, enfatizou que o uso do jogo, numa perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem por meio da resolução de problemas, propicia trabalhar os campos da experiência, propostos para a etapa, com finalidade de desenvolver aprendizagem das noções matemáticas, foi enviado um questionário via aplicativo de celular, WhatsApp.

Assim, solicitou-se que as professoras o respondessem, considerando o curso e suas contribuições para a suas práticas pedagógicas diárias, principalmente em relação à questão sobre as estratégias com o uso do jogo para ensinar Matemática

O presente curso de formação ocorreu em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, sendo que o módulo que envolveu o uso dos Jogos nas perspectiva de resolução de problemas ocorreu no segundo bimestre do ano de 2021, no período noturno, com 30 professoras/cursistas, destas foram selecionadas somente seis participantes, conforme já afirmado.

Tendo em consideração os apontamentos anteriores, Em relação aos entendimentos das outras professoras sobre as temáticas apresentadas na formação, estas relataram, de modo geral, que o curso foi importante para a prática pedagógica delas, pois estão iniciando a carreira profissional na Educação Infantil. Desta forma, o aperfeiçoamento dos profissionais é essencial para atualizar os conhecimentos, principalmente para analisar as mudanças que podem ocorrer na prática pedagógica, adquirindo orientações para contemplar essas mudanças de forma assertiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa, acredita-se que este não significa o esgotamento das possibilidades de produção de conhecimento sobre a temática, uma vez que a realidade está em constante movimento e as reflexões aqui levantadas refletem um contexto social, histórico e cultural. Por acreditar que essa ferramenta direciona reflexões e aprendizados em relação ao objeto de estudo que ora se apresentou, uma vez que o jogo tem a função lúdica e educativa, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com motivação, ou seja, o jogo é um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, propício às crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Ainda se compreendeu que os professores não entendem o jogo como um mero momento de distração ou como uma forma de entretenimento às crianças, pois a Educação Infantil não é apenas um mundo de sonhos e imaginação, o jogo, nesse contexto, leva a criança a absorver o máximo de informações, necessárias para o seu crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Formação de professores: a base para a qualidade da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 341-359, 2016.

AZEVEDO, J. A formação continuada de professores: Desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 35-55, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREDRICH, A. L. **Matemática na Educação Infantil: Primeiros Passos**. São Paulo: Editora Educação, 2018.

GOMES, M. A matemática na educação infantil: uma visão cultural e social. **Cadernos de Educação**, v. 14, n. 1, p. 34-49, 2017.

GRANDO, R. **Jogos e matemática no ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 1995.

GRANDO, R.; NACARATO, A. **O lúdico no ensino da matemática: jogos e brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MAUÉS, O. C. Formação de professores e políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 1287-1308, 2006.

MACÊDO, L. **A formação de professores e as políticas educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Políticas educacionais e suas implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

RODRIGUES, A. *et al.* **Formação continuada de professores: um estudo sobre a prática docente**. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 659-676, 2014.

STEHLLING, L.; CONTI, G. A formação de professores na educação infantil: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2020.

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JATAÍ-GO ⁷

Sujeita da Silva Santos – UFU

Orientadora do trabalho – UFU

Resumo

Este trabalho objetiva analisar aproximações e distanciamentos entre os PMEs proposto, aprovado e implantado no município de Jataí – GO, que apresenta 20 metas e 166 estratégias e o impacto na gestão educacional dos municípios. O texto decorre de pesquisa documental que analisa a proposta de qualidade ofertada para a comunidade Jataiense conforme a Lei Nº 3.708 de 26 de junho de 2015, que instituiu o PME de Jataí para o decênio 2015/2025. Metodologicamente, foi feita uma revisão de literatura com um recorte temporal do ano de 2005 a 2018, em seguida foram utilizados alguns instrumentos para coleta de dados: atas, decretos, portarias e leis específicas. São analisadas as Metas 16 e 19 do PME. A base teórica buscou referenciar-se em Bordignon (2009); Lima (2009), Marx (2011), Saviani (1999); Shiroma (2005); Oliveira e Raimann (2017). A análise é feita na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Finalizamos com alguns apontamentos: Jataí possui um Fórum Municipal de Educação ativo efetivando o controle social; os relatórios de avaliação e monitoramento estão sendo feitos e publicados dentro do prazo; com o PME aprovado o planejamento decenal perpassa governos tornando um mecanismo de continuidade das políticas públicas. O cenário Jataiense possibilita vislumbrar um projeto de sociedade, de educação e de ser humano sustentado por uma qualidade socialmente referenciada, embora o forte empenho do sistema em manter a situação reinante, que segundo Marx são as contradições dialéticas na estrutura da sociedade. Como resultados, percebe-se a força do sistema político ao atuar em confronto com o projeto popular elaborado.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação, Qualidade Social, Controle Social.

Introdução

Na década de 80, o Governo Federal, atendendo o que prevê a Constituição Federal no Artigo 214, p. 214 “com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação [...]”, cria-se políticas para organização do Sistema Nacional de Educação em todo país. Já na década de 90, avança com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9394/96 que regulamenta a divisão de responsabilidades dos entes federados – União, Estados e Município e define as respectivas responsabilidades e percentuais de investimentos.

⁷ Pesquisa concluída no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Jataí-GO e do Grupo de Pesquisas Formação de Professores e Práticas Educativas, vinculado CNPq.

A Lei 10.172 de 09/01/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) como política de gestão do sistema em todo território nacional, traçou diretrizes e metas – pré-definidas – determinando aos estados a responsabilidades pelos Planos Estaduais de Educação e aos municípios a elaboração dos respectivos Planos Municipais de Educação (PME), ambos em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

No município de Jataí foi aprovado um Plano Municipal de Educação – PME, após ter sido submetido à audiência pública e à Câmara de Vereadores e sancionado pelo Chefe do Executivo, Lei Nº 3.708 de 26 de junho de 2015. Em um contexto de muitas disputas e embates político-sociais. Registre-se que o PME aprovado pela sociedade sofreu muitas mudanças, perdendo em grande parte os significados dados pela sociedade civil. Após vivenciar todo o contexto de aprovação do Plano Municipal de Educação de Jataí-GO, elegemos a seguinte questão norteadora: Quais seriam as aproximações e os distanciamentos entre o PME proposto, o aprovado e o PME em andamento, tendo em vista a qualidade social e política da educação?

Buscando o que já foi estudado nos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil sobre Plano Municipal de Educação, investigando no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e em repositórios de Programas de Pós Graduação em Educação na Região Centro Oeste (PUC – Goiás; Universidade Federal de Goiás: regionais (Catalão, Goiânia, Goiás e Jataí); Universidade Católica de Brasília – Distrito Federal; Universidade de Brasília – Distrito Federal; Universidade Federal do Mato Grosso: Regionais (Cuiabá, Barra do Garça e Rondonópolis); Universidade Federal da Grande Dourados – MS, foram encontradas treze pesquisas no Brasil sobre Planos Municipais de Educação, todas voltadas para a gestão, o financiamento e a organização dos sistemas de ensino em estudo. Sendo: nove pesquisas na Região Sudeste, duas pesquisas na Região Centro Oeste, uma pesquisa na Região Sul e uma pesquisa na Região Norte. Como as duas pesquisas realizadas na Região Centro Oeste foram especificamente no estado do Mato Grosso do Sul, nas Universidades: Federal do Mato Grosso do Sul e Grande Dourados, este contexto justificava e ampliava a relevância de pesquisar o objeto de estudo Plano Municipal de Educação em Goiás, especificamente no município de Jataí.

Desta forma, entender as ideologias presentes nos documentos proposto, aprovado e executado, ou em partes deles, implica em refletir sobre o contexto educacional de Jataí, procurando compreender que é preciso desvelar o que está velado, trazendo a realidade da educação no município nos rigores da pesquisa científica, trata-se do compromisso social da

academia com a comunidade, ou seja, utilizar os dados a favor de uma educação com qualidade social e política.

O retrato da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o que revelam os documentos acerca do Plano Municipal de Educação de Jataí – GO e as políticas de implantação, execução e monitoramento, levando em consideração as metas dezesseis e dezenove que trata da formação de professores, utilizando dos dados apresentados nos documentos e em outras fontes para desvelar a realidade produzida, identificando os avanços e retrocessos identificados pela análise comparativa do texto do documento aprovado com o texto do documento idealizado pela comunidade civil, confrontando com as diretrizes de monitoramento e avaliação do PME nas metas dezesseis e dezenove.

Buscamos em Gamboa (2013), embasamentos teóricos metodológicos para realizar esta pesquisa documental, na tentativa de compreender em qual medida as discussões sobre qualidade social e qualidade política se fez presente durante a elaboração dos dois documentos, sendo a primeira versão elaborada pela sociedade civil organizada e a segunda versão aprovada e sancionada pelo executivo.

A ideia de organização, articulação de interesses coletivos e participação social, disseminada na sociedade através da ideologia de controle social são ligadas diretamente à qualidade da educação e naturalizadas no interior das instituições vinculadas ao sistema educacionais.

Nesta perspectiva o PME de Jataí composto por 20 metas e 166 estratégias contempla oito metas de expansão do ensino (sendo as metas 1, 2, 3 e 4 de universalização e quatro de expansão – metas 6, 10, 11 e 12) em todos os níveis e modalidades. As metas 5, 7, 8 e 9 tratam da promoção e avaliação da aprendizagem, as metas 13, 14, 15 e 16 são específicas da formação dos profissionais da educação, a valorização dos mesmos está definida nas metas 17 e 18. Por fim, a gestão é norteadada pela meta 19, e a meta 20 trata do financiamento, sendo que no aspecto financeiro a última meta, hierarquicamente torna se a principal, pois a sua não efetivação compromete todas as demais, pela sua própria especificidade.

Um planejamento educacional que traça metas, estratégias a curto, médio e longo prazo como trata o Plano Municipal de Educação por sua essência legal necessita acatar os anseios e necessidades da sociedade civil, ressaltando que é um planejamento proposto para ser

executado por um período de dez anos, atendendo as premissas da Constituição Federal, a LDB e o PNE e sendo monitorado pelo Grupo Gestor e Fórum Municipal de Educação, deve ter bem definido o conceito de qualidade que pretende atingir.

De acordo com Oliveira e Raimann (2017) qualidade social é um conceito bem distante do termo qualidade explorado pelo discurso mercadológico do capital, em sentido paradoxal qualidade social visa o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto um ser histórico.

A categoria qualidade acrescida do termo — socialmente referenciada da educação foi pauta dos debates da CONAE (Brasil, 2015) em todo Brasil. A justificativa para tal complemento está na necessidade de fazer a distinção com a nomeada qualidade total que prima pelo produto, pela eficiência, inspirada principalmente no pensamento economista, concepção que não se aglutina ao espaço educacional ao se primar pela busca da qualidade social que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. (Oliveira; Raimann, 2017, p. 5690).

No documento de monitoramento e avaliação do PME de Jataí-GO é explícito o sentido de qualidade restrito a aspectos econômicos de acordo com os princípios do capital. Diante disso, passar-se-á desenvolver os processamentos dos dados levantados.

Da análise dos dados

Com o objetivo de analisar aproximações e distanciamentos entre os PMEs proposto, aprovado e implantado no município de Jataí – GO buscou-se levantar as diferenças dos textos de cada proposta por meio de um comparativo entre os (11º ao 14º) artigos⁸ alterados pelas emendas ao Projeto de Lei (Jataí, 2015) o artigo 11º trata se do controle social e define meta em curto prazo para o executivo criar o Fórum Municipal de Educação.

No texto do art. 11 da EMADT 454 a frase “[...] deverão ser regulamentados por meio de lei proposta pelo executivo [...]” garante que o governo local defina todas as diretrizes para criação e atuação do Fórum Municipal de Educação (FME) de Jataí. Neste artigo temos indícios do papel gerencialista do estado gestor, que manipula a legislação e as políticas públicas a favor da manutenção e reprodução do capital.

Uma proposta alternativa de ‘Plano de Educação’ manterá, por certo, a ideia de plano como um instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como

⁸ Quadro comparativo entre os artigos dos PMEs de Jataí-GO: AUTÓGRAFO N° 0192 de 25 de junho de 2015; Lei N° 3.708 de 26 de junho de 2015; EMADT 02/2015 de 22/06/2015 N° 454; EMADT 03/2015 de 22/06/2015 N° 477.

As contradições vão sendo desveladas em todas as etapas do processo de implantação do PME de Jataí-GO. Saviani (1999) traz a questão da racionalidade social como garantia do valor social da educação e o PME como um instrumento político, por tratar de um planejamento coletivo com participação ativa da sociedade civil organizada. Um paradoxo é que, o governo local utiliza de instrumentos legais para controlar as políticas públicas na sua materialização e resultados, o que é desvelado no texto do art. 11 da Lei de implantação do PME (Jataí, 2015).

O artigo 12 sofre alteração no prazo para avaliação do PME, de acordo com a proposta da sociedade civil organizada seria anual, passando a ser realizada de dois em dois anos. Ao alterar o prazo o Governo Municipal ganha tempo para a execução de várias metas e estratégias, o que pode ser confortável para o poder público e um problema para a comunidade educacional jataiense.

Em relação às questões de financiamento e divisão de responsabilidades descritas no artigo 13 é imperativo ao colocar “respeitando a disponibilidade orçamentária deste município”, ou seja, as metas e estratégias do PME de Jataí-GO serão desenvolvidas em regime de colaboração com os entes federados (União e Estado), e de acordo com os orçamentos municipais. Sendo que o artigo 14 reforça a divisão de responsabilidades entre município, estado e união.

O quadro comparativo entre os artigos dos PMEs de Jataí possibilita uma leitura global, comparativa evidenciando os avanços e retrocessos entre os documentos. Neste caso específico visualizamos apenas percas. Os documentos revelam intervenções específicas nas questões demandam financiamento, que é o maior interesse do estado. Os artigos no documento é uma parte introdutória que legitima as metas e estratégias do documento oficial, que ao ser aprovado na câmara ganha força de Lei. Assim, os arranjos de palavras utilizados são estrategicamente utilizados a favor dos interesses do Governo.

Optamos em utilizar a comparação⁹ entre os PMEs de Jataí para evidenciar as diferenças existentes entre os documentos. Destaca-se as alterações nas metas que exigem financiamento profissionais da educação garantindo o Piso Nacional e por fim a Valorização dos Profissionais diretamente do Poder Público Municipal, sendo as metas 4, 17, 18 que tratam respectivamente

⁹ Ver mais sobre as comparações em Farias (2020). Quadro comparativo entre os PMEs de Jataí-GO/apêndice da dissertação.

de adaptação das instituições de ensino para garantir acessibilidade, Plano de Carreira dos do Magistério das Redes Públicas da Educação Básica.

A meta quatro do documento elaborado pela sociedade civil organizada traz no seu texto “política de padrões mínimos de infraestrutura física da rede, com prédios, número adequado de salas de aula, auditórios, dependências administrativas, quadras de esporte, bibliotecas, laboratórios, equipamentos de multimídia, telefones, reprodutores de textos” o que foi suprimido pelo documento oficial levando a meta para o foco da universalização através da SEMMD 02/2015 de 24/06/2015 da Câmara Municipal de Jataí.

Visualizando as metas lado a lado fica muito claro as percas que a comunidade educacional de Jataí sofreu na Lei nº 3.708 de 26 de junho de 2015. Pois foi garantido apenas salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no período contrário ao de aula regular, o que praticamente não demanda recursos do Poder Público local, devido às referidas salas serem equipadas pelo Governo Federal que ainda disponibiliza verbas e cursos específicos para esta modalidade.

A Meta 17 que aborda a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas no documento aprovado trazendo como proposta equiparar os salários aos de outros profissionais, porém a SEMMD¹⁰ 03/2015 de 24/06/2015 limita a valorização ao Piso Nacional. Já a Meta 18 do documento oficial de valorização do Magistério trata se dá garantia de assegurar Planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior, sofrendo o mesmo corte da meta anterior. É desvelado no texto da lei a mão do Estado controlando as questões de valorização que possuem relação direta com as questões de financiamento.

Em relação a Meta 20 não ouve alterações por emendas aditivas ou substitutiva, permanecendo o texto do documento do oficial. A Meta 20 na proposta da sociedade civil organizada iniciava o texto com a palavra garantia, para que em forma de lei o Poder Público Municipal aumentasse o investimento na educação em curto prazo, iniciando com definido limite em um ano, ou seja, uma meta em curto prazo.

O que revelam as Metas 16 e 19 do PME de Jataí

Analisar comparativamente as metas e as estratégias dezesseis e dezenove do PME, tendo em vista o cenário educacional de 2015 a 2018 no município de Jataí é um dos objetivos secundários desta pesquisa.

¹⁰ SEMMD: Subemenda Modificativa (Jataí, 2015).

Atendendo a legislação nacional a Secretaria Municipal de Educação criou no dia 02 de maio de 2016 a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação por meio da Portaria 022/2016, atendendo as orientações do Ministério da Educação (MEC). No município de Jataí os relatórios de monitoramento e avaliação dos anos 2016 a 2018 estão disponíveis nos sítios oficiais deste órgão público e na Coordenação do Grupo Gestor do PME 2015/2025, evidenciando que o trabalho está sendo realizado.

No texto do documento orientador (Jataí, 2015) é explícito pelas diretrizes o papel gerencialista das Secretarias Municipais de Educação e a Mão do Estado no controle do financiamento e estrutura pedagógica da educação. Monitoramento e Avaliação são conceitos que sincronizam de acordo com as políticas do MEC. Ambos têm como objetivo aferir o desenvolvimento das metas e estratégias do PME.

Ao analisar textos de documentos oficiais, como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), as quais promovem uma reflexão sobre os slogans utilizados pelos governos com uma linguagem romântica e sedutora que contribuem para a materialização das políticas públicas gerencialista no âmbito das instituições públicas bem como para sociedade civil que levam consequentemente a perpetuação do capital.

Nas metas 16 e 19 ambas com suas dez estratégias as quais estamos analisando o processo de Monitoramento e Avaliação não identificamos no texto oficial a palavra qualidade, o que sinaliza um fator negativo na sua execução e revela indícios contraditórios no próprio documento. Por tratar de uma meta que contempla a formação de professores e a outra da gestão da escola a palavra qualidade no texto da lei dá um caráter significativo evidencia desenvolvimento, uma vez que a formação e a gestão são consideradas um dos tripés da educação.

O contexto desvelado com a análise dos documentos de Avaliação e Monitoramento de 2016 a 2018 que tivemos como viés as metas 16 e 19 suas estratégias do PME de Jataí apresentam um cenário estagnado em relação à política de formação de professores na Rede Municipal, explicitando uma contradição entre a legislação vigente no âmbito municipal ao justificar que a meta 16 em questão não é executada pela defasagem do Estatuto do Magistério Público Municipal de Jataí e Plano de Cargos e Salários.

A ausência de dados relativos às estratégias que contempla a Rede Estadual de Ensino desvela um problema na gestão do sistema, apresenta indícios de distanciamento entre as redes, o que fere os princípios legais da LDB e do PNE. Em Jataí-Go os relatórios de Monitoramento

e Avaliação do PME evidência ausência de informações sobre a Rede Estadual de Ensino e das escolas da iniciativa privada.

Formação é um dos investimentos com reflexo direto no trabalho docente, sendo um fator importante na qualidade socialmente referenciada da educação, assim devemos ressaltar que a Meta 16 tem por objetivo formar 50% do quadro em pós-graduação, revelando contradição entre planejamento e execução, sinalizando um problema estrutural que emerge no berço das políticas públicas em Jataí.

Outro aspecto preocupante é em relação ao texto da justificativa do relatório de 2017 que faz referência apenas à realidade da Rede Municipal, não mencionando a situação da Rede Estadual de Ensino, desconsiderando as diretrizes do PME que não trata de um Plano da Rede Municipal, mas de todos Municípios. Bordignon (2009, p. 100) afirma “O plano municipal de educação, quanto a sua abrangência, deve traduzir todas as aspirações dos municípios”.

A Meta 19 no relatório de monitoramento de 2018 apresenta duas estratégias concluídas das dez propostas, sendo a estratégia nº 1 que trata do processo para eleição de diretores da Rede Municipal de Ensino por eleição direta, o que ocorreu normalmente no ano de 2018 com respaldo da Resolução do CMEJA¹¹ nº 022/2014 que “fixa normas para a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Jataí e dá outras providências”, e do Estatuto do Magistério dos Servidores Públicos da Rede Municipal de Jataí. A estratégia nº 7 da criação do Fórum Municipal de Educação que foi criado de acordo com a Lei n.º 3.958 de 06 de dezembro de 2017.

Em síntese o monitoramento da Meta 19¹², evidencia que 80% das estratégias propostas para esta meta não foram executadas, o que desvela um cenário comprometido para a efetivação da gestão democrática no âmbito municipal, principalmente por tratar de uma meta em curto prazo, com um prazo definido em lei de dois anos para ser cumprida, com data limite previsto para o segundo semestre do ano de 2018. Trata se de uma meta com previsão de recursos para implantação e execução definitiva, com reflexo direto nas questões econômicas. Outra evidência de contradição entre o que é proposto no documento oficial do PME de Jataí-GO são as políticas de implantação. Diante do exposto serão apresentadas as considerações mapeadas pelo objetivo proposto.

¹¹ CMEJA: Conselho Municipal de Educação de Jataí-GO;

¹² Quadro síntese da Avaliação e Monitoramento da Meta 19 do PME de Jataí-GO, elaborado a partir dos relatórios oficiais do Grupo Gestor. Encontra em anexo no texto da dissertação.

Considerações finais

Para analisar aproximações e distanciamentos entre os PMEs proposto, aprovado e implantado no município de Jataí – GO foram realizadas comparações entre os textos legais dos diferentes documentos elaborados. Assim, na 20 meta dos PMEs: o proposto, o aprovado e as emendas substitutivas e aditivas o que é evidenciado um retrocesso significativo com perdas nas questões que dependem de financiamento do poder público.

Ao analisarmos a meta 16 que trata da formação de professores e a Meta 19 da gestão democrática visualizamos um contexto estagnado em relação a política de valorização e desenvolvimento da educação. Os relatórios sinalizam um período de três anos de estagnação da política de valorização dos profissionais que atuam no magistério na Rede Municipal de Ensino.

O relatório de Avaliação e Monitoramento de 2018 do PME de Jataí é um exemplo do controle do Estado, especificamente na Meta 19, alguns campos para definir o status das estratégias aparecem um texto de justificativa e não define objetivamente se a estratégia foi cumprida ou não. Em outra estratégia subsequente aparece o *status* não cumprido, o que nos leva a uma leitura de arranjo textual para amenizar visualmente a avaliação global da meta.

Em Jataí-GO, visualizamos nos documentos de 2016 a 2018, muitas semelhanças nas respostas em relação ao conteúdo da avaliação e status de todas as estratégias durante os três anos, o que pode sinalizar estagnação nas ações do Poder Executivo local, principalmente nas que envolve financiamento gerido no âmbito municipal.

Referências

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] -- Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Educação, 2018. 514 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.



XXII ENCONTRO DE CAMBOJA, Silvío Sánchez. **Projetos de Pesquisa fundamentos lógicos: a dialética entre pergunta e respostas.** Chapecó, SC: Argos, 2013.

JATAÍ. **Plano Municipal de Educação**, Lei n.3.708/2015 de 26 de junho de 2015a. Aprova o plano municipal de educação - PME para o próximo decênio, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí-GO. Jataí, GO, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://sapl.camarajatai.go.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5049texto_integral>. Acesso em: 12 de ago. 2017.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBP**, v.25, n.3, p. 473-488, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Qualidade socialmente referenciada do ensino: um conceito em disputa.** XVIII ENDIPE.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos- metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul - dez. 2005, p.427- 446. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.