UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Francine Mendonça da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS COMPARTILHADOS

Santa Maria, RS
2018

Francine Mendonça da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS COMPARTILHADOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título em **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Profª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2018

SILVA, FRANCINE MENDONÇA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS COMPARTILHADOS / FRANCINE MENDONÇA SILVA.- 2018.
286 p.; 30 cm

Orientadora: MARILENE GABRIEL DALLA CORTE
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

1. Políticas Públicas 2. Conselhos Municipais de Educação 3. Formação Continuada 4. Auto/trans/formação 5. Gestão Educacional I. DALLA CORTE, MARILENE GABRIEL II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Francine Mendonça da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS COMPARTILHADOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título em **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 08 de agosto de 2018.

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Avaliador Interno)

Janilse Fernandes Nunes, Dra. (UFN)
(Avaliador Externo)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)
(Avaliador Interno - suplente)

Santa Maria, RS
2018

Dedico este trabalho à minha filha, Geovana, na esperança de oportunizar um futuro com uma educação de qualidade e ao meu companheiro e amigo, Nelson, que sempre esteve ao meu lado e me ajudou nos momentos mais difíceis, possibilitando que esse trabalho pudesse ser realizado.

AGRADECIMENTOS

Aprendi com a vida que sozinha a caminhada fica mais difícil e que precisamos estar de coração aberto para novas oportunidades e perspectivas. Sou uma pessoa muito feliz e sortuda por ter ao meu lado tantas pessoas especiais que me ajudaram na minha caminhada, aprendi muito, com muitas pessoas, muitos amigos que levarei para sempre no meu coração.

Nesse momento importante da minha vida acadêmica, não poderia deixar passar em branco o meu agradecimento a essas pessoas especiais.

Agradecer primeiramente a Deus, por sempre iluminar a minha vida e os meus passos, me dando muito mais do que pedi, colocando-me no caminho certo, na hora certa, com as pessoas certas, e por ter colocado no meu caminho pessoas tão especiais.

Agradeço ao meu esposo, Nelson, companheiro de todos os dias, pela dedicação, atenção, força e paciência pelos momentos em que estive ausente. Sem a sua compreensão não seria possível continuar a minha formação e meu envolvimento com as atividades acadêmicas. Também meu agradecimento a minha filha, minha maior fonte de força e coragem para seguir em frente, na esperança de um futuro melhor e uma educação de qualidade.

Agradeço a minha família, meus pais**,** pela vida e pelo carinho durante toda a minha vida. Meus irmãos, pela força e amizade. Peço desculpas pelos momentos, pelas festas em que estive ausente. Agradecimento especial a minha tia Valde e tio João, por me incentivarem a fazer um curso superior e nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço aos professores formadores (UFSM), que sempre nos instigam a querer mais, a estudar mais, a buscar o conhecimento, especialmente a professora Rosane Sarturi e professora Marilene Dalla Corte, pelas aprendizagens e discussões nos grupos de pesquisa ELOS e GESTAR e pela confiança na organização dos eventos e atividades desenvolvidas.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, professora Marilene Dalla Corte, que sempre me ajudou e me orientou, pelas contribuições, aprendizado, pelo carinho de sempre, paciência e confiança, você sabe que te considero uma pessoa maravilhosa que ilumina quem está por perto, compartilhando o seu conhecimento com todos, mas acima de tudo compartilha lições de vida e de

experiência, incentivando a todos que estão ao seu lado para que sigam em frente. Espero ser digna de sua confiança e amizade sempre.

Agradeço a minha banca avaliadora, que tenho muito carinho, professor Celso Henz, Professora Elisiane Lunardi e professora Janilse Nunes, sou eternamente grata pelas sugestões, pelas implicações e estudos que me ajudaram na caminhada da elaboração da minha dissertação.

Agradecimento especial aos professores, conselheiros e técnicos da educação, que aceitaram participar da formação proposta nessa pesquisa, que foi elaborada e desenvolvida compartilhadamente e pelas aprendizagens, também os parabenizo pela dedicação, comprometimento que desempenham suas funções.

Agradeço à todos os colegas e amigos do grupo Gestar e Elos pelas discussões, reflexões, pelas companhias nos eventos, na elaboração de artigos, mas também de momentos de descontração e muitas risadas, aprendi muito com vocês, um agradecimento especial aos amigos, colegas, Tatiane do Bem, Luciana Guilhermano e Valmer que me auxiliaram nos Encontros Presenciais da formação.

Cada um teve uma contribuição especial na minha vida, afinal, não caminhamos sozinhos e juntos somos muito mais fortes!

Sou eternamente grata a todos vocês!

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS COMPARTILHADOS

AUTORA: Francine Mendonça da Silva
ORIENTADORA: Profª. Drª. Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta pesquisa de Mestrado Profissional foi desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM, e se refere a formação continuada de Conselheiros e Técnicos da Educação de Santa Maria – RS e as inter-relações entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Secretaria de Município da Educação (SMEd) no fortalecimento e qualificação da gestão educacional no Sistema Municipal de Ensino (SME), com a intenção de obter dados para articular uma possível formação via projeto de extensão. O objetivo geral voltou-se para analisar as contribuições da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação, interlocução e gestão educacional compartilhada entre CME e SMEd. Nos processos metodológicos que estiveram embasados na abordagem qualitativa (FLICK, 2013; MINAYO, 2010), caracterizada como pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), a construção dos dados contou com questionários *on-line*, observação e análise de documentos; foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) dos dados construídos na pesquisa. Construiu-se compartilhadamente uma proposta de formação continuada embasada nos preceitos do ensino híbrido (ensino a distância com encontros presenciais), mediatizada pelo desenvolvimento de projetos de aprendizagem a partir de situações evidenciadas nas práxis de Conselheiros e Técnicos do município de Santa Maria, RS, via círculos dialógicos investigativo-formativos e fóruns no ambiente virtual, bem como encontros e reuniões presenciais. Nesse sentido, utilizou-se o ambiente virtual *moodle* da Universidade Federal de Santa Maria para a disponibilização dos materiais, realização das atividades e discussões nos fóruns dialógicos; nos encontros presenciais priorizou-se discussões sobre a conjuntura do SME e o CME e as temáticas dos projetos de aprendizagem. Como principais resultados e produtos dessa pesquisa pontua-se a elaboração de "diretrizes para a formação continuada de Conselheiros e Técnicos de educação", via projeto de extensão, e produção de sete projetos de aprendizagem voltados para demandas da gestão educacional na rede municipal de ensino e no SME de Santa Maria, RS. Entre as principais diretrizes destaca-se: as necessárias parcerias para a concretização da formação em nível de extensão; tempo de formação; metodologia de ensino hibrido; organização do curso e ambiente virtual por eixos temáticos distribuídos em módulos; realização de encontros presenciais mais frequentes; realização de círculos dialógicos investigativo-formativos via fóruns *on-line* e presencialmente; recursos financeiros, materiais e humanos e a certificação dos participantes. Já os projetos de aprendizagem produzidos pelos conselheiros e técnicos de educação, consideraram as seguintes demandas educacionais da/na rede de ensino e do SME em sua conjuntura: autonomia financeira e representatividade no CME; a previsão do professor de informática educativa nos PPP e Regimentos escolares; atendimento educacional domiciliar; piso do magistério e planejamento pedagógico; defasagem idade-série; e [re]estruturação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Conclui-se que a formação continuada desenvolvida possibilitou discussões e reflexões entre os participantes, estimulando a [re]construção de conhecimentos individuais e coletivos no cenário da gestão educacional, contribuindo para trans/formar as trajetórias pessoais e profissionais, bem como o contexto educacional e as instituições/órgãos que estão inseridos. Assim, o curso desenvolvido oportunizou processos auto/trans/formativos aos Conselheiros, aos Técnicos e à professora pesquisadora que contribuíram para a aproximação e a interlocução entre CME e SMEd a partir da elaboração dos projetos de aprendizagem, bem como ampliar as possibilidades de atuação qualificada no cenário do CME, no sentido de propor, normatizar e implementar políticas públicas educacionais articuladas as especificidades e necessidades educacionais do contexto local.

Palavras-chave: Formação Continuada. Auto/trans/formação. Conselhos Municipais de Educação. Políticas Públicas. Gestão Educacional.

ABSTRACT

CONTINUED TRAINING OF MUNICIPAL ADVISORY COUNCILS AND TECHNICIANS: SHARED AUTO / TRANS / TRAINING PROCESSES

AUTHOR: Francine Mendonça da Silva
ADVISOR: Profª. Drª. Marilene Gabriel Dalla Corte

This Professional Master's research was developed in the line of Policies and Management of Basic Education, of the Post-Graduate Program in Public Policies and Educational Management - UFSM, and refers to the continuing education of Counselors and Education Technicians of Santa Maria - RS and the between the Municipal Council of Education (CME) and the Municipality of Education Secretariat (SMEd) in strengthening and qualifying educational management in the Municipal Education System (SME), with the intention of obtaining data to articulate a possible training via extension project. The general objective was to analyze the contributions of continuing education in the work of Education Counselors and Technicians, from the perspective of self / trans / formation, interlocution and shared educational management between CME and SMEd. In the methodological processes that were based on the qualitative approach (FLICK, 2013; MINAYO, 2010), characterized as collaborative research (IBIAPINA, 2008), data construction counted on online questionnaires, observation and document analysis; the content analysis (BARDIN, 2016) of the data constructed in the research was performed. A proposal for continuous training based on the precepts of hybrid teaching (distance learning with face-to-face meetings) was built, sharing the development of learning projects based on situations evidenced in the praxis of Counselors and Technicians in the municipality of Santa Maria, RS, via investigative-formative dialogues and forums in the virtual environment, as well as meetings and face-to-face meetings. In this sense, the moodle virtual environment of the Federal University of Santa Maria was used to make materials available, to carry out the activities and to discuss the dialogical forums; in face-to-face meetings, priority was given to discussions about the SME and the CME and the themes of the learning projects. The main results and products of this research are the elaboration of "guidelines for the continuing education of Counselors and Educational Technicians", through an extension project, and production of seven learning projects aimed at educational management demands in the municipal education network and SME of Santa Maria, RS. Among the main guidelines are: the necessary partnerships for the implementation of training at the extension level; training time; hybrid teaching methodology; organization of the course and virtual environment by thematic axes distributed in modules; more frequent face-to-face meetings; conducting investigative-formative dialogic circles via on-line forums and in person; financial, material and human resources and certification of participants. Already the learning projects produced by counselors and education technicians, considered the following educational demands of the educational network and the EMS in its conjuncture: financial autonomy and representativeness in CME; the prediction of the teacher of educational informatics in the PPP and School Regiments; home educational service; floor of teaching and pedagogical planning; age-series mismatch; and [re] structuring the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. It is concluded that the continuous formation developed allowed discussions and reflections among the participants, stimulating the [re] construction of individual and collective knowledge in the educational management scenario, contributing to trans / form the personal and professional trajectories, as well as the educational context and the institutions / bodies that are inserted. Thus, the course developed facilitated self / trans / formative processes to the Counselors, the Technicians and the researcher teacher who contributed to the approximation and interlocution between CME and SMEd from the elaboration of the learning projects, as well as to expand the possibilities of qualified action in the WEC scenario, in order to propose, standardize and implement educational public policies articulated the specifics and educational needs of the local context.

Keywords: Continuing Education. Auto / Trans / Training. Municipal Councils of Education. Public policy. Educational management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa 47
Figura 2 – Triangulação dos dados 63
Figura 3 – Organização do Eixo Temático 73
Figura 4 – Organização do Eixo Políticas Públicas 75
Figura 5 – Eixo Temático 1 - Políticas Públicas 76
Figura 6 – Organização do Eixo Gestão Educacional 77
Figura 7 – Eixo Temático 2 - Gestão Educacional 77
Figura 8 – Organização do Eixo Currículo e Aprendizagem 78
Figura 9 – Eixo Temático 3 - Currículo e Aprendizagem 79
Figura 10 – Organização do Eixo Integrador 80
Figura 11 – Eixo Integrador – *Moodle*/UFSM 80
Figura 12 – Composição do Sistema Municipal de Ensino 103
Figura 13 – Mapa das Associações da FAMURS 117
Figura 14 – Matriz de Auto/trans/formação 152
Figura 15 – Inclusão de conteúdos para os Projetos de Aprendizagem 163
Figura 16 – Projetos de Aprendizagem – *Moodle* 164
Figura 17 – Taxas de rendimento da Rede Pública de Santa Maria, RS 173
Figura 18 – Taxa de distorção idade-série da Rede Pública Santa Maria, RS 174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação 58
Gráfico 2 – Curso de Formação Inicial dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação 59
Gráfico 3 – Titulação de pós-graduação dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação 59
Gráfico 4 – Função dos Conselheiros e Técnicos nas suas Instituições 60
Gráfico 5 – Tempo na função de Conselheiro 61
Gráfico 6 – Tempo disponível para estudos 67
Gráfico 7 – Principais dificuldades encontradas no CME 69
Gráfico 8 – Metodologias elencadas para a formação 70
Gráfico 9 – Temáticas de interesse dos Conselheiros e Técnicos 72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demandas do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS 81
Tabela 2 – Incidência de teses e dissertações por descritor 86
Tabela 3 – Visão panorâmica das Teses e Dissertações sobre Formação e Conselho Municipal de Educação 87
Tabela 4 – Visão panorâmica dos periódicos sobre Formação e Conselhos Municipais de Educação 90
Tabela 5 – Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental 118
Tabela 6 – Matrículas por etapas rede municipal – Santa Maria, RS 119
Tabela 7 – Evolução e metas do IDEB de Santa Maria - 4ª série / 5º ano 120
Tabela 8 – Evolução e metas do IDEB de Santa Maria - 8ª série / 9º ano 120
Tabela 9 – Comparativo da representatividade no CME 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMCENTRO	Associação dos Municípios do Centro do Estado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAFISE	Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMESM	Conselho Municipal de Educação Santa Maria
CMEU	Conselho Municipal de Educação de Uberlândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DASE	Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino
EAD	Educação a Distância
FADISMA	Faculdade de Direito de Santa Maria
FAMES	Faculdade Metodista de Santa Maria
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FAPAS	Faculdade Palotina de Santa Maria
FECME	Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação RS
FISMA	Faculdade Integrada de Santa Maria
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola

	General Agreement on Trade in Service / Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GESTAR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MP	Medida Provisória
OBEDUC	Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PRÓ-CONSELHO	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
Profuncionário	Programa de Formação inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Sistema Estadual de Ensino

SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SICME	Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SM	Santa Maria
SME	Sistema Municipal de Ensino
SME/SM	Sistema Municipal de Ensino Santa Maria
SME/SR	Sistema Municipal de Ensino Santa Rosa
SMEd	Secretaria de Município da Educação
SMEU	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDs	Tecnologias Digitais
TFG	Trabalho Final de Graduação
TICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO 25
2 SITUANDO A PESQUISA 37
3 O CAMINHO METODOLÓGICO 47
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 48
3.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS 51
3.3 O CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA 55
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 62
3.5 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO 65
4 UM OLHAR NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS NA PERSPECTIVA DO ESTADO DO CONHECIMENTO 85
4.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS 87
4.2 PERFIL E REPRESENTATIVIDADE DOS CONSELHEIROS 91
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 92
5 INTER-RELAÇÕES ENTRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO 99
5.1 CONJUNTURA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS E ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 116
6 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA AUTO/TRANS/FORMAÇÃO 131
6.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 142
6.2 PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA 150
6.3 ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA E A APRENDIZAGEM POR PROJETOS 159
6.3.1 Projetos de Aprendizagem: alteração da Lei 4.122/1997 e alteração da Resolução nº 29/2011 166
6.3.2 Projeto de Aprendizagem: Alteração da Resolução CMESM nº 30/2011 169
6.3.3 Projeto de Aprendizagem: Disparidade idade série dos alunos da rede municipal 172
6.3.4 Projeto de Aprendizagem: Alteração do Art. 16, seção IV da Lei nº 4.696/2003 174
6.3.5 Projeto de Aprendizagem: Política de Atendimento Domiciliar da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS 177
6.3.6 Projeto de Aprendizagem: Alteração da Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério e período destinado ao planejamento 180
7 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POTENCIALIZADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 185
7.1 PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA DOCÊNCIA ON-LINE 196

8 CONSIDERAÇÕES PROATIVAS A PARTIR DE PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO 201
REFERÊNCIAS 213
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCL 225
APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS - QUESTIONÁRIO INICIAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 227
APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS - QUESTIONÁRIO FINAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO 231
APÊNDICE D – PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 233
APÊNDICE E – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO 247
APÊNDICE F – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: PROJETOS DE APRENDIZAGEM 251

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO

Iniciando a dissertação do Mestrado Profissional, considero importante ilustrar a minha trajetória acadêmica e profissional, a qual fui construindo meus saberes e fazeres e constituindo minha identidade.

Para tanto, passo a narrar analisando alguns fatos, acontecimentos, desafios e conquistas na área educacional, com a intenção de dar visibilidade aos motivos pela escolha do Mestrado Profissional e pelo tema da dissertação: formação continuada de Conselheiros e Técnicos municipais de educação e a gestão compartilhada no Sistema Municipal de Ensino.

Começo, então, destacando a letra de uma música que marcou significativamente a minha trajetória acadêmica...

> Você não sabe
> O quanto eu caminhei
> Prá chegar até aqui
> Percorri milhas e milhas
> Antes de dormir
> Eu nem cochilei
> Os mais belos montes
> Escalei
> Nas noites escuras
> De frio chorei, ei, ei
> Ei! Ei! Ei! Ei! Ei! [...]
> (A Estrada – Cidade Negra)

Foi com a melodia e letra desta música que passei a esperar e investir num momento muito importante da minha vida acadêmica: o dia da minha formatura! Foram vários momentos que constituíram e desencadearam no meu êxito de concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia, em que os desafios e as aprendizagens, a convivência com os colegas e professores, as amizades únicas e verdadeiras, sempre serão lembrados como pilares na minha constituição pessoal e profissional; levarei para sempre no meu coração.

A insegurança do futuro, o que nos espera, vamos conseguir colocar em prática tudo o que discutimos e refletimos nas disciplinas? Ou seremos mais um daqueles professores que depois de formado se acomoda, não inova, que coloca a culpa em tudo e em todos? Essa foi só mais uma etapa vencida, mas outras estão por vir.

> [...] Você não sabe
> O quanto eu caminhei

> Prá chegar até aqui [...]
> (A Estrada – Cidade Negra)

Mas vou te contar a minha caminhada [...]

A minha primeira opção nunca foi o magistério, nem a pedagogia. Sou da geração que escutava Bon Jovi, Madonna, Michael Jackson, Cyndi Lauper, Blitz, Paralamas do Sucesso, Titãs, RPM, Cazuza, Barão Vermelho, Leo Jaime, Legião Urbana, entre outros. Sou geração X, não sou nativo digital e nasci na era do “não mexe que estraga!”, mas aos poucos fui me identificando e gostando das tecnologias.

Dessa maneira, ao cursar o Ensino Médio, optei pelo curso técnico em Processamento de Dados; um curso totalmente tecnicista e instrumental que me capacitou para utilizar as tecnologias e desenvolver programas para computadores. Foi em um dos estágios que surgiu a dificuldade de “ser professora de informática”. Passei a indagar: Como trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual metodologia? Quais estratégias? E a afetividade aluno-professor? Como trabalhar o pedagógico? Foram muitos questionamentos que foram surgindo e o interesse em estudar e aprofundar os conhecimentos nessa área foi aumentando.

Na compreensão de Pimenta (2000) os saberes pedagógicos dizem respeito ao que o docente constrói no seu cotidiano de atuação profissional, são saberes do seu trabalho. Precisa saber como ministrar uma aula, conhecer e dominar o conteúdo, entre outros aspectos tão importantes para a ação docente. Este saber se constitui na ação, refletindo sobre o que se faz, a partir da prática, que os confronta e os [re]elabora.

Diante desses questionamentos, e da certeza de que era necessário continuar estudando, foi que iniciei a graduação em Pedagogia na cidade de Brasília. Minha primeira opção era Serviço Social, porém, ao analisar a matriz curricular dos dois cursos, acabei decidindo pela Pedagogia. Desde o início me encantei com o curso, fui me envolvendo com as atividades, participando dos eventos, publicando, lendo, fui líder de turma e auxiliava na organização dos eventos.

Com as leituras da disciplina de “Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”, voltei o olhar para a inserção das tecnologias na formação inicial de professores e nas escolas. Esse foi o meu primeiro contato, em que

percebi que poderia estudar e pesquisar sobre dois assuntos que gostava: educação e tecnologia. Constatei que o curso técnico em nível médio contribuía em minha base formativa e iria me ajudar na continuidade dos estudos acadêmicos.

Faltando um ano para a formatura, fomos transferidos para Santa Maria. E agora, começar do zero, sem conhecer ninguém? Porém, conheci muitas pessoas que hoje posso dizer que são amigas, que fizeram a diferença na minha vida pessoal e profissional.

No Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), onde dei continuidade ao curso de Pedagogia, tive aula com professoras que me ajudaram a ampliar minha visão sobre algumas disciplinas e verificar o quanto são importantes. Destaco os aspectos da ludicidade e quanto os alunos podem aprender brincando, e foi assim que eu também passei a compreender que o lúdico é importante para as crianças e que aprender pode ser divertido e prazeroso; aprofundei conhecimentos sobre como utilizar as mídias na educação como metodologia de apoio à aprendizagem e como explorar, analisar e avaliar a inserção das tecnologias digitais de aprendizagem nas escolas por meio de estudos teóricos e a elaboração de recursos digitais virtuais; iniciei os estudos sobre políticas educacionais e gestão escolar; iniciei minha inserção no contexto escolar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no subprojeto da Pedagogia; participei de práticas de ensino e monitorias em disciplinas e no PIBID; acompanhei o planejamento, execução e avaliação de eventos; participei de atividades de iniciação científica com produção e apresentação de trabalhos, entre outros processos formativos. Foi um período de muitas aprendizagens!

Durante esse período, tive diferentes oportunidades de aprendizagens e processos auto/trans/formativos, reflexões sobre a prática, em que fui constituindo os meus saberes e fazeres junto com os outros que auxiliaram na compreensão de que diferentes metodologias e recursos podem ser utilizados em sala de aula, assim como a concepção de aula para além das quatro paredes.

Farias (2009) nos traz que a sala de aula precisa ser um espaço coletivo de construção de saberes que seja garantida uma educação emancipatória. Porém, percebe-se que ainda persiste a concepção de educação e práticas centradas em um tempo totalmente tradicional, de cunho descontextualizado e passivo, em que “[...] ao professor, é garantido o direito de voz; aos alunos, o dever de ouvir” (FARIAS, 2009, p. 154).

Essa concepção e práticas também se estende da escola à universidade, e somos instigados a questionar e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições escolares, mas, muitas vezes, não visualizamos essas práticas com os professores formadores. Acredita-se que o espaço de sala de aula precisa constituir-se de intensa troca de espaço, lugares e variedade de saberes, por isso percebemos o quanto é preciso avançar para além da formação tradicional e presencial em uma sala de aula, compreender que atualmente o aluno não tem informação e conhecimento somente na escola e/ou na universidade, mas que pode aprender em qualquer ambiente e que é possível utilizar as tecnologias, principalmente o computador e a internet para ampliar esse espaço da sala de aula da escola e da universidade, no sentido de contextualizar, problematizar as questões do cotidiano do aluno, mas, sobretudo, para que tenha acesso à produção do conhecimento e que possa conquistar ao longo dos processos formativos aprendizagens significativas.

Segundo Imbernón (2005), os futuros professores se apropriam, de maneira involuntária, dos modelos que os professores formadores utilizam na sua prática. Assim, muitas vezes, o futuro professor acaba interiorizando práticas e metodologias que irá utilizar em sua “sala de aula” a partir da visão que ele tem do que foi bom, ou não, na prática do professor formador. Dessa maneira, o professor formador precisa ter clareza e consciência de que sua prática, metodologia, sua ação, precisa ser condizente com seu discurso. Posso afirmar que muitas das práticas desses professores, das disciplinas e atividades já referidas, foram interiorizadas por perceber o comprometimento com a educação e a formação dos futuros pedagogos.

No PIBID tive muitos desafios, conquistas e também choro. O desafio da primeira inserção em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que acompanhei até o final do 3º ano. Essa inserção não se compara ao estágio, pois estávamos pensando, planejando, acompanhando e avaliando essa inserção; a nossa práxis durante todo o período do projeto (no meu caso, dois anos), então pude acompanhar uma turma desde o início até o final dos dois anos, em todas as ocasiões. Assim, como coloca Pimenta (2000, p. 18):

> [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da

> didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que se desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Esse Programa possibilitou a interlocução teoria e prática, enquanto estávamos estudando, na perspectiva de que enquanto estávamos inseridos nos contextos escolares, estávamos nos constituindo pesquisadores que estudam, coletam dados, analisam, avaliam a sua própria prática, que se questionam e [re]constroem diariamente a sua prática pedagógica. Posso afirmar que foram inúmeras conquistas, desde a produção de artigos, ampliação dos conhecimentos, participação em eventos, discussões e socialização das práticas nas escolas com os outros participantes e professores da escola básica, planejamento e execução de eventos, oferta de oficinas pedagógicas.

Mas o que mais se destaca é o trabalho compartilhado entre o grupo menor de cinco acadêmicos que estavam na mesma escola, desde o planejamento, execução e avaliação tudo era pensado, refletido e decido compartilhadamente, inclusive as angústias, dúvidas, incertezas, acertos e erros, cada uma com sua especificidade que se complementavam no grupo. Assim, fui me constituindo enquanto pessoa e enquanto professora, aprendendo a gestar minha vida e minha formação na perspectiva da auto/trans/formação, pensando nos meus processos formativos, se formando e trans/formando com o contexto onde estava inserida, com as reflexões, estudos e pesquisas, com a colaboração de várias mãos que me ajudaram no meu desenvolvimento profissional.

> Nas noites escuras
> De frio chorei, ei, ei
> (A Estrada – Cidade Negra)

A insegurança e o choro também estiveram presentes: a insegurança em saber se estávamos no caminho certo e se poderíamos ter feito diferente; o choro por pensar que talvez não iríamos conseguir mudar o contexto de vida de muitos alunos que estavam em situação de vulnerabilidade, de pensar que poderíamos ter feito mais; também o choro de felicidade com um abraço e um beijo dos alunos demonstrando que confiavam nos professores e que gostavam de estar na escola.

Muitas vezes, enquanto bolsista no PIBID, constatei que era preciso redimensionar trabalhos organizados por alguns colegas. Com a formação técnica

em processamento de dados, houve a oportunidade da aproximação com conhecimentos Técnicos de informática (recursos digitais, programação, programas/softwares para trabalhar com textos, planilhas, imagens/fotos, slides, internet, construção de vídeos, entre outros) com o pedagógico e com a formação continuada dos professores que estavam em sala de aula e a formação inicial dos colegas.

Esses acontecimentos, entrelaçados as minhas angústias e incertezas, me levaram a escolha do tema da pesquisa de Trabalho Final de Graduação (TFG) intitulado “As tecnologias digitais e inter-relações com a formação inicial de professores”. A pesquisa objetivou reconhecer e analisar os processos formativos que acontecem no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Maria/RS, com relação às tecnologias digitais e suas contribuições para a formação e atuação dos futuros professores e, dessa maneira, passei a aprofundar meus estudos acerca da formação inicial de professores. Constatei que há muitos incentivos em âmbito federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) em cursos de formação inicial e formação continuada a distância; que são disponibilizados materiais virtuais para serem utilizados em sala de aula, tendo por base a biblioteca virtual, o banco de objetos educacionais, recursos digitais, conteúdos educacionais e, também, os programas (DVD) da TV Escola.

De maneira geral, o PPP do curso investigado na pesquisa de TFG não está embasado em termos de pressupostos teóricos para a importância e a instrumentabilidade das tecnologias digitais, mas em sua matriz curricular desenvolve processos formativos voltados para as tecnologias por meio de disciplinas, uma obrigatória e duas optativas. Porém, considero que essas disciplinas poderiam aprofundar questões voltadas para como trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula na Educação Básica, pois os acadêmicos precisam vivenciar, cada vez mais, práticas pedagógicas que envolvam as Tecnologias Digitais (TDs) para poderem [re]significar suas práticas educativas futuras na Educação Básica. Assim sendo, verifiquei que os processos formativos ainda precisam avançar com o uso mais crítico e qualificado das tecnologias, uma formação mais específica com relação às tecnologias digitais, inclusive com o ensino a distância, de maneira que os futuros professores possam se apropriar de estratégias e recursos tecnológicos e digitais, passando a integrá-los na ação docente desde a sua formação inicial de maneira qualificada e pedagógica.

Depois de formada, iniciei as atividades profissionais como técnica administrativa em assuntos educacionais no Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho[1]/UFSM. Atuando na organização, planejamento, execução e avaliação do curso, senti a necessidade de investigar como se constituem os processos de gestão do planejamento, organização, implementação e avaliação de um curso de extensão a distância e este interesse mobilizou a pesquisa de conclusão do curso de especialização em Gestão Educacional, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM).

Nas atividades de técnica administrativa junto ao Pró-Conselho, desenvolvi atividades de gestão diretamente com a coordenadora do curso e com a presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Santa Maria na época. Na terceira edição do curso, também passei a atuar como professora formadora com 37 cursistas de vários municípios do Rio Grande do Sul, entre eles Santa Maria.

Enquanto acadêmica, aluna da especialização na modalidade a distância, identifiquei diferentes realidades no curso, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas e metodológicas dos professores e tutores do curso. Alguns tutores eram bem envolvidos e instigavam a reflexão e a participação nos fóruns e nas atividades desenvolvidas no ambiente *moodle*, porém outros tutores não interagiam muito com os alunos. A maioria dos professores também não interagia muito no ambiente, cuidavam mais da avaliação e feedback das atividades. Tínhamos mais contato com o tutor do que com o professor, a maioria das dúvidas era respondida pelos tutores.

No curso do Pró-Conselho/UFSM, como técnica administrativa, acompanhei mais de perto a equipe gestora e participava das reuniões de estudo e encaminhamentos do curso, pude observar a preocupação dos tutores, professor supervisor e coordenadores com a interação no ambiente *moodle* e quais as estratégias para tornar o curso mais atrativo, com diferentes recursos e interatividade. Essa preocupação ficou mais evidente quando a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) reestruturou o curso que passou a contar com a figura do professor formador que acompanhava uma turma e

---

[1] O Pró-Conselho é um curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, uma das iniciativas do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido pela SEB/MEC em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). O Pró-Conselho/UFSM é gestado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS.

o tutor passou a acompanhar, auxiliar dois professores formadores, foi nesse contexto que passei a ocupar a função de professora formadora. A função do professor formador neste novo formato do curso era mais qualitativa, interagindo diretamente e cotidianamente com os alunos; também avaliava as atividades e instigava a interação, reflexão e posicionamento dos alunos nos fóruns e atividades, enquanto que os tutores se preocupavam mais em auxiliar os professores e no trato dos dados quantitativos, monitoramento da frequência dos alunos, realização ou não das atividades, enviavam mensagens e realizavam as ligações aos alunos que estavam infrequentes ou que faltava alguma atividade. Efetivamente um trabalho compartilhado e em equipe!

Nas reuniões da equipe, contávamos com dois momentos: reunião pedagógica relacionada ao estudo e discussão do material que seria disponibilizado no *moodle*, das atividades propostas, socialização e discussão sobre material elaborado pelos professores e tutores; e, outro momento mais técnico entre o professor formador e o tutor que acompanhava a turma para definir as estratégias com alunos que não estavam participando ou que faltava alguma atividade, assim como a avaliação e digitação que era realizada no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Esse processo colaborativo da equipe foi um diferencial no curso, já que professores, tutores, coordenadores e Técnicos trabalhavam juntos para elevar a qualidade do curso e minimizar os índices de evasão e reprovação.

Nesse sentido, é importante ressaltar os processos de auto/trans/formação da equipe, o crescimento profissional, a [re]construção dos conhecimentos, a formação continuada, pois as reuniões se constituíam em “[...] espaço-tempo auto(trans)formativo dialógico em que os professores pensam, refletem e reconstituem(-se) coletivamente, em processos de (re)construção cooperativa e intersubjetiva de conhecimentos” (TONIOLO e HENZ, 2015, p. 32). Todos da equipe estavam mobilizados, se auto/formando, se trans/formando e otimizando processos para a reorganização do curso. Essa formação foi potencializada pelas discussões e estudos no curso do Pró-Conselho/UFSM e, enquanto professora formadora, eram necessários estudos sobre as especificidades do CME, das políticas públicas e gestão educacional, e a elaboração de outros materiais que seriam disponíveis aos cursistas, como mapa conceitual, atividades para discussão/avaliativas, questionário, entre outros.

Diante do estudo monográfico de especialização, foi possível considerar que a gestão do curso do Pró-Conselho/UFSM, na modalidade a distância,

> [...] repercute diretamente na qualidade da oferta do curso de formação continuada dos Conselheiros Municipais de Educação do RS. Em especial no que se refere aos processos de planejamento, organização, monitoramento e avaliação do/no curso, o que se destaca como um diferencial da equipe que ocorrem nas reuniões, possibilitando que os problemas encontrados e diagnosticados sejam resolvidos ainda na execução do curso. Como esses procedimentos estão em constante reflexão por toda a equipe, demonstra a responsabilização e comprometimentos de todos os envolvidos com qualidade da oferta do curso, oportunizando a gestão compartilhada. (SILVA, 2015, p. 57).

Neste contexto, os processos de gestão do Pró-Conselho/UFSM embasaram-se nos pressupostos da gestão democrática, com a participação de todos da equipe desde o planejamento, a organização o monitoramento e a avaliação dos cursistas e do curso, descentralização do poder com autonomia dos membros da equipe, transparência nas ações e encaminhamentos.

Com a pesquisa de monografia e a atuação no Pró-Conselho/UFSM como professora formadora e técnica administrativa, percebi que é possível realizar um curso de formação continuada a distância qualificado e colaborativo, na perspectiva de contribuir na atuação dos profissionais da educação, Conselheiros e Técnicos educacionais, pautando-se por processos de auto/trans/formação.

Também na UFSM, participei de um projeto do Observatório de Educação (OBEDUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria e com colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Gestar/CNPq), dos quais sou integrante. Tal projeto, desenvolvido no período de 2013 a março de 2017, entre outros contextos, priorizava o Pró-Conselho como *lócus* de pesquisa, com o objetivo específico voltado para delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul, considerando a sua conjuntura, proposições e orientações de políticas públicas e marcos legais, assim como de ações desenvolvidas junto as Mantenedoras e Escolas públicas, entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012). Destaco a

importância do Observatório de Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas Gestar/CNPq que contribuíram para a ampliação dos conhecimentos, estudos e pesquisas sobre a conjuntura do CME, políticas públicas, perfil e formação continuada dos Conselheiros e a compreensão da importância desse órgão colegiado para os processos de gestão da educação municipal.

No ano de 2016 passei a atuar na coordenação pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ano ao 7º ano) em uma instituição privada de Santa Maria. Nesse momento, busquei aliar as funções de coordenação na perspectiva de pensar, planejar, executar e avaliar à formação continuada dos professores. Então, surgiu o interesse pela temática de mestrado profissional que, na ocasião, propus discutir a formação de professores a distância aliada às tecnologias educacionais, acreditando que a educação a distância pode ser um recurso e um desafio quanto ao acesso à formação profissional, bem como se constitui potencializadora de auto/trans/formação. Foi com essa temática que, no segundo semestre de 2016, iniciei no mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM).

No contexto da pós-graduação stricto sensu, passei a compreender que o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional tem relação direta com o campo de trabalho dos profissionais da educação, na perspectiva da interlocução da Educação Básica e Superior, ou seja, envolve estudos e pesquisas que poderão impactar diretamente no espaço de atuação desses profissionais. Para tanto, o curso de mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM objetiva

> [...] qualificar a formação dos profissionais da educação básica para a atuação em processos de gestão das redes/sistemas e contextos educativos das instituições de ensino, considerando a articulação das políticas públicas para a educação básica e educação superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015, p. 14).

Dessa maneira, justifica-se a escolha pelo mestrado profissional por realizar uma pesquisa que estava diretamente envolvida com uma problemática que evidenciava o espaço de atuação profissional, nesse caso, a ideia inicial era a coordenação pedagógica, sua função e contribuições junto aos processos formativos dos professores.

No final do ano de 2016 fui desligada da instituição e tive que repensar o projeto de mestrado profissional, considerando que não mais seria possível investigar e realizar a intervenção no espaço de atuação profissional em que foi pensado o anteprojeto de pesquisa na ocasião da seleção para o mestrado profissional. Dessa maneira, rememorando a minha trajetória acadêmica, profissional e de formação continuada junto ao Pró-Conselho, e em diálogo com minha orientadora, passamos a focar em outra perspectiva para meus estudos de pós-graduação. Redirecionamos, então, a pesquisa de mestrado para a formação continuada dos Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos atuantes na Secretaria de Município da Educação (SMEd) de Santa Maria, RS, considerando o conhecimento que tais sujeitos necessitam para atuarem nas demandas da educação municipal, bem como das fragilidades da relação entre Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria de Município da Educação (SMEd).

Para tanto, consideramos a necessidade de investir na formação dos Conselheiros e Técnicos com base em suas expectativas e necessidades formativas e, também, para potencializar e fortalecer a interlocução e as dinâmicas de gestão educacional compartilhada em dois órgãos centrais de um Sistema Municipal de Ensino (SME). Assim, esperava-se, como hipótese de pesquisa que tais sujeitos (Conselheiros e Técnicos) tivessem, a partir dos processos formativos que foram desenvolvidos, qualificação na sua atuação no âmbito do CME e da SMEd a partir de processos auto/trans/formativos compartilhados na gestão educacional.

Nessa lógica, destaca-se a importância desses dois órgãos, a SMEd como órgão gestor do SME e o CME como propositivo de políticas públicas e, consequentemente, normativo e de controle social. As funções do CME e dos Conselheiros são imprescindíveis, uma vez que possuem a responsabilidade de assessorar, deliberar, normatizar e fiscalizar as ações educacionais do SME. Ao propor normas complementares ao contexto municipal, assim como estabelecer o controle social na rede/sistema de ensino municipal, o CME contribui para qualificar a educação e consolidar a gestão democrática com princípios democráticos: autonomia, participação, coletividade, transparência e descentralização do poder.

Considerando esse contexto e seus pressupostos, os Conselheiros de educação necessitam constantemente de formação, pois no CME pode haver representatividade de segmentos de entidades e órgãos da sociedade, mesmo que a maioria se constitua docente como se verifica em resultados de algumas

pesquisas (DALLA CORTE Org., 2015; DALLA CORTE et al., 2016; WERLE, 2006), esses não possuem formação específica para desempenharem suas funções e, muitas vezes, chegam ao Conselho de Educação sem compreender a sua importância e as suas funções. Além desses fatos, destaca-se que o curso de âmbito nacional (Pró-Conselho), que era ofertado anteriormente via MEC em parceria com as IES, foi desativado pelo atual governo e não há informação de que o mesmo tenha conseguido alcançar a todos os municípios e Conselheiros no Brasil. O município de Santa Maria/RS participou de duas edições do curso ofertado pela UFSM no estado do Rio Grande do Sul, porém a maioria dos Conselheiros que participaram não estão mais atuando no CME.

> Os mais belos montes
> Escalei
> (A Estrada – Cidade Negra)

Posso dizer que fui abençoada com a minha trajetória acadêmica e profissional, pois sempre tive por perto pessoas que confiaram na minha capacidade e acredito que me dediquei para conquistar a confiança das mesmas. Ao construir os meus saberes e fazeres político-pedagógicos e, sobretudo, a minha identidade profissional, fui me constituindo nas relações estabelecidas com os outros e com o conhecimento necessário para o exercício da profissão, permeadas pelo diálogo, reflexão crítica, problematização e análise das práticas de gestão, constituindo-se em metacognição e transformação dos meus conhecimentos, da minha práxis e do contexto educativo.

Se hoje sou quem sou é porque vivi, lutei, chorei, aprendi e conquistei os mais belos montes de maneira compartilhada. É por isso que acredito que podemos investir em auto/trans/formação e gestão compartilhada!

2 SITUANDO A PESQUISA

Esta pesquisa de Mestrado Profissional foi desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM), e se refere a formação continuada de Conselheiros e Técnicos da Educação de Santa Maria – RS e as inter-relações entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Secretaria de Município da Educação (SMEd) no fortalecimento e qualificação da gestão educacional no Sistema Municipal de Ensino (SME).

A formação continuada é um tema cada vez mais discutido na área educacional, seja em pesquisas de mestrado, doutorado, grupos de pesquisa, em eventos, entre outros. São estudos importantes que investigam e discutem a realidade e as propostas de formação das instituições ou dos programas governamentais, os quais demonstram mudanças, possibilidades e fragilidades ocorridas nos processos formativos e podem influenciar e se manifestar em políticas públicas educacionais.

Muitas das estratégias das políticas públicas estão voltadas para o ensino público, sendo que as discussões, programas e ações governamentais estão sempre pautadas na formação continuada dos profissionais da educação da rede pública. Em âmbito federal há vários programas e ações que tratam sobre a formação continuada dos profissionais da educação, os quais são específicos para docentes, gestores, membros de conselhos, entre outros. Esses programas se justificam, justamente porque é imprescindível que os profissionais envolvidos com a educação estejam em constante formação, uma vez que, muitas vezes, desempenham funções além da docência, assim como os diretores, vice-diretores, coordenadores, Técnicos da Educação e Conselheiros de educação.

Entre os programas de formação continuada, destaca-se o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), desenvolvido pela SEB/MEC até o ano de 2016, o qual não se tem mais informações sobre novas edições. Essa é uma das razões pela opção pela temática desta pesquisa de mestrado profissional, considerando a necessidade de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação na perspectiva da auto/trans/formação dos mesmos e da necessária interlocução entre CME e SMEd na consecução da gestão educacional compartilhada. Neste sentido, defende-se que

os processos formativos de qualidade possam emergir dos respectivos contextos dos participantes e não ao contrário.

Assim sendo, e com base nas experiências dos processos formativos no Pró-Conselho no estado do Rio Grande do Sul, no período de 2013 a 2015, partiu-se do pressuposto de que é possível desenvolver formação continuada com os Conselheiros e Técnicos municipais de educação considerando suas demandas e necessidades formativas, o que poderia contribuir para impactar e influenciar diretamente na qualidade dos processos de gestão de ambos os órgãos da gestão da educação municipal, bem como na necessária interlocução entre CME e Secretaria de Educação, considerando os preceitos de gestão democrática e compartilhada, o que requer boa atuação dos Conselheiros e Técnicos em seus contextos.

A Constituição Federal de 1988 definiu como competência dos municípios as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica e que, nos municípios que possuem SME instituído, o Conselho de Educação torna-se responsável por normatizar, fiscalizar, deliberar e propor políticas públicas sobre os assuntos do Sistema de Ensino; também se constitui órgão de controle social. Esta perspectiva requer que tal órgão colegiado conte com Conselheiros capacitados e conhecedores das políticas educacionais, bem como das relações entre as mesmas e a gestão educacional.

Por essa razão, desenvolver processos formativos continuados com os Conselheiros de educação e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação tornou-se importante para que se possa potencializar e fortalecer as ações realizadas na gestão do Sistema Municipal de Ensino, no sentido de propor, normatizar e implantar/implementar políticas públicas educacionais articuladas as especificidades e necessidades educacionais do município. Assim, defende-se que o CME precisa trabalhar na expectativa de construir conjuntamente parcerias proativas e compartilhadas em prol da Educação Básica de qualidade.

Sabe-se que os Conselhos de Educação são órgãos colegiados, que atuam como intermediários entre a sociedade e o estado na gestão da educação municipal, exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais. Que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), normatizou-se no Brasil o município como ente federado autônomo e, também, os princípios da

gestão democrática. Dessa maneira, os municípios passaram a instituir seus Sistemas de Ensino e o Conselho Municipal de Educação passou a assumir funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, o que permite maior liberdade aos municípios propondo e executando políticas que atendam as demandas locais e, portanto, desencadear ações voltadas para a gestão democrática na Educação Básica.

Para Dalla Corte et al. (2016, p. 34), em

> [...] um cenário que se defende democrático, o conselho de educação, por sua natureza, é autônomo administrativamente sendo somente vinculado à Secretaria de Educação, daí não podendo sofrer interferências políticas do executivo e de nenhuma outra entidade ou órgão.

Com base em tais fundamentos e argumentos, justifica-se esta pesquisa junto ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, por acreditar que os Conselheiros e Técnicos da Educação necessitam de processos formativos que contribuam para qualificar a sua atuação no âmbito do Conselho Municipal de Educação (CME) e da Secretaria de Município da Educação (SMEd), desencadeando melhorias na gestão educacional em âmbito municipal, bem como na proposição e articulação das ações educacionais entre os órgãos do Sistema Municipal de Ensino.

Para tanto, esta pesquisa se constituiu na perspectiva do trabalho colaborativo, de modo a contribuir com a formação continuada dos Conselheiros e Técnicos a partir das demandas do Conselho de Educação e da Secretaria de Educação, evitando a lógica verticalizada dos pacotes de governo, a exemplo dos cursos de formação oferecidos pela SEB/MEC.

Diante das discussões e pesquisas já realizadas e da inserção como professora formadora no Pró-Conselho/UFSM, é que passei a defender a perspectiva de que é possível realizar um curso a distância voltado para as necessidades e expectativas reais dos cursistas. Esta lógica potencializa ampliar e qualificar a interação, cooperação e autonomia a partir do investimento na organização curricular de um curso que contribuísse para [re]significar os conteúdos relacionados a problematizações oriundas de fatos do cotidiano de atuação, as quais emergem das práticas do contexto dos Conselheiros e Técnicos da Educação. Esse processo, se fundado nas expectativas e vivências dos envolvidos, se potencializa

como propulsor para a auto/avaliação e auto/consciência junto ao contexto de atuação e, portanto, desencadeia elementos sinergéticos de auto/trans/formação em serviço pelos sujeitos em processos de formação contínua.

Assim sendo, buscou-se com esta pesquisa influenciar diretamente no trabalho desenvolvido no CME, pois os Conselheiros precisam assumir um papel mais proativo no planejamento, no desenvolvimento, na avaliação e na [re]formulação das políticas educacionais para a Educação Básica.

Destaca-se que há poucas pesquisas e literatura que tratam sobre as especificidades da formação continuada de Conselheiros e Técnicos da Educação. Acredita-se que a falta de literatura sobre esse assunto está diretamente ligada ao pouco conhecimento sobre as funções, articulações e atuação do CME no contexto de um Sistema Municipal de Ensino e, por isso, que é desconhecido o campo de atuação dos Conselheiros e sua real importância no contexto da gestão educacional. Cabe, portanto, destacar que suas funções contribuem para a qualificação do processo educacional, pois deliberam, propõem, normatizam e fiscalizam políticas públicas relacionadas ao contexto municipal. Neste cenário, pode-se ressaltar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Elos/CNPq e pelo Grupo Gestar/CNPq, junto ao projeto do Observatório de Educação da Capes já mencionado.

A partir das experiências destacadas no curso do Pró-Conselho/UFSM, levando em consideração a rotatividade dos membros do CME, a não compreensão de algumas funções e atribuições do conselho pelos próprios Conselheiros, que não houve novas edições do Pró-Conselho no Brasil e, consequentemente no RS, e que é necessária formação que qualifique o trabalho e a interlocução dos Conselheiros e Técnicos da Educação, é que surgiu o interesse em investir esforços nesta pesquisa de mestrado profissional relacionada à formação continuada dos profissionais da educação que desempenham suas funções no CME e na SMEd de Santa Maria-RS, tendo por expectativa repercussões na qualificação da atuação dos mesmos a partir de processos auto/trans/formativos.

Nesta pesquisa utiliza-se o termo *formação continuada dos profissionais da educação* (COSTA et al., 2016), com embasamento teórico relacionado à formação continuada de professores, levando em consideração alguns aspectos e pesquisas já realizadas: a) que na composição dos CME a maioria são professores (DALLA CORTE Org., 2015; DALLA CORTE et al., 2016; WERLE, 2006); b) a centralidade

da pesquisa são as funções e atribuições dos Conselheiros de educação, entretanto pensando na interlocução entre conselho e secretaria, os Técnicos da Secretaria de Educação foram convidados a participarem do curso, considerando a gestão compartilhada entre esses dois órgãos do SME; c) os Técnicos da Secretaria de Educação possuem formação diversificada, porém, desenvolvem suas funções na área educacional, assim, compreende-se que são profissionais da educação, conforme outros estudos já realizados; d) utilizando a terminologia *"formação continuada dos profissionais da educação"* amplia-se o estudo e a discussão com outros autores que tratam sobre a formação, incluindo formação continuada de professores e dos profissionais da educação; e) por estar em consonância com a legislação brasileira sobre a educação que trata em seus textos sobre a formação continuada.

Destaca-se o desafio de discutir formação continuada de Conselheiros e Técnicos da Educação, considerando a diversidade da formação dos membros do CME e dos Técnicos da Secretaria de Educação.

Ancora-se o referencial de formação continuada de professores e profissionais da educação, considerando que se compreende que é possível realizar aproximações à realidade dos sujeitos em questão e amplia-se esse conceito conforme as especificidades dos mesmos. Assim, com base em tais elementos e demais que emergiram da pesquisa, buscou-se ampliar a discussão e o conceito de formação continuada de Conselheiros e Técnicos municipais de educação, entendendo-os como profissionais que atuam na educação municipal.

Diante o exposto, nesta pesquisa buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições e impactos da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação na gestão educacional de Santa Maria, RS?

Tendo por base o problema de pesquisa, o objetivo geral priorizou analisar as contribuições e impactos da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação na gestão educacional de Santa Maria, RS. A partir do objetivo geral definiu-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer as políticas públicas inter-relacionadas ao Sistema Municipal de Ensino e a atuação do Conselho e Secretaria de Educação na gestão educacional; analisar as políticas públicas delineadas pelas propostas governamentais (presencial e a distância) quanto a formação continuada de

Conselheiros e Técnicos de educação, a partir de uma visão histórico-social; identificar necessidades e expectativas quanto a formação continuada e qualificação da atuação de Conselheiros e Técnicos municipais de educação; desenvolver compartilhadamente uma proposta de formação continuada a distância, com base em situações evidenciadas na práxis dos Conselheiros e Técnicos municipais de educação de Santa Maria, RS; reconhecer as contribuições e os impactos dos processos de formação continuada de Conselheiros e Técnicos municipais para/na gestão da educação de Santa Maria, RS.

Destaca-se como produto dessa pesquisa de Mestrado Profissional o desenvolvimento de um curso de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação no município de Santa Maria, RS, que potencializou contribuir para a construção de projetos de aprendizagem com temáticas que voltadas às necessidades educacionais de Santa Maria, RS, bem como à qualificação da atuação e interlocução entre Secretaria de Município da Educação e Conselho Municipal de Educação.

Essa formação foi desenvolvida, executada e avaliada pela pesquisadora, com apoio da professora orientadora de mestrado (PPPG/UFSM), junto aos Conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria e Técnicos da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria. A formação foi ofertada via ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA) *moodle*, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além disso, destaca-se como produtos decorrentes desta pesquisa a organização do ambiente *moodle* e a produção dos materiais didáticos interativos.

As contribuições que os sujeitos sinalizaram da formação na atuação, podem auxiliar na rearticulação do projeto e dos processos formativos vivenciados nesta pesquisa, assim como desencadear no desenvolvimento de um curso de formação, em nível de extensão, a outros Conselheiros e Técnicos de educação de Santa Maria e demais municípios da Região Central do Rio Grande do sul-RS (AMCentro[2]).

---

[2] Associação dos Municípios do Centro do Estado, abrange 34 municípios na região central do estado do Rio Grande do Sul: Agudo, Cacequi, Cachoeira do Sul, Capão do Cipó, Dilermando de Aguiar, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Jari, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Paraíso do Sul, Pinhal Grande, Quevedos, Restinga Sêca, Santa Maria, Santiago, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, Tupanciretã, Unistalda, Vila Nova do Sul. Disponível em: < http://www.famurs.com.br/associacoes/AMCENTRO>.

Para tal, construiu-se a proposta desta investigação a partir dos referenciais de Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2005; 2010), Toniolo e Henz (2015) e Robaert et al. (2014) sobre formação continuada, auto/trans/formação e políticas de formação dos profissionais da educação; Batista (2013), Dalla Corte et al. (2014; 2016) e Dalla Corte Org. (2015) na perspectiva da Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação; Romão (2010) e Bordignon (2009) abordando o Sistema Municipal de Educação; Batista (2010), Bordignon (2009) e Cury (2006) acerca do Conselho Municipal de Educação; Belloni (2009), Dias e Leite (2010), Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) e Mattar (2009) sobre Educação a Distância.

Esta dissertação está organizada por capítulos e subcapítulos, sendo que no Capítulo 1 – “Apresentação: o caminho percorrido”, destaca-se a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, assim como a sua relação com os Conselhos de Educação e a formação continuada a distância e os processos auto/trans/formativos durante essa caminhada.

No Capítulo 2 – “Situando a pesquisa”, apresenta-se o contexto da temática da pesquisa sobre o CME e a formação continuada, o problema de pesquisa, objetivo geral e os objetivos específicos, assim como a justificativa da pesquisa e da proposição de uma formação continuada com os Conselheiros e Técnicos da Educação municipal.

Capítulo 3 – “Caminho metodológico”, ressalta-se o delineamento da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de construção dos dados, o contexto investigativo da pesquisa, os procedimentos de análise dos dados e os aspectos éticos da pesquisa, e um subcapítulo sobre o curso de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação, descrevendo o caminho percorrido para a elaboração e a execução da proposta da formação, e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 4 – “Um olhar nos Conselhos Municipais de Educação e na formação dos Conselheiros na perspectiva do estado do conhecimento”, encontram-se resultados de uma pesquisa do estado do conhecimento nos periódicos da Capes e dissertações e teses disponíveis no banco de dados do IBICT sobre a formação continuada de Conselheiros. Nesse capítulo buscou-se mapear as pesquisas já produzidas, para compreender quem são esses sujeitos que desenvolvem suas atividades no CME, o perfil e representatividade dos Conselheiros, e os

apontamentos que as pesquisas trazem sobre a formação continuada dos Conselheiros.

Capítulo 5 – “Inter-relações entre Conselhos Municipais de Educação e Sistemas Municipais de Ensino”, nesse capítulo discute-se sobre a historicidade, constituição e funções dos CME e dos SME, assim como as metas do PNE (2014) e PMESM (2015) referente ao CME, a partir de uma análise das políticas públicas. Realiza-se uma análise da conjuntura do SME de Santa Maria, RS, e os aspectos históricos do CMESM, por se tratar do contexto investigativo da pesquisa, analisando as escritas e as falas dos participantes da formação sobre a interlocução entre CME e SMEd, suas funções e atribuições.

O Capítulo 6 – “Formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação na perspectiva da auto/trans/formação”, aborda o conceito de formação continuada e dos processos de auto/trans/formação utilizado na pesquisa, assim como uma breve historicidade das políticas e dos programas de formação dos profissionais da educação, do ensino híbrido e da aprendizagem por projetos. Nesse capítulo buscou-se estabelecer a interlocução com os dados construídos na formação continuada principalmente sobre a avaliação que os participantes realizaram sobre a formação, os processos auto/trans/formativos evidenciados na formação, a organização do ambiente e uma breve análise dos projetos de aprendizagem que foram elaborados compartilhadamente.

Capítulo 7 – “Educação a distância como potencializadora de formação continuada”, nesse capítulo discute-se sobre o conceito de EaD, AVEA. Nesse capítulo considerou-se essencial trazer um subcapítulo sobre os processos auto/trans/formativos na docência *on-line* pelos quais a pesquisadora passou durante todo o processo da pesquisa e da formação.

No Capítulo 8 – “Considerações proativas a partir de processos auto/trans/formativos na formação de Conselheiros e Técnicos da Educação”, busca-se refletir sobre as contribuições da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos da Educação, na perspectiva da auto/trans/formação, apresentar diretrizes para uma formação em nível de extensão, assim como outros questionamentos para futuras pesquisas.

Por último, encontram-se as referências que foram utilizadas nessa pesquisa e os apêndices, com a proposta de formação continuada ancorada nas diretrizes pontuadas nas considerações finais, cronograma da formação, questionários, entre

outros que foram construídos para o planejamento, execução e avalição da formação continuada e da pesquisa de dissertação.

No capítulo a seguir encontram-se os aspectos metodológicos desta pesquisa.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao iniciar uma pesquisa, partiu-se das inquietações de pesquisadora, ou seja, das percepções, crenças e discussões sobre o tema em questão, assim como as suas concepções, suas vivências e sua prática. No Mestrado Profissional isso fica mais evidente, considerando que as inquietações estão no ambiente de atuação e de experiência profissional, porém o diferencial é o produto final que prioriza contribuições vinculadas ao(s) contexto(s) e sujeito(s) de pesquisa, assim como a própria pesquisa aplicada que possui a intenção de uma intervenção no contexto de atuação.

Assim, para a compreensão dos elementos que compõem a arquitetura da metodologia proposta nesta pesquisa, elaborou-se uma síntese metodológica que pode ser visualizada na Figura 1 e que vai ser explicitada nos subcapítulos a seguir.

Figura 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento desse estudo ancora-se numa pesquisa social de abordagem qualitativa do tipo colaborativa. A pesquisa social "é a análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos [...] Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações [...]" (FLICK, 2013, p. 18). Assim, foram utilizados métodos e instrumentos empíricos que pudessem contribuir para alcançar o objetivo dessa pesquisa de analisar as contribuições e os impactos dos processos de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação, na perspectiva da auto/trans/formação na gestão educacional de Santa Maria, RS.

Flick (2013) distingue três tarefas principais para a pesquisa social: conhecimento (descrição, entendimento e explicação dos fenômenos); pesquisa orientada para a prática (pesquisa aplicada e participativa); e base para decisões políticas e práticas. Os métodos e instrumentos utilizados nesse estudo fazem referência para uma pesquisa orientada para a prática, aplicada e participativa, sendo que as "[...] questões da pesquisa se concentram nas práticas [...] nas instituições, ou nas condições de trabalho específicas nestas instituições [...]", os resultados são relevantes para o campo da prática e para a solução de problemas na prática (FLICK, 2013, p. 19), ou seja, esse estudo se concentrou nas práticas, nas demandas e na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação com o objetivo de refletir e discutir sobre essas questões mediatizadas pela formação continuada focada na qualificação da atuação dos mesmos.

No entendimento de Flick (2013) um caso especial é a pesquisa de ação participativa em que a intenção é "[...] iniciar a mudança durante o processo da pesquisa e pelo próprio fato de estudo estar sendo realizado" (p. 19), ele não é planejado somente para descrever as rotinas cotidianas, mas inicia o processo de pesquisa nessas rotinas, com retorno aos participantes das informações coletadas. Destaca-se que além de investigar o campo empírico profissional dos Conselheiros e Técnicos, se propôs uma intervenção de formação que pudesse qualificar as suas funções e atribuições e otimizar impactos nos processos de gestão educacional de Santa Maria, RS.

Nesta situação, o relacionamento do pesquisador e do participante muda de um monólogo para uma relação mais dialógica, e a avaliação não está concentrada

somente nos critérios científicos, mas, também, na utilidade da pesquisa e seus resultados, repercutindo num “[...] processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados” (FLICK, 2013, p. 19).

O delineamento metodológico, portanto, ancorou-se na abordagem qualitativa[3], em que se traduziu em categorias e indicadores as informações da pesquisa para classificá-las, organizá-las e analisá-las. Destaca-se que são dados subjetivos referentes às contribuições da formação continuada na prática dos Conselheiros e Técnicos, assim como, as percepções e crenças dos sujeitos investigados quanto as necessidades e especificidades de um Conselho e uma Secretaria de Educação como órgãos gestores da educação em um Sistema Municipal de Ensino.

As informações que não podem ser traduzidas em números, como as percepções dos Conselheiros e Técnicos, potencializaram a perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que se ocupa com a realidade que não pode ser quantificada ou mensurada, utilizando-se, portanto, de informações subjetivas como valores, atitudes, motivos, crenças, concepções, entre outros (MINAYO, 2010). Buscou-se em Minayo subsídios, justamente, porque a autora é pesquisadora das ciências sociais e, nesta lógica, contribuiu para fundamentar e sensibilizar o olhar e análises quanto ao contexto dessa pesquisa social.

Também, em Flick (2009, p. 37), encontrou-se que a “[...] pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Assim, nesta pesquisa, foram analisados os processos de formação continuada na perspectiva da auto/trans/formação, identificando as peculiaridades no que se refere aos CME e aos Conselheiros e Técnicos da Educação, suas atribuições e funções no seu contexto de trabalho, com a intenção de qualificar sua atuação, fortalecer a interlocução entre Conselho de Educação e Secretaria de Educação, bem como a gestão compartilhada da educação municipal a partir das demandas identificadas nos projetos de aprendizagem desenvolvidos pelos mesmos durante o curso.

Também, destaca-se que se optou por esse tipo de abordagem por ser mais perspicaz e sensível ao envolvimento e interação do pesquisador em campo, e para

---

[3] Apesar de serem utilizados dados quantitativos, estatísticos nessa pesquisa, considera-se que a principal abordagem é a qualitativa, pois os dados quantitativos complementam os qualitativos, demonstrando em números algumas situações e a realidade na educação brasileira.

compreender um problema em profundidade, trabalhando com descrições, comparações e interpretações (FLICK, 2009).

Em consonância com a abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa colaborativa que não se se trata de um conjunto de métodos, meios e técnicas. A pesquisa colaborativa se constitui num tipo de pesquisa de intervenção que se volta para os problemas educacionais de formação, aproximando duas dimensões, entre elas a "[...] da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores [...]" e, assim, pode-se considerar o ponto de vista da academia e dos sujeitos da pesquisa (IBIAPINA, 2008, p. 7). Nessa perspectiva, os partícipes são considerados co-produtores da pesquisa, são vistos como parceiros da investigação e a construção dos dados privilegia também o campo da formação e do desenvolvimento profissional, considerando que na pesquisa colaborativa uma das atividades é a reflexão sobre aspectos de sua prática.

Ibiapina (2008, p. 31), ainda, considera que a pesquisa colaborativa é "[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa". Para tanto, observou-se as proposições e ações dos Conselheiros e Técnicos, retratando a realidade do trabalho, mas, também, a possibilidade de estudos, de reflexão, de intervenção e contribuição com a formação continuada que qualificasse e transformasse a prática, o trabalho dos mesmos em seus *lócus* de atuação, bem como os processos de gestão educacional em Santa Maria, RS.

Acredita-se que esse tipo de pesquisa foi ideal para esse estudo com os Conselheiros e Técnicos, visando a sua atuação, e problematizando com eles a gestão educacional de qualidade e compartilhada de um sistema municipal de ensino. A formação proposta tinha a intenção de colaboração entre pesquisadora e pesquisados com o objetivo de refletir criticamente sobre as práticas e as funções do CME e da SMEd, no sentido de evidenciar os problemas da educação municipal e as demandas do CME e da SMEd nesta conjuntura, na perspectiva de refletir e procurar por soluções dialogicamente e colaborativamente.

Ibiapina (2008) destaca que, na pesquisa colaborativa, o que será solicitado aos partícipes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre a sua prática, a exploração de situações novas a partir da reflexão da teoria aplicada na prática de maneira que possa auxiliar em uma mudança da sala de aula, da escola e da

sociedade. Assim, não se exige que sejam co-pesquisadores que participem das tarefas formais da pesquisa, mas co-produtores de sentido nos processos de pesquisa e nas próprias práticas sociais e educacionais.

Portanto, essa pesquisa colaborativa se justifica na formação de Conselheiros e Técnicos, pois muitos são professores que já atuaram em sala de aula ou em outras funções técnicas na área da educação e, atualmente, estão na função de gestores da rede/sistema municipal de ensino e podem, também, influenciar diretamente na mudança da sala de aula, da escola e da sociedade considerando que as demandas e funções do CME (propositivas, normativas, fiscalizadoras e de mobilização social) são indissociáveis às funções da SMEd.

É nesse sentido que se propôs uma intervenção de caráter formativo, dialógico, com vistas a auto/trans/formação, a qual pudesse auxiliar no trabalho dos Conselheiros e Técnicos, contribuir para qualificar a sua atuação na gestão educacional de Santa Maria/RS.

A pesquisa colaborativa conta com alguns dispositivos mediadores como as narrativas, a observação colaborativa, as entrevistas coletivas, a videoformação, as sessões reflexivas, entre outros. Estes dispositivos mediadores, entendidos como procedimentos, serão explicitados a seguir.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos para a construção dos dados foram pensados e articulados considerando a perspectiva da pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa. Dessa maneira, priorizou-se procedimentos que pudessem ser realizados e construídos ao longo da pesquisa com os sujeitos partícipes entendidos como co-produtores.

Assim, para essa pesquisa foram utilizadas sessões reflexivas, aqui denominadas de círculos dialógicos investigativo-formativos presenciais e *on-line*; narrativas por meio de questionários no início e no final das intervenções formativas para identificar a trajetória de formação e atuação no CME e na SMEd, assim como as demandas e fragilidades do CME; a análise documental; a observação participante tanto presencial como no ambiente de formação à distância; e a própria formação dos sujeitos que engloba todos os dispositivos.

Para auxiliar na elaboração do referencial teórico, priorizou-se identificar tendências, temas mais pesquisados e as lacunas existentes em uma determinada área e, para isso, foi desenvolvido o estado do conhecimento sobre a temática formação de Conselheiros Municipais de Educação.

Entende-se por estado do conhecimento o acesso ao conhecimento já existente. Luna (2002, p. 82) afirma: “O objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontra os principais entraves teóricos e/ ou metodológicos”. A pesquisa acerca do estado do conhecimento caracteriza-se em uma excelente fonte de atualização para os pesquisadores; nessa pesquisa partiu-se das seguintes fontes para realizar o estudo: dissertações de mestrado, teses de doutorado disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT[4]) e publicações em periódicos disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES[5]).

Por essa razão, esta pesquisa, contribui para a [re]construção de saberes e fazeres e, assim, com um olhar multifacetado, abrangente, qualificar os saberes já constituídos, bem como mapear e discutir sobre as produções científicas em determinados campos de conhecimento que consistem em abordagens que propiciem saberes para subsidiarem positivamente na área educacional.

Realizou-se a análise de documentos tendo por foco as políticas públicas inter-relacionadas à formação continuada dos profissionais da educação, SME e os CME com o objetivo de compreender os encaminhamentos legais e dar visibilidade aos processos normativos referentes a gestão democrática educacional em âmbito federal, estadual e municipal. As propostas de formação de Conselheiros do curso do Pró-Conselho foram analisadas, considerando a necessária visão diagnóstica da trajetória de tais processos para a estruturação de uma proposta de formação continuada voltada para a qualificação da formação e do trabalho dos Conselheiros do município de Santa Maria, RS.

Destaca-se a análise dos seguintes documentos: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96); Plano Nacional de

---

[4] Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/>
[5] Disponível em: < http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=120>

Educação de 2001 (Lei n. 10.172/2001); Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei n. 13.005/2014); Lei de criação do CME Santa Maria, RS (Lei n. 3.168/89); Lei n. 4.122/97 (Dispõe sobre o CME em Santa Maria, RS); Lei de criação do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS (Lei n. 4.123/97); Plano Municipal de Educação de Santa Maria, RS (PME, Lei n. 6.001/15).

Como instrumento de construção dos dados, foi aplicado um questionário *on-line* (via Google forms) com perguntas abertas e fechadas no início da pesquisa, antes da formação (Questionário Inicial, Apêndice B) com os Conselheiros titulares e suplentes do CME. O questionário inicial foi respondido por nove dos 18 Conselheiros titulares e suplentes. Também o mesmo instrumento foi aplicado aos Técnicos da SMEd, sendo que dos 11 Técnicos que se inscreveram na formação, apenas três responderam. Assim, os dados do questionário inicial referem-se a 12 participantes (nove Conselheiros e três Técnicos).

O questionário inicial foi parte essencial para estabelecer uma visão diagnóstica e, sobretudo, para elaborar a proposta preliminar da formação continuada, considerando que o questionário inicial possibilitou a identificação do perfil e da trajetória profissional dos sujeitos, problemáticas e demandas do CME e SMEd a partir das percepções dos mesmos, bem como aspectos importantes para a organização da formação como temáticas sugeridas, tempo disponível para estudos, tipo de metodologia sugerida, entre outros aspectos.

No final da formação solicitou-se que todos os participantes (Conselheiros e Técnicos) respondessem ao questionário final (Apêndice C) que foi respondido por 10 participantes, dos 21 que estavam na formação, oito Conselheiros, sendo que desses dois também desenvolvem atividades na SMEd e dois Técnicos que desenvolvem atividades apenas na Secretaria de Educação.

O questionário final possibilitou a compreensão e evolução dos aspectos subjacentes às contribuições da formação continuada ao trabalho dos Conselheiros e Técnicos e acerca da gestão educacional no município de Santa Maria, RS, na perspectiva da gestão compartilhada entre os dois órgãos do SME; também possibilitou realizar uma avaliação sobre os aspectos da formação: temáticas, metodologia desenvolvida, organização dos conteúdos, se os estudos e discussões na formação continuada proporcionaram mudanças e/ou melhorias na formação e na atuação junto ao CME e à SMEd, assim como a proposição de sugestões para futuros processos formativos.

Os dados sobre os Conselheiros e Técnicos são importantes para se conhecer e pensar acerca desses atores que estão envolvidos no cenário das políticas públicas e nos processos da gestão educacional municipal, também para articular os processos formativos de maneira que atendam as demandas de atuação junto ao CME e SMEd. Nessa lógica, considerou-se a consecução de uma proposta de formação personalizada, flexível e compartilhada com os sujeitos envolvidos.

Foram realizados pré-testes dos questionários com ex-Conselheiros, os quais já haviam atuado no CME anteriormente e que não estão atuando no momento, para verificar se as perguntas estavam claras, objetivas, adequadas e se estavam de acordo com os objetivos da pesquisa, mas, também, para contemplar os critérios de validade, confiabilidade, acessibilidade e objetividade da pesquisa.

Também foram realizadas observações participantes durante a formação no ambiente do *moodle* e nos encontros presenciais. Mesmo não sendo a principal técnica utilizada de construção de dados, as observações contribuíram para complementar os dados e auxiliar na compreensão e análise dos mesmos, principalmente com relação aos aspectos subjacentes ao trabalho dos Conselheiros e Técnicos: como ocorre, se ocorre a interlocução e a gestão compartilhada entre Conselho e Secretaria de Educação, dificuldades, desafios, encaminhamentos nestes contextos educacionais, ações conjuntas, entre outros.

Um dispositivo utilizado na pesquisa colaborativa são as sessões reflexivas, que Ibiapina (2008, p. 97) conceitua “[...] como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade”. Segundo a autora, as sessões podem ser realizadas com o objetivo de promover encontros dedicados a estudos, reflexão interpessoal e intrapessoal, assim como a análise da prática. Nessa pesquisa as sessões reflexivas são denominadas de círculos dialógicos investigativo-formativos, conforme utilizado no Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire.

Os “círculos dialógicos investigativo-formativos”, na perspectiva de Henz e Freitas (2015, p. 81) se constituem em

> [...] espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente. [...] observamos o quanto os momentos e movimentos de diálogo são indispensáveis para se problematizar o cotidiano da escola, bem como a realidade de cada um dos interlocutores, para que aconteçam efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, consequentemente, no contexto em que atuam.

Verifica-se o quanto são importantes estes espaços de estudos e diálogos que possam problematizar a prática a luz da teoria e vice-versa possibilitando auto/trans/formação tanto nas suas concepções como no seu contexto.

Toniolo e Henz (2015) trazem que durante os encontros do *Grupo Dialogus*/CNPq refletem e dialogam com os licenciandos e educadores sobre si mesmos, as suas práticas e o contexto político, econômico e social, buscando construir caminhos que possibilitem mudanças na educação e na vida dos profissionais. Nesta pesquisa, os sujeitos foram os Conselheiros Municipais de Educação e os Técnicos Municipais da Educação, considerando que são integrantes de dois importantes órgãos de um Sistema Municipal de Ensino que necessitam dialogar e trabalhar de maneira compartilhada e qualificada nos processos de gestão da educação municipal.

Outra situação destacada é que nessa pesquisa os círculos dialógicos aconteceram *on-line* via fóruns no ambiente virtual e, também, nos encontros presenciais da formação. Dessa maneira, além do grupo refletir, dialogar, trocar experiência presencialmente, também se tornou possível dialogar por meio dos fóruns no ambiente *moodle*. Essa perspectiva de pesquisa ultrapassou o contexto presencial, justamente porque os participantes da formação continuada puderam participar a qualquer momento, em horário que lhes favorecesse e do lugar mais conveniente, na perspectiva de dialogar e produzir sentidos alusivos ao contexto das políticas e gestão educacional em sintonia com as demandas da educação local. Esta lógica priorizou ampliar o significado dos processos formativos e potencializar auto/trans/formação mediatizada pela consciência de si e do outro em espaços e tempos múltiplos.

3.3 O CONTEXTO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Os participantes, entendidos como coprodutores da pesquisa foram os Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, RS, considerando a qualificada atuação dos mesmos e a necessária interlocução entre Conselho e Secretaria de Educação na gestão compartilhada do SME.

Justifica-se a escolha do município de Santa Maria, RS, por possuir Sistema Municipal de Ensino constituído desde 1997 e, também, um Conselho de Educação ativo, criado em 1989 e rearticulado em 1997 juntamente com a constituição do SME, além de ser o município de residência da pesquisadora, onde desenvolveu atividades na área da educação e estudos de graduação e pós-graduação.

Esse contexto representa para o município uma ampliação da autonomia político-pedagógica, pois o CME possui a função propositiva e normativa à realidade da educação municipal, assim como o compromisso de controle social no sentido de participar, acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações educacionais da rede/sistema de ensino municipal. Santa Maria, além de se constituir centro estratégico da região da Associação dos Municípios do Centro do Estado - AMCENTRO (constituída de 34 municípios), é um município com população estimada em 277.309 habitantes (IBGE[6], 2016).

O primeiro contato com os Conselheiros, na reunião no mês de outubro do ano de 2017, foi em conjunto com a professora orientadora que também é conselheira de educação. Nessa oportunidade, houve uma breve explicação da proposta que envolvia formação continuada e solicitou-se dados para contato posterior por e-mail para que fosse enviado o link do questionário inicial como diagnóstico para a elaboração da proposta preliminar. O link do questionário foi enviado aos Conselheiros ainda no mês de outubro do mesmo ano para que respondessem até o mês de novembro.

No mês de novembro de 2017, em nova reunião com os Conselheiros do CME, priorizou-se a discussão dos resultados do questionário quanto a demanda e temáticas e da proposta da formação. Como o CME possui recesso de férias e atividades específicas no início do ano letivo como a aprovação dos calendários das escolas, dos planos e projetos, marcou-se a próxima reunião para o final do mês de março de 2018. Nessa reunião, realizou-se uma apresentação da formação para os Conselheiros que não estavam na última reunião, discutindo as temáticas propostas pelos respondentes ao questionário inicial, bem como sobre o cronograma e início da formação. Também, priorizou-se a elaboração de uma lista final dos participantes para cadastro no ambiente do *moodle*.

---

[6] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>.

Diante do contexto dos representantes do CME, verificou-se que quatro Conselheiros também desenvolviam suas atividades na Secretaria de Município da Educação e, dessa maneira, considerou-se essencial ampliar o convite a outros Técnicos da Secretaria de Educação para participarem da formação, ampliando-se, assim, o universo de participantes na perspectiva da interlocução entre secretaria e conselho. Assim, iniciou-se as tratativas para uma reunião na Secretaria de Município da Educação, sendo realizada com a presença da Superintendente Pedagógica e Superintendente de Gestão de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria. Nessa reunião discutiu-se sobre a proposta de formação, o cronograma e as atividades. A Proposta de formação foi encaminhada aos Técnicos da SMEd que se interessaram e se inscreveram na formação.

Para tanto, no total, iniciou-se a formação com 10 Conselheiros (titulares e suplentes) desses alguns são também Técnicos da secretaria, mas iremos considerar como Conselheiros e 11 Técnicos da Educação municipal. Ressalta-se a participação efetiva de 11 sujeitos (oito Conselheiros e três Técnicos da Educação) na formação que acessaram os conteúdos, participaram de fóruns, que elaboraram o Projeto de Aprendizagem e responderam os questionários. Não se sabe qual o motivo da não participação dos demais.

Importante destacar nessa pesquisa o contexto onde estão esses participantes, o CME e a SMEd. Portanto, ressalta-se que se optou por utilizar a nomenclatura de C1-QI para o Conselheiro 1 referindo-se ao Questionário Inicial, C2 para o Conselheiro 2, e assim por diante, e os Técnicos como T1-QI para técnico 1 referindo-se ao Questionário Inicial, T2 para técnico 2 e assim por diante. Também será utilizado C1-QF e T1-QF fazendo a referência ao Questionário Final. Destaca-se que foi preciso utilizar as siglas QI (Questionário inicial) e QF (Questionário Final) para definir de qual questionário que se está referindo, pois nos dois questionários não foi solicitado que colocassem seus nomes, então não se pode fazer a relação entre os dois questionários, considerando o anonimato dos participantes. Quando for alguma fala dos Encontros Presenciais ou de discussões no ambiente *moodle* será utilizada a nomenclatura Conselheiro A, Conselheiro B e Técnico A, Técnico B, e assim por diante.

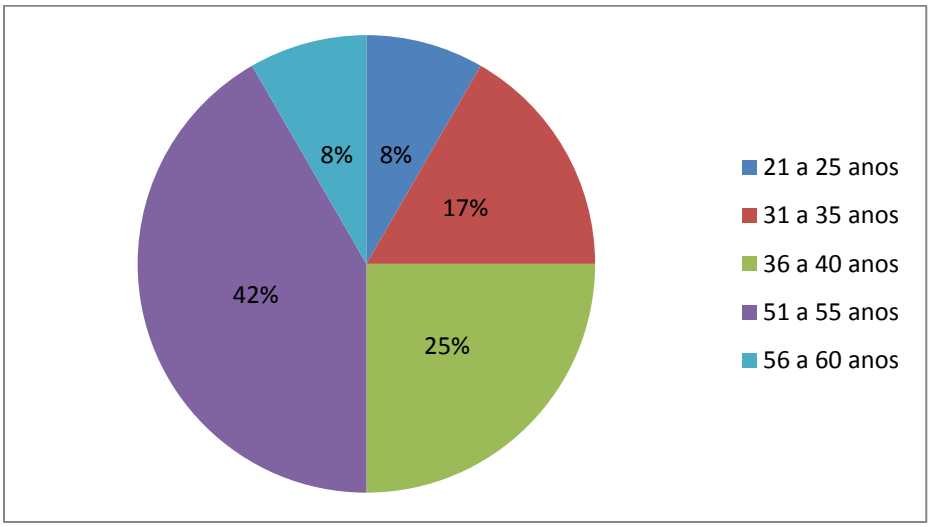
Conforme a Lei de Criação do CME de Santa Maria, RS (Lei nº. 3.168, de 14 de novembro de 1989), ele é composto por nove Conselheiros titulares e nove suplentes, totalizando 18 Conselheiros. Objetivando identificar o perfil e conhecer a

trajetória pessoal e profissional desses participantes, solicitou-se que eles respondessem um questionário inicial *on-line*, sendo que 12 participantes responderam ao questionário (nove Conselheiros e três Técnicos).

Referente ao gênero, em sua maioria o CME é composto pelo gênero feminino, ou seja, dos nove que responderam o questionário, oito são mulheres e um homem. No site do CME de Santa Maria[7], pode-se verificar a composição do mesmo, havendo três homens e 15 mulheres dos 18 que representam as seis entidades: Secretaria de Município da Educação (SMEd), 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Sindicato do Ensino Privado (SINEPE), Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM) e União das Associações Comunitárias de Santa Maria (UAC). Os três Técnicos que responderam são do gênero feminino.

Conforme o Gráfico 1, verifica-se que a maioria dos participantes da formação estão na faixa etária de 51 a 55 anos (cinco participantes), seguido da faixa etária de 36 a 40 anos (três participantes).

Gráfico 1 – Idade dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação

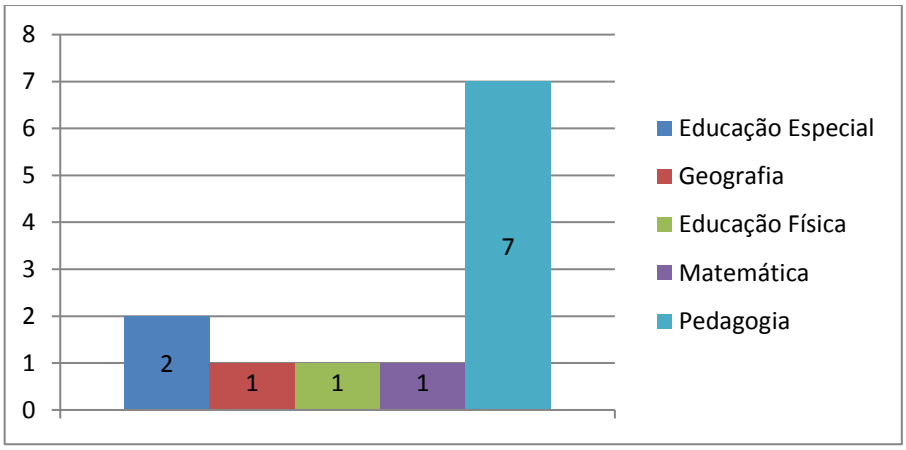


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

[7] Site CMESM disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/584-conselho-municipal-de-educacao-de-santa-maria-cmesm>

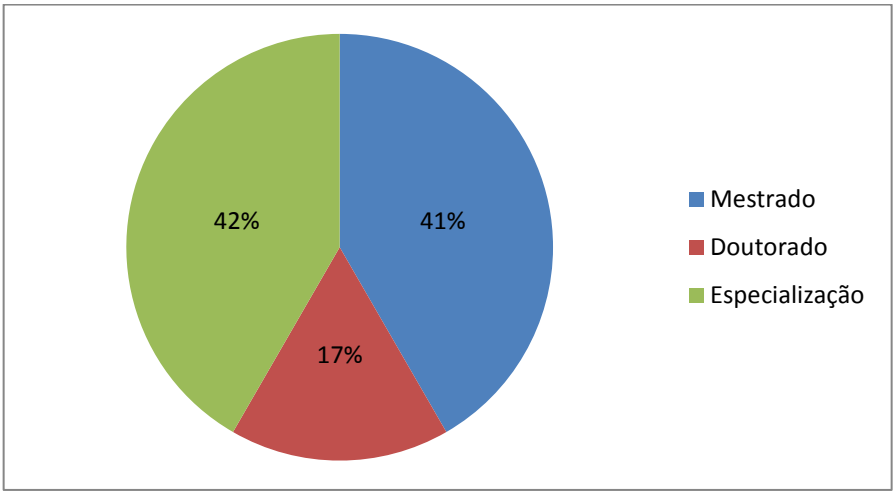
Na formação inicial predomina os cursos de licenciaturas (92%) em detrimento dos cursos de bacharelado (8%). No Gráfico 2 identifica-se qual o curso de graduação dos participantes, já no Gráfico 3 o curso de pós-graduação.

Gráfico 2 – Curso de Formação Inicial dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

Gráfico 3 – Titulação de pós-graduação dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação



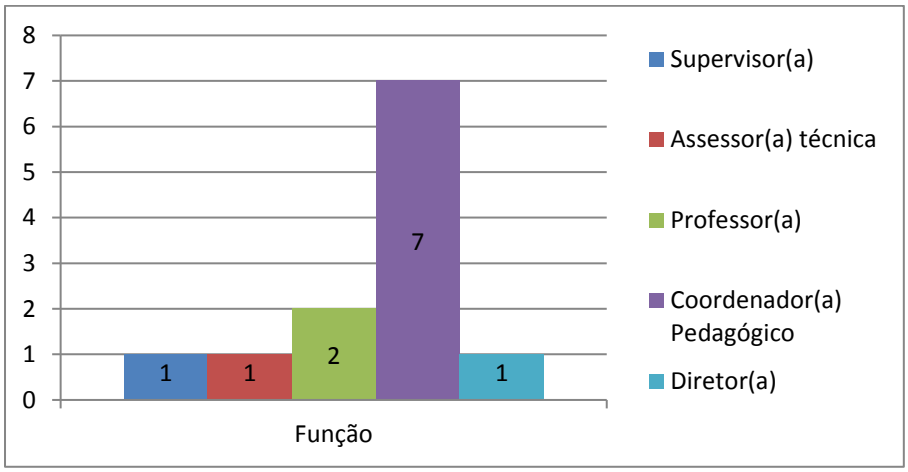
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

A partir do Gráfico 2 e do Gráfico 3 identifica-se que o curso de formação inicial que mais predomina é o de Pedagogia seguido pelo curso de Educação Especial, pensa-se que quanto mais diversificada for a formação dos Conselheiros e Técnicos será melhor para as discussões, pois haverá pessoas com diferentes pontos de vista, de formação e percepções da educação. A pós-graduação se divide entre Especialização e Mestrado (cinco participantes em cada) com destaque para as áreas da Educação, Educação Ambiental, Gestão Educacional, Serviço Social, Matemática e Engenharia de Produção; apenas dois participantes possuem Doutorado em Educação.

Referente a instituição em que os Conselheiros e Técnicos atuam profissionalmente, os participantes citaram: SMEd (6), Universidade (1), Escola/Colégio (2), EMEI (1), EMEF (1) e CME (1). Sendo que desses, nove também são Conselheiros de Educação e apenas três atuam somente na SMEd.

No Gráfico 4 verifica-se as funções que os Conselheiros e Técnicos exercem nas suas instituições:

Gráfico 4 – Função dos Conselheiros e Técnicos nas suas Instituições



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

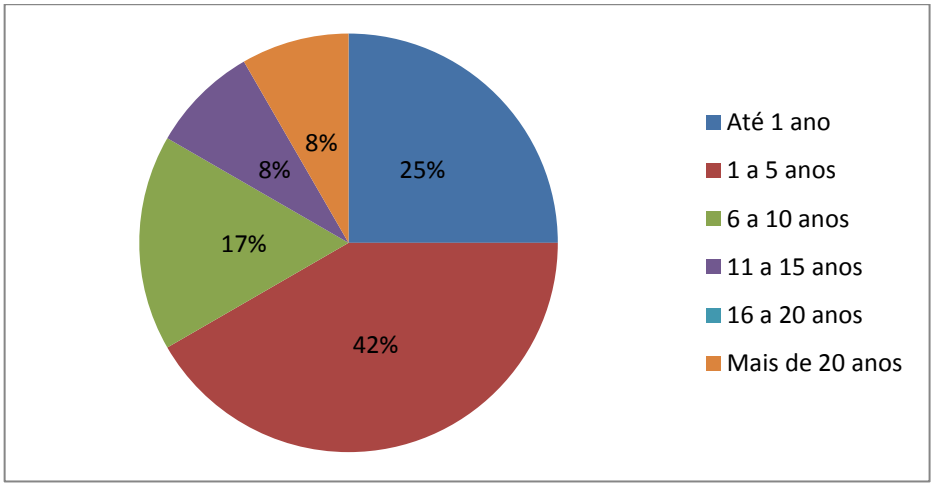
A maioria dos participantes são Coordenadores Pedagógicos (7) e Professores (2) nas suas instituições, apenas um exerce atividade exclusiva no CME. Dessa maneira, destaca-se que a maioria dos Conselheiros e Técnicos já exerciam atividades como gestores antes de passarem a exercer a função de Conselheiros, porém não possuem dedicação exclusiva ao CME, nem carga horária

semanal disponível para atuar junto as demandas do CME. Geralmente, os Conselheiros participam das atividades do conselho na reunião ordinária mensal ou, esporadicamente, em reunião extraordinária. Conforme o Regimento do CMESM, somente o Presidente tem de cumprir carga horária semanal no conselho, bem como os assessores.

No regime de trabalho, quatro participantes informaram que trabalham 20h semanais e sete trabalham 40h semanais, um respondeu que possui regime de trabalho diferente das opções que foram sugeridas (20h, 30h, 40h, 50h e 60h semanais). Considerando que desses participantes, nove são Conselheiros e que precisam se dedicar às suas funções e, também, as demandas do CME. Assim, questiona-se: como que conseguem realizar as suas funções nas instituições de origem e, ainda, como Conselheiros se a maioria possui um regime de trabalho de 40h semanais? Será a atuação de qualidade neste órgão da gestão educacional municipal não necessita de tempo específico de dedicação por parte dos Conselheiros?

O Gráfico 5 demonstra o tempo que os participantes estão atuando na função de conselheiro ou técnico:

Gráfico 5 – Tempo na função de Conselheiro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial

Desses dados, considera-se que os participantes (oito) em sua maioria são novos na função, ou seja, cinco participantes estão na função entre um e cinco anos,

e que três participantes estão na função a menos de um ano. Não se tem informações sobre novos cursos, formação ou capacitação para ser um conselheiro, dessa maneira justifica-se ainda mais a necessidade de formação continuada para que esses participantes possam desempenhar suas atividades com qualidade e compreender as suas funções e as demandas do CME e da SMEd.

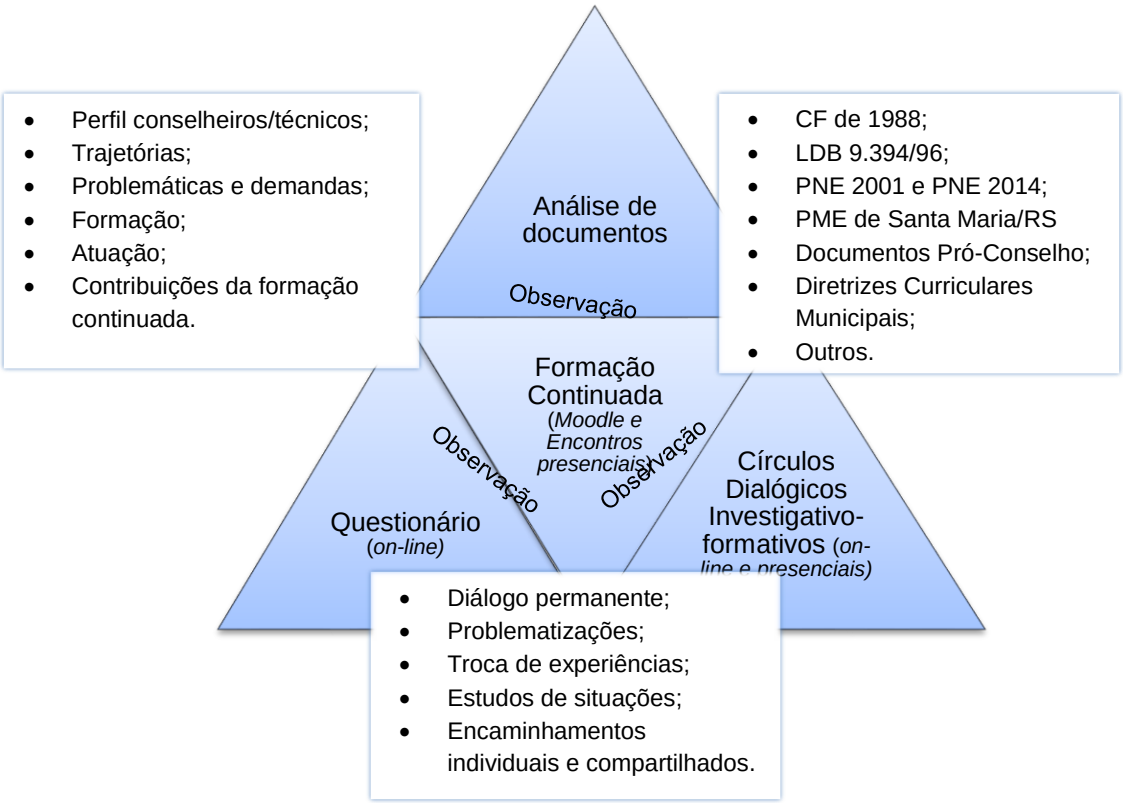
Outra questão foi se já haviam realizado algum curso, capacitação ou formação a distância, dos 12 participantes que responderam o questionário, 11 já realizaram algum curso, apenas um não havia frequentado um curso a distância. Essa questão é importante para verificar quais sujeitos já possuíam alguma familiaridade com as tecnologias digitais, em especial ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, pois uma formação a distância é diferenciada de uma formação presencial, considerando a distância e o tempo que separam os participantes (alunos e professor), sendo que os participantes precisam gestar o seu próprio tempo para as leituras e atividades propostas.

Esses dados foram importantes para a elaboração da proposta preliminar de formação que será descrita no subcapítulo a seguir.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foi levada em consideração a triangulação dos dados que, segundo Flick (2009), constitui-se na articulação de diversos métodos qualitativos ou qualitativos/quantitativos, dessa maneira, supera as limitações de um método único, pois combina diversos métodos de igual relevância que se complementam, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2 – Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa maneira, a triangulação dos dados possibilitou uma análise mais completa, uma vez que uma técnica de construção de dados irá complementar a outra e auxiliar na visão do todo da pesquisa, considerando a observação dos encontros, a interação e interatividade no ambiente *moodle*, as discussões e problematizações nos círculos dialógicos investigativo-formativos *on-line* (via fóruns) e presenciais (via encontros presenciais), as respostas dos questionários e a análise dos documentos subjacentes às normatizações das políticas públicas educacionais. A observação perpassou por todas as outras técnicas, observando desde as inquietações e problemáticas dos Conselheiros e Técnicos, até suas atitudes e comportamentos.

Para descrever, categorizar, analisar e interpretar os dados obtidos nesta pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo com base em Bardin (2016) que, segundo a autora, diz respeito a:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

> conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Assim, pode-se utilizar diversificadas técnicas no tratamento dos dados com o objetivo de induzir e interpretar os dados construídos.

A importância desse método não está na descrição dos dados, mas no que se pode aprender com eles após o seu tratamento (BARDIN, 2016). Dessa maneira, nesse estudo, o principal é analisar quais foram as contribuições na atuação dos Conselheiros e Técnicos da Educação após a formação continuada, principalmente no que se refere a gestão compartilhada entre CME e SMEd dentro do Sistema Municipal de Ensino. Destaca-se que se seguiu as fases pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase pré-análise sistematizou-se um esquema, um plano para realizar a análise dos dados dessa pesquisa, assim organizou-se os materiais, desde os documentos, legislação, normatizações, referencial teórico que poderiam ser estudados e analisados nessa pesquisa, realizando uma leitura para a escolha dos mesmos. Também, foi organizado os questionários, inicial que possibilitou conhecer um pouco mais sobre os participantes e a elaboração da proposta da formação continuada, o questionário final possibilitou a compreensão e análise das contribuições para a atuação dos participantes.

Tendo por base a concepção de que a análise de conteúdo acontece, sobretudo, a partir do fato de que todo o conteúdo tem significado, optou-se pela análise dos significados, optando-se pela técnica da análise categorial, seguindo uma análise temática dos dados construídos.

Na fase de exploração do material, fase em que se coloca em prática o plano que foi idealizado na fase de pré-análise, realizou-se, então, a leitura e a categorização dos dados, levando em consideração a temática.

A técnica de análise categorial “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201) e uma das possibilidades de categorização é a análise temática onde compreende-se a contagem do/s tema/s ou itens de significação (BARDIN, 2016). Então, após a organização dos dados, realizou-se uma leitura para verificar quais os temas que mais destacavam-se nas falas dos Conselheiros e Técnicos da Educação, fazendo após, a contagem desses temas nas falas dos participantes.

Nesse estudo destaca-se como categorias de análise: processo formativo em EaD, atuação e funções de Conselheiros e Técnicos da Educação, gestão compartilhada entre CME e SMEd, perfil e trajetória profissional, problemáticas e demandas do CME e SMEd, contribuições da formação continuada. Ressalta-se que os dados das análises da empiria foram entrelaçados ao referencial teórico e a metodologia da pesquisa, o que justifica a natureza qualitativa desta pesquisa.

Na fase de tratamento dos resultados (inferência e interpretação) buscou-se significar os dados brutos, tendo como base a problemática e o objetivo geral de pesquisa com vistas a dar visibilidade aos processos desenvolvidos no curso e às contribuições da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos da Educação. Assim, buscou-se uma base teórica para explicar e validar os resultados obtidos.

Como a análise dos dados foi realizada a partir da triangulação dos dados, optou-se por não construir um capítulo único para as discussões dos resultados, justamente para articular todos os dados da realidade empírica com o referencial teórico, assim possibilitando uma leitura da proposta que se desejava realizar, com a análise dos documentos, os dados das observações no ambiente *moodle* e nos encontros presencias e os dados sobre a avaliação da formação e da interlocução do CME e a SMEd obtidos por meio dos questionários.

Considerando os aspectos éticos da pesquisa, foi socializado com os participantes (Conselheiros e Técnicos da Educação) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A) para conhecimento e aceitação em participar da pesquisa, assim, foi solicitada a assinatura dos mesmos e entregue cópia assinado pela pesquisadora e orientadora.

3.5 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

Para viabilizar a formação continuada, foi elaborada uma proposta preliminar a partir dos dados do questionário inicial de pesquisa (respondido apenas pelos nove Conselheiros titulares e suplentes), que levasse em consideração o contexto de aplicação e o público-alvo, assim como os temas/conteúdos que emergiram das expectativas dos Conselheiros e Técnicos municipais de educação. Em novembro de 2017, em reunião ordinária do CME, foi apresentada aos Conselheiros e

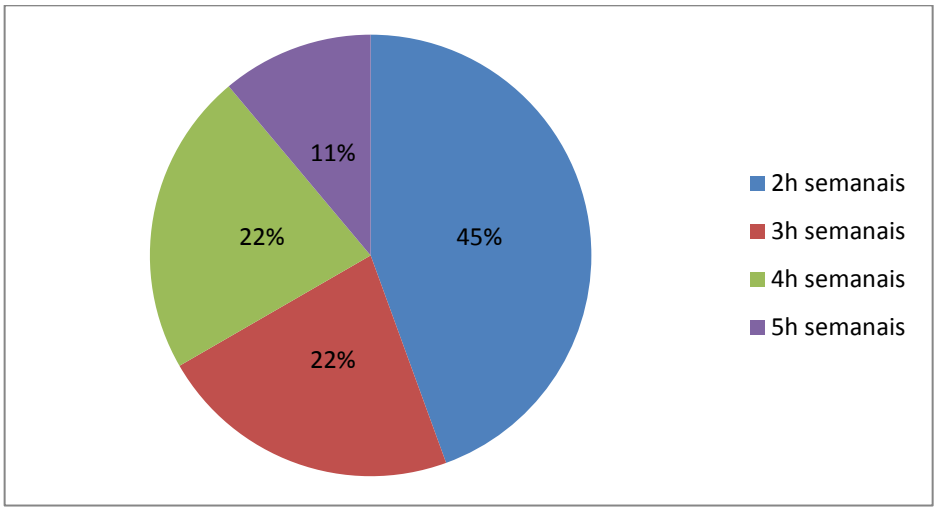
Técnicos para discussão o cronograma e a definição das temáticas e seus desdobramentos quanto as expectativas e necessidades dos participantes junto aos seus contextos de atuação (CME e SMEd). Nessa ocasião, foi marcado o primeiro encontro presencial do curso, que marcaria o início da formação para o mês de março, entretanto em virtude de atividades iniciais do ano letivo nas instituições de atuação dos sujeitos participantes e também das demandas do CME, optou por começar o curso no mês de abril de 2018.

Na reunião do CME no mês de abril, os Conselheiros oportunizaram um momento para apresentação da proposta preliminar e do cronograma aos Conselheiros que não estavam na reunião anterior, e foi marcado a data do primeiro encontro presencial para o final de abril de 2018. Também se solicitou que atualizassem a lista dos Conselheiros com seus CPF e e-mails para cadastro no ambiente *moodle*.

A proposta preliminar com os objetivos, metodologia, concepção de educação a distância (EaD) e de ensino e de aprendizagem, os procedimentos e as técnicas que seriam utilizadas, assim como os processos de avaliação, conteúdos e cronograma foi enviada por e-mail para os participantes para apreciação e que pudessem dar sugestões sobre a mesma.

A proposta de formação continuada e o cronograma foram elaborados conforme as informações do questionário, de maneira compartilhada, com base em situações evidenciadas nas práxis dos Conselheiros e Técnicos da Educação, e a necessária interlocução entre o CME e a SMEd a partir das fragilidades e aspectos que podem ser potencializados no estudo à distância. Dessa maneira, o período da formação e de cada eixo foi pensado conforme o que os Conselheiros informaram, no questionário inicial, sobre o tempo disponível para os estudos a distância. Pode-se verificar no Gráfico 6 qual o tempo que os Conselheiros e Técnicos possuem semanalmente para formação.

Gráfico 6 – Tempo disponível para estudos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

A proposta de formação considerou o tempo estimado para os estudos dos participantes que, como é possível verificar, em sua maioria é de apenas duas horas semanais. Portanto, priorizou-se a organização de um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem que fosse aberto e flexível quanto ao acesso aos conteúdos e ao tempo de interlocução com os mesmos, sem pensar na lógica de tempo para a dedicação aos estudos, mas que os participantes pudessem escolher quais e a ordem dos conteúdos que desejavam estudar no tempo disponível que possuíam.

Nessa etapa da pesquisa já foi possível identificar que os participantes não possuem muito tempo para sua formação, quando no mínimo seriam necessárias umas quatro a cinco horas semanais, para leitura dos materiais, discussão nos fóruns e realização das atividades propostas.

No que se refere ao conhecimento que possuem sobre o CME, suas funções e atribuições destaca-se o que alguns Conselheiros e Técnicos responderam:

> *C1-QI – Muito superficial, tenho poucas noções das reuniões em que estive presente.*
>
> *C3-QI – É um conhecimento limitado, adquirido nos dois anos em que tive assento no CME.*
>
> *C5-QI – C.M.E. tem como objetivos, fiscalizar as Escolas Infantis e de Ensino Fundamental, do meio rural e urbano, para que as mesmas estejam funcionando de acordo com a legislação e adequadas para esse funcionamento, fiscalizando e dando seu aval.*

> *C7-QI – Em constante aprendizado.*
>
> *C9-QI – Conhecendo o regimento do CME, sigo o que compete no mesmo e as demandas que acordamos nas reuniões mensais ou de estudos.*
>
> *T3-QI – O Conselho Municipal de Educação possui função normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora referente a educação municipal.*

De maneira geral, o conhecimento que os participantes possuem sobre o CME foi construído na prática, sendo limitado, como ficou visível nas respostas dos Conselheiros C1 e C3 e, também, nos encontros presenciais onde dois Conselheiros relataram que não tinham compreensão das funções e das demandas do CME até participarem das reuniões.

Outro dado importante que complementa o anterior é se os Conselheiros e Técnicos já haviam realizado algum curso relacionado ao CME. Dos nove Conselheiros que responderam, sete disseram que não haviam participado e apenas dois já haviam participado de algum curso. Assim, confirmou-se a necessidade de formação continuada que pudesse auxiliar esses Conselheiros que não tiveram nenhuma formação e contribuir para aprofundar os conhecimentos daqueles que já realizaram algum curso, com estudos e discussões, reflexão e com troca de experiências sobre as suas funções e atribuições no CME

Destaca-se que todos os participantes da pesquisa responderam que possuíam interesse em participar de um curso de formação a distância (com alguns encontros presenciais), com a finalidade de aprofundar conhecimentos teóricos, legais e práticos relacionados as funções e demandas subjacentes ao Conselho Municipal de Educação e a Secretaria de Município da Educação.

Os Conselheiros, também, responderam sobre o que consideram mais difícil na função dos mesmos:

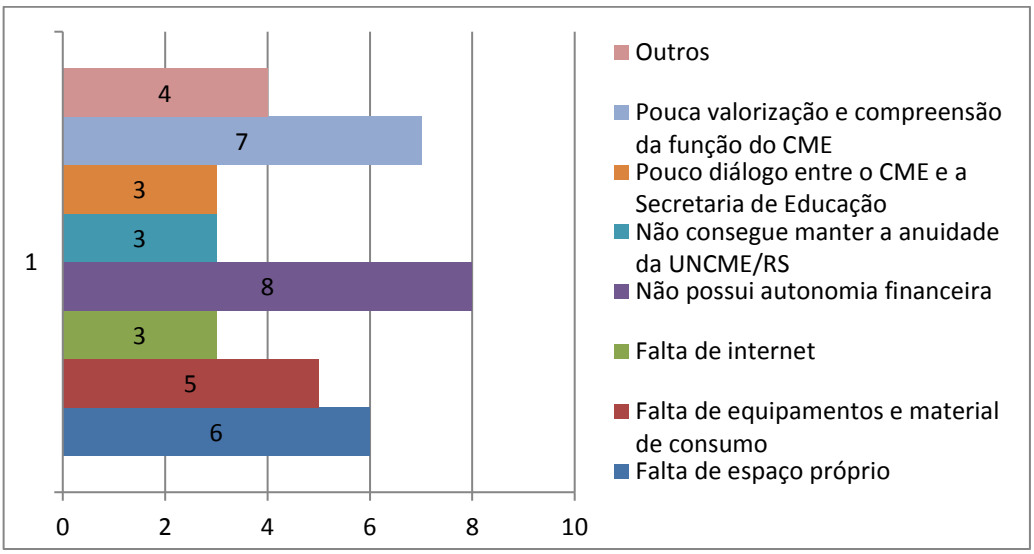
> *C1-QI – O tempo para participar das reuniões e a falta de clareza e conhecimento para conseguir fazer o que é necessário.*
>
> *C2-QI – Conciliar horários quando da formação das comissões de estudos.*
>
> *C3-QI – O conhecimento da legislação e os procedimentos em relação a credenciamento e autorização de escolas.*
>
> *C4-QI – A inserção direta como conselheiro. Acredito que seria importante um momento inicial de interlocução e contextualização com os Conselheiros que começam a integrar o CME.*

> *C6-QI – Estar capacitado quanto a legislação e conhecimentos educacionais.*
>
> *C8-QI – Que a Secretaria de Educação compreenda a função do Conselho, além da falta de Conselheiros que possam se dedicar exclusivamente ao Conselho, tendo em vista a demanda represada de atividades que os Conselheiros não podem atender por estarem a frente de atividades nas escolas e na comunidade.*
>
> *C9-QI – Conciliar as demandas da escola e o tempo para participar das atividades do CME.*

Como os Conselheiros não desenvolvem atividades exclusivamente no CME e possuem outras funções em seus lócus de atuação (coordenadores, diretores, professores, Técnicos, entre outras), verificou-se que os mesmos não possuem muito tempo para participar das reuniões ou das comissões do CME e que estão sobrecarregados de atividades, ficando difícil a sua dedicação e participação nas demandas da educação municipal. Além disso, constatou-se pelas narrativas que lhes falta conhecimento específico da legislação e de aspectos gerais da educação e que defendem e necessidade de uma formação inicial ou capacitação para se tornar um conselheiro e desenvolver suas atividades com qualidade.

No que se refere as principais dificuldades encontradas no Conselho Municipal de Educação em Santa Maria, RS, identificou-se na incidência das respostas dos participantes o seguinte:

Gráfico 7 – Principais dificuldades encontradas no CME



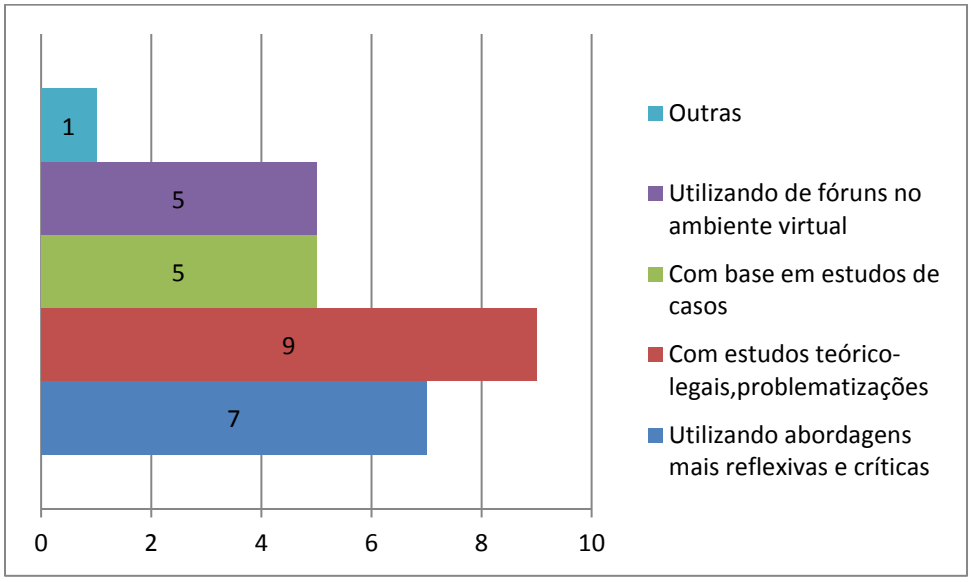
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

Os dados do Gráfico 7 corroboram com a resposta do Conselheiro C8-QI que foi exposta anteriormente, destacando que há pouca valorização e compreensão da função do CME, sendo que alguns participantes (três) ainda ressaltam que há pouco diálogo entre SMEd e CME. Essa questão da visibilidade do CME foi levantada e discutida no Encontro Presencial final, em que foi sugerido que o CME poderia publicizar mais os seus atos e as suas atividades, até por meio do site que já está disponível e, também, com a elaboração de um boletim informativo mensal.

Em outras dificuldades os Conselheiros destacaram: formação de equipe técnica para atuar no conselho; falta de recursos humanos; a falta de verba de representação e/ou subsídio para efetuar diligências; e a necessidade de conhecer e responder por diferentes aspectos da legislação educacional, no entanto esta dificuldade ao mesmo tempo possibilita o conhecimento mais amplo das normativas educacionais, favorecendo que cada conselheiro também se encontre em constante processo formativo.

Na formação continuada proposta nesta pesquisa tornou-se necessário estabelecer e priorizar as metodologias que poderiam auxiliar nos processos colaborativos. Assim, perguntou-se aos participantes quais as metodologias que consideravam essenciais para esse curso. A incidência das respostas pode ser identificada no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Metodologias elencadas para a formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

Verificou-se que a metodologia com maior incidência está relacionada a estudos teórico-legais a partir de problematizações do cotidiano dos Conselheiros, seguido por abordagens mais reflexivas e críticas. Na opção por outras metodologias, um participante respondeu: “Troca de experiências com outros fóruns como o de Educação do Município” (C7-QI).

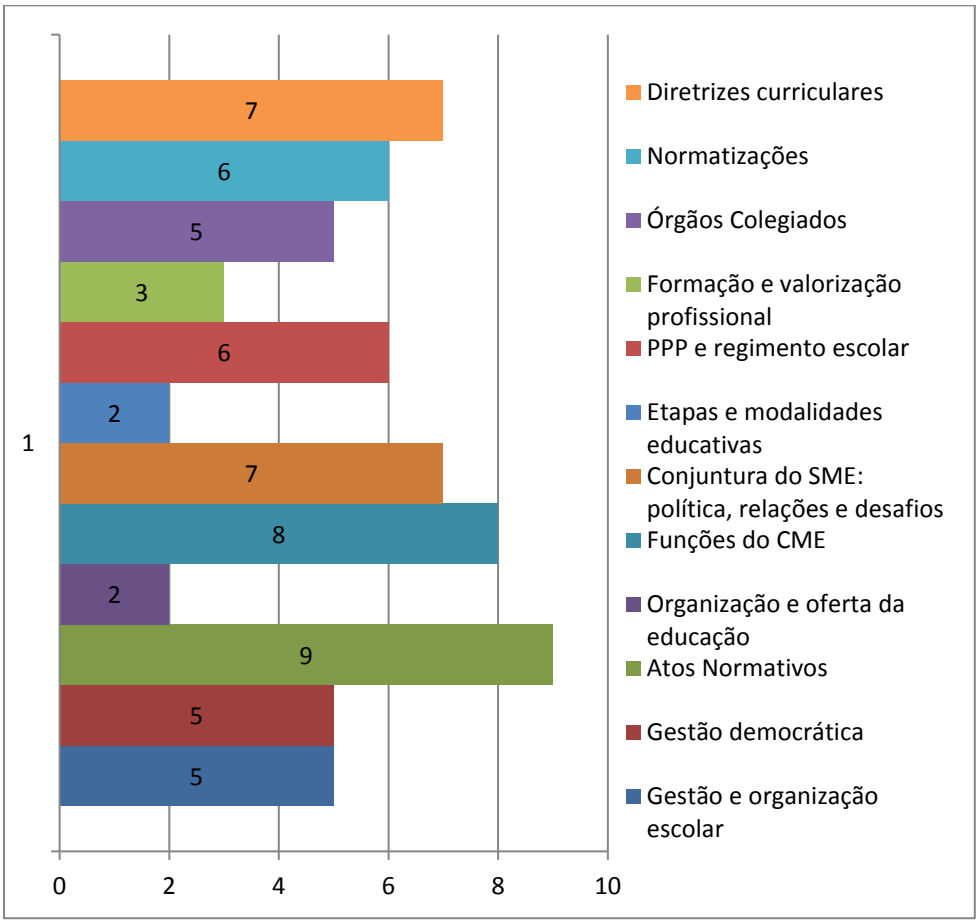
Dessa maneira, a partir dos dados do questionário inicial, a formação continuada foi embasada na metodologia do ensino híbrido, a distância e com encontros presenciais, considerando a dinâmica de metodologias ativas de aprendizagem, em que foi organizado e atualizado um Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA), via *moodle* da UFSM, o qual oportunizasse uma estrutura tecnológica potencializadora de momentos de inserção, interação e interatividade com base em leituras, vídeos e participação em fóruns, mediatizados pelas problematizações, diálogo e troca de experiências.

Utilizou-se, também, das experiências vividas enquanto técnica de apoio administrativo (2013-2015) e como professora formadora no Pró-Conselho/UFSM (3ª edição/2015) sobre a formação dos Conselheiros e Técnicos, considerando os conteúdos propostos, a metodologia e os recursos que possibilitassem uma maior interação e interatividade entre os sujeitos partícipes desta pesquisa.

O *moodle* foi escolhido por possibilitar a utilização de grande quantidade de materiais e recursos: textos, imagens, fóruns de discussões, fóruns de dúvidas, vídeos, animações, mapas conceituais, slides. As temáticas para os estudos e os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual foram definidos compartilhadamente com os Conselheiros e Técnicos a partir do questionário inicial, das reuniões com o CME e durante a formação conforme a demanda.

No Gráfico 9 é possível verificar quais foram as temáticas de interesse dos Conselheiros e Técnicos:

Gráfico 9 – Temáticas de interesse dos Conselheiros e Técnicos



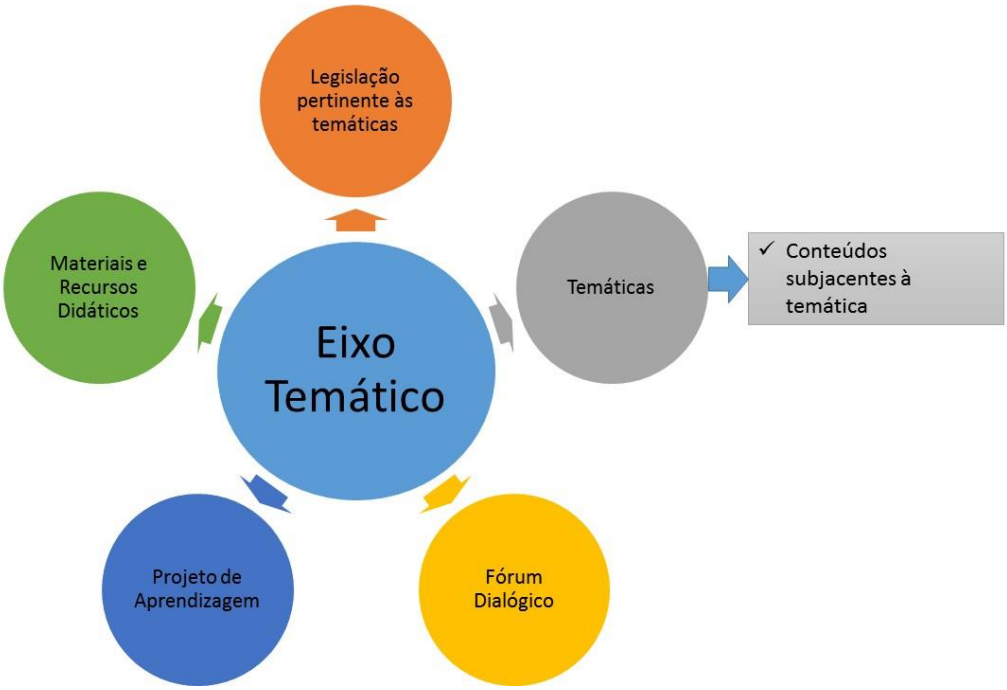
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

Diante o exposto, a estrutura curricular da Proposta de Formação (Apêndice D), construída compartilhadamente com os sujeitos desta pesquisa, constituiu-se aberta e flexível e organizada em eixos temáticos articulados às temáticas elencadas pelos participantes desta pesquisa: eixo 1 – Políticas Públicas; eixo 2 – Gestão Educacional; eixo 3 – Currículo e Aprendizagem.

O *moodle* foi organizado conforme os *Eixos Temáticos* e em cada um foram disponibilizados textos para leituras, materiais e recursos didáticos (livro digital, vídeos, esquemas, mapas conceituais, estudos teóricos-legais, links de acesso a atos normativos e sites, entre outros). Também, foram abertos *Fóruns Dialógicos* para debate compartilhado dos materiais e conteúdos, bem como das demandas dos *Projetos de Aprendizagem* que as duplas ou trios de participantes deveriam

desenvolver de acordo com suas opções, na Figura 3 pode-se verificar a organização dos Eixos Temáticos.

Figura 3 – Organização do Eixo Temático



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme a Figura 3, pode-se verificar a interlocução entre as dimensões do eixo temático, em que nas temáticas são explicitados quais são os conteúdos, as temáticas de estudos iniciais, pois após o início da formação foram incluídas outras temáticas sugeridas pelos participantes; a legislação pertinente à temática do eixo; o Fórum Dialógico para discussão e reflexão dos conteúdos e temáticas estudadas; e os Projetos de Aprendizagem relacionados ao eixo temático. Todos os conteúdos e temáticas subjacentes estavam relacionadas ao eixo temático em questão.

Esse tipo de organização possibilita uma otimização no tempo de estudo dos participantes, pois em um único eixo encontrava-se a base teórica, base legal e as possibilidades de diálogo e interlocução via discussões entre os participantes, fazendo a integração com os Projetos de Aprendizagem.

Os Projetos de Aprendizagem foram propostos como atividade integradora da formação, elaborados em duplas ou trios, em que as temáticas dos projetos foram escolhidas pelos participantes a partir de um fórum com reflexão das demandas e

necessidades que eles evidenciavam na educação do município. Conforme FAGUNDES et al., 2006, p. 30):

> O desenvolvimento de um projeto de aprendizagem consiste na busca por informações que esclareçam as indagações de um sujeito sobre a sua realidade. Essas indagações se manifestam por inquietações advindas de suas vivências e necessidades em conhecer e explicar o mundo.

Dessa maneira, o Projeto de Aprendizagem partiu das inquietações, das vivências dos participantes e da investigação das demandas e das necessidades mais urgentes da educação municipal, em que cada dupla ou trio escolheu uma dessas demandas para fazer o seu projeto que poderia ser realizado de duas maneiras: 1) a elaboração de um projeto (de ensino, de trabalho, educativo) ou um plano (de estudos, de trabalho); 2) ou poderiam elaborar um documento conforme a demanda que evidenciaram, ou seja, elaborar uma minuta de lei para criação ou alteração de uma determinada lei ou resolução, uma minuta de resolução, um parecer, um regulamento, uma instrução normativa, entre outros.

Para a elaboração dos Projetos de Aprendizagem foram disponibilizados alguns materiais, modelos para consultas e leituras, para as duplas ou trios que iriam desenvolver o projeto: “Roteiros para elaboração de projetos”[8] e “Aprendizagem baseada em projetos (PBL) em 7 passos – infográfico”[9], como a intenção não era desenvolver um projeto científico, optou-se por uma leitura mais acessível e objetiva quanto a elaboração dos projetos.

A partir das leituras das reportagens e dos estudos em Fagundes et al. (2006), Behrens e José (2001), sugeriu-se, diretamente nas wikis que foram criadas para cada grupo, algumas etapas para o projeto que foram adaptadas, sendo elas: título, temática, objetivos, justificativa, fundamentação teórico-legal, metodologia/etapas, acompanhamento e/ou avaliação, resultados esperados.

Para os grupos que iriam elaborar diretamente a normativa, disponibilizou-se no ambiente *moodle* o Eixo Integrador com modelos e orientações de normatizações: roteiro para elaboração dos atos; modelos de indicação, de parecer, de despacho, de projeto de lei; outros materiais mais específicos para cada temática proposta nos Projetos.

---

[8] Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/roteiro-para-elaboracao-de-projetos-2/>
[9] Disponível em: <http://info.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/>

Ressalta-se um total de sete projetos, entre esses três são projetos de estudo (defasagem idade-série, atendimento domiciliar, lei do piso salarial do magistério e planejamento) os dois primeiros projetos são temáticas que não possuem muitas normatizações e necessitaram de um estudo mais aprofundando sobre os conceitos e legislações já existentes, além de um estudo da sua viabilidade para, então, apresentar algumas propostas voltadas ao contexto do SME de Santa Maria. O outro projeto sobre a lei do piso salarial do magistério e planejamento, já existe legislação nacional e municipal que normatiza essa temática, entretanto o grupo considerou necessário realizar um estudo sobre os conceitos e as possibilidades para sua implementação.

Ao final da formação, os participantes apresentaram os seus projetos no Encontro Presencial, contando como foi a experiência de elaborar o projeto, até onde conseguiram chegar, quais as etapas seguintes do projeto, quais as dificuldades que enfrentaram e puderam discutir com os colegas que trouxeram alguns questionamentos e sugestões para os projetos.

Nas próximas figuras é possível identificar quais foram as temáticas elencadas para cada eixo temático organizado no ambiente *moodle*/UFSM do curso.

Figura 4 – Organização do Eixo Políticas Públicas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O Eixo de Políticas Públicas, Figura 4, foi organizado de maneira que os participantes entrassem em contato com conceitos básicos relacionados às Políticas Públicas, tipos de políticas públicas, pois considerou-se essencial compreender os tipos de políticas para depois iniciar os estudos e discussões sobre a conjuntura do Sistema Municipal de Ensino e sobre o Conselho Municipal de Educação.

Figura 5 – Eixo Temático 1 – Políticas Públicas

Eixo Temático 1

POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste Eixo iremos estudar e discutir sobre os conceitos básicos das *Políticas Públicas*, a conjuntura dos *Sistemas de Ensino e* dos *Conselhos de Educação* e a inter-relação entre SME e CME.

Para iniciar, sugerimos a leitura dos textos disponibilizados em cada temática, deixamos sugestões de leitura complementar sobre as temáticas discutidas nesse eixo.

Políticas Públicas

Os conselheiros e técnicos da educação, como gestores do Sistema Municipal de Ensino, precisam reconhecer e identificar os conceitos e os tipos de políticas públicas. Dessa maneira, nessa primeira parte iremos estudar e discutir sobre alguns conceitos que são utilizados na área educacional. O texto abaixo traz os verbetes mais utilizados e os conceitos conforme alguns autores.

Após a leitura, podemos dialogar, acrescentar alguns verbetes e trazer outros autores no fórum.

Políticas Públicas

Sistema de Ensino e Conselhos de Educação

Após dialogar sobre o conceito de alguns verbetes que envolvem as políticas públicas educacionais, podemos dialogar sobre o que são os Sistema de Ensino e os Conselhos de Educação, qual a sua importância para a educação em âmbito municipal.

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

Houve a necessidade de discutir acerca de conceitos essenciais sobre políticas públicas e políticas educacionais, bem como da conjuntura do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação, como pode-se verificar nas falas dos participantes já elucidadas, na perspectiva de que muitas pessoas e instituições relacionadas à educação municipal não compreendem o que sejam as funções do CME e, em algumas situações, até mesmo os Conselheiros iniciantes não possuem essa compreensão, assim como seus atos deliberativos não são respeitados ou bem utilizados. Portanto, Conselheiros e Técnicos puderam estudar e debater sobre quais são as suas funções e a inter-relação entre CME e SMEd como órgãos gestores do SME.

Figura 6 – Organização do Eixo Gestão Educacional

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No eixo sobre Gestão Educacional, também, se optou por trazer os principais conceitos e princípios sobre gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática, assim como os mecanismos que são potencializadores da gestão democrática, os órgãos colegiados e a Lei de Gestão Democrática.

Figura 7 – Eixo Temático 2 – Gestão Educacional

Eixo Temático 2

GESTÃO EDUCACIONAL

Nesse Eixo iremos discutir sobre os conceitos basilares da gestão educacional e gestão escolar, a Gestão Democrática na Educação e nas Escolas, assim como os mecanismos que possibilitam uma gestão democrática e a legislação sobre a gestão democrática.

Lembre-se que a formação é compartilhada entre todos, assim vocês podem sugerir outros materiais e temáticas para inserir nesse espaço, assim como vídeos, reportagens, artigos que consideram importantes.

Gestão da/na Educação

MECANISMOS QUE POSSIBILITAM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática

Lei de Gestão Democrática

O Plano Nacional de Educação é um instrumento da política educacional que define diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, seu principal objetivo é nortear as ações do poder público em seus níveis de governo (União, Estados, Distrito e Municípios).

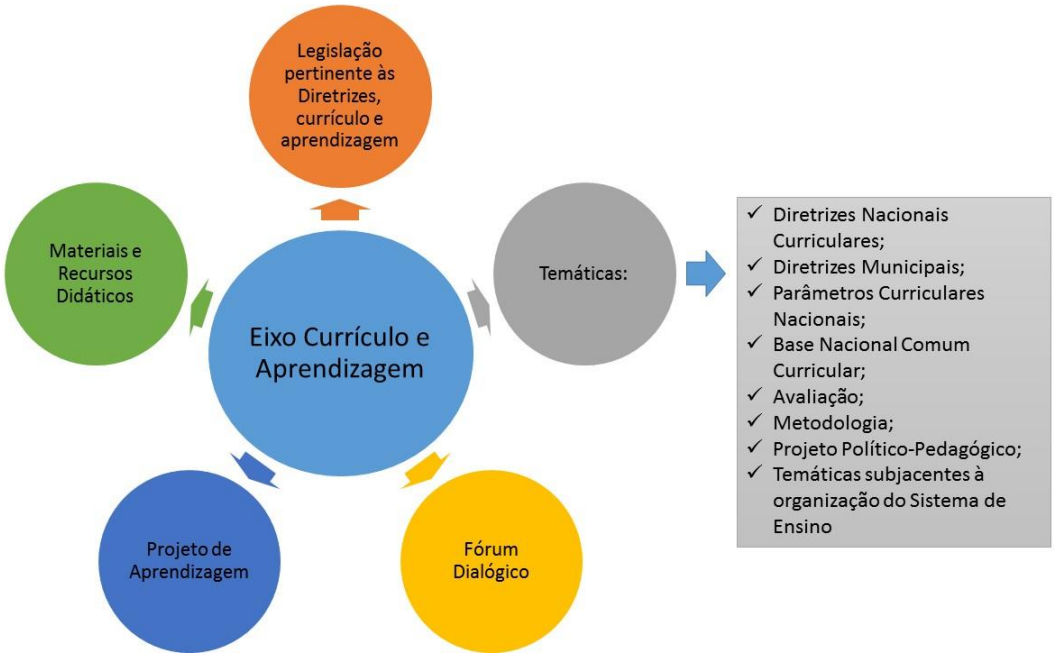
Assim, verifica-se a importância de que os entes federados elaborem seus Planos de Educação, tendo como base o PNE com metas e estratégias de acordo com a realidade e as especificidades sociais, econômicas e culturais locais, na perspectiva de atendimento às demandas educacionais.

O PNE de 2001, no Capítulo V que trata do "Financiamento e Gestão", item 11.3.2 denominado "Gestão", já contavam com metas que tratavam da gestão democrática e

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

Essas discussões são essenciais para se compreender a organização educacional a partir dos preceitos de gestão democrática que estão normatizados na legislação educacional e quais os mecanismos que podem contribuir para efetivar uma gestão mais autônoma, coletiva, descentralizada, compartilhada e participativa.

Figura 8 – Organização do Eixo Currículo e Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No eixo sobre Currículo e Aprendizagem priorizou-se as diretrizes e normativas sobre a organização da educação, sobre avaliação, Projeto Político-Pedagógico, Educação Infantil, além de trazer referencial sobre relações e diferenças entre base e currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 9 – Eixo Temático 3 – Currículo e Aprendizagem

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

Essas temáticas são essenciais para se compreender a organização da Educação Básica e suas normatizações, seja na rede ou sistema de ensino. Assim, nesse eixo, optou-se por trazer os conceitos, relações e diferenças sobre o que é currículo, parâmetros, base e diretrizes, de maneira que os cursistas passassem a compreender quais normativas são obrigatórias e o que o Município precisa observar e contemplar quanto ao contexto da educação municipal. São noções básicas que os Conselheiros e Técnicos da Educação precisam compreender para poder normatizar, executar e fiscalizar as políticas públicas nacionais e locais.

Figura 10 – Organização do Eixo Integrador

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O Eixo Integrador está interligado com todos os outros eixos, mas principalmente com a consecução dos Projetos de Aprendizagem, considerando que foram disponibilizados além das características dos atos normativos, também alguns modelos dos atos normativos e deliberativos do CME, modelos de projetos de lei, projetos de ensino, planos, entre outros, que poderiam subsidiar a elaboração dos Projetos de Aprendizagem.

Figura 11 – Eixo Integrador

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

Conforme exposto anteriormente, os Projetos de Aprendizagem foram elaborados compartilhadamente, entre os participantes e professora pesquisadora, após definição da temática dos projetos, cada dupla ou trio iniciou os estudos, pesquisas, buscando subsídios e normatizações que pudessem auxiliar na elaboração. Os participantes poderiam escolher se queriam escrever um projeto com discussões sobre a temática que poderia ser: projeto de ensino, projeto de trabalho, proposta de estudo, entre outros (com introdução, justificativa, objetivos, referencial teórico e metodológico, etapas a serem seguidas, cronograma e outros que considerassem necessário), considerando se ainda não estivesse muito claro qual seria o produto final do projeto ou se fosse uma proposta de normatização ou de alteração de normatização, poderiam escrever diretamente a minuta de lei, resolução, um regulamento, entre outras.

Para a elaboração da proposta de formação continuada também se levou em consideração as demandas do Conselho Municipal de Educação em Santa Maria, RS, elencadas pelos participantes, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Demandas do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, RS

(continua)

Demandas do CME	Incidência
Credenciamento, autorização e fiscalização de escolas privadas de Educação Infantil.	9
Análise e encaminhamentos relacionados ao projeto político-pedagógico e regimento escolar, entre outras matrizes curriculares e pedagógicas envolvendo as instituições de ensino.	9
Elaboração de normas e orientações educacionais por meio de Resoluções e Pareceres.	8
Participação em Comissões de construção e/ou monitoramento e/ou assessoramento e/ou implementação.	7
Normatizar, regulamentar, acompanhar e fiscalizar aspectos relacionados ao calendários escolar.	7
Reuniões mensais para deliberar/encaminhar assuntos educacionais do município.	6
Responder a consultas, por meio de Pareceres entre outros documentos.	6
Participação em eventos educacionais.	4
Regulamentação do funcionamento do Sistema Municipal de Ensino.	4
Análise e encaminhamentos relacionados a processos de instituições de ensino e/ou autorização de cursos, séries, turmas, entre outros aspectos desta natureza.	4
Acompanhar e fiscalizar a oferta de matrícula, entre outros serviços educacionais.	3

Tabela 1 – Demandas do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, RS

(conclusão)

Outros ✓ Acompanhamento de denúncias ✓ Participação na UNCME regional e nacional. Atividade indispensável para inserção de um conselho na realidade educacional de um país	**2**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do Questionário Inicial.

As demandas apontadas pelos Conselheiros estão relacionadas diretamente com as temáticas que elencaram para os estudos na formação, ou seja, conforme as demandas que evidenciam no seu contexto de atuação, sugeriram as temáticas para estudos, reflexões e discussões.

As principais demandas que destacaram são: a) função de credenciamento, autorização e fiscalização de escolas privadas de Educação Infantil e nas temáticas sugeridas trazem os atos normativos e as funções do CME; b) análise e encaminhamentos relacionados ao PPP e regimento escolar, entre outras matrizes curriculares e pedagógicas, e como temática de estudo o PPP e o regimento escolar; c) elaboração de normas e orientações educacionais por meio de resoluções e pareceres e normatizar, regulamentar, acompanhar e fiscalizar aspectos relacionados aos calendários escolar, temática atos normativos e normatizações, entre outras que se pode fazer a relação. Assim, percebeu-se que as maiores demandas e necessidades dos Conselheiros estão relacionadas as funções do CME, principalmente no que se refere a função normativa, considerando que essa função é mais recente e que muitos Conselheiros não possuem experiência na proposição e normatização de políticas públicas.

Quanto a carga horária e contexto formativo, destaca-se que a formação continuada a distância foi ofertada via AVEA (*moodle*), totalizando 120h nos meses de maio e junho de 2018, com dois encontros presenciais (10h), um no início da formação e outro no final.

Considerando que a reunião na SMEd foi pouco dias antes do primeiro Encontro Presencial e que seria necessário o cadastro dos Técnicos no ambiente *moodle* e que esses não teriam tempo hábil para participar do 1º encontro, mudou-se a data para o dia 03 de maio de 2018 para oportunizar a participação de todos.

O primeiro encontro presencial iniciou com uma conversa com uma professora convidada para falar sobre o SME e o CME, em seguida foi realizada uma dinâmica de apresentação dos participantes em que cada um apresentou seu nome, onde está atuando e suas expectativas com a formação continuada. A segunda parte do encontro foi desenvolvida no laboratório de informática com a apresentação da proposta final e o cronograma do curso (sugestões e dúvidas), discussões sobre o Projeto de Aprendizagem, apresentação do ambiente virtual – *moodle* para instrumentalizar os participantes no acesso ao ambiente do curso, oportunizando momentos de interação, problematização e exploração dos recursos disponíveis via EaD.

Porém, somente nove participantes puderam participar do 1º Encontro Presencial, em sua maioria Conselheiros (oito – dois que também são Técnicos), e, dessa maneira, elaborou-se um tutorial com as informações sobre o ambiente *moodle*, de acesso (login e senha), organização, mensagens, como participar nos fóruns, entre outras informações importantes sobre o ambiente virtual. Também, elaborou-se um documento com orientações sobre a organização da formação, os eixos temáticos, projeto de aprendizagem; esses documentos foram enviados por e-mail para todos os participantes.

Mesmo assim, considerou-se essencial marcar um encontro especial com os Técnicos da SMEd, que não puderam se fazer presente no 1º Encontro e discutir com eles a organização da formação e as atividades previstas.

No último encontro presencial (ao final do curso) o objetivo principal foi oportunizar a troca de experiência entre os Conselheiros e Técnicos da Educação e a problematização e diálogo dos avanços e desafios na atuação dos mesmos e no desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem, assim como, retomar a discussão das funções do CME e da SMEd e a gestão compartilhada entre esses dois órgãos do SME. Nesse encontro participaram apenas sete pessoas, conselheiros titulares e suplentes, entre esses somente dois também desenvolvem suas atividades na SMEd, nesse sentido, destaca-se a falta de participação dos Técnicos da Secretaria de Educação nos encontros presenciais e também a pouca adesão as atividades do curso, mesmo tendo firmado o compromisso e confirmado que iriam participar.

Como atividade integradora solicitou-se aos participantes a elaboração dos Projetos de Aprendizagem, que foram desenvolvidos em duplas ou trios constituídos a partir do 1º Encontro Presencial, e mesmo que os Projetos estejam diretamente

relacionados a um Eixo Temático específico, todos os participantes poderão utilizar conhecimentos e conteúdos dos demais eixos e das atividades conforme suas necessidades, expectativas e tempo disponível para os estudos, principalmente dos círculos dialógicos investigativo-formativos por meio dos fóruns. Parte-se do pressuposto que, além do acesso ao conhecimento produzido no âmbito das políticas públicas educacionais, os participantes troquem entre si saberes e fazeres da experiência profissional e construam conhecimento compartilhado.

4 UM OLHAR NOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS NA PERSPECTIVA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Esse capítulo refere-se aos dados subjacentes a pesquisa do estado do conhecimento, que foi realizada com a intenção de compreender o que está sendo pesquisado e produzido sobre os Conselhos Municipais de Educação.

Assim, a pesquisa do estado do conhecimento, realizada preliminarmente para a produção do projeto de pesquisa, possibilitou uma compreensão acerca do arcabouço de produções sobre a temática em estudo. Também, contribuiu para o aprofundamento teórico quanto a constituição, estrutura, organização, funcionamento e composição dos CME, perfil e formação continuada dos Conselheiros de educação, contribuindo para a [re]construção de saberes e fazeres, identificar novas tendências, bem como auxiliar na construção do aporte teórico dessa pesquisa de mestrado.

Nesta lógica, buscou-se compilar, analisar, divulgar e oportunizar a discussão acerca das percepções e dos resultados obtidos à luz de teses, dissertações e de periódicos publicadas que permitiram reconhecer e identificar os conhecimentos produzidos e suas contribuições para este estudo.

Castro e Werle (2004) evidenciam que o estado da arte ou do conhecimento, refere-se a uma análise sobre as produções acadêmicas em uma determinada área que permitem reconhecer e identificar os conhecimentos já produzidos, contribuindo para possíveis avanços dos temas em estudo, aprofundando, portanto, os temas em questão e aproximando das diversificadas realidades e contextos refletidos nestes trabalhos analisados.

Na primeira etapa da pesquisa, buscou-se por teses e dissertações no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e periódicos no banco de dados da Capes, no período dos últimos cinco anos (2014-2018), na busca avançada com os seguintes descritores: “Formação e Conselheiros Municipais de Educação”; e “Formação e Conselho Municipal de Educação”. Destaca-se que não foi encontrado nenhum resultado nesse período sobre o descritor “Formação e Conselheiros Municipais de Educação”, buscou-se pesquisas a partir de 2009.

No banco de dados do IBICT encontrou-se um total de 21 pesquisas, 15 dissertações e seis teses. Na Tabela 2 é possível visualizar os achados na pesquisa:

Tabela 2 – Incidência de teses e dissertações por descritor

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Formação Conselheiros Municipais de Educação (2009-2018)	03	02	05
Formação Conselho Municipal de Educação (2014-2018)	13	05	18
Total	**16**	**07**	**23**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Optou-se por analisar os resumos de todas as dissertações e teses. Após foram selecionadas uma tese e três dissertações para leitura mais criteriosa.

No repositório da Capes, encontrou-se seis periódicos com os descritores “Formação e Conselheiros Municipais de Educação” e “Formação e Conselho Municipal de Educação”. A temática principal dessa pesquisa é a formação dos Conselheiros, entretanto, justifica-se a busca pelo descritor “Conselho Municipal de Educação”, para ampliar a busca e visualizar o que se está discutindo sobre os CME.

Diante dos dados verificou-se que apenas dois artigos em periódicos, uma dissertação e uma tese estavam relacionados diretamente com a formação continuada de Conselheiros Municipais. Assim, considera-se que a formação desses sujeitos ainda não é um tema amplamente discutido e pesquisado, porém o CME é um órgão essencial para a consolidação da gestão democrática da educação e a possibilidade de normatização da educação municipal. As outras teses, dissertações e artigos que não foram escolhidos para essa pesquisa fazem referência a maneira de formação do CME e não a formação continuada dos Conselheiros.

A terceira etapa consistiu na leitura mais aprofundada dos textos e no mapeamento das pesquisas, com os títulos, autores, objetivos das pesquisas, encaminhamentos teóricos e análise dos resultados.

Destaca-se que existem poucas pesquisas e literatura que trata sobre as especificidades da formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação ou sobre o curso do Pró-Conselho. Destaca-se as pesquisas decorrentes dos estudos do grupo de pesquisa Gestar/CNPq/UFSM.

4.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

Na Tabela 3 é possível verificar os quatro trabalhos que foram selecionados, uma tese e três dissertações, para análise mais detalhada com maior aderência ao tema dessa pesquisa:

Tabela 3 – Visão panorâmica das Teses e Dissertações sobre Formação e Conselho Municipal de Educação

Título/Autor	Instituição	Ano	Tipo
A formação de Conselheiros Municipais de Educação e Gestão Democrática dos Sistemas Municipais de Ensino: uma política pública em ação. Neusa Chaves Batista	UFRGS	2009	Tese
Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG: possibilidades na democratização da educação municipal (2009-2012). Maria Adelina Cantalogo Silva	UFU	2013	Dissertação
O Conselho Municipal de Educação como espaço de participação nas decisões educacionais. Sandra Pereira	UNICAMP	2013	Dissertação
A representação da universidade federal do Rio Grande do Norte nos Conselhos Gestores Municipais: uma análise a partir da perspectiva das teorias democráticas. Maria do Socorro Valentim	UFRN	2016	Dissertação

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A tese de doutorado de Batista (2009, p. 20) tem como objetivo central “analisar se e como a política nacional de formação de Conselheiros Municipais de Educação fortalece a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino”, em que a autora propõe uma análise do processo de construção da política nacional de formação de Conselheiros Municipais de Educação, utilizando os estudos dos contextos de Bowe, Ball e Gold (1992) referente ao ciclo de políticas: contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Discute temas como Estado, sociedade civil e democracia, trazendo a importância da formação do gestor democrático; a política de formação de Conselheiros e a gestão democrática dos SME; o contexto da influência e da produção do texto da Política de Formação de Conselheiros Municipais de Educação, e o contexto da prática, fazendo uma análise

da formação de Conselheiros em âmbito nacional e um exemplo de formação de Conselheiros no estado do RS.

Segundo a autora, a política nacional de formação de Conselheiros Municipais de Educação apresenta alguns avanços e recuos referente à intenção de constituir uma ação pública indutora da gestão democrática dos SME, que estão relacionados diretamente com as estratégias de gestão, “[...] com a tomada de decisão dos gestores oficiais da política que incorpora as circunstâncias dos contextos sociopolíticos e do poder relativo dos atores que participam diretamente na gestão da mesma” (BATISTA, 2009, p. 9).

A dissertação de Silva (2013, p. 28) teve por objetivo “[...] analisar a participação política existente no CMEU no período de 2009 a 2012 e suas possibilidades na democratização da educação municipal”, a partir de uma interpretação materialista histórico-dialética. Para tanto, realizou um estudo de caso do CME de Uberlândia, MG (CMEU), com análise documental de fontes primárias do arquivo do CMEU e observações participantes no Conselho. Traz um estudo sobre as origens e concepções na formação dos conselhos e descreve a trajetória dos Conselhos no Brasil, após, faz um levantamento bibliográfico sobre democracia, gestão democrática e participação. A autora considera que o CMEU não alcançou ainda independência do executivo municipal, dependendo dele para pagar o aluguel da sede, recursos materiais e tecnológicos, funcionários da secretaria, pois o conselho não tem orçamento próprio e suas decisões necessitam de aprovação da secretaria.

Na pesquisa de mestrado, Pereira (2013) objetiva analisar a atuação do CME de Atibaia durante o período de 2001-2012, e verificar como e em que medida o CME contribui nos processos de tomada de decisão, nas definições de políticas públicas e na democratização da gestão pública no município. A autora utiliza a pesquisa descritiva e analítica, com observações nas reuniões do CME, análise dos documentos do CME de Atibaia e entrevista com os Conselheiros e ex-Conselheiros. Apresenta no referencial teórico discussões sobre a conceituação e trajetória histórica dos Conselhos de Educação no Brasil, democracia, participação e gestão democrática.

Pereira (2013) constatou que o CME de Atibaia não assume o papel de elo de ligação entre o Estado e a sociedade e acaba não contribuindo para a democratização da gestão pública, atuando mais como órgão legitimador das

demandas enviadas pela SME do que como instrumento de participação social no que se refere aos processos de decisão.

Valentim (2016), em sua pesquisa de mestrado, por meio de um estudo de caso, aborda a participação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Conselho Municipal de Educação de Natal, RN, verificando qual o seu papel neste contexto e as contribuições ao processo democrático. O estudo está embasado em uma abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada com o representante do Centro de Educação da UFRN que são membros titulares no CME.

No estudo, Valentim (2016) detectou que há certa influência do Executivo Municipal no CME, o que limita a autonomia de suas atividades e o alcance das deliberações desencadeadas. Referente a representação da UFRN, a autora ressalta que se limita ao Centro de Educação e que não há uma discussão na Universidade acerca do posicionamento sobre os assuntos a serem deliberados. A autora entende que:

> [...] é dever da Universidade atuar mais ativamente nestes conselhos, participando de forma mais efetiva na formulação e acompanhamento das políticas públicas, visto ser centro de produção e disseminação de conhecimento nas diversas áreas sociais. (VALENTIM, 2016, p. 14).

Dessa maneira, considera necessária uma maior representação social nos conselhos e melhores condições para a participação dos membros da Universidade e apresenta algumas sugestões de como a participação deveria funcionar para ser considerada mais adequada.

Esses trabalhos foram escolhidos por possuírem relação com o CME e a atuação dos Conselheiros, retratando a historicidade, formação, importância das suas atribuições e interlocução com as políticas públicas e a gestão educacional local. Entretanto, somente a tese de Batista (2009) e a dissertação de Valentim (2016) serão analisadas mais detalhadamente por se tratar de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação que tem mais aderência com a temática desta pesquisa de mestrado. As dissertações estavam relacionadas com os CME, mas não realizavam estudos sobre a formação continuada e os aspectos que trazem nas pesquisas serão tratados no referencial teórico dessa pesquisa de mestrado.

Na Tabela 4 visualiza-se os títulos, os autores e o ano dos artigos que foram selecionados para análise, ambos resultantes de pesquisas do Grupo

Gestar/CNPq/UFSM, os quais eram mais condizentes com esta proposta de pesquisa:

Tabela 4 – Visão panorâmica dos periódicos sobre Formação e Conselhos Municipais de Educação

Título	Autor(es)
Conselho Municipal e Gestão educacional: a formação continuada a distância e seus movimentos (2014a)	Marilene Gabriel Dalla Corte Joacir Marques da Costa Janilse Fernandes Nunes Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Avaliação e Conselhos Municipais de Educação: interfaces entre formação continuada, qualidade e gestão (2014b)	Marilene Gabriel Dalla Corte Joacir Marques da Costa Marina Lara Silva dos Santos Teixeira Rosane Carneiro Sarturi

Fonte: Elaborada pela autora.

O artigo de Dalla Corte et al. (2014a), objetiva reconhecer e analisar impactos da formação continuada do curso do Pró-conselho/UFSM (1ª edição), acerca de aspectos como atuação competente e comprometida dos cursistas junto aos Conselhos Municipais de Educação como órgãos colegiados democráticos. Para tanto, utilizam uma abordagem quanti-qualitativa, com aplicação de questionários semiabertos aos Conselheiros e Técnicos partícipes do curso do Pró-Conselho/UFSM. Discutem aspectos das políticas públicas e as interfaces da gestão educação democrática, os conselhos municipais de educação como lócus de democratização e qualidade educacional. Trazem dados sobre a conjuntura, abrangência e impactos do curso e destacam o perfil dos cursistas: faixa etária, formação profissional e tempo de atuação no magistério. O Pró-Conselho constitui-se um Programa governamental, sendo uma das iniciativas da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), está relacionado à política nacional de democratização da gestão educacional e as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

O objetivo do artigo de Dalla Corte et al. (2014b, p. 195) se refere a analisar “as percepções dos Conselheiros sobre avaliação em larga escala e inter-relações com a qualidade da educação municipal, assim como os impactos da formação continuada desenvolvida no curso de extensão Pró-Conselho” desenvolvido pela

Universidade Federal de Santa Maria no estado do RS. Dessa maneira, o artigo trata sobre a inter-relação entre a avaliação em larga escala, qualidade, Conselho Municipal de Educação, gestão e formação continuada dos Conselheiros Municipais de Educação e as percepções dos Conselheiros sobre a avaliação em larga escala e inter-relações com a qualidade da educação; também destacam alguns dados sobre o perfil dos Conselheiros pesquisados. Um estudo com foco nos municípios integrantes da AMCENTRO/RS a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando questionários semiabertos propostos aos Conselheiros do curso.

Destaca-se que os dois artigos de Dalla Corte et al. (2014a e 2014b) selecionados, são frutos de um projeto de pesquisa “Interligações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, de um Observatório de Educação, CAPES, que foi desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo de delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao curso do Pró-Conselho (também desenvolvido na UFSM). A pesquisa considera a conjuntura, as proposições e as orientações de políticas públicas e os marcos legais do Conselho Municipal de Educação, assim como das ações desenvolvidas com as Mantenedoras e as escolas públicas, entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros (DALLA CORTE et al., 2014a; DALLA CORTE et al., 2014b).

Dessa maneira, considerou-se essencial trazer dessas pesquisas os aspectos sobre quem são esses sujeitos Conselheiros e sobre a sua formação.

4.2 PERFIL E REPRESENTATIVIDADE DOS CONSELHEIROS

Dalla Corte et al. (2014a) realizam um mapeamento dos cursistas que participaram do curso do Pró-Conselho/UFSM (total de 155 cursistas) no Rio Grande do Sul, considerando: faixa etária, gênero, formação e tempo de atuação no magistério. A faixa etária mais considerável que aparece é de 45 a 50 anos com 29%; 89,03% dos cursistas são mulheres; 96,13% possuem graduação e 70,06% possuem especialização, o curso que aparece com maior número é o de Pedagogia com 30,32%; a maioria dos cursistas 24,52% atuam no magistério entre 21 e 25 anos. Os autores consideram importante conhecer quem são esses sujeitos, as suas particularidades, características e contextualizá-los no cenário de formação e na sua

atuação, com a intenção de realizar uma formação condizente com suas expectativas, necessidades e qualificação profissional.

Em outra produção científica, os autores apresentam o perfil dos Conselheiros da região da Associação dos Municípios do centro do Estado do Rio Grande do Sul destacando dados sobre: gênero, faixa etária, formação profissional, tempo de atuação no magistério, representatividade e/ou função no CME. Dos dados verifica-se que 70% dos cursistas participantes do curso do Pró-Conselho são mulheres; a maioria, 40% estão na faixa etária entre 40 e 45 anos; 20% dos cursistas possuem licenciatura em Matemática e a mesma porcentagem possui licenciatura em Pedagogia; com a mesma representatividade de 30% aparecem os Conselheiros que trabalham de 11 a 20 anos e de 21 a 30 anos; 40% dos Conselheiros são presidentes do CME de seu município e 10% são vice-presidentes; 20% dos cursistas representam a Secretaria Municipal de Ensino (DALLA CORTE et al., 2014b).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Em sua pesquisa de dissertação, Valentim (2016) não trata especificamente sobre a formação dos Conselheiros de educação, porém traz que um dos principais pontos para o aprimoramento das representações sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos conselhos municipais seria a capacitação dos Conselheiros e dos indivíduos interessados em conhecer e se apropriar sobre as características dos conselhos, de maneira que pudesse levar aos cidadãos o conhecimento da importância dessas instâncias de participação social.

Valentim (2016) ressalta que há uma formação/capacitação que ocorre através do Pró-Conselho, mas que os Conselheiros do CME de Natal estavam pleiteando uma capacitação junto à UFRN para que todos os membros pudessem participar.

Sobre a formação continuada dos Conselheiros, Dalla Corte et al. (2014a) destacam o curso do Pró-Conselho que se constitui em um programa governamental, proposto pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e desenvolvido com a parceria das Instituições de Ensino Superior, no RS foi gestado pela UFSM. O programa objetivou capacitar os Conselheiros e Técnicos

da Educação com o intuito de qualificar a atuação dos mesmos, o que possibilitaria tornar os CME instâncias efetivas de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais (DALLA CORTE et al., 2014a).

Segundo Batista (2009, p. 16-17) esta política de formação de Conselheiros "[...] articula três eixos fundamentais: a formação de Conselheiros/as municipais de educação; a criação e fortalecimento dos conselhos municipais de educação; e a autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios", teve início em setembro de 2003, o principal objetivo da "[...] política nacional de formação de Conselheiros é o de contribuir para o fortalecimento da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino" (BATISTA, 2009, p. 17).

Batista (2009) destaca que o conteúdo organizado pelo Programa Pró-Conselho possui temas relacionados à gestão democrática da educação, mesmo que não explícito nos temas centrais dos textos, há uma preocupação com a formação técnica e a dimensão política; material composto por três Cadernos de referências, três Cadernos de oficinas e dois Guias de consulta.

Batista (2009) aponta elementos sobre a formação de Conselheiros (Pró-Conselho) que, inicialmente, era presencial e cita três principais ações:

> [...] 1) a assinatura e distribuição da revista Documenta do Conselho Nacional de Educação; 2) a constituição de um sistema de informações dos conselhos municipais de educação; 3) encontros estaduais de capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. (BATISTA, 2009, p. 158).

Referente à última ação que trata sobre a capacitação de Conselheiros, na primeira etapa realizaram 28 encontros estaduais no período de 2003-2005, com a participação de 2.137 municípios e 5.311 Conselheiros, o que equivale a 38% dos municípios brasileiros; na segunda etapa (2006) foram cinco encontros com a participação de 472 municípios e 1.048 Conselheiros; em 2007 foram cinco encontros com a participação de 1.256 municípios e 1.185 Conselheiros; no total foram realizados 38 encontros com a participação de 3.865 municípios e 7.615 Conselheiros (BATISTA, 2009).

No ano de 2007, juntamente com a capacitação nacional, inicia-se uma formação continuada sob a gestão da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) nos municípios que possuíam CME em efetivo

funcionamento. Batista (2009) destaca o poder de decisão da UNCME em sugerir os temas a serem inseridos na formação e o gerenciamento dos recursos financeiros. A formação aconteceu em 43 polos, municípios, distribuídos em 22 estados.

Batista (2009) também descreve sobre a formação de Conselheiros Municipais de Educação no RS e o curso do Pró-Conselho. Nos anos de 1997 a FAMURS e a CONSEME/UNDIME organizaram um material para (in)formar os municípios sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino. Esse material foi incorporado pelo Programa Nacional Prasen II e III (1999 e 2001) e também ao Pró-Conselho (2003); entre 1997 e 1998 realizam formações (Fórum) em grande parte das regionais da FAMURS. Em agosto de 2001, o "[...] Fórum realiza o 'I seminário de formação para Conselheiros que atuam em municípios com sistema de ensino instituído [...]" com o tema "Conselhos municipais de educação – órgão normatizador do sistema" (BATISTA, 2009, p. 181). Em 2003, realizam o II seminário de formação com o tema "Conselho Municipal de Educação e seu papel na construção de políticas para uma educação de qualidade", participaram dessa formação 250 Conselheiros. O III Seminário de Formação foi organizado em julho de 2004 com o tema "O CME de educação e seu papel na gestão da educação" (BATISTA, 2009, p. 183-1984). Em 2005 a FECME[10]/UNCME-RS fechou parceria com o Pró-Conselho para continuidade da formação nos municípios que já instituíram sistema e naqueles que ainda não tinham instituído; o encontro de capacitação em 2005 contou com Conselheiros de 163 municípios e no ano de 2006 com a participação de 350 Conselheiros. Em 2007 a capacitação pelo Pró-Conselho no RS foi realizada em quatro cidades polos: Caxias do Sul, Capão da Canoa, Santa Maria e Erechim e, ao todo, participaram 184 conselhos com 368 Conselheiros; o tema central foi sobre "O papel dos CME na construção da gestão democrática do ensino" (BATISTA, 2009, p. 188).

Conforme os estudos de Batista (2009) no ano de 2008 não houve formação em virtude de uma remodelagem na política nacional de formação de Conselheiros Municipais de Educação, que passou a ser atendida por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

[10] Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação

Sobre a formação de Conselheiros, Dalla Corte et al. (2014a, p. 157) compreendem que para pensar, articular e executar os processos formativos voltados aos CME:

> [...] é preciso considerar as interfaces e os movimentos dos contextos, dos sujeitos, das necessidades e das potencialidades dos mesmos, em especial das políticas educacionais referentes à democratização do fortalecimento da gestão educacional e da formação e valorização dos profissionais da educação no Brasil.

Os autores, tendo por base as discussões encontradas em Ball (2001), Mainardes e Marcondes (2009), refletem sobre as estratégias criadas pelas IES para desenvolver programas e ações governamentais, considerando que se constituem mecanismos de execução das políticas públicas, que encontram certas resistências na sua consecução pelos profissionais da educação, assim como os processos de execução buscam oportunizar melhorias quanto aos propósitos e metas decorrentes de tais políticas (DALLA CORTE et al., 2014a).

Dalla Corte et al. (2014a, p. 163-164) destacam que ainda são perceptíveis algumas fragilidades na educação municipal: CME ainda não sendo reconhecidos por gestores municipais como um órgãos propositivos e articuladores de políticas públicas; a falta de prioridade de alguns gestores municipais quanto à criação de Sistemas Municipais de Ensino; a grande rotatividade dos membros que integram os CME; a falta de compreensão por Conselheiros Municipais de Educação acerca das funções e atribuições do CME, o que acaba contribuindo para encaminhamentos equivocados, ou, até mesmo, a falta de conhecimento e fortalecimento dos preceitos de gestão educacional democrática.

Assim, consideram primordial que os Conselheiros estejam capacitados e fortalecidos para o exercício da função, que passem a atender melhor as suas finalidades, que poderão dar consecução para as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora. Dessa maneira, a formação continuada “[...] fortalece a atuação destes profissionais na perspectiva de estabelecer intermediações entre as políticas de Estado e de Governo e potencializar a prática reflexiva” (DALLA CORTE et al., 2014a, p. 164).

Os dados da pesquisa demonstram que na 1ª edição do curso a meta estabelecida (120 cursistas) foi superada com a capacitação de 131 cursistas. Como impactos do curso no lócus de atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação

os autores destacam: a ampliação dos conhecimentos e aprofundamento da capacidade de atuação; a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política; trabalho colaborativo em rede; o crescente interesse dos CME e das Secretarias Municipais de Ensino em capacitar seus Conselheiros e Técnicos; a criação ou a [re]articulação dos CME; e a constituição de Sistemas Municipais de Ensino (DALLA CORTE et al., 2014a).

Dessa maneira, os autores consideram importante reconhecer as particularidades dos sujeitos, principais características, contextualizá-los em seus cenários de formação e atuação, que possibilita realizar uma formação voltada para as expectativas, as necessidades e a qualificação profissional; o trabalho colaborativo em rede com o compartilhamento de informações, trocas de experiências, discussões e debates sobre temas do campo das políticas públicas e gestão educacional; e que a implementação do Pró-Conselho contribui para propiciar espaços de reflexão e formação compartilhada que possam [re]significar os processos de produção do conhecimento e sua atuação nos Conselhos e Secretarias Municipais de Educação.

No outro artigo, Dalla Corte et al. (2014b) destacam a importância de conhecer a conjuntura dos Conselheiros e a composição dos CME para que os processos formativos sejam articulados para contemplar o perfil as experiências, as necessidades e as expectativas dos cursistas do Pró-Conselho/UFSM.

Sobre a formação continuada dos Conselheiros Municipais de Educação, os autores apontam que: “O processo de reflexão é, nesse sentido, condição elementar para que a formação continuada seja significativa e se constitua um processo de [re] significação das práticas do cotidiano da profissão” (DALLA CORTE et al., 2014b, p. 200). Confirmam que é nos diversos espaços de formação continuada onde acontecem as trocas de experiências, de saberes e a [re] construção de conhecimentos e o que eles repercutirão nos seus contextos de atuação.

Os autores consideram que os processos formativos do Pró-conselho oportunizam reflexões sobre os saberes e fazeres da docência e a inter-relação com as políticas públicas, o entendimento de que saberes docentes fundamentam as suas práticas político-pedagógica e quais as contribuições às práxis dos Conselheiros Municipais de Educação. Compreendem que os CME são necessários para fortalecer a gestão democrática e que se faz necessário a formação desses Conselheiros como sujeitos que atuam nesses órgãos colegiados.

Após a análise das percepções dos cursistas do Pró-Conselho sobre a avaliação em larga escala, em uma atividade no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem (AVEA), consideram que “[...] constitui-se desafiadora quanto aos conhecimentos específicos que os Conselheiros de educação precisam constituir, assim como posicionamento enquanto órgão colegiado deliberativo, normatizador, consultivo, fiscalizador e de controle social” (DALLA CORTE et al., 2014b, p. 208).

Diante desses trabalhos, confirma-se a necessidade de formação continuada para os Conselheiros e Técnicos da Educação, objetivando a atuação qualificada e a gestão compartilhada entre os órgãos gestores do SME.

5 INTER-RELAÇÕES ENTRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Nesse capítulo realiza-se uma análise das políticas públicas que tratam sobre Sistema de Ensino e Conselho de Educação, identificando em quais os momentos que foram criados, modificados, suas funções e qual a relação entre eles. Também, realiza-se uma análise dos programas de formação continuada dos profissionais da educação e dos Conselheiros de educação delineadas pelas propostas governamentais, apresentando um breve histórico dos programas PRADIME, PROFUNCIONÁRIO E PRÓ-CONSELHO. Finalizando esse capítulo, prioriza-se algumas discussões sobre a interlocução entre Conselho Municipal de Educação e a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, RS, analisando as escritas e falas dos participantes da formação no que se refere a interlocução entre os dois órgãos e sobre o conhecimento das suas funções e atribuições.

Inicia-se esse capítulo considerando o conceito de "sistema" para, primeiramente, identificar o que significa e para depois abordar a sua importância e implicações à consolidação da gestão democrática e autonomia do município na área da educação. Romão (2010, p. 78-79) destaca que o termo denota:

> [...] reunião e a ordenação de elementos para se atingir a determinado fim, intenção ou objetivo [...] Implica que seus elementos constitutivos não percam sua individualidade, nem sua especificidade, mas apenas assumam, na sua integração em um novo conjunto, papéis específicos que colaborem para a eficiência e eficácia do todo.

Para Bordignon (2009, p. 28) um sistema "[...] articula e organiza um conjunto de instituições e normas, formando um todo sinérgico. As normas constituem o elemento articulador, organizador, que estabelece a coerência da ação de cada parte no todo em vista de sua finalidade".

No caso da área da educação, o sistema, segundo Romão (2010, p. 80):

> [...] não é a mera justaposição ou soma das escolas que constituem as redes de ensino, mas um novo sujeito, interescolar, inter-redes, inter-instâncias, governamentais ou não, que respeita a individualidade das unidades memores e as articula em um todo mais vasto, em ator transindividual, com uma nova performance educacional.

Diante dessas definições, verifica-se a necessidade de que as partes ao se unirem não percam sua individualidade, e que mantenham sincronia na articulação e

colaboração de suas funções para atingir os objetivos. Em um “Sistema Municipal de Ensino”, cada instituição possui suas funções que necessitam ser autônomas, sendo que uma não pode estar subordinada a outra com o prejuízo de que não sejam executadas de maneira correta. Assim, os órgãos e instituições precisam trabalhar conjuntamente cada uma com suas especificidades, na sua área, mas em constante diálogo e interlocução, compreendendo que um não é mais importante que o outro, mas que suas atividades se complementam e que são responsáveis pela gestão da educação, que se quer compartilhada. Autonomia, neste caso, se refere a liberdade administrativa, pedagógica e financeira que cada instância possui; não pode ser confundida com falta de interlocução e conexão entre as instituições.

De acordo com Bordignon (2009) foi na Constituição de 1934 que apareceu pela primeira vez a organização da educação sob o enfoque sistêmico, ou seja, com uma visão de totalidade das ações educacionais, com uma visão para além da instituição de ensino. Conforme verifica-se no Art. 151 “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (BRASIL, 1934), assim, os Estados e o Distrito Federal passaram a ter a possibilidade de organizar os seus sistemas de ensino. A mesma Constituição, também instituiu os Conselhos de Educação em nível Estadual e Distrital:

> Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.
> Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934).

Verifica-se que “Os sistemas educacionais nasceram da necessidade de tornar a educação intencional. [...] O sistema educacional é, portanto, o produto, o resultado da educação sistematizada, organizada em relação a determinado fim” (ROMÃO, 2010, p. 95). Dessa maneira, o sistema de ensino organiza a rede educacional por meio dos órgãos que ele compreende (Conselho de Educação e Secretaria de Educação) e potencializa a gestão educacional de acordo com o contexto local.

A Constituição de 1946 manteve os sistemas de ensino, como visualiza-se nos seguintes artigos:

> Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.
> Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
> Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. (BRASIL, 1946).

Entretanto, a tão sonhada organização sistêmica só foi efetivada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/61), Lei n. 4.024, de 26 de dezembro de 1961, que disciplinava a criação dos sistemas de ensino e a sua gestão por meio dos conselhos de educação (BORDIGNON, 2009). Na LDB/61 havia um título que tratava especificamente sobre os Sistemas de Ensino (Título V) e normatizava sobre os mesmos: “Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei” (BRASIL, 1961), assim como a função de autorizar, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio no Art. 16: “É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (BRASIL, 1961). Na mesma Lei, ficou definido que a normas para o reconhecimento dos estabelecimentos seriam fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, no parágrafo 3º do Art. 16: “As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação”.

Outro elemento normativo evidente, mencionado na LDB/61, se refere a “gestão dos Sistemas de Ensino por meio dos Conselhos de Educação”:

> Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:
> a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
> b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
> c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso. (BRASIL, 1961).

Passou-se, então, a inferir que os Conselhos de Educação seriam os órgãos responsáveis pela organização das instituições do Sistema de Ensino.

A Lei n. 5.692/71 (lei da reforma da LDB/61) fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Possibilitou que os Conselhos Estaduais de Educação delegassem suas atribuições aos Conselhos Municipais de Educação, mesmo sem ter autonomia para instituir seu sistema de ensino, conforme explicito no Art. 71: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto” (BRASIL, 1971). Neste contexto, os municípios ainda não podiam instituir sistema de educação, a legislação apenas atribuía esta possibilidade aos Estados e ao Distrito Federal, porém, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) podiam delegar algumas atribuições que considerassem pertinentes aos CME, nos municípios que já haviam criado.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), consolidando a [re]democratização e colocando o cidadão como ator social no cenário político, instituiu o município como ente federado dotado de autonomia, conforme o Art. 18: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). A CF/88 também possibilitou a instituição dos Sistemas Municipais de Ensino, de acordo com o Art. 211:

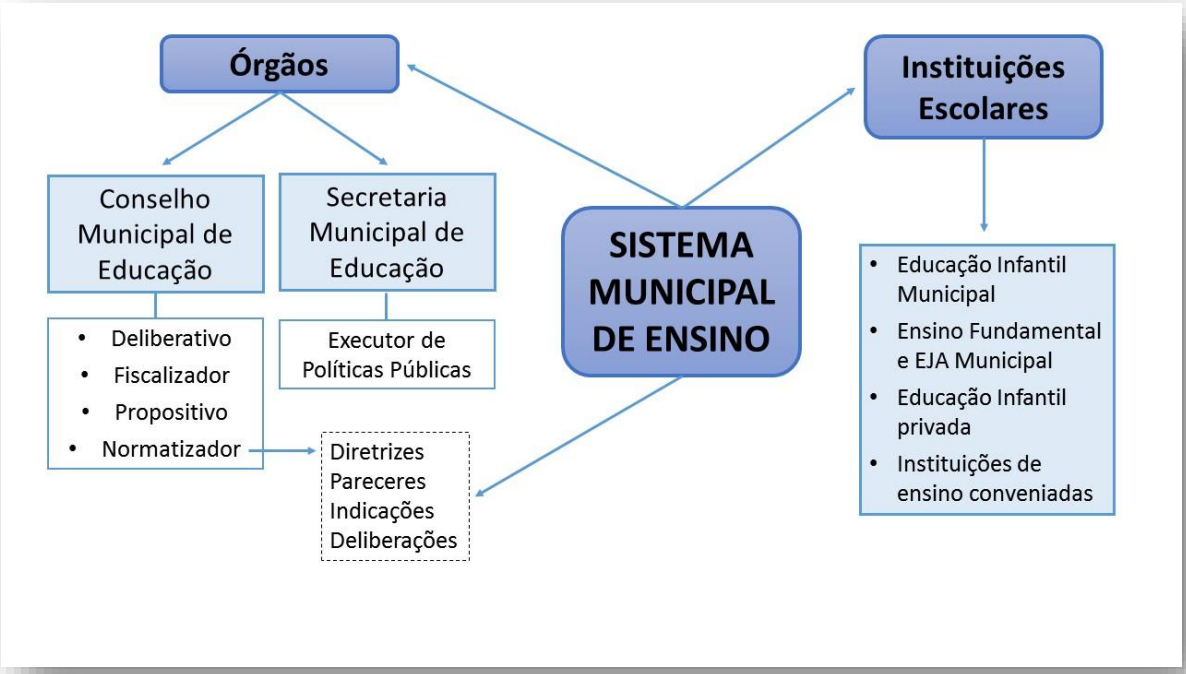
> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.
> [...]
> § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

Assim, a LDB n. 9.394/96 reafirma esse preceito e o amplia trazendo a opção do município que não queira instituir sistema próprio de optar por se integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema de ensino unificado. Assim, o município que não instituísse sistema próprio ficaria condicionado ao Sistema Estadual, e o município não teria autonomia para definir suas próprias normas, conforme o contexto e a realidade local e dependeria do Conselho Estadual de Educação para credenciar e fiscalizar as instituições educacionais municipais. Tal realidade poderia ocasionar a morosidade nos processos e compreende-se que restringiria as funções do CME e minimizaria a sua autonomia.

Conforme Bordignon (2009, p. 35) cada Sistema de Ensino “[...] é constituído pelos respectivos órgãos de gestão educacional e instituições de ensino por ele criadas e mantidas, exceto, no caso dos municípios, das instituições de ensino superior, que integram o respectivo sistema estadual”. Dessa maneira, além das normas que disciplinam a educação, compõem o sistema municipal: órgãos municipais de educação, instituições de ensino de Educação Básica, e instituições de Educação Infantil da iniciativa privada. Destaca-se que a instituição do Sistema Municipal de Ensino é opcional, cada município tem autonomia de decidir, e é feita por meio de lei municipal (BORDIGNON, 2009).

Na Figura 12 é possível visualizar a composição do Sistema Municipal de Ensino, em que se destaca as instituições escolares, os órgãos gestores do sistema: CME e SME e as funções de cada um.

Figura 12 – Composição do Sistema Municipal de Ensino



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base em Bordignon (2009).

Em se tratando da gestão educacional, o município que possui um SME com instituições articuladas, independentes, se unem tendo como princípios a gestão democrática e descentralizada. Esta lógica de organização requer que os processos

de gestão se constituam colaborativos, participativos e de corresponsabilização entre as instituições. É nesse sentido que se verifica a importância do SME na consolidação da gestão democrática e maior autonomia do município com relação às necessidades e prioridades educacionais, tornando os processos mais proativos, bem como a normatização educacional produzida de acordo com a realidade do município e, portanto, voltada para o contexto local.

Nesse contexto que se destaca o CME e a Secretaria Municipal de Ensino como órgãos gestores do SME, que necessitam trabalhar e organizar a educação de maneira compartilhada, Batista (2013, p. 18) esclarece que

> [...] não se pode esquecer que a função estratégica dos conselhos de educação, enquanto “superestrutura” definidora de políticas e normatizadora de ações, constitui-se em fator potencial de conflitos com os setores executivos tanto na estrutura do Ministério da Educação quanto na estrutura das secretarias de educação de estados e municípios [...]

Esse impasse que se verifica pode ser por desconhecimento das funções e atribuições de cada órgão, sendo que o conselho anteriormente, por força de lei, possuía uma função mais deliberativa e consultiva, passando mais recentemente a ser propositor e normatizador das políticas educacionais com base em visões idiossincráticas sobre a missão de gerir um bem público e a trajetória singular dos órgãos, como aponta Batista (2013).

Conforme Santos (2014, p. 115-116) as características dos CME (elaboração do PME; auxílio à integração entre o PME e o PDE por meio do PAR)

> [...] servem como estruturas de ancoragem das políticas educacionais em todo o país, adaptando-as à realidade dos municípios e cuidando para que tais diretrizes sejam seguidas e divulgadas para a comunidade, por meio das conferências municipais de educação. [...] a ação das SME está diretamente ligada ao desenvolvimento e à implantação de políticas educacionais locais, tendo como principal característica corresponder à resultante das forças políticas que atuam na esfera dos municípios.

Fica pontual a importância do CME como articulador das políticas públicas municipais a partir de suas funções normativa e propositiva, assim como a publicidade de seus atos e da Secretaria de Educação relacionada ao desenvolvimento, implantação e execução das políticas públicas. Dessa maneira, como órgão gestores do Sistema Municipal de Ensino, um não pode coexistir sem o outro, enquanto um (CME) normatiza, propõe políticas públicas e fiscaliza a

execução de tais políticas públicas e cabe ao outro (SMEd) executar essas políticas e gestar a educação considerando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

Analisando as políticas públicas, destaca-se que o histórico de criação dos Sistemas e dos Conselhos de Educação se entrecruza no tempo. Conforme Batista (2013, p. 17): “Os conselhos de educação não são novidades, existem de longa data e estiveram sempre muito imbricados com a organização da educação brasileira bem como com o seu processo de democratização”. De maneira geral, desde os primeiros conselhos que possuíam funções consultivas e deliberativas sobre aspectos educacionais e exerciam papel importante na gestão do sistema educacional, a partir da CF de 1988 com princípios democráticos.

Na área da educação há conselhos nas três esferas: federal (Conselho de Educação - CE), estadual (Conselho Estadual de Educação - CEE) e municipal (Conselho Municipal de Educação – CME), conforme segue uma breve historicidade dos conselhos.

Em se tratando da trajetória dos conselhos de educação no Brasil, Bordignon (2009) ressalta que os dois primeiros conselhos de educação foram criados no Império, um estadual (Provincial à época) em 1842 denominado “Concelho de Instrucção Pública” da Província da Bahia, outro municipal denominado “Conselho Director do Ensino Primário e secundário do Município da Corte”, em 1854 no município do Rio de Janeiro. E foram surgindo outros mais contemplando uma diversidade de nomes e contextos.

A partir de 1911 o Conselho de Educação em âmbito nacional foi nomeado de diferentes maneiras, passando por importantes mudanças conforme o seu objetivo, sua função e representatividade. O Conselho Superior de Ensino foi criado pelo Decreto Federal n. 8.659 de 1911 que aprovou a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

> Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a funcção fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, à sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1911).

Tal Conselho possuía atribuições e composição restritas ao ensino superior, como a própria nomenclatura já sugere, com funções deliberativas e consultivas de

acordo com o Art. 11: “Os institutos a que se refere esta lei ficarão sob a fiscalização de um Conselho deliberativo e consultivo, com sede na Capital da Republica e funccionando no edificio de um delles" (BRASIL, 1911). Conforme o Decreto n. 8.659 o Conselho Superior de Ensino era composto pelos diretores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, Faculdade de Direito de São Paulo e de Pernambuco, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, do diretor do Collegio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos citados.

O Conselho Nacional de Ensino foi criado pelo Decreto Federal n. 16.782A de 1925, que estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário e organizou o Departamento Nacional do Ensino para a reforma o ensino secundário e o superior, além de outras providências. Nos Art. 12, 13 e 19 do referido Decreto Federal, podemos verificar que ele remodelou o Conselho anterior ampliando a sua composição, abrangendo todos os níveis de ensino e passando a ter funções deliberativas e consultivas:

> Art. 12. Fica suprimido o actual Conselho Superior do Ensino e creado o Conselho Nacional do Ensino, ao qual competirá discutir, propôr e emitir opinião sobre as questões que forem submetidas á sua consideração sobre ensino publico, pelo Governo, pelo Presidente do Conselho ou por qualquer dos seus membros.
> Art. 13. O conselho Nacional do Ensino compõe-se de tres secções:
> 1ª. Conselho do Ensino Secundario e Superior;
> 2ª. Conselho do Ensino Artistico;
> 3ª. Conselho do Ensino Primario e Profissional.
> [...]
> Art. 19. O Conselho Nacional de Ensino, uma vez installado, organizará o seu regimento interno, celebrará sessões plenarias, quando se tratar de assumptos relativos ao ensino em geral ou quando para isso seja convocado pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores, ou pelo director do Departamento Nacional do Ensino, por si ou a requerimento de cinco membros do mesmo Conselho. (BRASIL, 1925).

O Conselho Nacional de Ensino, nesta época, era composto por professores e diretores designados para um biênio:

> Art. 13. directores das Faculdades da Universidade do Rio de Janeiro, directores das Faculdades de Medicina, de Pharmacia e de Odentologia da Bahia, de Direito, de S. Paulo e dos Recife, do Collegio Pedro II; de um professor cathedratico ou de um professor privativo de cada um dos referidos institutos, eleitos por um biennio pelas respectivas congregações; outro docente de cada um dos referidos institutos, designados, por um biennio, pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores; dos directores do Instituto Nacional de Musica, da Escola Nacional de Bellas Artes; de dois professores effectivos de cada um desses institutos, eleitos pelas respectivas congregações; de um livre docente de cada um dos mesmos

> institutos, designados pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores; dos directores de Instituto Benjamin Constant e do Instituto de Surdos-Mudos; de um professor effectivo de cada um desses Institutos, designado pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores; do director da Escola 15 de Novembro e de um professor designado pela mesma forma; de um delegado de cada Estado, onde exista ensino primario subvencionado pela União, desigando pelo respectivo Governo. (BRASIL, 1925)

O Decreto n. 19.850 de 1931 cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme verifica-se, no primeiro artigo, sua função está definida: "Art. 1º. Fica instituido o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saude Publica nos assumptos relativos ao ensino" (BRASIL, 1931). Assim, o CNE continuava com a função consultiva, mas do Ministro da Educação e Saúde Pública. Os Conselheiros eram nomeados pelo Presidente da República entre nomes eminentes do magistério ou personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos e escolhidos de acordo com os seguintes critérios, de acordo com o Art. 3º, § 1º:

> [...] um representante de cada universidade federal ou equiparada; um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades; um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado; um representante do ensino secundário federal, um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular tambem equiparado; tres membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino. (BRASIL, 1931)

Os Conselheiros de educação poderiam atuar pelo tempo de quatro anos, podendo ser reconduzidos.

Importante destacar outros artigos do Decreto:

> Art. 4º O Conselho Nacional de Educação não terá atribuições de ordem administrativa, mas opinará em última instância sobre assumptos Técnicos e didáticos e emitirá parecer sobre as questões administrativas correlatas atendidos os dispositivos dos estatutos das universidades e dos regulamentos institutos singulares de ensino superior.
> [...]
> Art. 8º O Conselho organizará o seu regimento interno, no qual serão constituidas as comissões necessárias ao estudo dos assumptos da sua competência. (BRASIL, 1931).

O Art. 4º que traz que o Conselho não terá atribuições administrativas, mas no Art. 8º verifica-se a possibilidade de organização em seu regimento interno indicando

as comissões necessárias. Também, ressalta-se o caráter apenas consultivo, ou seja, “opinando” sobre assuntos Técnicos e didáticos e emitindo parecer.

Em 1934 a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulga a instituição dos Sistemas de Ensino em âmbito Federal e Estadual e seus respectivos conselhos. Atendendo ao exposto na Constituição de 1934, em 1936, é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei n. 174 e sua principal incumbência explicita na Constituição (Art. 152) era elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). No Art. 1º visualiza-se outras atribuições do Conselho como colaborador do Poder Executivo:

> Art. 1º O Conselho Nacional de Educação instituido pela Constituição da Republica, é orgão collaborador do Poder Executivo no preparo de ante-projectos de lei e na applicação de leis referentes ao ensino; e consultivo dos poderes federaes e estaduaes, em materia de educação e cultura. (BRASIL, 1936).

Verifica-se, portanto, no Art. 1º a inferência a função consultiva. Já no Art. 2º, a Lei explicita várias atribuições do Conselho Nacional de Educação:

> Art. 2º O Conselho Nacional de Educação terá as seguintes attribuições:
> 1º, elaborar o plano nacional de educação, para ser approvado pelo Poder Legislativo (Constituição Federal, artigo 152);
> 2º, propor ao Poder Legislativo quaesquer modificações do plano nacional de educação, decorrido o prazo que for determinado em lei para a sua inalterabilidade (Constituição Federal, art. 150, paragrapho unico);
> 3º, suggerir ao Governo as medidas que julgar necessarias para melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes (Constituição Federal, art. 152).
> 4º, emittir parecer sobre a localização dos estabelecimentos mantidos pela União e sobre as consultas que lhe forem feitas pela Camara dos Deputados e pelo Senado Federal, pelo Ministerio da Educação e Saude Publica e pelos Governos dos Estados e do Districto Federal;
> 5º, estimular iniciativas em beneficio da cultura e animar actividades privadas que proponham collaborar com os poderes publicos em qualquer dominio de educação;
> 6º, zelar pela integral observancia da legislação de ensino, representando aos poderes competentes, por intermedio do ministro de Educação e Saude Publica, nos casos de infringencia da Constituição, no plano nacional e demais leis e regulamentos federaes;
> 7º, coordenar a acção dos conselhos estaduaes de educação, obter e colligir informações sobre os systemas educativos e os serviços de educação nos varios Estados, no Districto Federal e nos territorios, verificando especialmente a applicação pelos Estados e Municipios, das quantias exigidas pelo art. 156 da Constituição Federal;
> 8º, deliberar sobre a organização elaborada pelo Ministerio da Educação e Saude Publica, dos systemas educativos, mantidos pela União nos territorios, e bem assim as suggestões e recommendações complementares baseadas nos inqueritos a que haja procedido o mesmo ministerio;
> 9º, organizar o seu regimento interno;

> 10º, promover conferencias sobre problemas de educação nacional, quer de representantes dos conselhos estaduaes de educação, quer de educadores e, em geral, de pessoas de competencia especializada na materia;
> 11, realizar investigações e inqueritos sobre a situação do ensino em qualquer parte do territorio nacional;
> 12, publicar. periodicamente, boletinm contendo noticia de seus trabalhos, e informações e, estudos sobre os problemas de educação nacional. (BRASIL, 1936).

Conforme a Lei de criação do CNE/36, o Conselho era constituído por 16 membros, 12 representantes do ensino e quatro representantes da cultura livre e popular; todos nomeados pelo Presidente da República e aprovados pelo Senado Federal (Art. 3º) para o tempo de quatro anos.

Anos mais tarde, o Conselho Federal de Educação foi criado pela LDB/1961, mas instalado pelo Ministro da Educação em 1962, com funções macros (formulação da política nacional de educação e a normatização do sistema federal de ensino) e demandas particulares, institucionais e individuais (autorização e reconhecimento de cursos, aprovação de estatutos e regimentos, entre outros) (BORDIGNON, 2009). Agora, com novo nome e funções mais amplas, passou a atuar “decisivamente” nas políticas e no planejamento educacional (definição de prioridades e diretrizes da ação do MEC, estruturação dos sistemas de ensino e alocação de recursos para a Educação Básica) na primeira metade dos anos 60; na segunda metade dos anos 60 e início da década de 70 participou efetivamente na elaboração da legislação e na normalização do ensino (BRASIL, 2009). Foi extinto por Medida Provisória (MP) n. 661, em 18 de outubro de 1994, a qual criou o Conselho Nacional de Educação que, posteriormente, foi alterada em 1995 pela Medida Provisória n. 1.159 e instituído definitivamente pela Lei nº 9.131/95.

Assim, desde 1995, o Conselho Nacional de Educação possui funções normativas, deliberativas e de assessoramento; dividido em duas câmaras (Educação Básica e Educação Superior), introduziu nos conselhos o princípio da paridade na composição (BORDIGNON, 2009). Conforme Art. 7º da Lei nº 9.131/95:

> Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.
> § 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:
> a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;

> b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
> c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
> d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus Conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
> e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
> f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
> g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1995).

A composição do CNE, em acordo com a Medida Provisória (MP) n. 9.131, está prevista no Art. 8º o qual sinaliza que cada Câmara será constituída por 12 Conselheiros, porém traz alguns membros natos como na Câmara de Educação Básica: o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior: o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República. A escolha e nomeação dos Conselheiros é feita pelo Presidente da República, para um mandato de quatro anos permitida uma recondução, com renovação das Câmaras a cada dois anos.

Os Conselhos Estaduais e Distrital, previstos na Constituição de 1934 e na de 1946, somente foram criados e passaram a funcionar a partir da LDB de 1961 (Lei n. 4.024/61) que disciplinou a estrutura, composição e funções do Conselho Federal de Educação (CFE) e determinou a criação dos conselhos estaduais com funções similares ao CFE. Já em 1936 o município de Candelária (RS) e o município de Novo Hamburgo em 1958 criaram seus Conselhos Municipais de Educação (BORDIGNON, 2009).

Com a Constituição de 1988 que passou a possibilitar a criação do Sistema Municipal de Ensino é que houve um estímulo a criação dos Conselhos Municipais de Educação com funções próprias, porém não há nenhuma referência sobre a criação dos conselhos de educação. A LDB/96 também não faz referência aos conselhos estaduais e municipais de educação, segundo Bordignon (2009, p. 59) “Essa omissão é coerente com o princípio constitucional da autonomia dos entes federados para organizar seus sistemas de ensino”.

Os Conselhos Municipais de Educação são criados por meio de projetos de Lei que deverá estabelecer a sua estrutura, composição, organização e as funções,

e compete ao executivo a organização de uma comissão composta por diferentes membros da sociedade e da educação para discutir sobre a necessidade de criação do CME nos seus municípios (BRASIL, 2009). A decisão de criar o conselho é exclusiva do município, mas é fundamental que leve em consideração a vontade política da sociedade (BORDIGNON, 2009), já que a criação do CME representa um passo decisivo na criação e implementação do SME, com a finalidade de elevar a qualidade da educação pública do município.

Os primeiros conselhos exerciam função "[...] consultiva e deliberativa para a gestão do Ministério ou secretaria a que se vinculam" (BORDIGNON, 2009, p. 59) com funções de planejamento e gestão do ensino. Destaca-se que a atuação do CME deve estar expressa e respaldada no seu Regimento Interno. Inicialmente eram compostos por funcionários públicos com cargos de chefia e diretores, posteriormente passaram a ser de livre escolha do Governo com o cuidado do princípio do *notório saber* (Ibidem).

Dessa maneira, os Conselhos de Educação hoje são vistos como órgãos colegiados que falam em nome da sociedade, fazem uma ponte entre a sociedade e o governo e desempenham função essencial que envolve planejamento de estratégias e marcos legais. Segundo Bordignon (2009, p. 61):

> Os movimentos pela democratização da gestão pública requerem, hoje, dos conselhos, nova posição: a de responder às aspirações da sociedade e em nome dela exercer suas funções, um espaço de consolidação da gestão democrática educacional no município. O exercício da voz se inverte: passam a falar ao Governo, em nome da sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) inicia-se uma ampliação dos mecanismos de participação da gestão política pública, assim, a sociedade começa a ganhar espaço na participação da gestão com efetivo exercício democrático. A gestão da educação no Brasil deverá estar pautada em princípios democráticos, conforme está expresso na Carta Magna de 1988, em seu Art. 206 "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988), bem como na Lei LDB nº. 9.394/96, no Art. 3º: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). A gestão democrática é, portanto, destacada como um dos princípios educacionais e configura-se como uma

nova maneira de se pensar a organização e a gestão dos sistemas de ensino e respectivas instituições educativas.

É nesse cenário que os Conselhos Municipais de Educação (CME) começam a ser criados e passam a exercer suas atividades, a exercer papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais, no sentido de desempenhar funções deliberativas, consultivas, mobilizadoras e de controle social. Quando o município possui SME criado, também, passam a ter funções normativas e fiscalizadoras; funções assumidas mais recentemente no campo propositivo de políticas públicas educacionais.

Nesta perspectiva, o CME passa a se constituir um órgão essencial na gestão educacional dentro da conjuntura do SME, no momento em que pode propor políticas públicas mais condizentes com a realidade e o contexto local. A fiscalização e organização das escolas da rede pública de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, assim como as escolas privadas de Educação Infantil, torna-se função imediata do CME e o processo mais rápido levando em consideração a especificidade da gestão educacional local.

No que se refere as funções de um Conselho de Educação destaca-se a consultiva, deliberativa, propositiva, mobilizadora, normativa e de acompanhamento de controle social e fiscalizadora[11].

A função *consultiva* é a mais comum em um Conselho de Educação, refere-se a proposição de ações, quando opinam, respondem consultas sobre questões da educação por meio de pareceres; a exposição e o julgamento acerca de determinados assuntos: projetos, programas educacionais e experiências pedagógicas renovadoras do Executivo e das escolas, Plano Municipal de Educação, Medidas e Programas para titular e/ou capacitar e atualizar os professores, acordos e convênios, questões educacionais que lhe forem submetidas pelas escolas, SME, Câmaras Municipais e outros, nos termos da Lei.

A função *deliberativa* diz respeito a quando o CME decide, aprova e estabelece normas sobre assuntos educacionais de matérias específicas do conselho por meio de resoluções e pareceres, elabora o seu Regimento e Plano de atividades, cria, amplia, desativa e localiza escolas municipais; toma medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar; busca formas de relação com a

[11] Com base em Bordignon (2009), Cury (2006) e Brasil (2009).

comunidade, entre outras, e ao executivo “[...] caberá implementar, executar, por meio da ação administrativa própria, a decisão do conselho” (BORDIGNON, 2009, p. 76).

Já na função de *mobilizadora,* os conselhos têm a função de “[...] estimular a participação da sociedade no acompanhamento e no controle da oferta dos serviços educacionais” (BRASIL, 2009, p. 46) e na participação das discussões das políticas educacionais.

As funções de *acompanhamento e controle social e fiscalizadora* são complementares, enquanto o conselho acompanha a execução das políticas públicas e o cumprimento da legislação e verifica suas [ir]regularidades ou [des]cumprimento de lei ou norma, poderá aplicar sanções. Esta função está diretamente relacionada a CME onde o Sistema Municipal de Ensino já foi instituído.

Na função *normativa,* os Conselheiros interpretam a legislação e as normas educacionais para uma correta aplicação, assim, não podem ignorar a legislação e nem justificar desconhecimento da lei, com uma ingerência errônea; também possibilita a regulamentação do funcionamento do Sistema de Ensino, em alguns casos como no CME baixar normas complementares para seu sistema de ensino, e a elaboração do seu regimento interno. Cury (2006, p. 56) traz “O conselheiro como um gestor normativo do sistema necessita de clareza tanto em relação aos aspectos legais quanto em relação à realidade dos fatores educacionais e sociais de sua realidade”. Esta função é referente a CME onde o Sistema Municipal de Ensino já foi instituído.

Por essa razão, entre outras já mencionadas, que se considera importante a formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação na perspectiva da auto/trans/formação, pois entende-se a necessidade de compreenderem as suas funções e atribuições, identificar, reconhecer a legislação pertinente ao âmbito de atuação. Nesse caso, a formação continuada é vista como um norte, para alguns o início dos estudos, que precisa ser constante, reflexivo, dialógico e aprofundado para que não caia em senso comum, mas que ofereça suporte legal e teórico para sua prática, de maneira que além de transformarem seu conhecimento, também transformem o contexto em que estão inseridos.

Em alguns Conselhos há a função *propositiva*, quando ele toma a iniciativa, quando a deliberação é competência do Executivo, o conselho pode e deve emitir opinião ou oferecer sugestões. Assim, este órgão colegiado participa da discussão e

da definição das políticas e do planejamento da educação e a Secretaria de Educação assume suas funções de executora das políticas educacionais por meio de processos de gestão.

O CME, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, são os gestores da educação e cabe a eles a oferta e a organização da educação enquanto Sistema Municipal de Ensino.

Conforme evidenciado em alguns estudos, é comum relacionar os CME com a gestão democrática da educação (BATISTA, 2013; WERLE, 2006), entretanto, Batista (2013) destaca que ela não se restringe à gestão escolar, mas que a construção da gestão democrática dos Sistemas de Ensino inclui:

> [...] as relações entre ministério ou secretarias de educação e os respectivos conselhos de educação; as relações entre conselhos, ministérios ou secretarias e a sociedade; as relações entre conselhos, ministérios ou secretarias e as escolas; entre ministério ou secretarias e outros órgãos de governo; a relação entre órgãos da organização nacional da educação – Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) – e órgãos e instâncias representativas estaduais e municipais. (BATISTA, 2013, p. 98).

Diante esse cenário é que se pensa em uma formação continuada com os Conselheiros e Técnicos da Educação, que possa otimizar a interlocução entre Secretaria de Educação e Conselho de Educação na gestão compartilhada do SME.

A gestão democrática é um processo contínuo, com princípios e depende da participação, da descentralização do poder e autonomia administrativa, financeira e pedagógica no seu cotidiano que pressupõem uma gestão compartilhada, nesse contexto, da SMEd e do CME, que possibilite uma melhoria da rede ou Sistema de Ensino, contribuindo para o planejamento, execução e avaliação das soluções para os principais problemas da educação.

A Lei n. 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE/2001 definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos (BRASIL, 2001). A valorização dos profissionais da educação também foi pensada como uma das prioridades, destacando:

> Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das

> condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001).

No Capítulo V que trata do “Financiamento e Gestão”, item 11.3.2 denominado “Gestão”, do PNE/2001, também contava com metas sobre a gestão democrática e os Conselhos Municipais de Educação:

> 21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.
> 22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade (BRASIL, 2001).

No PNE/2001 verifica-se a intenção de implementar o princípio da gestão democrática a partir da ampliação da participação das comunidades bem como a intenção de instigar a criação dos CME além de apoiar os municípios que instituíssem seus SME.

Já no PNE de 2014, Lei n. 13.005/2014, o CME foi contemplado nas estratégias que fazem parte da meta 19, no que diz respeito a efetivação da gestão democrática, a ampliação de programas de apoio à formação de Conselheiros e representantes educacionais, assim como ao fortalecimento dos conselhos escolares/educação.

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios Técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
> Estratégias
> 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de Conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo. (BRASIL, 2014).

Após mais de uma década do PNE/2001, que se preocupou em estimular a criação dos CME e dos SME, o PNE de 2014 vai além e se preocupa em fortalecer a atuação dos CME e a interlocução dos mesmos no âmbito do SME, com base em programas de formação para os Conselheiros e condições de funcionamento de tais órgãos e sistemas de ensino.

Assim, com a aprovação do PNE/2001, o governo em âmbito nacional implementou algumas políticas, programas e ações para a formação dos gestores e dos profissionais da educação, como veremos a seguir. Porém, o atual Governo Temer, em 2017, retirou as metas do PNE das prioridades do governo, não respeitando o PNE que se traduz numa política pública de Estado. Tal governo passou a impor medidas e ações que vão contra o Plano, um exemplo disso é a reforma do Ensino Médio, além de tirar a obrigatoriedade do ensino.

O que se pode inferir é a descontinuidade de políticas, desarticulação de programas e ações, insuficiência de recursos, assim como destaca-se o aparente fim do Pró-Conselho e de outros programas importantes para a educação na atual inércia das “políticas de Estado mínimo” do “governo Temer”.

5.1 CONJUNTURA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS E ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Santa Maria, RS, é um dos municípios que compõem a região AMCENTRO que é constituída de 34 municípios, é um município com população estimada em 277.309 habitantes em um território de 1.781,757 km^2 (IBGE, 2016[12]).

Na Figura 13 encontram-se as Associações da FAMURS, discriminadas por região no estado do Rio Grande do Sul. Tais Associações são utilizadas pela UNCME para o trabalho junto aos CME.

Figura 13 – Mapa das Associações da FAMURS

[12] Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>.

Fonte: site UNCMERS[13]

É considerada uma cidade universitária, com várias IES, entre elas destaca-se: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Franciscana (UFN), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA), Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS), entre outros, com cursos presenciais e polos de EaD.

O município de Santa Maria possui Sistema Municipal de Ensino constituído desde 1997, com a Lei Municipal nº 4.123 que especifica quais os órgãos e/ou instituições integram o SMESM: Secretaria de Município da Educação, Conselho Municipal de Educação, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada e as Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal (SANTA MARIA, 1997b). Dessa maneira, considera-se importante apresentar alguns dados relacionados ao SME de Santa Maria.

Segundo o Censo do INEP de 2014[14], no Brasil havia 188.703 estabelecimentos de Educação Básica, no Rio Grande do Sul – 10.161 estabelecimentos, e em Santa Maria 175 estabelecimentos, desses na esfera Estadual são 41 escolas, na Federal 4 escolas, Municipal 76 e na Privada são 54

[13] Disponível em: < http://www.uncmers.com.br/regionais-1>
[14] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inep-data>

escolas. No site da Secretaria de Município da Educação[15] identifica-se 73 escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Tabela 5 encontra-se o nome dessas instituições:

Tabela 5 – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de Santa Maria, RS

(continua)

1. EMEF Adelmo Simas Genro	37. EMEF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
2. EMEF Altina Teixeira	38. EMEF Oscar Grau
3. EMEF Antonio Gonçalves do Amaral	39. EMEF Padre Gabriel Bolzan
4. EMEF Aracy Barreto Sacchis	40. EMEF Padre Nóbrega
5. EMEF Bernardino Fernandes	41. EMEF Pão dos Pobres Santo Antônio
6. EMEF Castro Alves	42. EMEF Pedro Kunz
7. EMEF Chácara das Flores	43. EMEF Pinheiro Machado
8. EMEF Diácono João Luiz Pozzobon	44. EMEF Rejane Garcia Gervini
9. EMEF Dom Antônio Reis	45. EMEF Renato Nocchi Zimmermann
10. EMEF Dom Luiz Victor Sartori	46. EMEF Reverendo Alfredo Winderlich
11. EMEF Duque de Caxias	47. EMEF Santa Flora
12. EMEF Edy Maia Bertóia	48. EMEF Santa Helena
13. EMEF Erlinda Minóggio Vinadé	49. EMEF São Carlos
14. EMEF Euclides da Cunha	50. EMEF São João Batista
15. EMEF Fontoura Ilha	51. EMEF Sérgio Lopes
16. EMEF Francisca Weinmann	52. EMEF Ten. João Pedro Menna Barreto
17. EMEF Hylda Vasconcellos	53. EMEF Vicente Farencena
18. EMEF Intendente Manoel Ribas	54. EMEF Zenir Aita
19. EMEF Ione Medianeira Parcianello	55. EMEI Ady Schneider Beck
20. EMEF Irineo Antolini	56. EMEI Ângela Tomazetti
21. EMEF Irmão Quintino	57. EMEI Aracy Trindade Caurio
22. EMEF João da Maia Braga	58. EMEI Boca do Monte
23. EMEF João Hundertmarck	59. EMEI Borges de Medeiros
24. EMEF José Paim de Oliveira	60. EMEI Casa da Criança
25. EMEF Júlio do Canto	61. EMEI Darcy Vargas
26. EMEF Leduvina da Rosa Rossi	62. EMEI Eufrázia Penso Lorensi
27. EMEF Lidovino Fanton	63. EMEI Ida Fiori Druck
28. EMEF Lívia Menna Barreto	64. EMEI João Franciscatto
29. EMEF Lourenço Dalla Corte	65. EMEI Luiza Ungaretti
30. EMEF Luizinho de Grandi	66. EMEI Luizinho De Grandi

Tabela 5 – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de Santa Maria, RS

(conclusão)

[15] Disponível em:< http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/589-relacao-de-escolas-municipais-cadastradas>

31. EMEF Major Tancredo Penna de Moraes	67. EMEI Montanha Russa
32. EMEF Maria de L. Bandeira Medina	68. EMEI Nosso Lar
33. EMEF Maria de Lourdes Castro	69. EMEI Núcleo Infantil Caic
34. EMEF Martinho Lutero	70. EMEI Sinos de Belém
35. EMEF Miguel Beltrame	71. EMEI Vila Jardim
36. EMEF Nossa Senhora da Conceição	72. EMEI Zahie Bered Farret
	73. EMEI Zulânia de F. Salamoni

Fonte: Site do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, RS[16].

Além das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a rede municipal de Santa Maria possui a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET) e a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI). Identifica-se que há uma diferença no número de escolas, no Censo do INEP de 2014 são 76 escolas, entretanto, no site do CMESM há o nome de 75 escolas, não se tem a informação se de 2014 até o ano de 2018 houve fechamento de alguma escola.

Das 54 escolas privadas do município, não se tem o número exato de quantas escolas são de Educação Infantil, no entanto, no site do CME consta apenas 13 escolas autorizadas para o funcionamento pelo CME.

Ainda, de acordo com o Censo do INEP 2014, referente a Educação Básica, no Brasil havia 49.771.371 matrículas, na Região Sul eram 6.472.982, no Rio Grande do Sul 2.361.335 e em Santa Maria 57.485 matrículas, desse total 17.951 se referem a rede municipal de ensino, sendo que essas matrículas estão divididas conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas por etapas rede municipal – Santa Maria, RS

Municipal	**Educação Infantil**		**Ensino Fundamental**		**EJA / EF**
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
	1.913	3.464	6.930	4.987	657
Educação Especial	26	69	369	206	34

Fonte: INEP, Censo Escolar 2017.

Em 2015 o IDEB[17] da Santa Maria ficou em 5.5 (4ª série / 5º ano) e 4.2 (8ª série / 9º ano), com índices abaixo da meta projetada. A evolução do IDEB do município de Santa Maria pode ser identificado nas Tabelas 7 e 8:

[16] Disponível em: < http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/589-relacao-de-escolas-municipais-cadastradas>

Tabela 7 – Evolução e metas do IDEB de Santa Maria - 4ª série / 5º ano.

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2005	4.3	-
2007	**4.4**	**4.4**
2009	4.5	4.7
2011	5.0	5.1
2013	**5.5**	**5.4**
2015	5.5	5.6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em INEP[18].

Tabela 8 – Evolução e metas do IDEB de Santa Maria - 8ª série / 9º ano.

Ano	Ideb Observado	Metas Projetadas
2005	3.7	-
2007	**3.8**	**3.7**
2009	**4.0**	**3.9**
2011	4.0	4.1
2013	4.1	4.5
2015	4.2	4.9

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em INEP.

Diante das Tabelas 7 e 8 percebe-se que na 4ª série e no 5º ano, somente nos anos de 2007 e 2013, o IDEB igualou ou superou a meta estimada para o município. Referente a 8ª série e 9º ano, também se destaca apenas dois anos que superaram as metas projetadas: 2007 e 2009.

[17] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

[18] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11971229>.

No contexto do Sistema Municipal de Ensino é importante destacar as funções e as atribuições do CME, órgão normatizador, propositor de Políticas Públicas e fiscalizador da educação e do SME.

O CME de Santa Maria foi criado pela Lei Municipal nº 3.168, de 14 de novembro de 1989, vinculado à Secretaria de Município da Educação e Cultura. A lei definiu a composição do CME com nove membros, nomeados pelo Poder Executivo Municipal, destacando no Art. 2º, Parágrafo único: “Dos membros integrantes do Conselho Municipal de Educação e Cultura, 2/3, no mínimo, serão professores de ensino público e particular, cujos mandatos terão prazo fixo” (SANTA MARIA, 1989). O mandato dos membros, tem a duração de seis anos, porém de dois em dois anos cessa o mandato de 1/3 dos membros, sendo permitida uma recondução.

Conforme o Art. 8º compete ao CME:

> a) elaborar o seu regimento a ser aprovado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal;
> b) promover o estudo da comunidade, tendo em vista os problemas educacionais e culturais;
> c) estabelecer critérios para ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo Poder Público Municipal, tendo em vista as diretrizes traçadas no PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO;
> d) estudar e sugerir medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no Município;
> e) oferecer sugestões na elaboração de planos municipais de ampliação de recursos em educação;
> f) emitir parecer sobre: assuntos e questões de natureza educacional e cultural que lhe forem submetidos pelo Poder Executivo Municipal; concessão de auxílios e subvenções a instituições educacionais, culturais e desportivas; convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais e culturais que o Poder Público Municipal pretenda celebrar; funcionamento de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino.
> g) estabelecer critérios para concessão de bolsas de estudo a serem custeadas com recursos municipais;
> h) manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação;
> i) executar as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação. (SANTA MARIA, 1989).

Na mesma lei de criação do CME, em 1989, o governo municipal definiu que o CME contaria com infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades técnicas e administrativas, com previsão de recursos orçamentários e que poderia designar assessores com atividade remunerada para o exercício de suas finalidades.

Em 1996 houve algumas alterações na lei de criação do CME, sendo substituída pela Lei Municipal nº 3.956, de 15 de janeiro de 1996 (dispõe sobre o

Conselho Municipal de Educação). A lei manteve o número de membros do CME, determinando a quantidade de membros por entidades, conforme o Art. 3º:

> Art. 3º Os membros do Conselho Municipal de Educação serão escolhidos entre pessoas de reconhecida formação pedagógica e cultural, nomeados pelo Prefeito Municipal, observando a indicação das seguintes entidades:
> I - Dois (02) representantes titulares e dois (02) suplentes indicados pela Secretaria de Município da Educação;
> II - Dois (02) representantes titulares e dois (02) suplentes indicados pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria - RS;
> III - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pelo Sindicato dos Professores das Escolas Particulares - Delegacia Regional de Santa Maria;
> IV - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela Direção do Centro de Educação (CE) da UFSM;
> V - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela 8ª Delegacia de Ensino (8ª D.E. de Santa Maria);
> VI - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela Associação dos Círculos de Pais e Mestres de Santa Maria;
> VII - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pelas Direções de Escolas particulares. (SANTA MARIA, 1996).

Entre as competências do CME, destaca-se que houve uma alteração e uma inclusão. A lei de criação tinha como competência: oferecer sugestões na elaboração de planos municipais de ampliação de recursos em educação que foi alterada na nova lei para “e) aprovação do Plano Municipal de Educação, de duração plurianual (previsto na Constituição Estadual)”; e a inclusão do item “l) fiscalizar a ampliação dos percentuais mínimos na função ensino” (SANTA MARIA, 1996). Ressalta-se que em nenhuma das duas legislações foi encontrado quais são as funções do CME, sendo que tais prerrogativas se encontram disponíveis no Regimento Interno deste órgão colegiado.

No ano de 1997 foi sancionada a Lei n. 4.122, de 22 de dezembro, que alterou as disposições sobre o CME de Santa Maria, RS, considerando que nessa mesma data também foi sancionada a lei que criou o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, Lei n. 4.123, de 22 de dezembro de 1997. A nova lei mudou a denominação para Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) e especificou pontualmente as suas funções:

> Art. 1º O Conselho, criado pela Lei Municipal nº 3168/89, passa a denominar-se Conselho Municipal de Educação de Santa Maria - CMESM, órgão de política educacional, administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência, vinculado à secretaria de Município da Educação. (SANTA MARIA, 1997a).

A Lei n. 4.122/97 não alterou o número de membros que compõem o CMESM, porém alterou a representatividade e a quantidade de membros. Essas alterações estão dispostas na Tabela 8, abaixo:

Tabela 9 – Comparativo da representatividade no CME

Representatividade	Lei Municipal n. 3.956/96	Lei Municipal n. 4.122/97
Indicado pela Secretaria de Município da Educação;	2 titulares 2 suplentes	4 titulares 4 suplentes
Indicado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria - RS;	2 titulares 2 suplentes	1 titular 1 suplente
Indicado pelo Sindicato dos Professores das Escolas Particulares - Delegacia Regional de Santa Maria;	1 titular 1 suplente	-
Indicado pela Direção do Centro de Educação (CE) da UFSM;	1 titular 1 suplente	1 titular 1 suplente
Indicado pela 8ª Delegacia de Ensino (8ª D.E. de Santa Maria);	1 titular 1 suplente	1 titular 1 suplente
Indicado pela Associação dos Círculos de Pais e Mestres de Santa Maria;	1 titular 1 suplente	-
Indicado pelas Direções de Escolas particulares (SANTA MARIA, 1996).	1 titular 1 suplente	-
Indicado pelo Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Delegacia de Santa Maria (SINEPE)	-	1 titular 1 suplente
Indicado pela União das Associações Comunitárias (UAC)	-	1 titular 1 suplente

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das Leis Municipais n. 3.956/96 e n. 4.122/97.

A partir da Tabela 8, verifica-se que a Lei Municipal n. 4.122/97, que dispõe sobre o CMESM, aumentou a quantidade de membros que representam o Poder Executivo Municipal de dois para quatro titulares e suplentes, assim como excluiu os representantes da Associação dos Círculos de Pais e Mestres de Santa Maria e das Direções de Escolas particulares. Também, o Presidente e o Vice-Presidente do CMESM são eleitos por voto direto e secreto, pelos membros titulares.

Essa temática sobre a composição dos membros do CME foi pauta para um dos Projetos de Aprendizagem, observando que a composição paritária era necessário repensar essa configuração dos representantes, que tivessem representantes do executivo, das escolas e suas especificidades considerando representantes educacionais, mas também da sociedade civil mediante entidades organizadas.

As competências do CMESM também foram alteradas pela Lei n. 4.122/97:

> Art. 10 Ao CMESM compete:
> a) elaborar e/ou reformular seu Regimento Interno que será aprovado pelo Poder Executivo Municipal;
> b) participar na discussão do Plano de Educação para o âmbito do Município, e aprová-lo;
> c) acompanhar e controlar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação;
> d) propor medidas e programas para atualizar, capacitar e aperfeiçoar professores;
> e) fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino, ou conjunto das escolas municipais;
> f) zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação e ensino, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;
> g) estabelecer critérios para conservação e, quando necessário, a aplicação rede de escolas a serem mantidas pelo Município;
> h) cumprir as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação;
> i) manter o intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação;
> j) pronunciar-se quanto à criação e ao funcionamento de estabelecimentos de ensino público de qualquer nível a serem instalados no Município. (SANTA MARIA, 1997a).

Ficou evidente no Art. 10 as competências de fiscalização e acompanhamento das políticas educacionais municipais e dos recursos públicos, assim como a função propositiva do CME.

Juntamente com a reorganização do CMESM, o governo sancionou a Lei Municipal n. 4.123, de 22 de dezembro de 1997, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria (SMESM), RS. No Art. 2º especifica quais os órgãos e/ou instituições integram o SMESM: Secretaria de Município da Educação, Conselho Municipal de Educação, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada e as Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal (SANTA MARIA, 1997b).

Dessa maneira, o Sistema Municipal de Ensino de Santa tem a competência para planejar, organizar e implementar as políticas educacionais públicas (SANTA

MARIA, 1997b, Art. 3º), além de especificar as competências do SME, também traz outras competências do CMESM:

> Art. 4º Compete ao Conselho Municipal de Educação, além das atribuições já existentes em legislação própria, as seguintes:
> I - Apreciar assuntos e questões educacionais, inclusive de natureza pedagógica, que lhe forem submetidas pelo Poder Executivo ou Legislativo Municipal, e/ou por entidades de âmbito municipal, ligadas à educação;
> II - Autorizar o funcionamento de novas escolas, cursos, séries, níveis, ciclos, blocos, etapas e/ou formas diversas de organização, sempre que o interesse de aprendizagem assim o recomendar;
> III - Definir a parte diversificada dos currículos escolares, adequando, quando for o caso, o calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive econômicas e climáticas;
> IV - Aprovar convênios, acordos e similares a serem celebrados pelo Poder Público Municipal com as demais instâncias governamentais e não-governamentais;
> V - Autorizar o funcionamento de Instituições e Classes de Educação Infantil em Estabelecimentos de Ensino mantidos pelo Poder Público Municipal e pela Iniciativa Privada;
> VI - Autorizar o funcionamento de Escolas, Cursos e Classes de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
> VII - Aprovar o Plano Municipal de Educação. (SANTA MARIA, 1997b).

Esse contexto representa para o município uma ampliação da autonomia administrativa e pedagógica, pois a partir da instituição do SME o CME passou a ter função propositiva e normativa condizentes à realidade da educação municipal, assim como possibilitar o credenciamento e a fiscalização das instituições do SME. Diante esse cenário é que se pensa que a formação continuada com os Conselheiros e Técnicos da Educação poderia otimizar a interlocução entre Secretaria de Educação e Conselho de Educação na gestão compartilhada e de qualidade do SME, contribuindo para o planejamento, execução e avaliação das políticas públicas educacionais e respectivos processos de gestão educacional, na perspectiva de encontrar soluções para os principais problemas da educação, possibilitando uma melhoria da rede ou Sistema de Ensino.

Outros estudos (DALLA CORTE, 2015 e 2016; BATISTA, 2013) evidenciam que na relação entre algumas Secretarias de Educação e CME há um pouco de conflito, justamente porque são funções mais recentes do CME, e como já exposto nessa pesquisa, nas respostas dos participantes, há pouco diálogo entre eles, e as funções do CME não são reconhecidas. Portanto, torna-se essencial o trabalho coletivo e a gestão da educação compartilhada entre esses órgãos de um SME, o que justifica esta pesquisa aplicada a este contexto na expectativa de que a formação continuada pudesse auxiliar nessa interlocução entre os dois órgãos, de

maneira que eles se reconhecessem e compreendessem as funções de cada um e suas atribuições, bem como importância para o desenvolvimento das funções de um SME democrático.

A defesa da necessária interlocução fica evidente nas escritas dos participantes do curso:

> *Técnico A – A relação entre Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria de Município da Educação (SMEd) precisa ser de aproximação e parceria dialógica para que as competências de cada um dos órgãos gestores possam ser articuladas em prol da gestão democrática e da melhoria da qualidade da educação do Sistema Municipal de Educação. Minha experiência na SMEd é recente, mas constato que já há uma organização de trabalho conjunto frente a muitas demandas.*
>
> *Conselheiro G – Acredito que a relação entre o Conselho e a Secretaria tem passado por aproximações mais efetivas, pelo fortalecimento do Conselho ultimamente, inclusive pelo aumento de pessoal. Ações articuladas entre os dois órgãos facilitam e dão maior segurança ao trabalho que desenvolvemos.*

Fica claro a importância da aproximação e da interlocução entre a SMEd e o CME e ações articuladas entre eles, em um sistema que se deseja educação de qualidade e democrática. As suas demandas precisam estar articuladas de maneira que um possa contar com a participação do outro nas suas ações e atribuições, pois conforme mencionado pelo *Conselheiro G* as ações articuladas *"[...] facilitam e dão maior segurança ao trabalho [...]".*

O mesmo conselheiro, ao se referir à elaboração do Projeto de Aprendizagem destaca que:

> *Conselheiro G – Contudo, ao pensarmos os aspectos que precisavam ser modificados, pensamos tanto nas escolas municipais quanto nas escolas privadas, partícipes do SME e, portanto, reguladas pelo CME. Esclarecer, em conjunto, os objetivos e condições de cada etapa facilita o trabalho da SMEd e do CME e estreita as relações, assim como manter e fortalecer atividades integradas, quando a responsabilidade é compartilhada.*

Importante essa fala do conselheiro, pois demonstra justamente essa articulação entre SMEd e CME, no sentido de pensar no coletivo, no sistema, e não somente no que cabe a cada um dos órgãos. Pensar que a educação do sistema é competência compartilhada entre eles, que a secretaria, no caso desse projeto, pode pensar e propor ao CME um estudo para alguma normatização que considera

importante e necessária para o bom desenvolvimento das atividades na Secretaria de Educação.

Cabe destacar o que escreve o Conselheiro A sobre seu conhecimento das funções e atribuições do CME e da SMEd e a necessidade de representação paritária de membros:

> *Conselheiro A – O Conselho Municipal de Educação e a Secretaria de Município da Educação são órgãos do Sistema Municipal de Ensino. Enquanto cabe ao CME o papel deliberativo, fiscalizador, propositivo e normativo, a SMEd é executora das políticas públicas. Diante disso, importante ressaltar a autonomia, imparcialidade e neutralidade do CME para garantir o cumprimento da legislação. Portanto, não devendo o Executivo interferir nas deliberações e providências do CME. Consequentemente, a relevância regimentada da paridade de membros indicados ao CME dentre os que representam o Executivo e os que representam a Sociedade Civil.*

Nesse conceito se verifica a importância da inter-relação entre CME e SMEd na conjuntura de um sistema de educação, em que ambos os órgãos trabalham em sintonia e compartilhadamente, sem perder sua individualidade, cada um com suas atribuições e funções, sem estar um subordinado ao outro, mas que possam manter sincronia na articulação e colaboração das suas funções objetivando a melhoria da educação municipal.

Sobre como poderia ficar a relação entre a Secretaria de Município da Educação e o Conselho Municipal de Educação, os participantes responderam no questionário final que:

> *C2-QF – Deveria ficar mais próxima, com mais integração e proximidade.*
>
> *C6-QF – Espero que de maior interação.*
>
> *C8-QF – Acredito que estamos trabalhando cada vez mais próximos, pois a finalidade de ambos órgãos são a mesma: qualificar o atendimento dos estudantes, priorizando as condições estruturais e pedagógicas das escolas.*
>
> *C4-QF – A falta de debates e interação dos participantes não permite avaliar essa possível mudança.*

Os Conselheiros C2QF e C6-QF consideram que a relação entre SMEd e CME deveria ser mais próxima, com mais interação e integração. O conselheiro C8-QF ressalta que já estão trabalhando mais próximos. Acredita-se que essa constatação seja por meio da própria prática e experiências dos Conselheiros,

alguns desenvolvem suas atividades na secretaria e dessa maneira compreendem melhor as funções dos dois órgãos, e podem levar as atualizações e as informações do CME para os outros colegas da secretaria, porém alguns trabalham nas escolas (municipal ou privada) e não possuem essa relação mais estreita com a secretaria.

A escrita do Conselheiro C4-QF demonstra que não houve muita interação entre os participantes do curso, mesmo que houvesse espaço para as discussões nos fóruns no ambiente virtual e nos encontros presenciais. Cabe ressaltar, ainda, que foram enviados e-mails aos participantes, explicando a organização da formação e a importância da participação de todos nas atividades de discussão propostas nos fóruns, os que não puderam participar dos fóruns justificam com a falta de tempo e muitas atribuições que possuem nas suas instituições. Fica um questionamento importante: como resolver esta situação de falta de tempo, de não acesso aos fóruns e de não participação por parte de alguns cursistas?

Outro aspecto a ser ressaltado é sobre as parcerias que são importantes para a concretização dos objetivos e metas de uma educação de qualidade e, também, para a elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem compartilhados.

> *C5-QF - No meu caso, acredito que a Secretaria do Estado do RS, através da 8ª CRE, pode buscar parcerias junto à SMED e à UFSM, para que sejam atingidas as metas previstas para a educação do município/Estado.*
>
> *C7-QF – Sempre reconheci a importância do Conselho Municipal de Educação e entendo que é fundamental a sua articulação com a Secretaria de Município de Educação, o que no meu entendimento já ocorre. Vislumbro que a partir da organização do nosso projeto de aprendizagem, logo estreitaremos esta interlocução também sobre o atendimento domiciliar, pois contaremos com o Conselho Municipal de Educação para realizar o estudo da referida matéria e realizar as adequações que se fizerem necessárias na previsão de uma política de operacionalização deste atendimento.*

Importante trazer a escrita do Conselheiro 7 (C7) que considera que há articulação entre a SMEd e o CME, e que a partir da organização do Projeto de Aprendizagem e posterior estudo com o CME essa relação seja mais estreita. O que se pode considerar é que os Projetos de Aprendizagem potencializaram além do estudo mais aprofundado da temática pelos cursistas, uma interlocução entre os mesmos, pois alguns Técnicos estavam pensando em como poderia ser normatizada alguma temática, mas já avançando na perspectiva do conhecimento

de que seria o CME que iria realizar essa normatização, mas que poderiam trabalhar colaborativamente pensando nas demandas mais urgentes da educação municipal e fazer proposições qualitativas à educação municipal.

Outro aspecto importante a se destacar é referente a gestão da educação, definida na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, como sendo um dos princípios da educação a “gestão democrática”.

A gestão democrática é uma nova forma de olhar os processos educativos, com participação consciente e esclarecida de todos os envolvidos no planejamento, nas decisões e na avaliação das atividades, evidenciando um compromisso e responsabilidade coletivo na democratização do ensino. Não se refere apenas às escolas, mas que seja defendida e utilizada em todos os órgãos do SME.

Conforme já foi mencionado nessa pesquisa, o PNE de 2001 (Lei nº 10.172/2011) previa na seção V – Financiamento e Gestão: “22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2011), já no PNE de 2014 (Lei nº 13.005/2014) na meta 19:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios Técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Dessa maneira, o município de Santa Maria instituiu a Lei de Gestão Escolar Democrática no ano de 2003 (Lei nº 4.740), conforme o PNE de 2001 definia, considerando os mecanismos que possibilitam e efetivam uma gestão democrática: autonomia na gestão do financeiro, administrativo e pedagógico; conselhos escolares; e a eleição de diretores e vice-diretores.

Os mecanismos da gestão democrática se consolidam pela responsabilidade compartilhada e pelo processo colaborativo, possibilitando uma melhoria na qualidade da educação.

O Plano Municipal de Educação do município de Santa Maria foi instituído pela Lei No 6.001, de 18 de agosto de 2015, seguindo a determinação do PNE de 2014.

Importante destacar o que traz o Art. 4º do referido plano:

> Art. 4º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:
> I - Secretaria de Município de Educação - SMED;
> II - Conselho Municipal de Educação - CME; e
> III - Fórum Municipal de Educação - FME/RS.
> §1o Compete, ainda, às instâncias referidas neste artigo:
> I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; e
> II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. (SANTA MARIA, 2015, grifos nosso).

Fica evidente a necessidade de gestão compartilhada entre a SMEd e o CME, órgãos do SME, possibilitando um trabalho colaborativo em benefício da educação de qualidade, em que cabe ao CME as funções normativa, deliberativa, fiscalizadora e propositiva das políticas educacionais municipais, enquanto que a Secretaria de Município da Educação é responsável pela articulação e gestão das políticas, planos, programas e projetos educacionais do município.

A meta 19 do PME, também, é essencial no que se refere a gestão educacional em Santa Maria, RS:

> Meta 19: Assegurar condições, sob responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino, no prazo de dois anos a contar da aprovação deste Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor; prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal. (SANTA MARIA, 2015, grifo nosso).

Como mencionado anteriormente, o município de Santa Maria já possui lei de Gestão Escolar Democrática, instituída no ano de 2003, mas o que destaca na meta 19 é a efetivação dos mecanismos que possibilitam a consecução da gestão democrática. Importante que esse processo de gestão não pode ser efetivado somente nas escolas, mas em todos os órgãos e instituições educacionais públicas ou privadas no SME.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA AUTO/TRANS/FORMAÇÃO

Esse capítulo aborda conceitos de formação continuada, dos processos auto/trans/formativos, ensino híbrido na formação e a aprendizagem por projetos, bem como uma breve historicidade acerca dos principais programas de formação continuada voltados para Conselheiros e Técnicos de educação no Brasil. Com base nesses elementos teóricos e políticos educacionais, busca-se estabelecer a interlocução com os dados construídos na formação continuada realizada nesta pesquisa a partir dos processos de interação, interatividade (via observações), dos questionários e dos círculos dialógicos investigativo-formativos nos fóruns e nos encontros presenciais.

Inicialmente, ressalta-se que a legislação não faz menção de formação continuada que não esteja relacionada a profissionais da educação, assim, escrever sobre formação continuada dos Conselheiros da educação, se constitui um desafio, principalmente por não haver uma base legal e referencial que discuta sobre a formação específica. Assim sendo, busca-se subsídios na legislação sobre os profissionais da educação e docentes, assim como nos referenciais de formação continuada de professores, na perspectiva de aproximar ao conceito e necessidades de formação de Conselheiros e Técnicos da Educação.

Por compreender que, mesmo que alguns Conselheiros e Técnicos da Educação não se constituam professores, são considerados sujeitos que atuam na área da educação, alguns em funções de gestão da educação municipal e, nesse sentido, a formação contínua é importante e indispensável para a qualificação constante de sua atuação frente as demandas das políticas educacionais e processos de gestão educacional. Entretanto, destaca-se que todos os participantes da/na formação são professores.

As políticas de formação dos profissionais da educação estão cada vez mais em pauta nas pesquisas, programas e ações governamentais; há inúmeras iniciativas, programas e ações destinados à formação na seara da rede pública. No que se refere a formação continuada, a promulgação da LDB 9.394/96 intensificou essas iniciativas ao expressar

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> II - aperfeiçoamento profissional continuado [...]
> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> [...]
> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> [...]
> § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
> [...]
> III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (BRASIL, 1996).

Importante ressaltar o que o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005/2014, trata sobre a formação continuada nas metas 15 e 16:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

No Plano Municipal de Educação de Santa Maria, RS, Lei nº 6.001, a formação continuada mencionada nas metas 15 e 16 diz respeito aos professores da rede pública. A meta 15 destaca a garantia de que todos os professores possuam formação específica em nível superior e na 16 a formação em nível de pós-graduação formação continuada na área de atuação.

> Meta 15: Garantir, a contar da data de aprovação deste PME, que todos os professores e as professoras da rede pública de Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, visando a melhoria da qualidade da educação.
>
> Meta 16: Investir na formação, em nível de pós-graduação, garantindo que 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, resguardadas as responsabilidades dos entes federados e das mantenedoras, até o último ano de vigência deste PME, proporcionando a

> todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, responsabilidades e demandas dos sistemas de ensino. (SANTA MARIA, 2015).

Sobre a formação continuada em específico dos conselheiros há na meta 19, estratégia 3 e 8

> 19.3) acompanhar a implementação de programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica - Fundeb, do Conselho de Alimentação Escolar, dos conselhos regionais e demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas educacionais;
>
> 19.8) fortalecer o Conselho Municipal de Educação, garantindo a esse colegiado recursos financeiros, espaço físico adequado, quadro de recursos humanos disponível, equipamentos e meios de transporte para verificações à rede escolar, com vistas ao desempenho de suas funções, assegurando no mínimo 20 horas semanais de dedicação exclusiva, no caso de servidor público municipal e 40 horas semanais se, além da Presidência, o Conselho acumular a função de Coordenador Regional ou membro da Diretoria da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME-RS.

Na meta 19, estratégia 3 está mais específico a implementação de programas de apoio a formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento de políticas públicas educacionais, que é o caso do CME de Santa Maria, na estratégia 8 há o fortalecimento do CME, nesse caso, o fortalecimento também perpassa pela formação, para que possam desenvolver suas atividades com qualidade.

Cabe a SMEd, ao CME e ao Fórum Municipal de Educação (FME) a execução do PME e o monitoramento e avaliação do cumprimento de suas metas. Dessa maneira, a SMEd é a responsável por ofertar formação continuada aos professores da rede municipal de ensino e incentivar a formação dos professores em nível superior e pós-graduação. A demanda de formação dos professores precisa incialmente de um diagnóstico para identificar as fragilidades e necessidades dos docentes, necessita de um planejamento compartilhado e, mais do que isso, a disponibilização de tempo para que os docentes possam realmente realizar suas atividades e também se capacitar, o que poderia contribuir para uma atuação mais qualificada desses profissionais. Cabe ao CME garantir normatização que possibilite a valorização dos profissionais da educação, assim como a fiscalização das ações do PME no SME.

A necessidade de formação continuada, portanto, exige a instituição de políticas educacionais condizentes com as demandas e os problemas emergentes, assim, Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 23) ressaltam:

> No momento atual de valorização da educação no Brasil, a formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal.

A preocupação com a formação continuada ocorre devido as pressões do mundo do trabalho, a sociedade do conhecimento, consequentemente a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TICs), as constatações da precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores, entre outros aspectos emergentes.

No entendimento de Gatti (2008) os cursos especiais de formação (nível médio ou superior) para docentes das redes estaduais e municipais de Educação Básica que não tinham titulação, também passaram a ser definidas como formação continuada, por ser realizada em serviço, com titulação adequada ao seu cargo, um complemento de sua formação.

Também, e não menos importante, os organismos internacionais (OMC[19], BM[20], OCDE[21], UNESCO[22]) influenciam diretamente nas políticas públicas de formação dos professores, muitas vezes impondo suas diretrizes, pois consideram que o professor é essencial para uma educação de qualidade. Em seu trabalho, Gatti (2008) destaca que em três documentos do Banco Mundial "[...] está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso" (p. 5).

Maués e Bastos (2016, p. 700) mencionam: "O papel dos organismos multilaterais se aprofundou com a mundialização. Os meios e os recursos se ampliaram, permitindo maior participação/ingerência desses organismos nos países

---

[19] Organização Mundial do Comércio – atua como principal instância para administrar o sistema multilateral de comércio. Disponível em: < http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/132-organizacao-mundial-do-comercio-omc>.

[20] Banco Mundial - atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. Disponível em: < https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>.

[21] Acordo Marco de Cooperação com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – se dedica à pesquisa e estudos para o aperfeiçoamento das políticas públicas nas mais diversas áreas e à troca de experiências entre países membros e parceiros. Disponível em: < http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/tags/tag/15-ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-o-desenvolvimento-economico>

[22] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Disponível em: < https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.

em desenvolvimento em diferentes áreas". Complementam que a educação na concepção da OMC/GATS[23] (regulamenta as formas de prestação de serviços) deixa de ser um direito, um bem, e assume a forma de serviço, dessa maneira, voltados aos interesses do mercado.

Os organismos internacionais passam a dar destaque à formação e realizam pesquisas que seus resultados justificam a apresentação de recomendações e orientações a diversos países, entre eles o Brasil. Maués e Bastos (2016, p. 705) colocam que "[...] vários organismos multilaterais têm elaborado documentos com recomendações aos países em desenvolvimento, propondo diretrizes políticas sobre como melhor formar o docente", o que demonstra a intenção desses organismos com a [re]formulação de políticas de formação inicial e continuada dos professores, pois consideram os mesmos como peça fundamental para a educação de qualidade. Maués e Bastos (2016) acrescentam que algumas das recomendações aparecem nos documentos oficiais brasileiros e, portanto, nesta lógica delineiam o cenário das políticas públicas voltadas para à formação dos profissionais da educação no Brasil.

Referente as estratégias e recomendações dos organismos multilaterais, cita-se as da OCDE que organiza-se em três eixos principais atrair, formar e manter os professores mais qualificados, entre elas, é possível destacar: a) atrair - desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente (remuneração, plano de carreira, condições de trabalho, profissionalização do ensino, estrutura de formação inicial); melhoria do status geral e da competitividade; elaborar um perfil claro da profissão; b) formar - formação inicial (flexível e reativa, em módulos ou a distância); formação em serviço (qualificação); formação continuada (licença sabática, frequência a cursos, formações indicadas pela escola); processo de avaliação em todos os processos; c) manter - recrutar, selecionar e empregar professores qualificados; plano de carreira; possibilidades de aperfeiçoamento e crescimento profissional; responsabilidades inerentes ao trabalho; avaliação e recompensa do professor eficaz; condições de trabalho (MAUÉS, 2009).

O BM também traz algumas recomendações: atrair profissionais bem capacitados (período de um a dois anos de experiência antes da contratação; exame para entrar na carreira docente; financiamento nas universidades para estudantes de

[23] General Agreement on Trade in Services (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços) – acordo da Organização Mundial do Comércio (OMC)

matemática e ciências, ingresso por meio de concurso, plano de carreira); promover formação continuada (treinamento em serviço; acompanhamento ao professor iniciante; forte sistema de avaliação do docente; práticas compartilhadas e trocas de experiências); e recompensar o desempenho (motivação) (MAUÉS e BASTOS 2016).

A UNESCO propõe algumas medidas sobre a formação docente: formação inicial (recrutamento dos melhores candidatos, fortalecer a qualidade dos programas de formação); formação continuada (cursos que possam causar impactos na aprendizagem dos alunos, construir trajetórias de desenvolvimento profissional, aprendizado colaborativo na escola); carreira docente (estruturar a carreira em torno do melhor desempenho profissional, política de remuneração e incentivos, sistemas de avaliação de desempenho); e instituições e processos das políticas docentes (priorizar essas políticas com uma visão sistêmica, promover a participação do pessoal envolvido no planejamento das políticas, fortalecer as instituições públicas para o desenvolvimento desse tipo de políticas) (MAUÉS e BASTOS 2016).

Verifica-se que a preocupação com a profissão do professor, destacada nas orientações dos organismos internacionais, justifica-se por acreditarem que o docente é um dos elementos essenciais para potencializar educação de qualidade. Na mesma lógica, de pensar na formação dos professores na perspectiva de investir em profissionais capacitados, recompensar o desempenho, aprimorar o plano de carreira, entre outros (MAUÉS, 2016; MAUÉS E BASTOS, 2016), é importante o investimento na formação dos Conselheiros e Técnicos da Educação, justamente pela necessidade do conhecimento e empoderamento de suas funções e atribuições. O Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação são responsáveis pela gestão dos aspectos educacionais do município. Ressalta-se, ainda, que os CME são responsáveis por normatizar aspectos complementares ao contexto municipal (quando constituído o SME), interpretar a legislação, regulamentar o funcionamento do SME e propor políticas públicas.

Dessa maneira, esta gestão requer ser compartilhada, dialógica e qualificada entre a Secretaria de Município de Educação e o Conselho Municipal de Educação para as demandas do município: uma gestão descentralizada, horizontal, pautada em princípios democráticos, com descentralização do poder, participação, coletividade, transparência e autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

O Conselho é um dos órgãos gestores do SME, mas importante para a organização do sistema, já que tem a responsabilidade propositiva e normativa quanto as normas complementares, o credenciamento e fiscalização das instituições escolares do sistema, assim como é o órgão responsável por interpretar e responder as consultas sobre aspectos educativos. À Secretaria de Educação cabe agilizar as demandas pautadas pelas normativas educacionais macro e micro e executar as políticas educacionais junto ao Sistema Municipal de Ensino. É por essa estreita relação que possuem esses dois órgãos gestores (CME e SMEd) que se defende formação continuada com os Conselheiros e Técnicos da Secretaria de Educação, para que se possa contribuir com a otimização e a interlocução entre ambos na perspectiva de uma gestão compartilhada no SME.

Assim, compreende-se que a formação é uma mão de via dupla, ao mesmo tempo em que os Conselheiros e Técnicos estão em formação, também são responsáveis por propor medidas e programas de formação dos professores da rede municipal, e a proposição e gestão de tais programas/cursos pode influenciar na perspectiva de como podem passar a compreender, pensar, planejar, implementar a educação municipal, tanto docentes quanto Conselheiros e Técnicos da Educação.

Na literatura são encontrados diferentes termos e concepções sobre formação, entretanto a sua necessidade e importância é um consenso entre os pesquisadores e autores da educação; o que modifica é a perspectiva e a nomenclatura utilizada: formação continuada, formação permanente, formação em serviço, autoformação, auto/trans/formação, entre outros. Dessa maneira, é necessário que se faça a diferenciação desses termos e o posicionamento nessa pesquisa e a opção pelo tema. Em alguns casos a formação continuada e a formação permanente são utilizadas como sinônimo, em outros casos são diferenciadas conforme autoria.

A formação permanente “[...] deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente” (IMBERNÓN, 2010, p. 51), dessa maneira, abandona-se o conceito de atualização científica, didática e psicopedagógica para “[...] adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Ibidem).

A formação permanente está relacionada com a opção de vida profissional, o projeto de vida e o interesse em manter-se sempre atualizado, não se trata apenas

de cursos de capacitação, de atualização ou aprofundamento dos conhecimentos, mas de qualquer forma de manifestação de reflexão prático-teórico, autoavaliação, a troca de experiência, projeto de trabalho, é a criticidade da sua própria prática, as leituras, discussões, de estar em constante estudo, ela não pode ser entendida "[...] apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combate-la, se preciso" (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

O termo formação permanente também é utilizado por Freire (1996, p. 8) ao tratar da "[...] inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura [...]". Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que os profissionais precisam estar em constante formação, buscando sempre por ampliar seus conhecimentos e otimizar a sua prática.

Freire (1996, 17) ainda traz que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática", é nesse sentido que a formação proposta se aproxima do conceito de formação permanente discutido por Freire, na reflexão crítica sobre a prática a partir da teoria, das demandas e do contexto dos envolvidos.

Gatti e Barreto (2009), em seus estudos nos mostram que a formação continuada nas últimas décadas teve o propósito de atualizar e aprofundar os conhecimentos, de aprimoramento profissional, ao invés de uma formação voltada para os avanços do conhecimento, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Posteriormente, essa ideia foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória para preencher as lacunas da formação inicial.

A partir das reformas curriculares dos anos de 1990, as instituições formadoras de professores não conseguiram adequar seus currículos para todas as mudanças, dessa maneira, surgem programas de formação continuada, capacitação para implantação dessas reformas educativas. Gatti e Barreto (2009) a partir de estudos sobre os desafios das políticas de formação de professores destacam que as formações que estavam sendo desenvolvidas até então, não produziram os resultados esperados, em virtude da "[...] dificuldade de formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer [...] os instrumentos e o apoio necessários para a

realização das mudanças esperadas" (p. 201). Outra razão que destacam esses estudos é a limitada/ausente participação dos professores na definição das políticas de formação docente, nesse sentido, não se envolvem, não se apropriam do conhecimento e não se sentem estimulados para alterar a sua prática.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que recentemente houve um movimento de reconceitualização da formação continuada, em decorrência de pesquisas sobre a identidade profissional do professor, sendo que as

> [...] propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 202).

Os processos formativos começam a ser repensados na lógica da trajetória do professor em seu exercício profissional, assim como, as representações, atitudes e motivações dos professores passam a ser considerados na implementação de mudanças e inovação na prática educativa, os projetos de formação continuada passam a valorizar o protagonismo do professor (GATTI e BARRETO, 2009).

A formação continuada é compreendida por Imbérnon (2010) como toda intervenção que provoca mudanças no conhecimento, no comportamento, na informação, na compreensão e nas atitudes, dessa maneira, trata-se de uma intervenção, curso, capacitação que implica a aquisição e interiorização de conhecimentos, atitudes e habilidades específica ao seu campo profissional.

Para Libâneo (2004, p. 227) "[...] a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". Assim, entende-se que a formação continuada abrange as atividades, cursos estruturados e formalizados, que contribuem para o desempenho, o aprimoramento profissional e que essa formação precisa ser reflexiva, para que os profissionais da educação possam pensar nos seus problemas reais, como trazem Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 32), no sentido de que é preciso repensar a formação "[...] a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade".

Imbérnon (2010, p. 9), também, corrobora com essa perspectiva quando coloca: “Não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]”, pois não há um único tipo de formação, um único problema, os contextos são diferentes, e por consequência, os problemas são diferentes, não são genéricos, assim, a prática formadora precisa emergir do contexto em que os profissionais da educação estão inseridos. Assim, para Batista (2013, p. 50)

> [...] formar é um processo de preparação para a vida, de articulação e de totalização de saberes, de diálogo com a história e a cultura. Desse ponto de vista, o formar inclui o capacitar, ou seja, instrumentalizar pessoas para uma melhor inserção numa dada área profissional ou no mercado de trabalho.

Diante o exposto, verifica-se que a concepção de formação continuada varia conforme o estudo e as percepções dos autores, porém, compreendem que ela é primordial, essencial para a qualificação e atuação profissional. Imbernón (2005) evidencia que a formação continuada somente será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional no âmbito de trabalho e de melhoria na atuação profissional. Para que isto seja viável, os sujeitos envolvidos precisam ser ouvidos, ou seja, a formação precisa emergir das necessidades e problematizações da prática e do cotidiano. Não basta partir de abordagens que não contribuam com suas necessidades, pois os profissionais da educação precisam sentir-se participantes dos processos formativos na perspectiva de estarem ativos e participativos, para além de mero espectadores.

A formação constitui-se imprescindível ao desenvolvimento profissional, mas precisa, de fato, estar comprometida com um processo contínuo e sistemático, na perspectiva de aprimorar e contribuir constantemente com a situação de trabalho. É a intenção sistemática de melhorar a prática profissional, os conhecimentos, as habilidades e atitudes; é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (IMBÉRNON, 2010). Assim sendo, o desenvolvimento profissional não se reduz a cursos de formação e capacitação; constitui-se em um processo contínuo e permanente que envolve questões de condições de trabalho, relações interpessoais, salário, carreira, relações com a sociedade, legislação trabalhista, entre outros.

É nesse sentido que se destaca que a linha que separa os conceitos entre formação permanente e continuada é muito tênue, pois os autores, em alguns

casos, tratam as duas como se fossem semelhantes, principalmente porque tanto formação continuada como permanente trazem aspectos do desenvolvimento profissional, uma formação contínua ou permanente, que possa contribuir com seu contexto de trabalho e com a melhoria da prática, da sua atuação profissional.

Nessa pesquisa, optou-se pelo termo e conceito da formação continuada tratando da reflexão, estudos e contextualizado com a prática dos participantes, considerando que se trata, na perspectiva da pesquisadora, de uma intervenção com tempo definido, de uma proposta de curso de formação continuada para pessoas que possuem uma determinada função, Conselheiros e Técnicos da Educação.

A formação proposta foi planejada e desenvolvida colaborativamente, contando com a professora orientadora e os participantes (Conselheiros e Técnicos) com uma metodologia híbrida, com atividades a distância e presencial. Como já exposto, iniciou-se a discussão com algumas temáticas que foram consideradas essenciais para os estudos e reflexões: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Currículo e Aprendizagem. Após a definição dos Projetos de Aprendizagem, foram incluídos materiais que tratavam sobre outros assuntos: atendimento domiciliar, Lei do Piso do Magistério e planejamento do docente, diretrizes para a Educação Infantil, disparidade entre idade-série e alguns modelos de projetos e normatizações que pudessem orientar a elaboração dos projetos.

A avaliação da formação pelos participantes foi muito positiva, os dez participantes que responderam o questionário final, consideram que a proposta de formação foi muito boa ou excelente, destacam que:

> C5-QF – Uma excelente oportunidade para qualificar o Conselho Municipal de Educação através do estudo e discussões de temas relacionados à rotina de trabalho dos seus membros.
>
> C7-QF – A formação continuada proposta é fundamental, principalmente para quem está iniciando na gestão pública e na função de conselheiro, mesmo que substituto. A formação inicial dificilmente contempla o aprofundamento demandado para o desempenho dessas funções e na prática vamos construindo os conhecimentos necessários para nossa atuação.
>
> C8-QF – Achei a formação muito boa, pela possibilidade de aproximar as necessidades da Secretaria e do Conselho.
>
> T1-QF – A proposta foi interessante e importante para a formação das pessoas que atuam na secretaria.

Importante ressaltar a aproximação dos conteúdos, das temáticas discutidas na formação com as demandas e contextos dos participantes e a aproximação entre a Secretaria e o Conselho, o quanto a formação é essencial para quem está iniciando na função de gestor, de Conselheiros, de técnico, e que, muitas vezes, aprende com a prática, no cotidiano.

6.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Diante das políticas já destacadas, entre outras que foram exploradas na análise documental durante a pesquisa de mestrado, verificou-se que houve o incentivo para a criação dos CME e a instituição do SME, porém não havia previsão de investimentos para o seu funcionamento, ou seja, a autonomia financeira de tal órgão colegiado o deixou refém das interferências e decisões centralizadas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação.

Entretanto, a União, através da SEB/MEC, considerando a importância desses órgãos (conselhos de educação e secretarias de educação) no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e a qualificação da atuação profissional, passou a implementar no período de 1997 a 2016 políticas públicas, programas e ações para a formação dos profissionais da educação, que pudessem qualificar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital, a exemplo do PRASEM, PRADIME, do PROFUNCIONÁRIO e do PRÓ-CONSELHO.

O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME[24]) substituiu o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM), realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001. Iniciou as atividades em 2003 com o objetivo de fortalecer, apoiar e oferecer a todos os dirigentes municipais de educação e as equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da Educação Básica, com a parceria do Ministério da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais e as Instituições de Ensino Superior. Segundo Batista (2009) o PRADIME recebia assistência técnica e suplementar do

[24] Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Não foi possível verificar no site do MEC se o programa ainda está em execução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pradime>.

FUNDESCOLA, programa Fundo de Fortalecimento da Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

O programa priorizou o desenvolvimento de dois tipos principais de atividade: a) encontros presenciais – participação dos dirigentes municipais em encontros com representantes do MEC, do FNDE/MEC e da UNDIME, entre outros, com a finalidade de discutir diversos programas e temas relacionados à política educacional, juntamente com palestras, oficinas e apresentações de exemplos de gestão da educação municipal bem sucedidos; b) curso a distância – é um espaço de aperfeiçoamento e formação dos dirigentes municipais de educação em nível de extensão e, em alguns casos, especialização.

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO[25]) foi instituído pela Portaria Normativa n. 25/2007, com o objetivo de promover, por meio da educação à distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da Educação Básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações: Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar (BRASIL, 2007). Passou a ser desenvolvido por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e a contar com a participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), além das instituições de Ensino Médio credenciadas das redes estaduais.

Nos Estados que formalizaram sua participação, foi instituída uma Coordenação Estadual formada pela: Secretaria Estadual de Educação, UNDIME Estadual, Conselho Estadual de Educação, Sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse colegiado passou a elaborar plano estratégico com o diagnóstico e identificação das necessidades das instituições de Ensino Médio e Profissional Tecnológico e definir ações a serem desenvolvidas.

A formação oferecida à distância, com total de 1.500 horas, com duração média de dois anos, centrada em cinco habilitações: secretaria escolar, alimentação

---

[25] O ProFuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. Conforme dados disponíveis no site do MEC, o Profuncionário ainda está em execução, mas não se tem informações em quais Estados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>

escolar, Multimeios didáticos, biblioteconomia e infraestrutura escolar. Composto por 19 disciplinas em 3 eixos norteadores: Introdutórias (três), Formação Pedagógica (seis) e Formação Técnica (dez), além da Prática Profissional Supervisionada (estágio) e Parte Diversificada que fica a critério da instituição ofertante.

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho[26]) constituiu-se um programa, da Secretaria Básica de Educação do Ministério da Educação, implementando políticas públicas, programas e ações para atender a novas demandas e contextos para melhorar a educação em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital. Considerando que este programa tem interlocução direta com a temática em estudo, priorizou-se aprofundar explicações sobre o mesmo, conforme segue.

No ano de 2003 houve uma [re]estruturação administrativa no MEC. Para tanto, foi criado o Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE) com o objetivo de contribuir com a Secretaria de Educação Básica (SEB) "[...] na formulação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação Básica nos sistemas de ensino estadual e municipal" (BATISTA, 2013, p. 147). A intenção era de estimular o aperfeiçoamento da gestão dos Sistemas de Ensino (estadual e municipal) e subsidiar elementos teóricos, legais e práticos para a tomada de decisões sobre apoio financeiro a programas e projetos educacionais. Também foi constituída a Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), no ano de 2004, com atribuições "[...] vinculadas ao desenvolvimento de políticas nacionais de gestão democrática da educação e de fortalecimento institucional das escolas e dos sistemas de ensino" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7).

Conforme Batista (2013), a CAFISE passou a desenvolver uma política de gestão democrática e fortalecimento dos sistemas de ensino, por meio de programas destinados à diferentes instâncias de gestão dos Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais, para Secretarias de Educação, Conselhos Municipais de Educação, escolas e conselhos escolares. Entre os Programas desenvolvidos pela CAFISE se destaca o Pró-Conselho. Importante destacar que o PRADIME não é desenvolvido pela CAFISE, considerando que é um programa de formação para os secretários

[26] No RGS o Pró-Conselho foi desenvolvido pela UFSM/RS no período entre 2012 e 2015, após esse período não se tem informações sobre a continuidade do programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-conselho>

municipais de educação e que visa fortalecer a gestão democrática da educação, porém, Batista (2013, p. 150) aponta que

> A formação conjunta de Conselheiros e secretários de educação é elemento fundamental para a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino já que estes são atores centrais neste processo. Sem uma referência comum corre-se o risco de desconexão ou inconsistência.

Justamente por corroborar com esse pensamento que se acredita que uma formação compartilhada com Conselheiros e Técnicos da Educação poderia possibilitar uma otimização da interlocução entre conselho e secretaria e a gestão democrática do sistema de ensino em prol de uma Educação Básica de qualidade.

Assim sendo, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) constitui-se, desde 2003, um Programa Governamental (SEB/MEC) instituído pela Portaria Ministerial n. 3.272, de 6 de novembro de 2003, com os objetivos de:

> Art.1º [...]
> I ampliar a capacidade de entendimento da legislação educacional e de atuação dos Conselheiros Municipais de Educação;
> II estimular a integração entre os conselhos;
> III propiciar o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação;
> IV assegurar a participação da sociedade no alinhamento da gestão educacional;
> V fomentar a criação de novos conselhos municipais de educação; e
> VI promover a participação dos Conselheiros, na melhoria da qualidade da educação na busca da eqüidade e inclusão social, na perspectiva de fortalecer a sociedade civil. (BRASIL, 2003).

Uma das iniciativas desse programa é o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior, contemplando os estados do Brasil e a Universidade de Santa Maria (UFSM) foi gestora do curso Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul entre 2012 e 2015.

Assim, o curso de formação continuada passou a estimular a criação de novos Conselhos Municipais de Educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações. Seu objetivo principal foi qualificar gestores e Técnicos das Secretarias Municipais de Educação e representantes da sociedade civil para que passassem a atuar de maneira qualificada com relação à ação

pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Nesta perspectiva, Costa et al. (2016, p. 63) colocam que o Pró-Conselho

> [...] possibilita que Conselheiros Municipais de Educação re/elaborem sua práxis permanentemente no contexto de suas diferentes funções e de sua qualificação profissional. Numa perspectiva auto/crítica e emancipatória, possam rever a conjuntura de seus conselhos de educação e provocar interação e trocas de experiências com os outros gestores municipais.

O curso potencializou aos Conselheiros a [re]construção de conhecimentos sobre suas funções e atribuições junto ao CME, com reflexões, problematizações e interações com Conselheiros de outros contextos sócio educacionais. Essa troca entre os Conselheiros potencializa o fortalecimento dos saberes e fazeres no cenário da gestão educacional e contribui para reflexão crítica e proatividade frente as políticas de educação.

Importante destacar que o Pró-Conselho em âmbito nacional passou por duas reformulações: 1) do presencial para a modalidade a distância; e 2) reestruturação e rearticulação da composição e atuação da equipe.

Batista (2013) ressalta que a política nacional de formação de Conselheiros Municipais de Educação teve origem no Programa Prasem III[27], esse tinha uma formação mais técnica, o seu material instrumental passa a ser utilizado pelo Pró-Conselho, porém há uma preocupação com a dimensão política conforme objetivos do Pró-Conselho.

No período de 2003 a 2009 o curso era ofertado presencialmente, em três principais ações: 1) Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME); 2) encontros estaduais de capacitação de Conselheiros Municipais de Educação; 3) assinaturas e distribuições da *Revista Documenta* do Conselho Nacional de Educação, conforme já demonstrado em estudos de Batista (2009).

Cabia aos conselhos e secretarias de educação alimentar o banco de dados do SICME, o que permitiu a elaboração do perfil dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil. A Revista Documenta publicava e divulgava os pareceres, resoluções, indicações e portarias do CNE; era distribuída a todos os CME em

---

[27] Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação. Inicia somente para secretários de educação, posteriormente é estendida aos conselheiros de educação. No ano de 2003 ele é substituído por dois programas: Pradime e Pró-Conselho (BATISTA, 2013).

funcionamento e conselhos estaduais, um total de quatro mil exemplares até 2008 (BATISTA, 2013).

Os encontros estaduais de capacitação passaram por algumas mudanças e gestores. No período de 2003 a 2006 foram realizados 38 encontros nacionais; em 2007 os cursos continuaram as capacitações nacionais e iniciou-se a formação continuada sob a gestão da UNCME com a participação da UNDIME com os municípios que possuíam CME em efetivo funcionamento. A partir de 2007 com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação os programas passam a ser acessados por meio da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos municípios (BATISTA, 2013).

Um exemplo dessa formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação ocorreu pela "Caravanas UNCME-RS", voltadas para a formação de Conselheiros no estado do Rio Grande do Sul, em que os cursos eram desenvolvidos em alguns municípios das regionais da FAMURS[28]. Na lógica das caravanas a UNCME priorizava atender especificamente a demanda que cada região do estado ou que um ou mais CME apresentassem; foram realizados oito encontros no interior do estado no ano de 2011, aglutinando em cada um deles um grupo de municípios próximos geograficamente. Em sua maioria (sete encontros) foram realizados em um dia e, apenas, o de Camaquã foi realizado em dois dias. Entre os temas trabalhados destaca-se: Plano Nacional de Educação, financiamento da educação, Ensino Fundamental, atos normativos dos Conselhos de Educação; estrutura e funcionamento dos CME. No ano de 2012 foram realizadas quatro caravanas (TORMES E KANTORSKI, 2014).

Os autores consideram que as Caravanas foram um sucesso devido a três considerações:

> a) a parceria inconteste com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME), entidade representativa dos secretários municipais de educação, e com os prefeitos de cada cidade que sediava o evento; b) a mobilização realizada pelos coordenadores de cada regional do estado no sentido de incentivar seus Conselheiros a participar; c) a quantidade total de pessoas capacitadas, somente no ano de 2011, foi calculada em torno de 1200 pessoas, excetuando-se desse cálculo os participantes do encontro estadual da UNCME-RS que ocorreu na cidade de Farroupilha e reuniu cerca de 400 pessoas. (TORMES E KANTORSKI, 2014, p. 65).

[28] Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul, é composta por 27 Associações Regionais e representa todas as 497 cidades gaúchas. Disponível em: < http://www.famurs.com.br/>.

A partir de 2009 o curso do Pró-Conselho passou a ser ofertado na modalidade a distância, com carga horária total de 180h, com 164h a distância, ofertado via internet, em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA (Plataforma *moodle*[29]) e 16h com a previsão de encontros presenciais com oficinas, com previsão de duração de 6 meses. Dessa maneira, os processos de ensino e de aprendizagem precisaram ser adaptados a um público e uma metodologia diferenciada para que pudessem alcançar todas as pessoas que necessitavam de formação continuada para desenvolver suas atividades e funções, que explorasse diferentes materiais didáticos, de formas de interação e de comunicação.

O material do curso foi disponibilizado nos *cadernos on-line*[30]: Livros dos Conteúdos dos Módulos, Caderno de Oficina, Guia de Diretrizes, Guia do Professor Tutor, Caderno de Referência e Guia de Consulta.

No Guia de Diretrizes Metodológicas (BRASIL, 2009) encontram-se os princípios fundamentais do curso ancorados na interação, cooperação e autonomia, e destacam que sua implementação possibilitará a qualidade do curso. A interação refere-se a comunicação e participação dos cursistas e dos tutores no ambiente do curso oportunizando a troca de experiências. A cooperação exige a colaboração e participação dos envolvidos para alcançar um objetivo compartilhado. Quanto a autonomia, destaca-se: “Domínio crítico e referenciado do conhecimento; capacidade de decidir, de processar e selecionar informações; envolve criatividade e iniciativa” (BRASIL, 2009, p. 11).

O currículo do curso priorizava três estágios: Introdução, Aprofundamento e Integração, totalizando cinco módulos contemplando subsídios teóricos e práticos para a elaboração do Projeto Integrador ao final do curso, com a finalidade de “[...] estabelecer uma relação entre a experiência pessoal e profissional dos Conselheiros e os conteúdos estudados nos módulos temáticos” (UFSM, 2012).

Com relação a formação da equipe, destaca-se que inicialmente era composto por: coordenador geral, coordenador adjunto local, coordenador pedagógico, professor supervisor, tutores (um tutor acompanhava em média 50 alunos), apoio administrativo e tecnológico. No ano de 2015 a SEB/MEC

---

[29] Disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle/>.
[30] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12587&Itemid=881>.

reestruturou a composição da equipe com a inserção de professores formadores, um para cada turma e cada tutor passou a acompanhar dois professores, e a extinção da função do professor supervisor.

A UFSM foi gestora do Pró-Conselho no RS no período de 2012 a 2015 e no desenvolvimento das três edições do curso foram matriculados um total de 768 cursistas, representando 250 municípios dos 497 municípios do estado, capacitando 600 cursistas que se tornaram multiplicadores em seus municípios; ressalta-se que o Município de Santa Maria participou das três edições do curso. Após o ano de 2015, não houve outras edições do curso no RS.

Dalla Corte et al. (2016), na pesquisa relacionada aos cursistas do Pró-Conselho/UFSM, evidenciam que dos 250 municípios que participaram do curso no RS (três edições) e que responderam ao questionário proposto pela equipe pedagógica, 243 possuem CME ativo. Do contingente de Conselhos ativos, 60% possuem entre 6 e 10 membros, 26,7% possuem de 11 a 15 membros, 7% possuem de 16 a 20 membros, e com menor incidência, 0,8% com 21 a 30 membros. Diante dessa quantidade de membros e dos cursistas que já foram capacitados no curso do Pró-Conselho/UFSM, destaca-se a importância de programas e ações para a formação desses Conselheiros que não tiveram oportunidade de fazer o curso e, também, para ampliar tais possibilidades formativas aos municípios que não participaram do curso. Outro elemento importante diz respeito a falta de tempo para reuniões de estudo pelos Conselheiros, considerando que cada participante do curso seria um multiplicador no seu município.

Nesse contexto que se considera importante a criação de espaços de formação para dar conta das demandas reais e mais próximas dos múltiplos cenários educacionais, a exemplo dos CME, onde os Conselheiros, muitas vezes, não possuem formação específica para desempenharem suas funções, e assim, necessitam de formação continuada priorizando processos auto/trans/formativos compartilhados, para atuarem nas demandas da educação municipal, potencializar e fortalecer a interlocução e as dinâmicas de gestão educacional compartilhada em dois órgãos centrais de um Sistema Municipal de Ensino como o Conselho e a Secretaria de Educação.

6.2 PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada proposta e desenvolvida nessa pesquisa, tinha a intenção de contribuir, além dos estudos iniciais e a ampliação dos conhecimentos, também com a reflexão e discussão das funções, demandas e contextos dos Conselheiros e Técnicos, mas de maneira que fosse significativo para os participantes e que eles se sentissem proativos e partícipes na sua própria formação dispostos a pensar, [re]pensar as suas práticas e como que poderiam ser qualificadas.

Dessa maneira, optou-se por uma formação continuada na perspectiva da auto/trans/formação por concordar com as pesquisas e o posicionamento dos autores Robaert et al. (2014, p. 208) ao defender:

> Nos processos de auto/trans/formação temos a mobilização dos professores num processo de implicação coletiva de todos em que os professores, ao se auto formarem, se transformam resultando também em uma reorganização da cultura escolar.

Considera-se que esse processo de formação continuada também se estende aos Conselheiros e Técnicos da Educação e, que além de gestarem sua formação e qualificarem suas práticas, também transformam suas próprias trajetórias pessoais e profissionais e interferem em mudança e transformação no contexto educacional e e nas instituições/órgãos que estão inseridos, nesse caso no Conselho de Educação e na Secretaria de Educação. Esses processos ficam evidentes pela manifestação do Conselheiro 5, ao considerar que a formação foi:

> C5-QF – *Uma excelente oportunidade para qualificar o Conselho Municipal de Educação através do estudo e discussões de temas relacionados à rotina de trabalho dos seus membros.*

A mudança e a transformação no contexto profissional são constatadas na escrita do Conselheiro que traz a qualificação do CME a partir dos estudos e discussões da rotina de trabalho, ou seja, das práticas dos Conselheiros. Assim, se considera que houve qualificação porque houve uma mudança e, nesse sentido, também se destaca os processos de auto/trans/formação, pois uma pessoa consegue mudar, transformar sua prática e o seu contexto a partir de estudos e mudança de si mesmo.

Dias e Leite (2010, p. 35), no que se refere ao aluno no contexto da Educação a Distância, pressupõem “[...] um fim a passividade do aluno, viabilizando a construção de sua autoformação e de sua autonomia no processo de aprendizagem”. Em muitas situações os participantes estão sozinhos, lendo, pensando, refletindo a luz da teoria as suas práticas e discutindo com os outros participantes. Dessa maneira estão se formando, autoformando, porque também buscaram, pesquisaram outras referências para elaborar o Projeto de Aprendizagem, contribuindo para auto/trans/formação, mudando e transformando sua prática, seu contexto a partir do diálogo e da reflexão crítica.

Acredita-se que os profissionais da educação precisam se assumir como sujeitos em auto/trans/formação, [re]significando o seu conhecimento e a sua prática, assim, os processos de auto/trans/formação requerem sujeitos proativos, que possam pensar, [re]pensar e refletir criticamente sobre sua prática com o objetivo de possibilitar mudanças nas práxis e uma transformação da realidade com troca de experiências (TONIOLO e HENZ, 2015).

Os profissionais da educação precisam assumir o papel ativo na [re]construção de saberes; dessa maneira torna-se necessário que em sua atuação aconteça a reflexão crítica e constante de sua prática, que reflita sobre a sua atuação. Assim sendo, ele precisa examinar com mais profundidade sua prática, em constante ação-reflexão-ação, questionando-se sobre os problemas enfrentados no contexto de atuação, teorizando a prática junto aos processos de gestão (macro e micro) à luz da teoria e das políticas públicas, pesquisando, refletindo e assumindo posturas e estratégias que possam qualificar a sua atuação profissional e, consequentemente, seu contexto de atuação. Dessa maneira, os processos de formação continuada na perspectiva de auto/trans/formação acontecem “[...] por meio dos questionamentos e das reflexões dialógicas que abrangem não só a prática, mas também capacidades, saberes, atitudes, sensibilidades, valores e concepções de cada professor ou professora e do grupo como um todo” (TONIOLO e HENZ, 2015, p. 32).

Também, para Toniolo e Henz (2015, p. 34) discutir sobre auto/trans/formação significa:

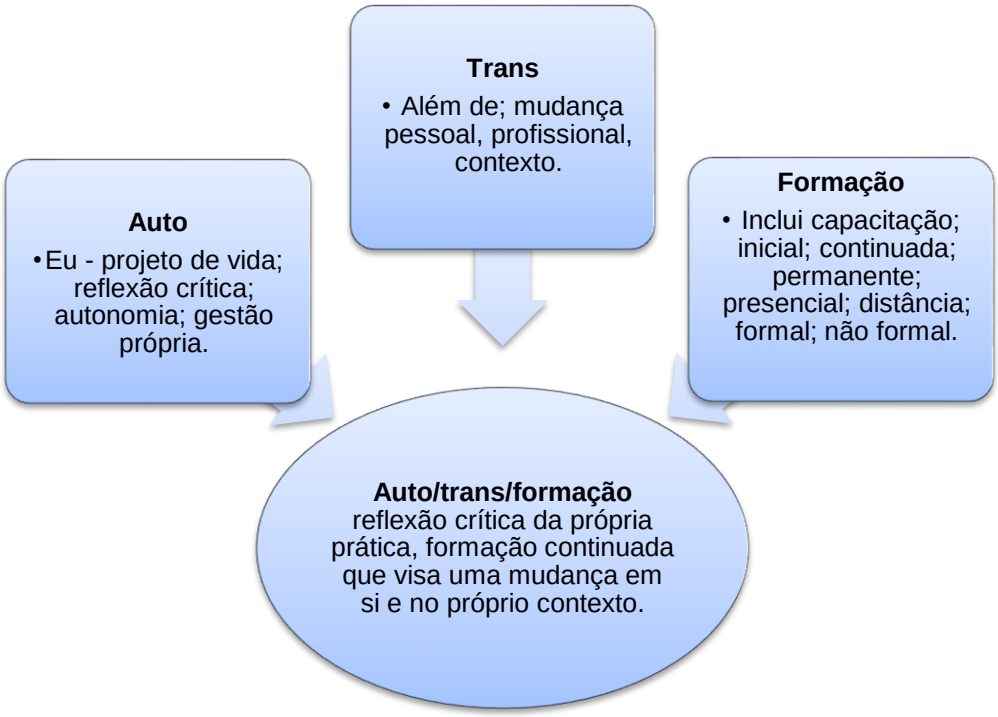
> [...] falar em um processo que não se dá isoladamente, mas necessariamente na dialogicidade e na intersubjetividade; um processo que nunca se acaba; que está permanentemente em construção; um processo

> que inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo pela rigorosa reflexão sobre si e sobre sua prática.

Assim, os processos auto/trans/formativos se dão na dialogicidade entre os envolvidos, um processo constante, permanente durante a trajetória dos profissionais da educação, com reflexão crítica sobre a sua prática que possibilite mudanças no seu contexto profissional.

Na Figura 14 ilustra-se qual a compreensão dos processos de auto/trans/formação que se utiliza nessa pesquisa

Figura 14 – Matriz de Auto/trans/formação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Compreende-se, então, que a formação continuada na perspectiva da auto/trans/formação se complementam, uma vez que pensar em formação continuada podemos nos referir a cursos de formação como o proposto nessa pesquisa, porém que esses estudos sejam de interesse dos sujeitos (Conselheiros e Técnicos), e que além de ampliar conhecimentos, também, auxiliem na construção de uma cultura de diálogo e reflexão permanente. Que possam contribuir para

[re]pensar suas funções e atribuições com criticidade e visando a transformação do contexto educacional municipal, a partir de Conselheiros e Técnicos da Educação que busquem [re]construir conhecimentos teóricos e práticos, em constante ação-reflexão-ação potencializadora de análise político-pedagógica, técnica e humana de sua prática. Batista (2013, p. 51) destaca que "A formação vive da dúvida, da reflexão abstrata, da problematização, da disposição crítica para separar distinguir e reunir", um profissional que busca conhecimento, que está em constante ação-reflexão-ação, que analisa criticamente a sua prática.

Os profissionais da educação podem ocupar diversas funções na área educacional, participar de órgãos colegiados e outras atividades que não possuem formação específica; por isso precisam estar em constante formação continuada. Dessa maneira, precisam estar preparados para atuar em diferentes contextos, na perspectiva de ampliação dos conhecimentos com ênfase nas expectativas e vivências dos envolvidos e dos contextos educativos. Tal condição se potencializa como propulsora para a auto/avaliação, auto/consciência da profissão e, portanto, desencadeia elementos sinergéticos de auto/trans/formação.

Batista (2013, p. 20) ressalta que alguns estudos têm demonstrado que a "[...] formação de Conselheiros (as) é um elemento fundamental para que se concretize a gestão democrática da educação", entretanto "[...] é recorrente nesses estudos a percepção de que os Conselheiros, em muitos casos na opinião deles próprios, não possuem formação política e técnica para exercer tal função" (2013, p. 20), como podemos observar na escrita de um dos Conselheiros.

> *C7-QF – A formação inicial dificilmente contempla o aprofundamento demandado para o desempenho dessas funções e na prática vamos construindo os conhecimentos necessários para nossa atuação. A possibilidade de uma formação direcionada a essas demandas contribui com este processo que muitas vezes é autodidata.*

O conselheiro C7-QF afirma que a formação contribuiu com o aprofundamento de estudos para o desempenho das suas funções, que normalmente são construídos na prática, e por essa razão, entre outros aspectos, a formação continuada se torna primordial para que esses Conselheiros possam ampliar os conhecimentos sobre as funções e atribuições principalmente no que se refere políticas públicas educacionais, interlocução entre SMEd e CME, gestão

democrática, currículo e aprendizagem e temáticas subjacentes, para que possam desempenhar suas funções com propriedade e competência.

Dessa maneira, pensou-se em iniciar a formação com três eixos temáticos que, na concepção da pesquisadora são basilares para outros estudos: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Currículo e Aprendizagem.

Conforme Imbernón (2010, p. 52) a formação "[...] está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções" assim, a formação "[...] procura a articulação e a (re)ligação de modo a reunir conhecimentos esparsos, informações e pedaços do real para construir sentidos e ação transformadora" (BATISTA, 2013, p. 51). Nesse sentido, oferecer formação continuada aos Conselheiros e Técnicos de educação perpassa pela intenção de contribuir para que os mesmos possam refletir e compreender acerca das funções do CME e da Secretaria de Educação em um Sistema Municipal de Ensino, bem como ambos órgãos podem otimizar as suas funções e ações no sentido de contribuir com a melhoria da Educação Básica. Vai além disso, pensar quais os princípios e concepções que serão tratados na formação desses atores no cenário de um SME e quais expectativas os mesmos tem quanto a sua formação em campo de atuação.

Assim, neste estudo, a formação dos Conselheiros e Técnicos visou a qualificação profissional no que se refere à legislação para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica e respectivas modalidades de ensino que se transversalizam a estas etapas; também priorizou-se temáticas como a Sistema Municipal de Ensino, interlocuções entre Secretaria de Educação e Conselho de Educação, funções e atribuições do CME, e os temas que emergiram na organização do curso para a elaboração dos Projetos de Aprendizagem: atendimento domiciliar, defasagem idade-série, diretrizes curriculares Educação Infantil, Lei do Piso salarial do Magistério e o planejamento e a valorização dos profissionais da educação.

O estudo da legislação é basilar e perpassa por toda a formação e atuação dos Conselheiros. Conforme Cury (2006, p. 42), ao interpretar a legislação, o Conselho de Educação "[...] se faz aproximar da organização da educação nacional, para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar". Dessa maneira, o conselheiro precisa conhecer a legislação que trata sobre a educação, quais as suas funções e atribuições para que possa

desempenhar um trabalho com competência técnica. Ainda, nas palavras de Cury (2006, p. 42), “espera-se dele estudos e investigações que o conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função”, o que poderá otimizar as suas ações e fortalecer o seu trabalho junto ao conselho em prol de uma educação de qualidade.

No Questionário Final (QF), os participantes ressaltaram que os seus estudos e discussões na formação continuada proporcionaram mudanças e melhorias na sua formação e na atuação junto ao CME ou a SMEd, e possibilitaram o aprofundamento de algumas temáticas que foram estudadas para pensar a prática a partir das demandas educacionais locais.

> *C3-QF – Me auxiliaram no reconhecimento da dimensão do papel do conselho na estrutura do sistema municipal.*
>
> *C5-QF – Sim, estou ingressando no CME, e para mim essa foi uma grande oportunidade para discutir junto aos colegas Conselheiros, bem como, pensar ações que visem a melhoria na educação do município de Santa Maria.*
>
> *T1-QF – Sim, principalmente em relação à legislação.*

A partir da escrita do Conselheiro C5-QF, identifica-se que houve desacomodação com o questionamento das demandas e do contexto do CME, na perspectiva de passassem a problematizar e refletir juntamente com os colegas quais as possíveis soluções para essas demandas. Esses movimentos contribuíram para que se pudesse chegar a auto/trans/formação individual e coletiva, justamente porque questionando a sua prática e o seu contexto profissional o conselheiro e o técnico passaram a refletir criticamente sobre o que poderia ser produzido na/para sua qualificação profissional e, consequentemente, desencadear melhorias no contexto do Sistema Municipal de Ensino via impactos dos projetos de aprendizagem.

Um dos desafios na formação continuada que se verifica é justamente a falta de tempo dos profissionais para participar de um curso presencial ou cursos em lugares não acessíveis a todos. Neste caso, acredita-se que a Educação a Distância pode contribuir, pois garante o acesso em diversos espaços e tempos, como no caso dos Conselheiros; uma função que geralmente não é gratificada no âmbito dos municípios, não é exclusiva e, que muitas vezes, tais sujeitos possuem carga horária

de 40 horas semanais, seja em sala de aula, coordenação, supervisão, direção, ou em outras funções na Secretaria de Educação.

Entretanto, mesmo ofertando formação continuada a distância, em que os participantes poderiam gestar o seu próprio tempo, também se verificou que eles não possuem tempo para sua formação, interações e debates no ambiente *moodle*, conforme a escrita de um dos Conselheiros:

> *C4-QF – A iniciativa foi muito boa, mas considero que não houve resultados significativos no que se refere à aprendizagem e à formação. O tempo da formação foi pequeno e em razão das muitas atividades que temos, foi insuficiente para desenvolvermos os debates.*
>
> *C4-QF - Não houve tempo para interagir e desenvolver debates embora tivesse espaço no ambiente. Mas o tempo exíguo não permitiu.*

Foram criados ao todo cinco fóruns para oportunizar o diálogo; um fórum no eixo 1 e outro no eixo 2 para discussões das temáticas desses eixos (Políticas Públicas e Gestão Educacional); um fórum para o início da atividade do Projeto de Aprendizagem com orientações para a elaboração do projeto, para discussão do diagnóstico das demandas mais urgentes da educação municipal e a organização das duplas e trios; um fórum sobre os Projetos de Aprendizagem, sendo que nesse fórum foi criado um tópico para cada projeto onde as duplas e os outros participantes poderiam discutir sobre a temática do projeto; e um fórum final com a discussão sobre a interlocução entre SMEd e CME.

Considerando que os participantes precisam se dedicar às suas funções e as demandas das suas instituições de origem (SMEd, escolas, universidades), e que muitos além das suas funções, ainda, atuam como conselheiro, uma função que normalmente não é de dedicação exclusiva, mas sim por representação e voluntariado, possuindo um regime de trabalho de 40h semanais, pergunta-se: Qual o tempo que sobra para esses participantes poderem realizar uma formação de qualidade? Qual o incentivo que possuem para isso?

Nas falas dos participantes percebe-se uma tensão muito grande quanto às suas atividades, que muitos estão exacerbados de atividades e múltiplas funções e que não possuem tempo para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, verifica-se a dedicação e o comprometimento da maioria dos Conselheiros que conseguiram participar da formação proposta e dos encontros semanais. Já a maioria dos

Técnicos da SMEd não conseguiram permanecer no curso, ou seja, iniciaram mas desistiram.

O tempo da formação (dois meses) proposto ao curso foi considerado pelos participantes pouco, mas pensando que esse é um projeto piloto, partindo de uma pesquisa de Mestrado Profissional (UFSM), acredita-se que os dados construídos possam subsidiar um possível projeto de extensão na universidade para que possa abranger outros municípios, outros conselhos e secretarias com mais tempo de formação que possibilite mais discussões e construção do conhecimento compartilhado.

Nesse sentido, sugere-se que o tempo de formação precisa ser ampliado e que os encontros presenciais precisam ser mais frequentes, pois os próprios participantes solicitaram mais encontros para que pudessem discutir sobre as temáticas estudadas no ambiente. A metodologia híbrida, com momentos a distância que se complementam nos encontros presenciais, necessita também de envolvimento e comprometimento, bem como dedicação, porém, é imprescindível que os Conselheiros e Técnicos tenham mais tempo institucional destinado ao seu desenvolvimento profissional. Muitos possuem carga horária de 40h a 60h semanais, desenvolvendo atividades nas escolas públicas e/ou privadas, em IES, na SMEd, entre outras instituições, e, também, no CME. Atuam nas funções de professores, diretores, coordenadores, Técnicos, entre outras, e diante as suas atividades fica evidente que não conseguem participar dos momentos de formação com a intensidade e qualidade que gostariam para realizar discussões e atividades acerca das temáticas e estudos desenvolvidos.

Também, há necessidade de destacar que se faz necessário o comprometimento e liberação por parte das Mantenedoras aos participantes, para que os mesmos possam participar da formação com envolvimento e intensidade necessários ao bom aproveitamento da formação, pois verificou-se que a maioria que não pôde participar das atividades realiza suas funções na Secretaria de Educação.

No questionário final, os participantes deixaram algumas sugestões para as futuras formações, em que se destaca três participantes (C2-QF, C4-QF e T1-QF) os quais responderem que poderia ter mais encontros presenciais, apesar da dificuldade de conseguir marcar um encontro com os Conselheiros e Técnicos no mesmo dia. No primeiro encontro somente nove puderam participar, oito

Conselheiros titulares e suplentes (dois são também Técnicos da Educação) e um técnico da SMEd; no segundo encontro apenas sete participaram, Conselheiros titulares e suplentes, desses sete dois desenvolvem suas atividades na SMEd, do total de 21 participantes na formação.

A sugestão de um dos Conselheiros veio ao encontro da intenção dessa pesquisa de possibilitar a elaboração de um projeto em nível de extensão para dar continuidade à formação:

> *C7-QF - Sugiro a continuidade deste curso, porém com o aprofundamento de especificidades que envolvem as temáticas gerais já trabalhadas. Sugiro a manutenção dos projetos de aprendizagem, pois na gestão pública sempre há demandas a serem enfocadas.*

A aprendizagem por projetos foi bem aceita e avaliada positivamente pelos participantes, pois além de estarem ampliando os conhecimentos sobre aquela temática do projeto, também se ressalta a reflexão e a discussão de uma demanda evidenciada na educação municipal e uma possível solução. Talvez por essa questão seja mais significativa a participação dos Conselheiros e Técnicos por tratar de um aspecto de maior interesse, a própria atuação.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos processos auto/trans/formativos para se produzir os projetos de aprendizagem. Tanto os Conselheiros e Técnicos e professora pesquisadora realizaram um diagnóstico sobre as demandas principais do CME e da SMEd, pesquisas sobre as temáticas, reflexão e discussão, elaboração do projeto e discussão dos resultados. Essas atividades evidenciam os processos auto/trans/formativos pelos quais participantes e professora passaram, com a pesquisa, com a formação, a autoformação, a transformação de si e dos seus conhecimentos, das suas práticas e dos seus contextos.

Toniolo e Henz (2015, p. 35) colocam: “Quando falamos em auto(trans)formação de professores, a preocupação central deveria ser esse pensar criticamente a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com os desafios de cada realidade, com cada nova situação”. É nesse sentido que a formação proposta com os movimentos de inquietação, reflexão da prática e do seu contexto, da problematização, do estudo e da pesquisa para a elaboração dos projetos que pudessem melhorar, modificar a prática e incentivar os processos de auto/trans/formação.

Nos estudos e discussões, via *moodle* ou presencial, destaca-se uma maior aproximação da teoria e prática, da ação-reflexão-ação e da universidade (docentes e acadêmicos) com os profissionais da educação que desenvolvem suas atividades seja na Secretaria de Educação ou no Conselho de Educação. Em todos os momentos os sujeitos estavam se questionando sobre suas práticas e os seus contextos, além de realizarem os projetos compartilhadamente.

Outra questão relevante é sobre quais outros conteúdos que os participantes gostariam de ter acesso na formação. Dois participantes responderam que os conteúdos disponibilizados foram satisfatórios, outros destacaram alguns aspectos:

> *C1-QF – A prática no conselho.*
>
> *C2-QF – Entrevistas, sobre os assuntos abordados.*
>
> *C4-QF – Estudo de legislações.*
>
> *C5-QF – Talvez mais artigos e links sobre os assuntos que envolvem os Conselhos Municipais de Educação.*
>
> *T1-QF – Textos mais teóricos sobre políticas.*
>
> *C7-QF – Entendo que a proposta do curso parte de uma base geral sobre os sistemas de ensino e conselho de educação, o que é fundamental. Acredito que para uma continuidade do curso poderia haver o aprofundamento de especificidades que envolvem as temáticas gerais. Ainda no meu entendimento, a possibilidade de projetos de aprendizagem, com a mediação de indicação de conteúdos para seu aprofundamento também deveriam continuar sendo considerados.*

O que se verifica é que a proposta de elaboração dos Projetos de Aprendizagem foi bem aceita pelos participantes, assim como a indicação de materiais para o aprofundamento das temáticas, repercutindo em novas perspectivas para o SME de Santa Maria, RS.

6.3 ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA E A APRENDIZAGEM POR PROJETOS

Esse subcapítulo aborda aspectos do ensino híbrido e da aprendizagem por projetos desenvolvidos nos processos de formação continuada, porque compreende-se que estão relacionados a formação na perspectiva da auto/trans/formação, justamente porque contribuem para repensar os tempos, os espaços, as

fragilidades, as prioridades e apontar caminhos para uma formação de qualidade a partir das demandas e dos contextos dos participantes.

A base de dados do questionário inicial, possibilitou a elaboração da proposta de formação continuada e a organização do ambiente *moodle*, assim como estabelecer metodologias mais adequadas ao contexto dos participantes e das suas expectativas. Nesse caso, os participantes elencaram algumas metodologias: a) uma formação com estudos teóricos-legais com problematizações, b) utilizando uma abordagem mais reflexiva e crítica, c) utilizando fóruns no ambiente virtual com base em estudos de casos.

Ressalta-se que diante esses dados, optou-se por uma formação continuada com base nos preceitos do Ensino Híbrido (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015), agregando o presencial com o ensino a distância, assim como a aproximação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem veiculadas pela aprendizagem por projetos, com problematizações e demandas do contexto dos Conselheiros e Técnicos de educação.

Justifica-se a escolha do Ensino Híbrido pois, conforme Moran (2015, p. 42),

> [...] O currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, presenciais e virtuais, nos quais nos reunimos de várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e o planejamento engessado.

A formação proposta foi pensada, planejada com um currículo aberto e flexível, conforme as demandas acrescentaram-se outras temáticas de interesse dos participantes, assim como os eixos temáticos ficaram todos abertos, possibilitando que os mesmos pudessem iniciar os seus estudos e discussões no eixo que fosse de seu interesse, sem ter uma estrutura modular rígida, obrigatória e reprodução dos conhecimentos. Outro aspecto importante a ser mencionado é que os participantes tiveram momentos individuais de estudo (leituras e atividades individuais), mas também momentos em duplas ou trios (elaboração do Projeto de Aprendizagem) e momentos em grupos (Fóruns Dialógicos e os Encontros Presenciais).

O Ensino Híbrido “[...] é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)” (VALENTE, 2015, p. 13). Considera-se que o ensino a distância e o ensino presencial se complementam, podendo utilizar as melhores

estratégias de cada modalidade. As leituras e atividades são pensadas de maneira que podem ser iniciadas a distância, com atividades no *moodle*, ou disponibilizar materiais *on-line* e complementar com atividades presenciais ou discussões, como nos encontros presenciais, ou iniciar uma temática no ensino presencial e continuar a distância por meio de fóruns.

Importante salientar que o ensino híbrido potencializa uma proposta mais personalizada, seja aos participantes ou ao seus contextos e demandas profissionais.

> Podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Os alunos mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta. (MORAN, 2015, p. 34-35).

Nesse caso, não se considera uma personalização individual, para cada participante, mas uma personalização no sentido de ser específica para um grupo (Técnicos e Conselheiros) com conhecimentos diferentes (inicial ou mais experiente na função) e que fosse auxiliar na atuação dos mesmos, nas demandas e necessidades da educação municipal. Pensando, que cada participante aprende diferente, com metodologias diferentes que possuem ritmo e tempo diferente e que possam aprender e dialogar colaborativamente. Dessa maneira, “[...] O importante é variar as atividades e os níveis de dificuldade, cabendo ao professor propor tarefas que tenham o objetivo de contribuir para o crescimento do estudante” (SCHNEIDER, 2015, p. 73) de maneira que as atividades precisam dar conta de conteúdos iniciais introdutórios e aprofundados. Esse aspecto da personalização da formação, também, foi evidenciada na opinião dos participantes que consideram a formação:

> *C6-QF – Ótima! Voltada especificamente àqueles que necessitam de conhecimento acerca das demandas do Conselho de Educação e pertinentes as suas áreas ou locais de atuação.*
>
> *C7-QF – A possibilidade de uma formação direcionada a essas demandas contribui com este processo que muitas vezes é autodidata.*

Esse era justamente o objetivo da formação, trazer temáticas específicas ao contexto e demandas do CME e da SMEd e a atuação dos participantes, com conteúdos introdutórios para aqueles que estão iniciando na função e mais

complexos, complementares para aqueles que já estão a mais tempo na função de conselheiro e/ou técnico da educação que pudesse qualificar a atuação dos mesmos.

A aprendizagem por meio de projetos foi essencial para a discussão, ampliação de conhecimentos e elaboração dos Projetos de Aprendizagem que estavam relacionados às demandas e necessidades evidenciadas na educação municipal pelos participantes. Para Fagundes et al. (2006, p. 30):

> Fazer um projeto de aprendizagem significa desenvolver atividades de investigação sobre uma questão que nos "incomoda", desperta nossa atenção, excita nossa curiosidade. Isso pode se realizar de maneira individual ou em pequenos grupos de trabalho. O resultado material é uma coleção articulada de documentos produzidos através de levantamentos, debates, reflexões, sínteses, etc, utilizando diferentes linguagens de representação.

Com a elaboração dos projetos, os alunos investigaram o próprio contexto profissional, suas demandas e necessidades para a partir desse questionamento pensar em como que poderiam tentar solucionar esse problema e suas demandas, em duplas ou em trios.

Conforme Lima e Moura (2015, p. 94) essa abordagem está vinculada aos modelos híbridos e "[...] além de muito mais atrativa e engajadora para os alunos, potencializa o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como a criticalidade e a colaboração", percebeu-se que os participantes estavam mesmo engajados com os projetos, buscando subsídios teóricos e na legislação, acessando os materiais que foram disponibilizados e buscando por outras fontes.

Nesse sentido, Behrens e José (2001, p. 80) destacam que "[...] o docente pode fornecer alguns itens ou referenciais bibliográficos que possam auxiliar o encaminhamento dos alunos para a pesquisa, deixando claro que eles podem e devem buscar com autonomia outras fontes de informações", verificou-se que os participantes além de buscarem subsídios no ambiente *moodle*, com os materiais que foram incluídos pela professor pesquisadora, também, buscaram outros materiais e normatizações que pudessem auxiliar na compreensão da temática e na elaboração dos projetos.

Os autores trazem que essa metodologia "[...] propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender, e especialmente, de aprender a aprender, partindo de problematizações que vinculem os temas e realidade circundante" (BEHRENS e

JOSÉ, 2001, p. 77). Diante o exposto, para o Projeto de Aprendizagem, inicialmente foi proposta a seguinte questão aos participantes: quais as demandas mais urgentes na educação que você enquanto conselheiro e/ou técnico da educação identifica no Sistema Municipal de Santa Maria/RS? A discussão iniciou no primeiro encontro presencial e continuou via fórum no *moodle* para que identificassem essas demandas da educação. Diante das respostas, os participantes organizaram-se em duplas ou em trios e escolheram uma temática para dar início aos seus projetos, desenvolvendo uma interpretação sobre a temática, planejando o que fez ou faria, em termos de atitudes, ações, parcerias com outras instituições.

Após a escolha das temáticas dos projetos, os sujeitos iniciaram a pesquisa, buscando fontes diversas, referências teóricas, entrevistas, artigos, leis, resoluções que pudessem auxiliar a elaboração, em busca do conhecimento. Nesse momento, destaca-se que houve a inclusão de outros materiais no *moodle* para subsidiar a produção dos projetos, todos separados conforme dispõe a Figura 15.

Figura 15 – Conteúdos para os Projetos de Aprendizagem

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

Para cada Projeto de Aprendizagem foi criado uma Wiki para que pudessem escrever o seu projeto compartilhadamente, mas qualquer participante poderia entrar, verificar, sugerir e discutir junto com o grupo aquela temática. Juntamente

com as Wikis, também, considerou-se essencial criar fóruns específicos para cada temática, nas mesmas condições, todos poderiam acessar e discutir sobre todas as temáticas, conforme a Figura 16.

Figura 16 – Projetos de Aprendizagem

Fonte: *Moodle*/UFSM, 2018.

A escolha pelo recurso da Wiki se justifica porque possibilita a escrita colaborativa, compartilhada a muitas mãos, conforme colocam Dias e Leite (2010, p. 100, grifos dos autores)

> No *Moodle*, *wiki* pode ser uma ferramenta poderosa para o trabalho colaborativo em educação. Uma turma inteira pode editar um documento de maneira coletiva, criando um produto feito pela turma. Por outro lado, cada aluno pode ter seu próprio *wiki* e trabalhar nele com a colaboração de seus colegas.

Assim, cada dupla ou trio tinha sua própria wiki, mas todos poderiam participar auxiliando na elaboração do projeto, de maneira mais colaborativa. Verificou-se que os participantes visualizaram os outros projetos, porém não houve muitas discussões sobre as temáticas. Somente no segundo Encontro Presencial houve maior interação e participação compartilhada acerca dos projetos. Talvez, por isso, a resposta de um dos Técnicos da secretaria:

> *T1-QF - A proposta foi excelente, embora eu não tenha conseguido participar dos encontros presenciais, sugiro que mais deles pudessem ser planejados, pois pelo menos, esse seria um tempo dedicado totalmente para realizar as atividades do curso.*

Considerando que se houvesse um encontro destinado para a elaboração do projeto de aprendizagem, talvez, seria mais significativo e os participantes poderiam realizar as atividades da formação de maneira mais compartilhada. Porém, a metodologia que se propôs iniciava no ambiente virtual para dar continuidade no encontro presencial, sendo que os projetos foram iniciados no primeiro Encontro Presencial com os participantes que estavam presentes, foram elaborados nas wikis e depois apresentados no segundo Encontro Presencial, e as discussões deveriam ter sido realizadas no ambiente, pois havia um fórum para cada temática. Estes espaços de interação e interatividade foram poucos utilizados e aproveitados pelos cursistas. Passou-se a questionar o que de fato potencializa a participação e em que medida é possível mobilizar tal participação.

De acordo com Behrens e José (2001, p. 81):

> Ao propor atitudes dialógicas o professor propicia a opção por um posicionamento dialético que implica um movimento constante de renovação; desta maneira, pode passar a oferecer conexão entre pesquisa, ação, reflexão e a produção do conhecimento.

Esse era um dos objetivos da formação proposta, a partir dos Projetos de Aprendizagem possibilitar uma conexão entre pesquisa, ação, reflexão e a produção do conhecimento que vem ao encontro da metodologia de pesquisa colaborativa, opção dessa pesquisa de Mestrado. A pesquisa é parte essencial do professor, seja em qual função esteja desempenhando, precisa se ver como pesquisador, em constante busca, e sobre os Conselheiros e Técnicos da Educação não poderia ser diferente, a todo momento há uma legislação nova, uma metodologia, um aspecto que precisa ser normatizada ou interpretada, a ação precisa estar relacionada sempre com a reflexão em busca da melhoria da prática e assim a produção do conhecimento. Aos que aproveitaram dos espaços potencializados, sejam eles *on-line* quanto presencialmente, verificou-se que houve apropriação dos conhecimentos (teóricos, legais e contextuais) necessários à produção dos Projetos de Aprendizagem.

O desafio para os sujeitos a partir da elaboração do Projeto de Aprendizagem, se deu de duas maneiras: um projeto com objetivos, etapas a serem seguidas (projeto de ensino, de trabalho) ou poderiam ir direto para o produto final, se esse já estivesse bem definido. Então, o projeto poderia ser uma proposição de lei, minuta

de resolução, um parecer, a [re]elaboração de uma diretriz curricular, uma minuta de projeto de lei, entre outros. A reflexão e debate final dos projetos aconteceu durante o segundo encontro presencial, porém, como poucos participaram do encontro (somente sete), apenas discutiu-se dois projetos e encaminhamentos sobre a elaboração de outro sobre o censo escolar.

Destaca-se que na formação foram elaborados sete Projetos de Aprendizagem e as temáticas que surgiram foram: autonomia financeira e representantes do CME, professor de informática educativa, atendimento domiciliar, piso nacional do magistério e planejamento pedagógico, defasagem da questão idade-série, [re]estruturação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

A seguir apresenta-se uma breve abordagem dos Projetos de Aprendizagem.

6.3.1 Projetos de Aprendizagem: alteração da Lei 4.122/1997 e alteração da Resolução CMESM nº 29/2011

Os projetos “alteração da Lei 4.122/1997 e alteração da Resolução CMESM nº 29/2011” foram elaborados por um trio de Conselheiros que identificaram e escolheram duas demandas atuais e urgentes que precisavam ser tratadas pelo CME:

> *Conselheiros C, F, H: Uma se refere à necessidade da alteração da Lei 4.122, de 22 de dezembro de 1997, que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, a outra refere-se à alteração da Resolução nº 29 do CMESM, para prever o professor de informática educativa, identificado como assessoramento pedagógico, nos PPP e Regimento Escolar das escolas, incluindo-o expressamente nos roteiros de elaboração dos referidos documentos.*
>
> *Conselheiro C: O grupo elaborou uma MINUTA do projeto de lei para alterar a Lei 4.122 de 1997, que criou o CMESM. A alteração da lei se faz necessária para definir e atualizar a composição do Conselho, buscando garantir a paridade nas representações; ampliar objetivos e competências, bem como buscar a autonomia financeira através da garantia de aporte financeiro específico.*

Importante pensar e articular uma política que possa valorizar o CME efetivamente no contexto de gestão democrática, considerando que há de se observar a composição paritária, ou seja, metade de livre escolha do Governo e metade com escolha da sociedade civil mediante as entidades organizadas. Assim,

os Conselhos podem ser compostos por representantes da pluralidade social incorporando o saber acadêmico e o saber popular (BORDIGNON, 2009).

Conforme Bordignon (2009), ainda referente a composição, três aspectos são considerados relevantes: o tamanho do Sistema Municipal de Ensino que está diretamente relacionado com o tamanho do município e o volume das atividades educacionais, no sentido de se serão maiores ou menores; o equilíbrio das categorias representadas com a presença de diferentes segmentos e entidades; e a duração dos mandatos que possa garantir a estabilidade e continuidade das políticas educacionais.

Assim sendo, o projeto, contendo uma minuta de lei, além dos subsídios supramencionados, está relacionado a meta 19 do Plano Municipal de Educação de Santa Maria, RS, que traz:

> 19.8) fortalecer o Conselho Municipal de Educação, garantindo a esse colegiado recursos financeiros, espaço físico adequado, quadro de recursos humanos disponível, equipamentos e meios de transporte para verificações à rede escolar, com vistas ao desempenho de suas funções, assegurando no mínimo 20 horas semanais de dedicação exclusiva, no caso de servidor público municipal e 40 horas semanais se, além da Presidência, o Conselho acumular a função de Coordenador Regional ou membro da Diretoria da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME-RS. (SANTA MARIA, 2015).

O próprio PME prevê o fortalecimento do CME, assim como recursos financeiros próprios, infraestrutura adequada para que os Conselheiros possam desenvolver suas funções com qualidade. Portanto, segundo os Conselheiros, se faz necessário e urgente trazer esses aspectos para a lei que fundamenta a identidade e as ações do CME, considerando que é uma lei municipal e que depende de estudos e aprovação do poder legislativo e executivo.

Certamente, considerando que foi apontado na pesquisa realizada por Dalla Corte et al. (2016) que a maioria dos CME do RS ainda não possuem a devida autonomia, justamente porque estão engajados as indicações de representatividade pelas Secretarias de Educação, bem como seus espaços físicos, infraestrutura e recursos financeiros são definidos pela mesma Secretaria.

Nas pesquisas realizadas por Dalla Corte et al. (2016), essa realidade fica evidente na maioria dos municípios, do total de 243 municípios pesquisados, em 77% os Conselhos de Educação não possuem autonomia financeira, recursos

próprios. Segundo os autores, os pesquisados sinalizaram as principais dificuldades por falta de autonomia:

> [...] recursos que dependem da aprovação da Secretaria Municipal de Educação; recursos (diárias, transporte) para participação dos Conselheiros em eventos de formação/capacitação e reuniões técnicas em representação ao CME; falta de pagamento da mensalidade da UNCME/RS [...]. (DALLA CORTE et al, 2016, p. 44).

Dessa maneira, o CME precisa ter condições para desenvolver suas funções e atribuições com autonomia, descentralização do poder por parte da Secretaria de Educação, paridade nos aspectos referentes a representatividade socioeducacional, bem como atuação com qualidade para gestar, entre outros aspectos, seus recursos financeiros, decidindo o que é prioridade e necessidades para o CME e demandas educacionais municipais. Na lógica da falta de autonomia, conforme Dalla Corte et al. mencionam, os CME não consolidam sua atuação como órgãos de controle social.

Também, nos dados do primeiro questionário respondido pelos participantes desta pesquisa verificou-se que os mesmos apontam como fragilidades do CME a pouca valorização e compreensão da função do CME, não possuir autonomia financeira, falta de espaço próprio, de equipamentos e material de consumo.

Tais aspectos, entre outros, contribuem para que os CME não tenham a devida autonomia, bem como representatividade paritária para atuação fundamentada nos princípios de gestão democrática. Na perspectiva desta minuta de projeto para alteração da Lei nº 4.122/1997, encontra-se um grande avanço com relação a atuação efetiva e democrática do CME, no sentido de que este órgão colegiado passe a gerir seus recursos de maneira autônoma, bem como se constitua um colegiado representativo da sociedade educacional do município de Santa Maria para ouvir e deliberar acerca das múltiplas demandas socioeducacionais.

A alteração da Resolução nº 29/2011, segundo os Conselheiros, se fez necessária considerando que é importante abranger o professor de informática educativa em seus aspectos normativos. Esse tema é essencial para que as instituições escolares possam, no processo de elaboração de seus PPP e Regimentos Escolares, prever esse profissional para atuação nos laboratórios de informática. Os Conselheiros sinalizaram que no município de Santa Maria, em muitas escolas, os laboratórios pouco são utilizados porque os docentes não

possuem conhecimentos Técnicos de informática e não compreendem como que podem incluir as tecnologias nos seus planos, ou, até mesmo, não priorizam tais tecnologias nos processos educacionais.

Além desse grupo de Conselheiros, ressalta-se que outros participantes também se manifestaram favoráveis a necessidade de normatizar a previsão de um professor de informática educativa para auxiliar os demais professores nas atividades pedagógicas junto ao laboratório de informática.

Uma sala de informática na escola é necessária e indispensável, para que os alunos além de terem acesso a informação e conhecimentos, possam estudar compartilhadamente e trabalhar com pesquisas, com projetos, mas isso tudo depende da disponibilidade de equipamentos e de um bom planejamento, e aí entra a responsabilidade do profissional que atua nesse espaço e do professor.

O impacto desse projeto está na integração das tecnologias na prática pedagógica dos docentes, qualificando o planejamento da aula, que passa a ser colaborativo (docente e profissional de informática), e ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Santa Maria, RS, possibilitando a utilização de um espaço que é pouco utilizado pelos docentes e alunos.

Esses dois trabalhos não foram discutidos no Encontro Presencial, mesmo os autores estando no encontro, pois consideraram que esses projetos já estão prontos e as discussões já iniciaram nas reuniões do CME e que seria interessante discutir os outros projetos que estavam em fase de desenvolvimento, finalização e que eram temáticas mais novas que precisavam ser dialogadas e contextualizadas.

6.3.2 Projeto de Aprendizagem: Alteração da Resolução CMESM nº 30/2011

O Projeto pautado pela proposição de alteração das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, Resolução CMESM nº 30/2011, foi elaborado por um conselheiro suplente que também é técnico e um técnico da secretaria.

> *Conselheiro G: Atuando na [...] SMED e como conselheira suplente do CMESM, junto com [...], percebemos que algumas coisas podem sofrer adequações na Resolução CMESM 30/2011. Nosso projeto, então, será a elaboração de minuta para alteração de alguns aspectos desta Resolução, para que venha ao encontro das proposições legais vigentes e pertinentes.*

Tais diretrizes curriculares datam de 2011 e, atualmente, existem outras legislações e normatizações que normatizam a Educação Infantil no Brasil e, nesse sentido, tornou-se prioridade para este grupo de cursistas a reflexão, o estudo e a proposição de atualização da referida Resolução CMESM. Importante ressaltar que essa temática foi evidenciada considerando que tal Resolução necessita de atualização e vinculação com a legislação nacional pertinente, adequando-a ao contexto municipal, especialmente, no que diz respeito à pontualidade e objetividade de alguns artigos com redação muito ampla, principalmente quando tratam da Educação Básica e não da Educação Infantil.

Para elaborar uma proposta de alteração das Diretrizes da Educação Infantil mais atualizada, ressalta-se que o grupo partiu seus estudos e discussões da Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/96; da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação; da Lei Municipal 6.001/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação de Santa Maria; da Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

O projeto foi discutido no Encontro Presencial, enquanto que os autores do projeto mostravam os itens que consideravam que precisavam de alteração, de supressão ou inclusão, iam dialogando juntamente com os Conselheiros, destacando as possibilidades das alterações, tirando dúvidas de como que a Secretaria de Educação interpreta tais artigos e faz os encaminhamentos com relação ao que está na normatização municipal. Foram surgindo sugestões e, inclusive, foram alterando alguns termos e normativas que estavam desatualizadas, abaixo destaca-se alguns exemplos:

a) Alteração do Art. 4º “São dimensões norteadoras para a organização curricular da Educação Básica” – considerando que a normativa é para a Educação Infantil, não seria necessário trazer de maneira mais ampla nessa normatização, mas sim mais específica para a etapa que estava se discutindo, assim considerou-se oportuno trazer dimensões e conceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
b) Supressão do Art. 6º “São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil” – por ter sido readequado no Art. 4º

c) Readequação do Art. 10 que trata sobre o atendimento educacional especializado, trazendo as orientações da Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica;
d) Readequação do Art. 22 que trata sobre "Os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor", sugerindo-se alterar para "Os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação do número de crianças e profissionais". Deixando, dessa maneira, o artigo mais claro e objetivo quanto à relação entre crianças, professor e auxiliar de sala.
e) Inclusão do parágrafo 4º no Art. 22, mencionado acima: "§ 4º - Admite-se agrupamentos de duas faixas etárias subsequentes, e neste caso deverá ser respeitado o limite do agrupamento da menor idade, vedado o agrupamento entre faixas etárias de creche e pré-escola".
f) Alteração do termo "convênio" que não é mais utilizado pela SMEd para o "termo de cooperação" referente aos documentos que as escolas precisam apresentar para o credenciamento e autorização de funcionamento de escolas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas; entre outros.

Esse projeto iniciado pelos Técnicos da Educação e, também, Conselheiros de educação, foi pensado conjuntamente e potencializa o trabalho compartilhado e a interlocução entre CME e SMEd, justamente porque além do Conselho de Educação ser o propositor de uma determinada política pública, em termos de normatização, é necessário que o mesmo tenha conhecimento da realidade tácita e das demandas da educação municipal. Nesta lógica, torna-se importante que o diálogo próximo e pontual com a Secretaria de Educação se constitua profícuo com relação a elaboração de aspectos normativos que atendam as demandas locais e que se constituam efetivos nas determinações e articulações dos processos de gestão educacional demandados pela Secretaria de Educação e Instituições Escolares na conjuntura do Sistema Municipal de Ensino.

A SMEd, como órgão responsável pela organização da educação municipal e executor das políticas públicas, decorrentes das instâncias do CME, torna-se parceira e corresponsável no processo de pensar e definir os rumos e ações estratégicas para a educação municipal. Não se constitui um órgão isolado e centralizador de ações educacionais, mas, sobretudo, um dos órgãos responsáveis junto com o CME e demais Entidades que pensam e definem os aspectos normativos que a educação municipal dentro de um sistema de ensino poderá dar consecução. É nesse sentido que se considera que um órgão (SMEd e CME) não pode coexistir sem o outro, na concepção sistêmica de educação e de um sistema de ensino. Que ambos os órgãos precisam dialogar e trabalhar compartilhadamente, pois cada um possui suas funções e atribuições, mas que se complementam em prol de uma educação de qualidade para o município.

6.2.3 Projeto de Aprendizagem: Disparidade idade série dos alunos da rede municipal

O projeto "Disparidade idade série dos alunos da rede municipal", foi elaborado por um trio de Conselheiros.

> *Conselheiro E: Como assessora pedagógica [...], acredito que precisamos pensar a educação em conjunto: estado e município. Para tanto, seria interessante elaborar um projeto na área de políticas públicas que visasse a correção da distorção idade-série no município de Santa Maria, em parceria com a UFSM.*

Assim, a intenção desse projeto foi elaborar uma proposta de uma política educacional ao município da Santa Maria no que se refere a inclusão dos alunos com defasagem idade-série na rede municipal de ensino. A importância dessa temática se justifica pelo impacto que a taxa de reprovação e repetência dos alunos da rede municipal de Santa Maria tem no fluxo normal do ensino fundamental, bem como nos indicadores de retenção escolar e evasão escolar, o que se comprova via Censo Escolar, INEP.

Segundo o INEP[31], o problema começou a ser enfrentado com as classes de aceleração de aprendizagem, e suas principais causas são a reprovação, o abandono escolar e a retenção dos alunos nas classes de alfabetização.

Esse projeto foi amplamente discutido no segundo Encontro Presencial, destacando que cada instituição trata essa questão da sua maneira, pois não há parâmetros municipais que orientem e amparem os processos de gestão escolar quanto a essa questão. Os participantes puderam ajudar com sugestões para as próximas etapas do projeto e as parcerias que poderiam ser feitas.

O desenvolvimento desse projeto poderá impactar nas taxas de evasão e repetência da rede municipal de Santa Maria, possibilitando uma alteração nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que leva em consideração os dados do Censo Escolar (fluxo escolar) e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

Na Figura 17 é possível visualizar as taxas de rendimento da Rede Pública do município de Santa Maria, e na Figura 18 as taxas de distorção idade-série.

Figura 17 - Taxas de rendimento da Rede Pública de Santa Maria, RS

Fonte: Ministério Público do Rio Grande do Sul – a partir do INEP/MEC, 2016.

[31] Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/defasagem-entre-idade-e-serie-continua-alta/21206>.

Figura 18 - Taxas de distorção idade-série da Rede Pública de Santa Maria, RS

Fonte: Ministério Público do Rio Grande do Sul – a partir do INEP/MEC, 2017.

A partir dos dados apresentados nas figuras, disponibilizadas pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul no documento sobre o Mapa Social de Santa Maria/RS[32], verifica-se que a taxa de evolução da aprovação está diminuindo, em 2013 era de 92% e em 2016 ficou em 91%. A taxa de distorção idade-série também está diminuindo, em 2013 era de 17,2% e em 2017 de 14,2%. Por esse motivo que esse projeto é importante para que esses números possam diminuir ainda mais e alcançar crianças e jovens que estão com essa defasagem, possibilitando, para além do acesso, qualidade educacional para investir na permanência desses alunos na escola.

6.2.4 Projeto de Aprendizagem: Alteração do Art. 16, seção IV, da Lei nº 4.696/2003

O projeto que trata da Minuta de Alteração do Art. 16 da Lei nº 4.696/2003, a qual estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa

[32] Disponível em:< https://www.mprs.mp.br/media/areas/mapa_social/arquivos/relatorios/sociais/SOC_109_109.pdf>

Maria, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências, foi a proposição de dois Técnicos da SMEd.

A valorização dos (as) profissionais da educação é uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, expresso no Art. 2º (BRASIL, 2014). A meta 17 e 18 também tratam sobre a valorização dos profissionais:

> Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
>
> Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
>
> 18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu. (BRASIL, 2014).

A intenção do PNE (2014) é assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior em todos os sistemas de ensino, além de prever condições ao professor para que possa desempenhar suas funções com qualidade. Também, é essencial prever a formação continuada desses profissionais e que essa formação seja valorizada para que repercuta em progressão na carreira.

O Plano Municipal de Educação de Santa Maria (Lei n° 6.001, de 18 de agosto de 2015) ratifica essas metas, trazendo “Meta 17: Investir na valorização dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino [...]” (SANTA MARIA, 2015), o PME já traz a previsão de investir na valorização, mas não fica claro de que maneira e como que será esse investimento, destaca-se a primeira estratégia: “17.1) incluir no Plano de Carreira do Magistério Municipal a gratificação para os professores que possuírem doutorado em sua área de atuação sem alterar as conquistas já consolidadas no âmbito da titulação” (SANTA MARIA, 2015). Entretanto, até o momento o plano de carreira dos profissionais está desatualizado, não abrangendo, por exemplo, aos profissionais com titulação em doutorado.

Verifica-se o estímulo à formação dos profissionais na estratégia 17.3: “ampliar as vagas de licenças remuneradas e incentivo para a qualificação profissional em nível de pós-graduação, para os professores da rede pública, conforme a demanda” (SANTA MARIA, 2015). Assim, o PME prevê a valorização dos profissionais com doutorado e, também, incentivo para sua formação e qualificação por meio de gratificações e licença.

A meta 18 está ratificada no PME de Santa Mari, considerando que propõe: “Assegurar e garantir a manutenção dos Planos de Carreira dos profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os Sistemas de Ensino, considerando os termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal” (SANTA MARIA, 2015). Entretanto, pelo que se verifica, as metas do PNE que tratam sobre a licenças e incentivo à formação dos profissionais, no PME foi remanejado para a meta 17, conforme mencionado anteriormente.

Assim, com o objetivo de valorizar os profissionais do magistério (PNE e PME/SM) e implementar as estratégias do PME de Santa Maria foi elaborado o Projeto de Aprendizagem com a proposição de alteração do Art. 16 da Seção IV do Plano de Carreira do Magistério, com a inclusão da alínea “e”:

> *a) Nível I- Habilitação específica de magistério obtida em curso de nível médio, na modalidade Normal;*
> *b) Nível II - Habilitação específica em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação Plena;*
> *c) Nível III - Habilitação específica em curso de Pós-Graduação de Especialização correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área educação ou de pedagogia;*
> *d) Nível IV - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Mestrado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia.*
> ***e) Nível V - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Doutorado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia.*** *(grifo nosso)*

Esse projeto não foi discutido no Encontro Presencial, pois os autores não puderam estar presentes, ressalta-se que o projeto está em fase de elaboração, planejando as próximas etapas, pois não se configura um projeto que pode ser finalizado pela SMEd ou pelo CME, como é uma minuta de alteração de uma lei municipal, precisará passar também pelas instâncias dos poderes legislativo e executivo.

Nesse projeto, muito mais do que pensar na questão financeira e na progressão na carreira do magistério, o importante é o incentivo à formação dos

profissionais da educação, o que contribui para a qualificação de profissionais mais preparados para desenvolver suas funções, seja na docência ou mesmo em outras funções que desempenham na SMEd e/ou no CME ou nas escolas da rede municipal.

6.2.5 Projeto de Aprendizagem: Política de Atendimento Domiciliar da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

O projeto voltado para a criação e articulação de uma "Política de Atendimento Domiciliar da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS" foi proposto por dois Técnicos da Secretaria de Educação, que verificaram a inexistência de diretrizes que definissem a operacionalização do atendimento domiciliar.

> *Técnica A – Nosso projeto de aprendizagem partiu do estudo destes artefatos encontrados para uma releitura de aproximação com a realidade da rede municipal de Santa Maria. Assim, nossa intenção foi a consolidação de uma proposta de trabalho, a fim de subsidiar a construção da Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS. Nesse sentido, esta organização será encaminhada para o Conselho Municipal de Educação para o estudo da matéria e adequações que se fizerem necessárias, considerando que a proposta é originar a normatização do atendimento domiciliar e não apenas diretrizes de uma política governamental.*

Essa temática constitui-se novidade nas normatizações educacionais, considerando que há poucos materiais e legislação pertinente quanto a essa questão. Assim, verificou-se a necessidade de normatizar esse tema para que todas as instituições escolares possam agir de maneira fundamentada e articulada ao Sistema Municipal de Ensino, dentro dos parâmetros legais e educacionais vigentes.

Conforme a pesquisa realizada para incluir materiais no *moodle* do curso sobre essa temática, evidenciou-se que não há muitas normatizações sobre o atendimento domiciliar, por isso a importância de se elaborar um projeto que identifique os passos a serem seguidos e a importância da normatização desse tema no sistema de ensino. Entretanto, na pesquisa realizada, parece que há uma certa confusão entre o atendimento domiciliar que se destina a alunos que estão em tratamento médico, hospitalizados ou impedidos (temporariamente ou permanentemente) de sair de casa, com o atendimento via educadores especiais

que precisam de outras metodologias e avaliação. Essa confusão pode ser em função de que a Educação Especial pode se enquadrar no atendimento domiciliar, entretanto, não se pode dizer que todos que precisam de atendimento domiciliar são da Educação Especial, alguns alunos podem necessitar de um atendimento domiciliar por diversas razões, por alguma doença, enfermidade transitória e, assim, retornar seus estudos na escola.

Essas duas temáticas são essenciais para a organização da educação, no caso da Educação Especial já há uma Resolução do CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011, que define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Importante ressaltar o que traz essa Resolução sobre o atendimento hospitalar ou domiciliar:

> Art. 21 – O Atendimento Educacional Especializado – AEE poderá ser realizado por meio de:
> I – Sala de recursos multifuncionais: local da Escola ou do Centro no qual se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
> II – Atendimento hospitalar ou domiciliar: atendimento educacional prestado ao aluno com necessidades educacionais especiais, no ambiente hospitalar ou domiciliar, em face da impossibilidade de sua frequência à escola.
> § 1º – É indispensável à ação integrada entre a escola, o sistema de saúde e a família do aluno com necessidades educacionais especiais, quando o tratamento de saúde implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (SANTA MARIA, 2011).

A Resolução do CMESM nº 31 já define que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser realizado por meio de atendimento hospitalar ou domiciliar, quando o aluno estiver impossibilitado de frequentar a escola, entretanto, essa Resolução só é válida para os alunos da Educação Especial. Outros alunos que possam ter alguma impossibilidade de frequentar a escola não estão contemplados, por isso a necessidade de se realizar uma discussão e proposta para normatizar o atendimento domiciliar de maneira geral para todos os alunos.

Sobre o atendimento domiciliar, encontrou-se um documento da Secretaria de Educação Especial/MEC titulado “Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”[33]. Nele consta que:

> Outras condições específicas que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares no ambiente da escola decorrem da permanência em

[33] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>

> estruturas de assistência psicossocial como as casas de apoio, as casas de passagem, as casas-lar, as residências terapêuticas e outras semelhantes, quando limitam ou impedem, por razões de proteção à saúde, proteção social ou segurança à cidadania, o deslocamento livre e autônomo de seus usuários pela cidade. (BRASIL, 2002, p. 10).

Dessa maneira, compreende-se que essa abordagem não seria somente aos alunos com necessidades especiais, mas para todas as crianças que estão impedidas temporariamente ou permanentemente de se locomover até a escola.

> Na impossibilidade de freqüência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 11).

Considera-se essencial que essa temática seja normatizada no município com a SMEd e o CME, uma vez que é preciso estudar e discutir sobre a viabilidade e as possibilidades para implementação de tal proposta.

O projeto não foi discutido no Encontro Presencial, sendo que os autores não estavam presentes. No entanto, os autores sempre buscaram subsídios e orientações com a professora pesquisadora, que auxiliou com materiais e orientações para a elaboração.

Esse projeto como foi iniciado pelos Técnicos da Educação, também pode desenvolver um trabalho compartilhado entre CME e SMED, pois não há uma normatização para o atendimento domiciliar e a SMEd necessita dessa normatização para articular, em especial, as escolas da rede municipal de ensino. Dessa maneira, houve a intencionalidade de se estabelecer um trabalho compartilhado, pois o projeto será encaminhado ao CME para que possam marcar uma reunião para discutirem esse projeto, Técnicos e Conselheiros e deliberarem pontualmente sobre as reais necessidades e encaminhamentos possíveis.

Esse projeto está de acordo com o PNE (2014) e com o PME de Santa Maria (2015), e com outras normatizações que trazem a importância da universalização da educação, do acesso e permanência dos alunos na educação, nesse caso, educação para todas as crianças e jovens, inclusive para aqueles que estão impossibilitados de sair de casa ou estão hospitalizados. Ressalta-se que a normatização municipal é necessária para a inclusão educacional, oportunizando a construção dos conhecimentos com a continuação de estudos.

6.2.6 Projeto de Aprendizagem: Alteração da Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério e período destinado ao planejamento

O projeto sobre o piso salarial e o período destinado ao planejamento dos docentes foi elaborado por dois Conselheiros:

> *Conselheiro A – [...] nossa proposta é trabalhar num projeto direcionado ao período destinado ao planejamento dos professores em consonância com a Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério. Pretendemos trabalhar nas questões relativas aos conceitos de planejamento e a necessidade do estudo das especificidades das escolas municipais, entre outros aspectos.*

Esse projeto ainda está em fase de desenvolvimento, considerando que os participantes iniciaram fazendo um estudo da legislação e dos conceitos de planejamento e do piso salarial dos profissionais do magistério.

O piso salarial profissional do magistério também está previsto no PNE (2014) referente a valorização dos profissionais do magistério, entretanto, a Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério (Lei nº 11.738) é do ano de 2008. A Lei do piso salarial define:

> Art. 2º [...]
> § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
>
> Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:
> I – (VETADO);
> II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;
> III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.
> [...]
> Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2008).

A lei é bem clara quanto à elaboração e adequação dos Planos de Carreira e a remuneração do magistério, que deveria ter acontecido até dezembro de 2009, entretanto, o município de Santa Maria ainda não tem sido resolutivo quanto a esta demanda, o que implica em pouca valorização profissional aos docentes e na qualidade do trabalho docente. A remuneração dos profissionais está relacionada diretamente à valorização dos mesmos, conforme verifica-se no PNE (2014), na meta 17:

> [...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
>
> 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;
>
> Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Importante ressaltar que o PNE de 2014, seis anos após a regulamentação do Piso Nacional do Magistério, ainda traz a protelação da equiparação dos rendimentos até o final do sexto ano do PNE, em 2020, e a existência dos planos de carreira no prazo de dois anos, em 2016. Entretanto, já estamos no segundo semestre do ano de 2018 e os professores da rede municipal ainda não recebem o estipulado em lei, inclusive em lei municipal, PME de 2015.

> Meta 17: Investir na valorização dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de forma a equiparar seu rendimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, com garantia de apoio financeiro da União, gradativamente até o sexto ano de vigência deste PME.
>
> 17.2) garantir a implementação de políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério, assegurando: o piso salarial nacional profissional, aplicando a atualização da remuneração no primeiro nível do Plano de Carreira Municipal, tendo como data base o mês de janeiro de cada ano; um terço da carga horária para horas-atividades; apoio pedagógico; equipe multidisciplinar e tudo o que venha a repercutir em melhores condições de trabalho, gradativamente até o final do primeiro triênio da vigência do PME. (PME, 2015).

A realidade que os docentes da rede municipal estão vivenciando, não está de acordo com a lei nacional e nem com a lei municipal. Por essa razão, justifica-se as discussões e as lutas desses profissionais para a concretização dos direitos garantidos em lei.

Outro aspecto importante do Projeto de Aprendizagem refere-se ao planejamento, importante não somente para os docentes que estão em sala de aula, mas, também, para aqueles que estão na gestão e precisam pensar nas demandas da educação considerando o plano de lotação dos professores da rede municipal de ensino. Desde a instituição da LDB de 1996 consta que:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Na LDB em vigência fica assegurado o direito ao planejamento educacional, porém ainda não está estabelecido qual seria esse período.

Na estratégia 17.3 da meta 17 do atual PNE, está definido que é preciso:

> 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (BRASIL, 2014).

No PNE (2014) o planejamento não está mencionado de maneira explícita, mas na indicação dos critérios da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), encontra-se que:

> Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
> [...]
> § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

No PNE (2014) está bem definido que a carga horária total da jornada de trabalho é de 2/3 no máximo, e que está destinada a atividades de interação com os

educandos. Entretanto, não define para o que seria o 1/3, assim, infere-se que seria para outras atividades de planejamento, de reuniões, de formação, capacitação e estudos em geral.

O PME de Santa Maria amplia esse aspecto:

> Meta 17: Investir na valorização dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino de forma a equiparar seu rendimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, com garantia de apoio financeiro da União, gradativamente até o sexto ano de vigência deste PME.
>
> [...]
>
> 17.2) garantir a implementação de políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério, assegurando: o piso salarial nacional profissional, aplicando a atualização da remuneração no primeiro nível do Plano de Carreira Municipal, tendo como data base o mês de janeiro de cada ano; *um terço da carga horária para horas-atividades*; apoio pedagógico; equipe multidisciplinar e tudo o que venha a repercutir em melhores condições de trabalho, gradativamente até o final do primeiro triênio da vigência do PME. (SANTA MARIA, 2015, grifo nosso).

Interessante destacar que o PME prevê que um terço da carga horária deverá ser para horas-atividades, que compreendem além do planejamento, formação, pesquisas, entre outros, em acordo com a Lei do Piso de 2008. Entretanto, esse conceito precisa ser melhor discutido e o Projeto de Aprendizagem voltado para esta temática, certamente, contribuirá com estudos e pesquisas sobre o que seria esse planejamento e como poderia ser implementado para todos os profissionais da área educacional.

O projeto não foi discutido no Encontro Presencial, pois justificaram que estavam em uma assembleia com os professores da rede municipal para tratar justamente sobre essas alterações que estão propondo no projeto. Essa já é uma luta desses Conselheiros que pensam na valorização profissional e melhores condições de trabalho para os docentes.

O desenvolvimento desse projeto possibilitará a discussão sobre as temáticas do piso salarial do magistério e do planejamento, buscando pensar as etapas que podem seguir para adquirir um direito que já é garantido em lei. Esses direitos estão relacionados diretamente com a valorização dos profissionais da educação, o piso salarial do magistério é questão de sobrevivência e dignidade humana, para uma vida melhor financeiramente, considerando que muitos docentes precisam trabalhar 60h semanais para possuir o mínimo de dignidade. O planejamento do docente é

imprescindível para uma educação que se deseja de qualidade, é o momento em que o docente possui para pensar a sua prática, o que fez, como fez e o que faria de diferente para poder planejar as próximas atividades didático-pedagógicas; sem esse período para o planejamento, o docente acaba trabalhando além da sua jornada semanal dedicada ao município, o que, certamente, aumenta a sua carga horária de trabalho, constituindo atuação irregular, não normatizada e não remunerada.

Diante dos Projetos de Aprendizagem e da participação dos sujeitos no ambiente virtual e nos Encontros Presenciais, fica evidente o empenho, dedicação, comprometimento e parceria de alguns Conselheiros e Técnicos na busca de soluções para as demandas mais urgentes da educação municipal. No segundo Encontro Presencial foi possível discutir apenas dois projetos, sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e sobre a defasagem idade-série, mas foram discussões significativas que auxiliaram os autores dos projetos a pensarem próximas etapas e tirarem algumas dúvidas.

Os Projetos de Aprendizagem possibilitaram uma verdadeira interlocução entre os Conselheiros (CME) e Técnicos (SMEd), embasados numa visão diagnóstica das necessidades educacionais de Santa Maria, no estudo e discussões acerca de temáticas que precisavam ser priorizadas e normatizadas ou que precisava se pensar em um projeto para ser desenvolvido a médio prazo.

Dessa maneira, identificou-se processos auto/trans/formativos dos sujeitos, pois os mesmos, a partir das necessidades do CME e da SMEd e dos processos de gestão educacional no município, foram buscar subsídios que lhes potencializassem elaborar as propostas, sejam elas de ensino, de trabalho, minuta de lei, regimento, instrução, parecer ou até mesmo alteração de resolução. Essa perspectiva lhes possibilitou a reflexão sobre sua prática, suas funções e as demandas educacionais municipais e em como que poderiam desenvolver suas atividades compartilhadamente e de como que poderiam transformar a sua prática.

7 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POTENCIALIZADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse capítulo é realizada a análise dos aspectos normativos e teóricos sobre a educação a distância, a partir de conceitos, principais características e ferramentas, considerando-a como uma metodologia potencializadora de formação continuada mais personalizada aos sujeitos e aos seus contextos de atuação. Destaca-se a articulação dos elementos teóricos com as análises das perspectivas dos participantes sobre a organização do *moodle*, dos conteúdos e sobre a participação dos mesmos. Os processos auto/trans/formativos na docência *on-line* também são analisados e descritos nessa parte do texto.

Com o advento da LDB/96, tornou-se possível a realização da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. No Art. 62, § 2º, encontra-se que "[...] A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 1996). Diante desse contexto, a educação a distância vem sendo utilizada principalmente na Educação Superior, em cursos de formação inicial, formação continuada, extensão e cursos de capacitação.

A Educação à Distância (EaD) é vista como uma ferramenta nova no campo educacional, porém ela é mais antiga do que imaginamos. Iniciou com o ensino por correspondência; depois o ensino com uso de novas mídias, fitas de áudio e vídeo, telefone, rádio, televisão, e as universidades abertas; e após o ensino *on-line*, com a utilização do computador, a internet, videotexto, multimídia, hipertexto, redes de computadores (BELLONI, 2009; DIAS e LEITE, 2010). Verifica-se que a EaD vai se adaptando e aperfeiçoando conforme a evolução das tecnologias: meios de transporte, equipamentos de áudio e vídeo, computadores, a internet, smartphones, tablets.

A Educação a Distância (EaD) está se consolidando cada vez mais como uma modalidade de educação, com o objetivo de consolidar e expandir a universalização do ensino a todas as pessoas que não possuem condições de frequentar um curso presencial, ou mesmo por opção pessoal de estudo. Belloni (2009) destaca as principais características da EaD: separação no tempo, distância em termos de espaço, separação do professor do aluno e a utilização das tecnologias. Compreende-se que essa definição precisa ser ampliada, com formação a distância

comprometidos com um pensamento crítico que qualifique e otimize o trabalho dos professores.

Entretanto, nesse estudo busca-se uma definição mais consistente com os desafios e a demanda atual existente, o conceito de EaD que se pretende trazer nesse estudo propõe superar a questão da educação de massa, a falta de tempo dos alunos, a dificuldade com a presença em sala de aula

> Considera-se, sobretudo, um curso a distância comprometido com o pensamento de expandir a educação conforme a necessidade de formação contínua dos profissionais, a partir de uma formação crítica para qualificar e otimizar o trabalho dos Conselheiros de educação e, respectivamente, as políticas públicas e os processos de gestão da educação municipal. (SILVA, 2015, p. 17).

A concepção que se tem da EaD não é uma forma deslumbrada de que ela é a salvação da educação, nem de aversão a tecnologia, mas a partir de estudos e pesquisas empíricas (SILVA, 2015; DALLA CORTE et al., 2014; DALLA CORTE, 2015) que demonstram que ela minimiza as distâncias, alcança muitas pessoas que não possuem tempos e espaços em datas/horários engessados/fechados para realizar um curso presencial, apresenta um universo vasto de recursos, pode ajudar a minimizar indicadores de analfabetismo funcional, de falta de profissionalização, de não formação básica ou superior, bem como ampliar indicadores de formação inicial e continuada. Além disso, a EaD possibilita um ensino mais personalizado aos sujeitos e aos seus contextos de atuação.

Com a intenção de normatizar, regular a oferta da EaD, foram instituídas algumas políticas específicas, entre as quais destaca-se: Decreto Federal n. 5.622/05 (Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Decreto Federal n. 9.057/17 (Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância (2007); Parecer CNE/CES n. 195/07 (Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do Art. 6º , inciso IV, do Decreto n. 5.773/2006); e Parecer CNE/CES n. 197/07 (Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade

à distância, nos termos do Art. 6º, inciso V, do Decreto n. 5.773/2006). Além de estar regulamentado em outras leis como a LDB/96; PNE de 2001; PNE de 2014.

O Decreto Federal n. 5.622, de 2005, regulamenta o Art. 80 da LDB/96, definindo a caracterização da EaD, avaliação nos cursos, credenciamento e autorização das instituições para a oferta de cursos e programas na modalidade EaD, orientações para a oferta de EaD na Educação Básica, nos cursos superiores, nos cursos e programas de pós-graduação, entre outras disposições (BRASIL, 2005). No Art. 1º encontra-se a definição da EaD:

> Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Ainda, se tratando do Decreto n. 5.622/2005, no Art. 7º, verifica-se que os atos do Poder Público serão embasados nos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, que foi publicado pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), no ano de 2007. Tais Referenciais apresentam algumas definições de princípios, diretrizes e critérios a serem observados pelas instituições de Educação Superior a distância, apresenta, assim, um conjunto e definições e conceitos para garantir a qualidade da educação na modalidade a distância, assim como, coibir a precarização da Educação Superior (BRASIL, 2007).

Importante mencionar que esse Decreto foi revogado no ano de 2017, com o Decreto n. 9.057 que não faz nenhuma menção aos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância e altera a definição de EaD:

> Art. 1º - Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis,** entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

O novo Decreto normatiza que a EaD precisa ter pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis. São especificidades mínimas exigidas para que se busque um ensino qualificado e aprendizagens significativas.

Já o Decreto n. 5.800/06, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliou a oferta de cursos e programas de formação dos profissionais da educação na modalidade a distância, como verifica-se no Art. 1º.

> Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de **expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação** superior no País.
> Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:
> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e **continuada** de professores da educação básica;
> II - oferecer **cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, grifo nosso)

Dessa maneira, a UAB tem por finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País. Porém, a UAB não é uma nova instituição, justamente porque ela se articula com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de Ensino Superior, mediante a oferta de cursos e programas de Educação Superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (BRASIL, 2006). A Implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos são coordenadas pelo Ministério da Educação.

Como já foi destacado anteriormente, há inúmeras iniciativas, programas e ações destinados à formação de professores na seara da rede pública, programas de capacitação, de formação inicial, formação continuada e a distância. Destaca-se nesse rol de programas de formação à distância[34]: Pró-Licenciatura, Pro-Infantil, Pró-Formação, Pró-Letramento, Gestar II, UAB; Progestão – aprimoramento dos gestores; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Proinfo Integrado; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Além desses, pode-se acrescentar o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), Formação de

[34] Disponível em <http://portal.mec.gov.br/formacao>

Conselheiros Escolares e o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). Alguns desses Programas, atualmente, não estão em execução pelo Governo Temer, ou seja, não se constituem prioridade educacional.

A EaD, a exemplo da educação presencial, necessita "[...] priorizar a qualidade dos processos formativos e a oferta dessa modalidade e, para isso, torna-se indispensável planejamento compartilhado para a sua articulação e organização, implementação e avaliação comprometida e coletiva" (SILVA, 2015, p. 11). Nesta pesquisa, a gestão da formação continuada a distância foi compartilhada com os Conselheiros e Técnicos da Educação. Ressalta-se a importância de se trabalhar compartilhadamente para que todos se sintam responsáveis e coautores da formação, com conteúdos e problematizações que emergem do contexto e da prática de atuação dos profissionais. Esse aspecto pode-se verificar na escrita de um dos Conselheiros no questionário final:

> *C7-QF – Os conteúdos propostos envolvem os conceitos básicos referentes aos sistemas de ensino, mas são extremamente significativos. A possibilidade do planejamento colaborativo de conteúdos para atender as diferentes demandas dos projetos de aprendizagem propostos pelos colegas possibilitou o contato e aprofundamento de uma diversidade temáticas educacionais.*

Além dos conteúdos que já estavam no *moodle*, nos eixos temáticos, conforme os participantes definiam seus Projetos de Aprendizagem e conforme as demandas, sugestões e solicitações dos participantes, foram sendo acrescentados outros materiais sobre as temáticas dos projetos: artigos, reportagens, pareceres, normatizações de outros municípios. Dessa maneira, houve uma organização colaborativa dos conteúdos, sendo que, após a primeira organização do *moodle*, acrescentou-se mais algumas temáticas: modelos e orientações de normatizações; atendimento domiciliar; piso nacional do magistério e planejamento pedagógico; defasagem da questão idade-série; e normatizações sobre a Educação Infantil.

Percebe-se que essa organização colaborativa foi significativa para os participantes, a ponto de destacarem esse aspecto na sua escrita, tornando-os sujeitos proativos na sua formação. Cabe destacar que a proatividade constitui-se elemento importante ao processo auto/trans/formativo, justamente porque constitui-se pelo empoderamento do conhecimento e do protagonismo socioeducacional nos

processos de gestão educacional; é muito mais que participação nas decisões na área educação, a exemplo do CME que possui Conselheiros representantes de diversos âmbitos e instituições educacionais. É, sobretudo, colocar-se a serviço das demandas educacionais e buscar perceber que mudanças sociais que acompanham a educação ao longo da história, as quais impactam de maneira direta ou indireta na transformação do comportamento e atitude dos gestores e respectivas instituições. É saber fazer a leitura crítica das políticas públicas e de suas repercussões na consecução dos processos de gestão educacional, sejam presenciais ou a distância.

Os processos de ensino e de aprendizagem mudaram substancialmente, seja na formação presencial ou a distância; a diferenciação entre ensino presencial e a distância está mais tênue, sendo que atualmente se tem falado em formação semipresencial, formação híbrida, formação a distância com encontros presenciais. Exemplos de como combinar o ensino presencial com o ensino a distância, seja qual for o foco, verifica-se a possibilidade de conciliar o que cada um tem de melhor.

Nessa pesquisa, utilizou-se uma metodologia híbrida com estudos a distância com encontros presenciais que possibilitassem reflexões e diálogos sobre a prática, as demandas e possibilidades de atuação dos Conselheiros e Técnicos da Educação.

Na formação a distância, a sala de aula passa a ser virtual, com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que possibilitam aprender continuamente de forma colaborativa. A sala de aula tradicional com alunos enfileirados, num mesmo espaço e tempo está mudando. A EaD está rompendo com esse paradigma, utilizando: “Trabalho cooperativo, *groupwares*, listas de discussão, *chats* e comunidades virtuais configuram novos espaços para a produção e a troca de conhecimentos” (DIAS E LEITE, 2010, p. 33-34, grifos do autor).

Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) fazendo menção a sala de aula virtual, ressaltam que ela exige uma nova gestão, mais fluida com diferentes oportunidades de interação, com acesso irrestrito às informações, portanto, o docente necessita assumir o papel de mediador e orientador, com uma visão crítica e criativa frente as possibilidades de trabalho e diferentes informações na construção do conhecimento.

O AVA, conforme Dias e Leite (2010, p. 92), “[...] tenta reduzir não apenas a distância física entre os participantes de um curso – alunos e professores – mas também, e mais especificamente, a distância comunicacional”. Assim, quanto maior for a comunicação menor será a distância entre os envolvidos.

Autores como Belloni (2009), Dias e Leite (2010) e Mattar (2011) pesquisam sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), e com base em seus pressupostos passou-se a ampliar a consideração de que o ambiente virtual também é de ensino, pois há intenção nas atividades. Há, portanto, um processo de planejamento e organização em que o foco não está somente na aprendizagem, mas em como ensinar e o que ensinar conforme as demandas emergentes. Então, defende-se Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) na perspectiva dos pressupostos e encaminhamentos desta pesquisa.

Alguns ambientes são sistemas abertos ou são distribuídos na internet livremente, outros são controlados por empresas e funcionam em uma plataforma proprietária (DIAS e LEITE, 2010). Como AVEA de sistema aberto, destaca-se o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Ambiente de aprendizagem dinâmico orientado a objetos modulares) que será utilizado para a formação dos Conselheiros e Técnicos da Educação. O *moodle* foi escolhido porque possibilita a utilização de diversas atividades e recursos dinâmicos que propiciam interação privilegiando a reflexão, a construção e reconstrução dos conhecimentos e aprendizagem significativa.

Além disso, no *moodle* pode-se criar três formatos de cursos: social, semanal ou modular (tópicos). O curso social está relacionado com os recursos de interação entre os participantes e não com um conteúdo estruturado; os cursos semanal e modular podem ser organizados semanalmente ou modular e estão centrados no conteúdo estruturado e na definição das atividades, a diferença entre eles é que na estrutura semanal informa-se o período do curso e o sistema divide em semanas, na estrutura modular informa-se apenas a quantidade de módulos (DIAS e LEITE, 2010).

Na formação proposta, utilizou-se o *moodle* da UFSM que possui uma estrutura modular, ou seja, por blocos, mas optou-se por adaptar os módulos para eixos temáticos (Políticas Públicas, Gestão Educacional e Currículos e Aprendizagem), os quais foram estruturados de maneira aberta para que os participantes pudessem escolher por qual iniciar seus estudos, invertendendo-se a lógica dos cursos estruturados por módulos ou por estrutura semanal em que os conteúdos ficam fechados e são determinados períodos para a visualização, estudo e discussões.

Referente a organização dos conteúdos no ambiente *moodle*, os participantes destacam que estavam bem organizados, de fácil acesso e localização e atualizados.

> *C3-QF – Foram organizados de forma bem didática e de fácil localização.*
>
> *C4-QF – Os conteúdos estavam bem organizados e de fácil acesso.*
>
> *C6-QF – Bem distribuída, proporcionando que todos interajam acerca dos temas estudados.*
>
> *C8-QF – O conteúdo ficou bem acessível.*
>
> *T1-QF – Os conteúdos estavam acessíveis e atualizados.*

A grande maioria dos participantes (90%) consideram que a proposição dos conteúdos e tempo do curso, de maneira flexível e aberta auxiliou na organização do seu tempo e respectivos estudos, e que esses estavam de acordo com suas perspectivas e demandas; apenas um conselheiro respondeu que dificultou a sua organização para seus estudos. A intenção era desenvolver uma formação em que os participantes pudessem escolher qual a temática, ou o conteúdo que desejavam iniciar, assim como escolher em qual/is conteúdo/s gostaria de aprofundar seus estudos e conhecimentos. Considerando que alguns são iniciantes na função, pensou-se em materiais com discussões mais iniciais e outros materiais aprofundando a temática.

A interação nos ambientes virtuais pode se dar em três situações: aluno-conteúdo; aluno-professor; aluno-aluno (MOORE, 1989 apud MATTAR, 2009). Em se tratando da interação entre aluno-professor, destaca-se que é extremamente importante, pois fornece motivação e feedback aos alunos auxiliando na aprendizagem, a interação pode ser assíncrona ou síncrona e tem que ser analisada do ponto de vista do aluno. O feedback precisa ser rápido, não pode demorar ou o aluno pode perder o interesse no conteúdo, no curso, formação (MATTAR, 2009).

A interação entre aluno-conteúdo se dá por meio de objetos de aprendizagem elaborados conforme o conteúdo e pode ser de diversas formas: com som, texto, imagens, vídeos, animações e precisa ser facilitada pelo professor. Segundo Mattar (2009, p. 116): “O aluno pode interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo, entre outros”. Neste sentido, destaca-se a importância da elaboração do material,

das atividades pelo professor compartilhado com os envolvidos na gestão do curso, esse material precisa dar conta dos diversos estilos de aprendizagem.

No que se refere a interação entre aluno-aluno, considera-se que ela é imprescindível em um ambiente que se deseja dialógico, problematizador, além do trabalho em equipe. Esse tipo de interação ocorre por meio de atividade (síncronas e/ou assíncronas), recuros que possibilitem a troca de experiência, o diálogo as possíveis soluções para as problematizações da prática profissional (MATTAR, 2009).

A participação dos alunos em interações nas atividades do ambiente é extremamente importante para uma aprendizagem cooperativa e colaborativa entre os alunos e professores para alcançar metas comuns, assim como defende Campos (2009, p. 275): “A cooperação como apoio ao processo de aprendizagem enfatiza a participação ativa e a interação tanto dos alunos como dos professores”. A autora sinaliza “[...] que os ambientes de aprendizagem cooperativos sejam ricos em possibilidades e que proporcionem o desenvolvimento do grupo” (Ibidem, p. 275). Acredita-se que essa cooperação precisa ser pensada desde o planejamento dos conteúdos e das atividades com a colaboração dos alunos, para que eles se sintam proativos e coparticipes da sua formação.

A maioria dos participantes responderam (oito dos dez que responderam o questionário final) que acessaram o ambiente, que fizeram as leituras dos materiais postados, porém não participaram muito dos fóruns, considerando que não possuíam muito tempo. Essa constatação ficou bem clara nas respostas do primeiro questionário proposto, quando foi perguntado quantas horas possuíam por semana para os estudos, a maioria (4 participantes dos noves que responderam o questionário inicial) disse ter apenas 2 horas por semana para seus estudos, dois responderam três horas, outros dois responderam quatro horas e somente um participante disse que possuía cinco horas para seus estudos.

Importante destacar o que afirmou um dos Técnicos e dois Conselheiros:

> *T1-QF - Infelizmente, ainda se tem uma concepção de que não se precisa de formação e, por isso, não é destinado um tempo específico para participação em cursos como esse.*
>
> *C3-QF - Acessei e li muitos conteúdos, porém participei de poucos fóruns. Deveria ter participado mais, devido a demanda de trabalho não foi possível.*

> *C7-QF - Infelizmente não participei de forma dialógica com os colegas, mas não tenho dúvidas que as leituras e atividades realizadas foram enriquecedoras, pois contribuíram para aprendizagens e reflexões necessárias as funções que desempenho.*

O que se verifica é que os participantes não possuem tempo para sua formação, mesmo que seja uma formação a distância, muitos participantes acessaram o ambiente, baixaram os materiais, mas não conseguiram participar dos fóruns e nem dos encontros presenciais, que são imprescindíveis para a interação, reflexão e discussão das temáticas propostas.

Dessa maneira, verifica-se que houve uma maior interação aluno/conteúdo que é a interação que o aluno faz com o conteúdo disponibilizado no ambiente virtual, mas também na internet, realizando suas buscas, suas pesquisas sobre determinadas temáticas. A interação que se almejava nessa formação, aluno/aluno que possibilitaria uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, que "[...] também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe e, muitas vezes, cria a sensação de pertencer a uma comunidade" (MATTAR, 2009, p. 116), ficou abaixo das expectativas, poucos sujeitos participaram dos fóruns e, assim, a discussão e as reflexões sobre as temáticas, via círculos dialógicos investigativo-formativos a distância não se constituíram producentes. Ao contrário, nos dois encontros presenciais houve frutífero diálogo e interlocução entre Conselheiros e Técnicos de educação.

O *moodle* é um software de código aberto, gratuito, livre e os dados são armazenados em banco de dados, um sistema de gerência de ensino que possibilita explorar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos com atividades assíncronas e síncronas (DIAS e LEITE, 2010).

As atividades assíncronas são as ferramentas que não ocorrem em tempo real, como o e-mail, lista de discussões, fóruns, e nessa ferramenta é possível "[...] valorizar a reflexão e o refinamento das ideias dos participantes de um processo comunicacional" já as atividades síncronas, como os chats, "[...] permitem a valorização da velocidade de comunicação, visto que a interação ocorre em tempo real" (DIAS e LEITE, 2010, p. 94), ou seja, permite a interação entre professor-aluno e aluno-aluno em tempo real.

Como em qualquer curso, seja presencial ou a distância, há necessidade de elaborar o plano do curso, quais os objetivos, conteúdos, estratégias, estruturação,

planejamento de todas as ações, de maneira flexível, organização do ambiente, nessa situação precisa-se pensar no design instrucional, por isso “[...] importância de profissionais competentes tanto na área educacional quanto da área técnica” (DIAS e LEITE, 2010, p. 94).

Alguns autores apontam que o papel dos professores e dos alunos está mudando. O professor detentor do conhecimento, que transmite os saberes dá espaço a um professor orientador, que auxilia o aluno na construção do conhecimento que deixa de ser passivo “[...] viabilizando a construção de sua autoformação e de sua autonomia no processo de aprendizagem” (DIAS e LEITE, 2009, p. 35). Nesse aspecto ressalta-se a autogestão do aluno que precisa gestar o seu próprio tempo para estudos e realização das atividades e sua organização com os conteúdos, assim como sua autonomia para decidir sobre as questões de sua própria aprendizagem.

Dias e Leite (2009, p. 64) ainda trazem que:

> A redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle pelo professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar.

Assim, o professor passa a assumir um papel de moderador ou facilitador das interações e decidir qual o seu envolvimento e intervenção com os alunos, se dá mais liberdade aos alunos ou se mantém uma forte presença para corrigir, informar, opinar e estimular a participação dos alunos (DIAS e LEITE, 2009).

Referente a avaliação do curso e das atividades, destaca-se que deve ser realizada durante todo o desenvolvimento do curso, a partir das expectativas dos estudantes (neste caso os Conselheiros e Técnicos), das observações durante os encontros presenciais e os possíveis impactos que os mesmos possam identificar pela formação desenvolvida e pretendida. Assim, como pontuam Carlini e Ramos (2009, p. 161):

> Considerando que um curso a distância envolve a necessária relação entre inúmeros componentes – professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material bibliográfico, entre outros – e que cada um deles é suscetível a infinitas variações, a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo particular de professores, alunos, conteúdos etc.

A avaliação precisa perpassar por todos os componentes envolvidos na formação/curso com o propósito de identificar os possíveis erros ou falhas a fim de que sejam reorientados, reorganizados ainda durante o desenvolvimento do curso.

Diante o exposto, considera-se a EaD como potencializadora de formação continuada para os Conselheiros e Técnicos da Educação, com processos auto/trans/formativos, pois possibilita a interação, o diálogo, a troca de experiência, a aprendizagem colaborativa, a problematização e análise da prática dos profissionais, e assim, reinventá-la, aprimorá-la e transformá-la.

Ao se propor uma formação continuada, de maneira mais personalizada com os Conselheiros e Técnicos da Educação, na perspectiva da auto/trans/formação, considera-se que um ambiente rico em diálogo, reflexão, troca de experiências e interação entre os Conselheiros e Técnicos da Educação pode otimizar a interlocução entre o CME e a Secretaria de Educação e a gestão compartilhada da educação em âmbito municipal.

Dessa maneira, considera-se que a Educação a Distância é potencializadora de formação continuada, pois possibilita uma formação mais personalizada aos contextos e demandas dos participantes, assim como, a disponibilização de materiais diversos contemplando os diversos tipos de aprendizagem, e a interação, discussão por meio dos fóruns, nos tempos e espaços que os participantes possuem para suas atividades.

7.1 PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA DOCÊNCIA ON-LINE

Conforme as etapas da pesquisa foram acontecendo, na preparação do material e do conteúdo, como que esses seriam disponibilizados aos participantes, na construção dos objetos educacionais, passou-se a acreditar que era indispensável refletir e dialogar sobre os desafios, as conquistas, as barreiras, fragilidades e os desafios nessa caminhada, ou seja, os processos auto/trans/formativos por qual a pesquisadora passou permeada pela docência virtual ou docência *on-line*.

Acredita-se que a docência virtual se constitui desafio para todos os professores, considerando que não há uma formação específica nos cursos de formação inicial para essa especificidade. No entanto, há cursos de formação

continuada a exemplo do curso de especialização da UFSM “Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação – TICS” e Mestrado em “Tecnologias Educacionais em Rede”.

O que se verifica é a necessidade de uma reformulação na formação dos professores para que possam utilizar metodologias ativas com base no ensino híbrido. Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) apontam que os saberes na docência virtual são diferentes dos necessários à docência presencial e que seria necessária uma formação profissional específica para desenvolver atividades a distância. Os autores também manifestam que além dos conhecimentos pedagógicos e domínio do conteúdo, há outros saberes da docência virtual que precisam ser incorporados. Entre eles, os autores destacam: “[...] o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores e, portanto, a capacidade de trabalhar em equipe” (Ibidem, p. 62). O professor, portanto, precisa ter uma formação continuada, conhecer e identificar as finalidades, as possibilidades e limites das TICs e adaptá-las conforme o contexto dos alunos e do conteúdo.

Identifica-se que até mesmo o tempo na docência presencial e virtual é diferente, na docência presencial os professores possuem a carga horária para a aula, para o planejamento, estão nesse período frente aos alunos, porém na docência virtual não há um tempo determinado, o tempo do docente depende do tempo, do acesso e da participação dos seus alunos, o que em muitos casos ocorre a noite ou nos finais de semana.

A maioria dos professores não possuem formação para atuar no ensino a distância e em muitas situações acabam reproduzindo suas práticas docentes presenciais (OLIVEIRA, MILL e RIBEIRO, 2010), da mesma maneira como no presencial, sem levar em consideração que são metodologias diferenciadas e que precisam de planejamento diferenciado.

Pallof e Pratt (2015, p. 35) afirmam que: “O ensino on-line é muito mais do que pegar modelos de pedagogia testados e aprovados e transferi-los para um meio diferente”. Então, não se pode simplesmente transferir as práticas e metodologias que se utiliza no meio presencial para o meio digital, as possibilidades no ensino a distância são diferentes e necessitam de uma metodologia própria e de professores capacitados para atuar no meio digital, a partir de uma abordagem colaborativa.

Nesse contexto, considera-se importante destacar os processos auto/trans/formativos que passou a professora pesquisadora, a constante reflexão e mudança da prática em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem, tanto presencial como a distância.

Desde o início da formação havia uma preocupação com a escolha da metodologia com base no ensino híbrido com a aprendizagem por projetos, com um currículo aberto e flexível, tentando fazer uma inversão dos cursos e formação mais rígidos e fechados. A escolha por essa metodologia se justifica na percepção de que o ensino presencial e o ensino a distância de complementam, e a expectativa era muito grande. Entretanto, com o passar da formação, percebeu-se que alguns participantes não estão acostumados com a gestão do seu próprio tempo e que não possuem uma cultura de reflexão e de discussões nos fóruns do *moodle*. Nesse sentido, buscou-se informar mais os participantes, enviando e-mails com lembretes sobre a participação nos fóruns e nas atividades do ambiente.

Pallof e Pratt (2015, p. 49), também, destacam a importância de que o docente esteja disposto a contatar os estudantes que não estão participando das atividades, convidando-os a retornarem, por isso consideram que “[...] é importante monitorar a participação de cada estudante e fazer contato quando houver uma mudança [...] ou quando houver mínima ou nenhuma participação”. Dessa maneira, a avaliação dos alunos estava mais voltada para a participação, ao acesso dos materiais e à discussão nos fóruns. A avaliação das atividades, as interações e as participações dos sujeitos foi constante na formação, desde o início, buscando por soluções para os problemas quer eram identificados.

Outro aspecto a ressaltar é sobre a preparação da formação, o planejamento e a elaboração dos materiais para o *moodle*. A organização do ambiente virtual, o planejamento das atividades, dos eixos e o cadastro dos participantes foram realizados pela professora pesquisadora com orientação da professora orientadora. Nesse sentido, alguns textos, mapas conceituais, esquemas, slides foram produzidos pela própria pesquisadora, que procurou, estudou e analisou alguns aspectos teóricos-legais para organização do *moodle* e orientações para os Projetos de Aprendizagem. Ao todo, foram sete projetos com temáticas diferentes ao mesmo tempo, considerando que algumas temáticas a professora não tinha conhecimento, como o atendimento domiciliar e a disparidade entre idade-série, mas foi em busca

de materiais que pudessem auxiliar tanto professora como participantes na construção do conhecimento.

Ressalta-se o que traz Freire (1996, p. 12): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse sentido, cabe pontuar que há muitas pesquisas que tratam sobre a educação a distância, suas possibilidades e potencialidades, entretanto, é necessária uma reflexão mais crítica sobre esses materiais verificando o que pode ser adaptado a realidade, ao contexto e a sua prática, mantendo uma constante relação da teoria com a prática.

Destaca-se essa mudança a partir da constante reflexão sobre a sua prática enquanto docente, mudando para uma abordagem mais personalizada no ensino a distância, pensando em materiais diversificados para que atendesse a todos os tipos de aprendizagem, com textos, vídeos, reportagens, esquemas, mapas conceituais e as discussões nos fóruns e nos encontros presenciais. Assim,

> A percepção do que se entende por sala de aula também muda, exigindo uma nova gestão da sala de aula virtual: mais fluida com diferentes possibilidades de interação. Nessa sala ou salas virtuais, o acesso às informações é praticamente irrestrito, o que implica na necessidade do docente assumir o papel de mediador e orientador de seus alunos, desenvolvendo uma visão crítica e criativa perante diferentes informações e possibilidades de trabalho na construção do conhecimento (OLIVEIRA, MILL e RIBEIRO, 2010, p. 71).

O docente passa a ter um papel diferenciado, de orientador, enquanto que os participantes possuem autonomia na gestão do próprio tempo, podendo escolher quais os conteúdos prioritários, por quais que gostariam de iniciar seus estudos. Ao docente, coube a função de disponibilizar esses materiais, deixar um ambiente rico de materiais que contemplassem os eixos discutidos e as temáticas subjacentes.

Os programas utilizados para a elaboração dos materiais, mapas conceituais, apresentações que foram utilizados para a organização do *moodle*, são livres, porém não há todas as funções disponíveis como teria em uma versão paga. Os programas que possuem licença ainda são muito caros e muitos professores não possuem esses programas e a produção desses materiais pode ficar ainda mais morosa. O *moodle* é um software livre, mas precisa de um servidor para ser instalado, por essa razão que se optou por utilizar o *moodle* da UFSM.

A relação entre os participantes e professora pesquisadora foi de parceria, de colaboração, de maneira que todos são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes; cada um aprendeu e ensinou com o outro, como coloca Freire (1996, p. 12): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa perspectiva qualificou a formação, com as experiências e vivências de todos os participantes, seus conhecimentos, angústias e desafios na gestão da educação municipal.

Importante ressaltar as falas dos participantes no primeiro Encontro Dialógico (presencial) quando puderam acessar e ver a organização do *moodle*, os conteúdos, atividades, recursos:

> *Conselheiro C – Essa organização dos conteúdos deu trabalho. É uma proposta nova, criativa.*
>
> *Conselheiro F – Nunca fiz um curso assim. De início já gostei, ficou ótimo.*
>
> *Conselheiro H – Ambiente diferente do que já fizeram.*

Essas falas motivaram ainda mais a professora pesquisadora em busca de recursos e atividades que estimulassem ainda mais a reflexão e a discussão das temáticas. Dessas falas, pode-se inferir que o primeiro contato com o ambiente foi acima das expectativas, pois trata-se de uma formação continuada personalizada aos sujeitos e aos contextos em que desenvolvem suas atividades.

8 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE PROCESSOS AUTO/TRANS/FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

A partir das observações no *moodle* e nos encontros presenciais, análise dos documentos e dos questionários, foi possível relacionar os dados construídos ao longo desta pesquisa à problemática e aos objetivos propostos inicialmente, priorizando, sobretudo, analisar as contribuições da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação, interlocução e gestão educacional compartilhada entre CME e SMEd. Nesse sentido, chegou-se a algumas considerações, inquietações e sugestões considerando o proposto nesta pesquisa.

A pesquisa do estado do conhecimento proporcionou uma melhor compreensão de quem são esses sujeitos, das suas funções, atribuições, fragilidades e dificuldades dos CME a partir dos principais referenciais e pesquisas produzidas. Passou-se a considerar que o CME ainda não é um tema amplamente discutido e pesquisado, porém é um órgão essencial que possui a responsabilidade de propor normativas educacionais complementares e suplementares ao contexto das políticas públicas e gestão educacional municipal. Além de suas funções consultivas, propositivas, normativas e deliberativas, cabe ao CME atuar como órgão de controle social no sentido de acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações desenvolvidas pela rede/sistema de ensino municipal com o objetivo do desenvolvimento de processos transparentes, participativos, bem como qualificar a educação e consolidar a gestão com princípios democráticos.

Destaca-se que há poucas pesquisas e literatura que tratam sobre as especificidades da formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, por isso a dificuldade de se trazer um referencial vasto sobre a formação dos Conselheiros e Técnicos. Pode-se ressaltar os estudos do grupo de pesquisa Elos/CNPq/UFSM, na ocasião do desenvolvimento de um projeto de pesquisa do Observatório de Educação, fomentado pela CAPES, o qual produziu um banco de dados referente ao Pró-Conselho que foi desenvolvido pela UFSM no estado do RS e, nesta perspectiva, o grupo de pesquisa mapeou a conjuntura dos CME do RS participantes no curso, bem como os impactos da formação aos Conselheiros e seus lócus de atuação.

Após identificar e analisar as políticas públicas inter-relacionadas com o Sistema Municipal de Ensino (SME) e a atuação do Conselho Municipal de Educação (CME), verificou-se que os municípios ganharam força e autonomia a partir da Constituição Federal de 1988, ao tratá-lo como ente federativo dotado de autonomia. Os municípios passam a ter maior autonomia na organização da educação municipal com a instituição do Sistema Municipal de Ensino e o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação. Nesse contexto, destaca-se a Secretaria de Município da Educação e o Conselho Municipal de Educação como órgãos gestores do SME, cada um com suas funções e atribuições, mas que precisam trabalhar compartilhadamente, considerando a necessária qualidade educacional.

Ao analisar as políticas públicas delineadas pelas propostas governamentais (presencial e a distância) quanto a formação continuada de Conselheiros e Técnicos de educação, principalmente o programa do Pró-Conselho, e da experiência da pesquisadora como professora formadora no referido curso, buscou-se identificar como que essas formações eram organizadas, como que o currículo era estruturado, a organização do *moodle* e respectivos conteúdos, as atividades e quais seus resultados para se propor uma formação diferenciada da lógica tradicional e da reprodução dos conhecimentos. Passou-se, portanto, a propor uma formação com currículo aberto e flexível que atendesse às expectativas, demandas e necessidade dos participantes e do contexto da educação municipal.

A proposta de formação continuada a distância, levou em consideração todas as informações já expostas e mais as respostas dos cursistas via questionário inicial. Assim, elaborou-se uma Proposta de Formação Continuada organizada com base nos preceitos do ensino híbrido, com aprendizagem por projetos, com base em situações evidenciadas nas práxis dos Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação de Santa Maria, RS.

Considerando a opção pelo ensino híbrido, constatou-se que possibilita aproximar de maneira flexível os espaços e tempos dos sujeitos, e desenvolver atividades e estudos mais personalizados aos contextos e demandas, assim como complementar as atividades que podem ser iniciadas a distância ou presencial e continuadas posteriormente.

Destaca-se que a aprendizagem por projetos potencializou a definição pelos Conselheiros e Técnicos de uma visão diagnóstica, via pesquisa e discussão das

demandas educacionais de Santa Maria, para, então, passarem a elaboração de projetos de aprendizagem apresentando possíveis soluções.

A organização do ambiente *moodle* de maneira mais aberta e flexível não atingiu totalmente as expectativas. Apesar dos sujeitos destacarem que a organização favoreceu o acesso aos materiais de todo o curso, os estudos e discussões, o que se percebeu é que os participantes não sabem como gestar o próprio tempo, especialmente, para aproveitar os espaços dos fóruns destinados aos círculos dialógicos investigativo-formativos, o que repercutiu na pouca interação e interatividade *on-line* com os demais participantes. Dessa maneira, acredita-se que uma organização estruturada por período, a qual é utilizada comumente, talvez, poderia direcionar os cursistas nesses aspectos. No modo convencional de desenvolvimento de um curso EaD, os sujeitos sabem quando que inicia cada eixo ou módulo, quando participar das atividades e dos fóruns e produz trabalhos avaliativos por módulo.

O que se pode ressaltar é o pouco tempo que os Conselheiros e Técnicos possuem para seus estudos e formação. Por mais que considerem essencial os estudos e a formação, como muitos afirmaram, os mesmos possuem em média a carga horária de 40h semanais, o que impossibilidade a dedicação aos estudos, mesmo *on-line*. Na maioria dos casos a função de conselheiro não é exclusiva, ou seja, além de estarem em sala de aula, de possuírem cargos de gestão, estarem no Sindicado, entre outros lócus de atuação, precisam também realizar as atividades e funções de Conselheiros de educação que não se resume a participar de uma reunião ordinária mensal.

Os encontros presenciais também foram pensados para que todos pudessem participar, porém, acredita-se que esse seja o maior desafio na formação. Ou seja, conseguir reunir Conselheiros e Técnicos da Educação tanto *on-line* quanto presencialmente. No caso dos encontros presenciais, o desafio foi reunir no mesmo dia e horário esses sujeitos para discussões das temáticas propostas. A possibilidade seria solicitar a liberação dos sujeitos de suas atividades na data marcada para que possam participar dos encontros, entretanto sempre existem justificativas importante e agendas inadiáveis.

Ressalta-se inicialmente, via projeto qualificado, a proposição de produto na proposta de um curso de extensão, mas que no decorrer do desenvolvimento das atividades previstas passou-se a perceber que, além da intenção de uma

experiência de cursos de formação para proposição de um curso em nível de extensão, que o maior impacto e produtos dessa pesquisa são os projetos de aprendizagem decorrentes da formação, justamente porque são projetos que emergiram das necessidades e demandas dos contextos da SMEd e do CME, considerando a elaboração de projetos compartilhados, colaborativamente com os participantes e produzindo, sobretudo, interlocução no âmbito da gestão educacional no município de Santa Maria.

Os projetos de aprendizagem buscaram responder aos questionamentos das demandas evidenciadas tanto na SMEd quanto no CME referente às temáticas: autonomia financeira e representatividade no CME, a previsão do professor de informática educativa nos PPPs e Regimentos escolares, atendimento domiciliar, piso nacional do magistério e planejamento pedagógico, defasagem da questão idade-série, e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

Os projetos sobre a previsão do professor de informática educativa nos PPPs e Regimentos escolares, atendimento domiciliar e a defasagem da questão idade-série, inclusive, constituem-se temas novos que ainda não há normatização no município de Santa Maria, e requerem muito estudo e discussões para que o projeto seja efetivamente normatizado pelo CME.

Nas falas dos participantes ficou evidente a necessidade de aproximação e interlocução entre a SMEd e o CME e ações articuladas, em um sistema que se deseja educação de qualidade e democrática. Compreender que a gestão, organização e oferta educação do sistema é competência compartilhada entre eles, considerando que são dois órgãos gestores no contexto do SME de Santa Maria, porém cada um possui suas funções e atribuições definidas, mas que se complementam; o CME normatizando, propondo, fiscalizando as ações da educação municipal enquanto que a SMEd se constitui órgão executor dessas políticas públicas, responsável pela organização e oferta da educação municipal. Os participantes consideram que a relação entre SMEd e CME deveria ser mais próxima, com maior integração e que já estão trabalhando cada vez mais em sintonia. As temáticas e o trabalho compartilhado denota esta parceria qualificada que se espera entre CME e SMEd.

Acredita-se que a formação continuada possibilitou discussões e reflexões entre os participantes, com movimentos de inquietações, de desacomodações, de pesquisas, de busca de conhecimentos e novas aprendizagens individuais e

coletivas, o que oportunizou processos auto/trans/formativos aos Conselheiros, aos Técnicos e à professora pesquisadora.

Nesse sentido, ressalta-se os processos auto/trans/formativos dos participantes que além de gestarem sua formação e qualificarem suas práticas, também transformaram suas próprias trajetórias pessoais e profissionais trans/formando o contexto educacional e as instituições/órgãos que estão inseridos, nesse caso no Conselho de Educação e na Secretaria de Educação, a partir dos estudos, discussões, questionamentos e reflexões da rotina de trabalho, das práticas e dos contextos em que estão inseridos.

Assim, se considera que houve transformação, mudança e processos de auto/trans/formação, pois uma pessoa consegue mudar, transformar sua prática e o seu contexto a partir de estudos e mudança de si mesmo. Destaca-se, também, os processos de autoformação, autonomia no processo de aprendizagem, enquanto estão se formando, autoformando, porque também buscaram, pesquisaram outras referências para elaborar o Projeto de Aprendizagem, contribuindo para auto/trans/formação, mudando e transformando sua prática, seu contexto a partir do diálogo e da reflexão crítica.

Na escrita de um dos Conselheiros (C7-QF) verificou-se que a “[...] formação continuada proposta é fundamental, principalmente para quem está iniciando na gestão pública e na função de conselheiro”. Nessa lógica, a formação foi pensada com conteúdos mais introdutórios para aqueles que estavam iniciando nas suas funções e conteúdos para aprofundamento para aqueles que já estavam a mais tempo no CME e/ou na SMEd.

Assim, os participantes destacaram que foi uma excelente oportunidade para qualificar sua atuação frente as demandas do CME com as discussões de temas relacionados à rotina de trabalho e as especificidades educacionais dos contextos em que estão inseridos, aproximando as necessidades da Secretaria e do Conselho, tornando-os parceiros na busca de soluções conjuntas e compartilhadas. Essas discussões, nas falas dos Conselheiros e Técnicos, proporcionaram mudanças e melhorias na sua formação e na sua atuação junto ao CME ou SMEd, principalmente no que se refere ao conhecimento que possuíam quanto ao papel do Conselho na estrutura do SME, quanto ao conhecimento das políticas públicas educacionais e suas implicações aos processos de gestão educacional, assim como na reflexão sobre as ações conjuntas que possam melhorar a educação municipal.

Assim, se verifica na escrita do conselheiro C8-QF: “[...] maior aprofundamento e conhecimento acerca da resolução estudada, assim como atualização do tema quando efetuada a pesquisa”.

Nos Projetos de Aprendizagem, pode-se perceber essa reaproximação e interlocução entre as instituições, em que os técnicos propuseram alterações de uma Resolução e o estudo, discussão e elaboração de outras normatizações que são essenciais para o desenvolvimento das atividades na Secretaria e, consequentemente, no SME. Dessa maneira, a Secretaria pôde propor ao CME o estudo e a possibilidade de uma normatização, ao mesmo tempo que os conselheiros também puderam propor estratégias, programas, formações e estudos de algumas temáticas, como no caso da disparidade entre idade-série.

Não adianta ter uma normativa se ela não pode ser colocada em prática, então, se faz necessário que SMEd e CME priorizem trabalhar colaborativamente em prol de uma educação de qualidade para todos.

A formação possibilitou uma ampliação dos conhecimentos e, também, o estudo, a autoformação dos sujeitos com a pesquisa das temáticas desenvolvidas nos projetos. Da mesma maneira que Henz (2015, p. 22) traz que nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos os participantes “[...] desafiam-se permanentemente, buscando descobrir, organizar, fundamentar, revisar e (re)construir teorias e práticas, dentro do contexto escolar ou para além do mesmo”, durante a formação os participantes se desafiaram, buscando, pesquisando, construindo um referencial sobre as temáticas e possíveis propostas de soluções para as demandas elencadas, contribuindo inicialmente para a ampliação do seu próprio conhecimento acerca da(s) temática(s) elencada(s) e, posteriormente para o reconhecimento das demais temáticas na conjuntura do SME, o que de certo modo contribuirá para transformar suas práticas tanto nos lócus de atuação profissional, bem como junto as demandas do SME via atuação no CME.

Também, destaca-se os processos auto/trans/formativos, os quais a pesquisadora passou na docência *on-line*, que se constituíram pelos desafios enfrentados desde a organização da estrutura do ambiente e dos respectivos conteúdos, pensando qual a melhor estratégia, onde colocar quais os tipos de recursos e materiais, com as pesquisas, leituras, estudos sobre diversas temáticas dos Projetos de Aprendizagem para futuras orientações aos participantes, se questionando sobre sua prática e o contexto profissional visando mudanças na

prática (HENZ, 2015). A cada momento a pesquisadora se desafiava a buscar o melhor para os participantes, se desacomodando, saindo de sua base de confiança e em busca do desconhecido, refletindo sobre sua própria prática, se autoformando e ao mesmo tempo transformando sua prática e o seu contexto, a sala de aula virtual, os seus conhecimentos sobre as políticas públicas e o contexto da gestão educacional, mediatizados pelos atores SME, CME e SMEd.

Nesse sentido, aponta-se a constante reflexão-ação-reflexão, referente a avaliação dos processos formativos, da organização da formação de maneira geral, pensando, avaliando a participação e a interação dos participantes, buscando por soluções para os problemas que eram identificados, mudando a prática, e repensando se as modificações estavam de acordo com as expectativas da formação, esses movimentos de questionamentos, de constante reflexão e transformação da prática, evidenciam os processos auto/trans/formativos da professora pesquisadora.

Enquanto pesquisadora tornou-se possível passar por processos auto/trans/formativos durante a pesquisa do Mestrado Profissional, pensando e repensando desde a metodologia que mais fidedigna e adequada ao estudo e a pesquisa realizada, na perspectiva de buscar por referenciais teóricos-legais, além de pesquisar e estudar diferentes temáticas para os Projetos de Aprendizagem e para a organização do ambiente virtual. Nesse sentido é que se foi se constituindo a professora pesquisadora que busca por conhecimentos ou que prioriza [re]significá-los para melhorar a própria prática e desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem mais personalizadas ao contexto dos cursistas.

A transformação, também, evidenciou-se na mudança de postura de uma professora formada no e para o ensino presencial, que se lançou aos desafios da metodologia do ensino híbrido, aproximando aspectos subjacentes ao ensino presencial e a distância, combinando metodologias e estratégias de ensino, superando seus medos e preconcepções existentes no ensino a distância. O mais desafiador não foi elaborar a proposta de formação compartilhada com os participantes, mas a constante avaliação, aprender a lidar com as frustrações e mudanças que foram necessárias para o melhor desenvolvimento da formação, tendo que deixar de lado alguns conceitos já estabelecidos e formados, bem como hipóteses que foram refutadas, considerando a lógica de uma organização curricular aberta e flexível proposta e executada no curso a distância.

Importante pontuar sobre a relação entre os participantes e professora pesquisadora, que foi de parceria, de colaboração, em que todos são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes. Cada um aprendeu e ensinou com o outro, possibilitando reflexões, questionamentos, autoformação, transformação e processos de auto/trans/formação compartilhados. Essa perspectiva qualificou a formação, com as experiências e vivências de todos os participantes, seus conhecimentos, angústias e desafios na gestão da educação municipal.

Algumas inquietações ainda persistem: Considerando a rotatividade de representantes no CME, como fica a formação desses Conselheiros sendo que não há mais uma formação em nível nacional? Como realizar as discussões presenciais com Conselheiros e Técnicos, de maneira que todos possam participar? Como organizar um ambiente virtual de maneira que os sujeitos participem e interajam com as discussões nos fóruns? Sem recursos oriundos da SEB/MEC, como desenvolver curso de extensão EaD, via UFSM, sendo que para tal é preciso recursos humanos e de custeio?

Para tanto, fruto dos produtos[35] desta pesquisa, apresenta-se algumas *Diretrizes para o desenvolvimento da formação de Conselheiros e Técnicos da Educação*:

a) O desenvolvimento de uma formação em nível de extensão, em parceria com os professores da UFSM, SMEd, CME, bem como AMCENTRO;
b) O tempo para a formação precisa ser ampliado, com pelo menos quatro meses, com um encontro presencial por mês, porém no primeiro mês há necessidade de um encontro específico para discutir sobre a proposta da formação, a organização do *moodle*, organização do currículo, das atividades, entre outros aspectos de cultura organizacional do curso e de acesso ao mesmo;
c) A formação precisa estar embasada em um acordo de cooperação entre SMEd e CME de cada município, UFSM e AMCENTRO, para que todos tenham ciência da formação e que os sujeitos (Conselheiros e Técnicos) possam ter 4h semanais disponíveis para o desenvolvimento das

[35] Formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação no município de Santa Maria, RS; os projetos de aprendizagem elaborados colaborativamente entre os participantes e professora pesquisadora; e as diretrizes para o desenvolvimento da formação em nível de extensão.

atividades *on-line*, bem como ser liberados de suas funções para participarem das atividades presenciais do curso;

d) A metodologia para a formação pode ser desenvolvida com base nos preceitos do ensino híbrido, com atividades e estudos mais personalizados aos contextos e demandas educacionais dos municípios envolvidos no curso;

e) A organização da formação pode ser realizada por meio de projetos de aprendizagem, com temáticas escolhidas pelos participantes mas que denotem as necessidades reais do contexto educacional municipal;

f) A organização do ambiente *moodle* precisa ser estruturada por módulos definidos por períodos, para que os participantes possam se organizar nos seus estudos, leituras, discussões e avaliações;

g) Os encontros presenciais precisam ser previamente agendados, de preferência no início do curso, para que todos os participantes tenham condições de organizarem com antecedência suas agendas e afastamentos institucionais;

h) Os conteúdos precisam ser pensados com os iniciantes nas suas funções com conteúdos mais introdutórios e de aprofundamento para aqueles que já estão na função a mais tempo. São imprescindíveis temáticas como: políticas públicas, organização da educação brasileira, gestão educação, conjuntura do SME, funções e atribuições da SMEd e do CME, além das normatizações da educação;

i) A avaliação precisa permear por toda a formação, desde a avaliação da própria formação, na realização das atividades, da participação nos fóruns, na elaboração dos projetos, de maneira que os problemas possam ser sanados durante a formação. A avaliação dos participantes não precisa ser definida em números, mas no que se refere a participação, a interação com os colegas, a realização das atividades e a qualidade da produção individual e coletiva;

j) Os círculos dialógicos investigativo-formativos se configuram nos fóruns e nos encontros presenciais. Assim, é importante que em cada módulo seja previsto um fórum de maneira que se possibilite a discussão coletiva da temática do módulo;

k) É necessário prever recursos financeiros, materiais, tecnológicos e humanos, dependendo da quantidade de participantes. Os recursos financeiros, materiais e tecnológicos são para a organização dos encontros presenciais com a aquisição de alguns materiais necessários, cópias das propostas de formação, um cooffe para os participantes, sala para os encontros, computadores, Datashow, entre outros, conforme a dinâmica do encontro. Os recursos humanos, destaca-se a necessidade de uma equipe com professores que possam pensar nos conteúdos, professores formadores, tutores, a quantidade de pessoas envolvidas na formação dependerá da quantidade de participantes da formação. A princípio sugere-se um professor e um tutor para cada 30 cursistas, divididos em duas turmas de 30 alunos

l) É necessário conferir certificação de participação aos cursistas, pela própria Universidade gestora do curso.

Acredita-se que essa formação poderá contribuir na ampliação dos conhecimentos, na troca de experiências entre os participantes, mas, principalmente, no diagnóstico e na possível solução de uma demanda emergente do CME ou da SMEd por meio dos Projetos de Aprendizagem voltados ao SME, e contribuir com os processos auto/trans/formativos dos sujeitos e contextos socioeducativos.

Com a finalização da pesquisa de mestrado, constatou-se que ainda havia alguns questionamentos em aberto: Qual o motivo que alguns sujeitos não participarem da formação, dos fóruns e dos encontros presenciais, principalmente no que se refere aos Técnicos da Educação? Qual o tempo disponível para esses participantes poderem realizar uma formação de qualidade? Qual o incentivo que possuem para isso? Esses são questionamentos que essa pesquisa não tem como responder e que seria necessária outra investigação.

Dessa maneira, espera-se que a formação tenha auxiliado em uma maior aproximação e interlocução entre SMEd e o CME e que os projetos desenvolvidos possam ser colocados em prática. Já se tem a informação de que dois projetos estão em estudo e discussão no CME para posterior avaliação e homologação pelo Colegiado do Conselho em reunião ordinária. Referente aos outros projetos que não estão finalizados fica o comprometimento e o acompanhamento da professora pesquisadora com os mesmos.

Assim, acredita-se que outros produtos decorrentes desta pesquisa são os Projetos de Aprendizagem, os quais foram elaborados compartilhadamente entre os participantes e professora pesquisadora, considerando que as temáticas partiram das necessidades e demandas evidenciadas no contexto de atuação dos participantes, SMEd e CME.

Por fim, considera-se que a formação continuada possibilitou processos auto/trans/formativos compartilhados entre os participantes e professora pesquisadora, no momento em que os Conselheiros e Técnicos estavam buscando, pesquisando e discutindo sobre as demandas emergentes da educação municipal, enquanto que buscavam conhecimento, se autoformando, e buscando por soluções compartilhadas para essas demandas, também estavam se auto/trans/formando, transformando suas práticas e os seus contextos de atuação. A professora pesquisadora também estava em constante processo de autoformação, aprendendo com os participantes, buscando por materiais para disponibilizar aos participantes, pensando e repensando sua prática na docência, na organização do *moodle*, na formação continuada de maneira a transformar sua prática, qualificar sua atuação e o seu contexto.

Esses processos de transformação das práticas, dos estudos e das reflexões contribuíram para a aproximação e a interlocução entre CME e SMEd a partir da elaboração dos Projetos de Aprendizagem, em que os Conselheiros e Técnicos precisaram pensar em soluções compartilhadas, pensar no coletivo, na gestão compartilhada da/na rede, mas também no Sistema Municipal de Ensino.

Trabalhar compartilhadamente, CME e Secretaria, que que as ações não se constituam isoladamente e individualmente, mas de maneira participativa e corresponsável pelos atores destes dois órgãos do SME. Entretanto, é necessário que cada uma conheça e reconheça as funções do outro, e compreenda a importância de cada instituição dentro do SME.

Para a professora pesquisadora fica a aprendizagem, a compreensão da prática desses sujeitos, a convivência com um grupo de participantes que possuem angústias, questionamentos, limitações, fragilidades, que precisam ser ouvidos, para que suas angústias sejam minimizadas, um grupo que merece o total reconhecimento, pois em meio a muitas funções e atribuições ainda encontraram tempo para participar da formação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, N. C. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino:** uma política pública em ação. 2009. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

BATISTA, N. C. **Políticas Públicas para a gestão democrática da educação básica:** um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

BELLONI, M. L.. **Educação a distância**. 5. ed. 1. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**., Paraná, v. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Concepção, estrutura e funcionamento:** caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

_____. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 20 de abr. de 2017.

_____. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 16.782A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Guia de Diretrizes Metodológicas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009.

_____. **Lei nº 174**, de 6 de janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=9291>. Acesso em: 22 abr. 2017.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 661**, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/661.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Medida Provisória nº 1.159**, de 26 de outubro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1159.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

_____. **Parecer nº 195**, de 13 de setembro de 2007. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6o , inciso IV, do Decreto no 5.773/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195_07.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

_____. **Parecer nº 197**, de 13 de setembro de 2007. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6 o , inciso V, do Decreto no 5.773/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 25**, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Pró-funcionário, e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 jun. 2007. Seção 1, p. 8.

_____. **Portaria nº 3.272**, de 6 de novembro de 2003. Criar no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental SEIF, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - PRÓ-CONSELHO. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 nov. 2003. Seção 2, p. 8.

_____. **Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação a Distância. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAMPOS, G. H. B. de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** o estado da arte (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 38, p. 271-281.

CARLINI, A. L.; RAMOS, M. P. A avaliação do curso. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** o estado da arte (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 22, p. 161-165.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004.

COSTA, J. M. da. et al. Educação Continuada em discursos de conselheiros municipais: des/caminhos na gestão educacional?. In: DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G. (Orgs.). **Conselhos Municipais de Educação:** configurações e [re]articulações no campo das políticas e gestão educacional. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 49-70.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 2, n. 1, p. 41-67, jan/jun 2006.

DALLA CORTE, M. G. et al. Conselhos municipais de educação em tempos de democratização: da conjuntura aos desafios de atuação. In: DALLA CORTE, M. G.; MELLO, A. G. (Org.). **Conselhos Municipais de Educação:** configurações e

[re]articulações no campo das políticas e gestão educacional. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

DALLA CORTE, M. G. (Org.). **Políticas Públicas e Conselhos Municipais de Educação: Interlocuções com o Pró-Conselho.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

DALLA CORTE, M. G.; COSTA, J. M. da; NUNES, J. F.; TEIXEIRA, M. L. S. dos S. Conselhos Municipais e Gestão Educacional: a formação continuada a distância e seus movimentos. **ETD:** Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.16 (1), p.154-173, jan./abr. 2014a.

DALLA CORTE, M. G.; COSTA, J. M. da; TEIXEIRA, M. L. S. dos S.; SARTURI, R. C. Avaliação e conselhos municipais de educação: interfaces entre formação continuada, qualidade e gestão. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 64, p.195-210, 2014b.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância:** da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FAGUNDES, L. da C. et al. Projetos de Aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes telemáticos. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** v. 14, n. 1, jan./Abr. 2006.

FARIAS I. M. S. **Didática e docência:** aprendendo a profissão; Brasília: Líber, Livros, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre, Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 1-11, jan./abr. 2008.

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

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. (Orgs). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 73-83.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza .5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Santa Maria**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>. Acesso em: 15 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo de 2014**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/inep-data>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LEITE, Y. V.F.; GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5. Ed. Ver. Amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, L. H. F. de.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

LUNA, S. V.. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. Série Trilhas.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** o estado da arte (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 112-119.

MAUÉS, O. C. **A Agenda da OCDE para a Educação:** a formação do professor. In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Orgs.). Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 15-39.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. dos S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino:** Balanço da Gestão 2003-2006 / Cafise. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/politicas_articulacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MINAYO. M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAN. J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D; RIBEIRO, L. R. de C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância.** São Carlos: EdUFSCar, 2010. cap. 4, p. 59-73.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line. Tradução: Fernando Siqueira Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, S. **O Conselho Municipal de Educação como espaço de participação nas decisões educacionais.** 2013. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROBAERT, S. et al. Auto/trans/formação permanente de professores: articulações com o Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma Educação Humanizadora. In: **VIII Simpósio Nacional de Educação, II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**, 2014, Frederico Westphalen-RS. Anais, 2014, v.1, p. 203-213.

ROMÃO, J, E. **Sistemas Municipais de Educação:** A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação no Município. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTA MARIA. **Lei nº 3.168**, de 14 de novembro de 1989. Cria o Conselho Municipal de Educação e Cultura. Santa Maria, 1989. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/543486/lei-3168-89>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei nº 3.956**, de 15 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o conselho municipal de educação e dá outras providências. Santa Maria, 1996. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao/540703/lei-3956-96-santa-maria-rs>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei nº 4.122**, de 22 de dezembro de 1997. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências, 1997. Santa Maria, RS, 1997a. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/540188/lei-4122-97?ref=topic_feed>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei nº 4.123**, de 22 de dezembro de 1997. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Santa Maria, 1997b. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/540184/lei-4123-97>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei nº 4.740**, de 24 de dezembro de 2003. Institui a Gestão Escolar Democrática. Santa Maria, RS, 2003. Disponível em: <https://camara-municipal-da-santa-maria.jusbrasil.com.br/legislacao/538393/lei-4740-03>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Lei nº 6.001**, de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/102-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Resolução nº 31, de 12 de dezembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: < http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1184.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da Política Educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, F. M. **A gestão de um curso de extensão a distância:** relação através dos marcos legais. Monografia (Especialização em Gestão Educacional), 2015, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, M. A. C. **Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG:** possibilidades na democratização da educação Municipal (2009-2012). Dissertação (Mestrado Em Educação), 2013, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 67-80.

TONIOLO, J. M. dos S. A.; HENZ, C. I. Dialogus: encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. (Orgs). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 29-39

TORMES, D. D. da S.; KANTORSKI, J. Caravanas UNCME-RS e o Pró-Conselho no Rio Grande do Sul: duas experiências de qualificação de Conselheiros Municipais de Educação. In: DALLA CORTE, M. G. (Org.). **Interfaces entre políticas públicas:** gestão educacional e formação docente. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, ELOS Grupo de Pesquisa, 2014. [recurso eletrônico] CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano De Trabalho Pró-Conselho/UFSM.** Projeto do Curso de Extensão de Formação Continuada a distância de Conselheiros Municipais de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e gestão educacional.** Santa Maria, RS: UFSM, 2015.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-18.

VALENTIM, M. do S. **A representação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos Conselhos Gestores Municipais:** uma análise a partir da perspectiva das teorias democráticas. Dissertação (Mestrado), 2016, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2017.

WERLE, F. O. C. Gestão da educação municipal: composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 349-364, jul./set. 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCL

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS - QUESTIONÁRIO INICIAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS - QUESTIONÁRIO FINAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

APÊNDICE D – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE E – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE F – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: PROJETOS DE APRENDIZAGEM

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Formação continuada de Conselheiros e Técnicos municipais de educação: processos auto/trans/formativos compartilhados

Professora Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Mestranda: Francine Mendonça da Silva

Contato: (55) 55-99723-4786 / formação.mestrado.pppg@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Prezado(a) Participante:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que tem como título "A formação continuada de Conselheiros e Técnicos municipais de educação: processos auto/trans/formativos". Esta pesquisa destina-se a elaboração da dissertação de mestrado, e tem como objetivo geral compreender as contribuições dos processos de formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação de Santa Maria-RS, na perspectiva da auto/trans/formação, interlocução entre o CME e SMEd e gestão educacional compartilhada.

A intenção desse estudo é realizar uma formação continuada com os Conselheiros e Técnicos Municipais da Educação, assim, primeiramente será discutido e elaborado compartilhadamente a Proposta de Formação Continuada compartilhada com a professora orientadora, os Conselheiros e Técnicos da Educação, com os objetivos, metodologia, os procedimentos e as técnicas que serão utilizados, assim como os processos de avaliação, conteúdos e cronograma. O curso será realizado a distância pelo ambiente *moodle* com previsão de encontros presenciais.

Destaca-se que será aplicado um questionário *on-line* no início e ao final do curso que poderá possibilitar a compreensão e evolução dos aspectos subjacentes ao perfil, suas trajetórias, problemáticas e demandas, formação, ao trabalho dos Conselheiros e Técnicos e aos impactos da formação continuada. Também serão realizadas observações durante as reuniões e no ambiente virtual *moodle*.

Informa-se que o nome dos participantes será mantido em sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Salienta-se ainda que não haverá forma de remuneração ou ressarcimento referente à participação que acontecerá sem nenhum ônus. O participante tem o direito de receber informações em qualquer fase da pesquisa e seu consentimento, evidenciado pela assinatura deste termo, poderá ser retirado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou represália. Em caso de desconfortos, em relação ao teor das perguntas, os sujeitos da pesquisa poderão se recusar em participara da mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na integra ou parcialmente em artigos, jornadas, encontros ou seminários da área da educação, ressaltando que a identidade dos participantes serão preservados. Após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicita-se sua assinatura.

Eu, _____, afirmo através deste termo, que concordei em participar voluntariamente da referida pesquisa, tendo sido informado de seus objetivos de maneira clara e detalhada. Concordei com a gravação das informações que fornecerei na entrevista individual e fui devidamente informado que será garantida a preservação de minha identidade bem como meu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, ... de ....., 2017

_____

Assinatura do (a) participante

Nós pesquisadores, Francine Mendonça da Silva e orientadora/pesquisadora Profª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste participante.

Santa Maria, __ / __ / __

_____ _____

Prof.ª Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte
Orientadora

Francine Mendonça da Silva
Pesquisadora Mestranda

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO INICIAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE/UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)

QUESTIONÁRIO INICIAL – CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Prezado/a Conselheiro/a e Técnico/a

Solicitamos que preencha o questionário abaixo apenas uma vez.

Destacamos que não existem respostas certas ou erradas, é importante apenas marcar uma ou mais opções ou expressar sua opinião/contribuição nas questões apresentadas.

Quaisquer dúvidas entrar em contato com mestranda Francine Mendonça da Silva ou orientadora Profª. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte - formação.mestrado.pppg@gmail.com

1) Gênero
( ) Feminino
( ) Masculino

2) Sua idade?
( ) 21 a 25 anos
( ) 26 a 30 anos
( ) 31 a 35 anos
( ) 36 a 40 anos
( ) 41 a 45 anos
( ) 46 a 50 anos
( ) 56 a 60 anos
( ) Mais de 60 anos

3) Qual sua formação inicial?
( ) Bacharel. Qual?

( ) Licenciado/a. Qual?
( ) Outra. Qual?

4) Possui titulação em pós-graduação?
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Pós-Doutorado

5) Onde você atua profissionalmente?

5.1) Qual função?

6) Qual seu regime de trabalho?
( ) 60h semanais
( ) 40h semanais
( ) 30h semanais
( ) 20h semanais
( ) Outro. Qual?

7) Já realizou algum curso/capacitação/formação a distância?
( ) Sim ( ) Não

7.1) Qual/is?

8) Qual o tempo disponível para estudos?
( ) 2 horas semanais
( ) 3 horas semanais
( ) 4 horas semanais
( ) 5 horas semanais
( ) Mais de 5 horas semanais

9) Está na função de conselheiro ou técnico da educação a quanto tempo?
( ) Até um ano
( ) 1 a 5 anos
( ) 6 a 10 anos
( ) 11 a 15 anos
( ) 16 a 20 anos
( ) Mais de 20 anos

10) Como você se tornou Conselheiro Municipal de Educação?

11) Qual seu conhecimento sobre o Conselho Municipal de Educação, suas funções e atribuições?

12) Já realizou algum curso relacionado ao Conselho Municipal de Educação?

13) O que considera mais difícil na função de Conselheiro Municipal de Educação?

14) Na sua opinião, qual/is as principais dificuldades encontradas no Conselho Municipal de Educação em Santa Maria-RS?
( ) Falta de espaço próprio.
( ) Falta de equipamentos e material de consumo.
( ) Falta de internet.
( ) Não possui autonomia financeira.
( ) Não consegue manter a anuidade em dia da UNCME/RS, devido a problemas com a autonomia financeira.
( ) Pouco diálogo entre o Conselho e a Secretaria de Educação. Por que você pensa assim? _____
( ) Pouca valorização e compreensão sobre a função e abrangência de um Conselho de Educação em seu município. Por que você pensa assim? _____
( ) Os atos normativos, entre eles Resoluções e Pareceres, não são considerados pela Secretaria de Município da Educação. Por que você pensa assim? _____
( ) Outro/s. Qual/is? _____

15) Na sua opinião, qual/is as maiores demandas do Conselho Municipal de Educação em Santa Maria-RS?
( ) Reuniões mensais para deliberar/encaminhar assuntos educacionais do município.
( ) Elaboração de normas e orientações educacionais por meio de Resoluções e Pareceres.
( ) Participação em Comissões de construção e/ou monitoramento e/ou assessoramento e/ou implementação.
( ) Responder a consultas, por meio de Pareceres entre outros documentos.
( ) Acompanhar e fiscalizar a oferta de matrícula, entre outros serviços educacionais.
( ) Credenciamento, autorização e fiscalização de escolas privadas de Educação Infantil.
( ) Normatizar, regulamentar, acompanhar e fiscalizar aspectos relacionados ao calendários escolar.
( ) Participação em eventos educacionais.
( ) Regulamentação do funcionamento do Sistema Municipal de Ensino.
( ) Análise e encaminhamentos relacionados a processos de instituições de ensino e/ou autorização de cursos, séries, turmas, entre outros aspectos desta natureza.
( ) Análise e encaminhamentos relacionados ao projeto político-pedagógico e regimento escolar, entre outras matrizes curriculares e pedagógicas envolvendo as instituições de ensino.
( ) Outras. Quais? _____

16) Você tem interesse em participar de um curso de formação a distância (com alguns encontros presenciais), em torno de 120h (3 meses), com a finalidade de aprofundar conhecimentos teóricos, legais e práticos relacionados as funções de Conselheiro Municipal de Educação?

( ) Sim ( ) Não

17) Na sua opinião, como deveria ser desenvolvido metodologicamente este curso? (marque quantas alternativas você entender importantes)
( ) Utilizando abordagens mais reflexivas e críticas
( ) Somente com estudos e discussões teóricas
( ) Com estudos teórico-legais utilizando-se de problematizações do cotidiano do Sistema Municipal de Ensino
( ) Com base em estudos de casos
( ) Utilizando de fóruns no ambiente virtual
( ) Outras. Quais? _____

18) Sinalize quais temáticas de seu interesse para o curso:
( ) Gestão e organização escolar
( ) Gestão democrática: princípios e mecanismos
( ) Atos Normativos (parecer, resolução, indicação, outros)
( ) Organização e oferta da educação Brasileira
( ) Funções do Conselho Municipal de Educação
( ) Conjuntura do Sistema Municipal de Ensino: política, relações e desafios
( ) Etapas e modalidades educativas
( ) Projeto político-pedagógico e regimento escolar
( ) Formação e valorização profissional
( ) Órgãos Colegiados
( ) Normatização: Educação Especial, AEE, Programas Educacionais, abertura/fechamento de escolas e/ou turmas
( ) Diretrizes curriculares

19) Quais outras temáticas você gostaria de abordar neste curso?

20) Observações/sugestões de interesse do participante:

APÊNDICE C – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO FINAL COM CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE/UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)

QUESTIONÁRIO FINAL – CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

1. Conselheiro ( )
   Técnico ( )
2. Como você avalia a Formação Continuada de Conselheiros e Técnicos da Educação proposta nessa pesquisa?
3. Como você avalia a organização do conteúdo didático no ambiente *moodle*? A proposição dos conteúdos e tempo do curso, de maneira flexível e aberta, auxiliou ou dificultou na organização do seu tempo e respectivos estudos?
4. Os conteúdos estavam de acordo com suas perspectivas e demandas? O que mais você gostaria de ter acesso em termos de conteúdos para um curso desta natureza?
5. Os seus estudos e discussões na formação continuada proporcionaram mudanças/melhorias na sua formação e na atuação junto ao CME? Quais?
6. Após a sua participação neste curso de formação continuada, como você considera que ficará a relação entre a Secretaria de Município da Educação e o Conselho Municipal de Educação?
7. Como você avalia o seu desempenho no curso? Você acessou, leu os conteúdos, participou dos fóruns dialógicos? Justifique sua resposta.
8. Sugestões ao curso de formação continuada:

APÊNDICE D – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL - PPPG

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO

Professora Francine Mendonça da Silva

Orientadora: Profª Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria/RS, 2018

IDENTIFICAÇÃO

Essa proposta de formação continuada a distância é produto de pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM) que tem por objetivo analisar as contribuições da formação continuada na atuação dos Conselheiros e Técnicos de educação, na perspectiva da auto/trans/formação, interlocução e gestão educacional compartilhada entre CME e SMEd.

Professora Mestranda: Francine Mendonça da Silva
Professora Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Título: Formação Continuada a Distância de Conselheiros e Técnicos Municipais da Educação.

OBJETIVO GERAL

Contribuir com processos formativos na perspectiva da auto/trans/formação, a interlocução e gestão educacional compartilhada entre CME e SMEd, visando estudos e reflexões em relação à ação pedagógica escolar, à legislação, aos mecanismos de gestão democrática, atos normativos, CME, SME, entre outros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir com a formação continuada dos Conselheiros e Técnicos da Educação, na perspectiva da auto/trans/formação;
- Estimular a troca de experiências entre Conselheiros e Técnicos da Educação, visando a interlocução entre SMEd e CME;
- Ampliar a capacidade de compreender e interpretar a legislação educacional, atos normativos, gestão educacional, funções e atribuições do CME e SMEd;
- Contribuir com os processos de gestão democrática e compartilhada entre SMEd e CME;

PRODUTO ESPERADO

O produto esperado com essa proposta é a formação de Conselheiros Municipais da Educação e Técnicos da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS, de maneira que possa contribuir para a qualificação de sua atuação e desempenho de suas funções, interlocução entre os órgãos gestores do SME e gestão compartilhada entre SMEd e CME.

JUSTIFICATIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os estudos e pesquisas realizadas na área educacional sobre os Conselhos de Educação nos mostram que as funções do CME e dos Conselheiros são importantes, pois são órgãos colegiados que possuem a responsabilidade de assessorar, deliberar, normatizar e fiscalizar as ações educacionais do Sistema Municipal de Ensino. Assim como, os Técnicos também desempenham funções fundamentais na gestão dos sistemas de ensino.

Considerando o necessário conhecimento que tais sujeitos necessitam para atuarem nas demandas da educação municipal, seu contexto e seus pressupostos, os Conselheiros de educação necessitam constantemente de formação, pois no CME pode haver representatividade de segmentos de entidades e órgãos da sociedade, mesmo que a maioria se constitua docente, esses não possuem formação específica para desempenharem suas funções e, muitas vezes, chegam ao Conselho de Educação sem compreender a sua importância e as suas funções.

Para tanto, consideramos essencial investir na formação dos Conselheiros e Técnicos com base em suas expectativas e necessidades formativas e, também, para potencializar e fortalecer a interlocução e as dinâmicas de gestão educacional compartilhada em dois órgãos centrais de um Sistema Municipal de Ensino (SME).

Além desses fatos, destaca-se que o curso de âmbito nacional, que era ofertado anteriormente (Pró-Conselho) via MEC em parceria com as IES, parece ter sido encerrado, considerando que não há informação de sua continuidade e o mesmo não conseguiu alcançar a todos os municípios e Conselheiros do RS.

PÚBLICO ALVO

A pretensão é desenvolver a formação continuada a distância para os Conselheiros do CME de Santa Maria/RS e para os Técnicos do quadro efetivo da Secretaria de Município da Educação que tenham interesse em desenvolver processos formativos colaborativos e compartilhados.

FORMA DE EXECUÇÃO

O curso contará com uma equipe: professora formadora (pesquisadora), professora orientadora-supervisora e uma tutora colaboradora. A formação será desenvolvida por meio de uma pesquisa colaborativa, em que todos os sujeitos

(pesquisadores e sujeitos da pesquisa) são considerados protagonistas desde o planejamento, execução e avaliação do curso.

Dessa maneira, a equipe irá organizar uma proposta preliminar que, posteriormente, será [re]discutida com a definição das temáticas e seus desdobramentos quanto as expectativas e necessidades dos cursistas junto aos seus contextos de atuação (CME e SMEd), ou seja, o projeto será planejado, organizado e avaliado compartilhadamente com os Conselheiros do CME e Técnicos da SMEd.

Nesta lógica, será aplicado um questionário inicial com o objetivo de identificar as fragilidades, temáticas e aspectos que podem ser potencializados no estudo à distância. Esses dados serão essenciais para a elaboração da proposta preliminar de formação, considerando que a formação continuada será elaborada e executada compartilhadamente, com base em situações evidenciadas na práxis dos Conselheiros e Técnicos da Educação e a necessária interlocução entre o CME e a SMEd.

A formação proposta será ofertada nos meses de maio e junho de 2018, na modalidade a distância com previsão de dois encontros presenciais (10h), com a carga horária total de 120h (conforme cronograma no apêndice).

No primeiro encontro presencial será realizada uma dinâmica de apresentação dos participantes, uma conversa com uma professora convidada para falar sobre o SME e o CME, apresentação da proposta e cronograma (sugestões e dúvidas), discussão sobre o Projeto de Aprendizagem, apresentação do ambiente virtual – *moodle* para instrumentalizar os cursistas na EaD, oportunizando momentos de interação, problematização e exploração dos recursos disponíveis.

No outro encontro presencial o objetivo principal é oportunizar a troca de experiência entre os Conselheiros e Técnicos da Educação e a problematização e diálogo dos avanços e desafios na atuação dos mesmos e no desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem.

Referente a logística para os encontros presenciais destaca-se que os recursos materiais e financeiros serão por conta da professora formadora, os recursos tecnológicos, AVEA e espaços serão utilizados da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A implementação do curso e o desenvolvimento das atividades à distância acontecerá via Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem – *moodle,*

disponibilizado pela UFSM, que oportunize momentos de interação com leitura, de troca de experiências, estudos de caso que se constituem em situações problematizadas do cotidiano dos conselhos e secretarias de educação.

Metodologia e desenvolvimento da formação continuada

A formação será desenvolvida com base nos preceitos do Ensino Híbrido (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015), agregando o presencial com o ensino a distância, assim como a aproximação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem veiculadas pela aprendizagem por projetos, com problematizações e demandas do contexto dos Conselheiros e Técnicos de educação.

O Ensino Híbrido "[...] é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)" (VALENTE, 2015, p. 13). Dessa maneira, o presencial complementa as atividades a distância e vice-versa, podendo utilizar as melhores estratégias de cada modalidade.

Além disso, serão priorizados os círculos dialógicos investigativo-formativos *on-line* (via fóruns no ambiente virtual) e presencial (nos encontros presenciais) que na perspectiva de Henz e Freitas (2015, p. 81) se constituem em "[...] espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente", nesse caso, os sujeitos podem refletir, dialogar sobre sua prática, seu contexto de atuação, trocar experiências buscando a qualificação da sua atuação e ações na educação local.

Nessa formação, destaca-se que a maior parte das atividades será desenvolvida a distância pelo *moodle* que possibilita uma interação entre os cursistas por meio de atividades nos fóruns, com problematização e estudo de caso. Também, haverá dois encontros presenciais para estudos, discussões e reflexões conjuntas, troca de experiências e produção compartilhada do conhecimento.

A estrutura curricular é aberta, flexível, elaborada por eixos temáticos (eixo de Políticas Públicas, eixo de Gestão Educacional, eixo de Currículo e Aprendizagem) e construída compartilhadamente com os participantes; conforme o andamento da formação poderão ser incluídos outros eixos.

O *moodle* será organizado conforme os eixos e em cada um haverá as leituras, materiais e recursos didáticos (livro digital disponibilizado aos cursistas, vídeos, esquemas, mapa conceitual, estudos teóricos-legais, entre outros), referente

aquela temática. Também, serão disponibilizados Fóruns Dialógicos para discussão das leituras e dos “Projetos de Aprendizagem” dos participantes que se aderem à temática. Abaixo, é possível visualizar no Quadro 1 a estrutura curricular da formação, o qual é composto por eixos temáticos com a descrição dos conteúdos propostos e possibilidades de projetos.

Quadro 1 - Estrutura curricular da formação

Eixos temáticos	**Eixo das Políticas Públicas**	**Eixo da Gestão Educacional**	**Eixo do Currículo e Aprendizagem**
Conteúdos	Conceitos relacionados às políticas educacionais Conjuntura do Sistema Nacional de Educação e os Sistemas Municipais de Ensino neste cenário Conjuntura do Sistema Municipal de Ensino (funções, atribuições, atos de criação e legislação) Conjuntura do Conselho Municipal de Educação (funções, atribuições, atos de criação e regimento interno) Inter-relação entre SME e CME: abrangência, atribuições e ações educacionais	Conceitos basilares, abrangência e demandas relacionadas à gestão educacional. Conceitos basilares, abrangência e demandas relacionadas à gestão escolar. Gestão democrática e suas implicações aos Sistemas de Ensino. Mecanismos de democratização da gestão; Órgãos Colegiados e suas implicações à gestão democrática Legislação educacional e a gestão democrática	Diretrizes Curriculares e sua abrangência na organização dos Sistemas de Ensino A BNCC na organização do currículo Avaliação no contexto da gestão educacional e escolar Projeto político-pedagógico e Regimento Escolar Calendário Escolar: um mecanismo de organização dos tempos e cultura escolar Temáticas subjacentes à organização do Sistema de Ensino: turmas mistas, turmas multisseriadas, progressão, recreio escolar, outros.

Projeto de Aprendizagem	▪ Atos Deliberativos e Normativos (Parecer; Autorização; Resolução; Indicação; Deliberação, outros) ▪ Credenciamento, autorização e fiscalização ▪ Projetos de Lei ▪ Projetos (de Trabalho, Educativo, de Ensino, outros) ▪ Planos (de Estudos, de Trabalho, de Gestão, outros)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Destaca-se que os Projetos de Aprendizagem serão desenvolvidos em duplas que serão constituídas no 1º Encontro Presencial, e mesmo que os Projetos estejam diretamente relacionados a um Eixo Temático específico, todos os participantes poderão participar dos demais eixos e das atividades conforme suas necessidades, expectativas e tempo disponível para os estudos, principalmente dos círculos dialógicos investigativo-formativos por meio dos fóruns. Parte-se do pressuposto que, além do acesso ao conhecimento produzido no âmbito das políticas públicas educacionais, os participantes troquem entre si saberes e fazeres da experiência profissional e construam conhecimento compartilhado.

Acompanhamento e avaliação

A formação será monitorada e avaliada durante todo o período, com o objetivo de detectar pontos frágeis do processo de formação que não estejam atingindo os resultados esperados, de maneira que haja tempo viável de realizar intervenções pedagógicas visando a melhoria dos resultados e o pleno atendimento das metas propostas. Destaca-se que haverá um fórum para dúvidas dos Conselheiros e Técnicos, sugestões para a equipe organizadora e auto-avaliação dos envolvidos no curso.

Os Conselheiros e Técnicos serão acompanhados, orientados e avaliados pela tutora e pela professora pesquisadora nas atividades, nos estudos teóricos-legais e na frequência de participação dos mesmos. Será proposto o desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem que será realizado durante a formação e no final da formação, no 2º encontro presencial, as duplas irão apresentar para todo o grupo os seus resultados, apresentando sua atividade de acordo com o tipo que precisa ser elaborado: proposição, resolução, parecer, diretriz, entre outros; levando em consideração os conteúdos e temáticas que foram estudadas e discutidas nessa formação.

Ao final da formação será proposto o preenchimento de um questionário que possa trazer dados subjacentes a avaliação do curso, das atividades, das metodologias e a contribuição do mesmo para a atuação dos Conselheiros.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividades	2º sem. 2017				1ª sem. 2018					
	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Diagnóstico - questionário *on-line*				X						
Elaboração compartilhada da proposta de formação	X	X	X	X	X	X	X	X		
Elaboração do material de apoio – livro digital	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Organização do AVEA – *moodle*		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matrícula dos cursistas				X			X	X		
Oferta e desenvolvimento do curso									X	X
Avaliação do curso – questionário *on-line*									X	X

RECURSOS ENVOLVIDOS

Recursos financeiros

Os recursos financeiros referentes ao material que poderá ser utilizado nos encontros serão por conta da professora pesquisadora.

Recursos humanos

Professora formadora: Francine Mendonça da Silva.

Professora orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte.

Tutora: Tatiana De Bem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano / Genuíno Bordignon. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRAGA, Denise B. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISPINO, A. Introdução ao estudo das Políticas Públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. p. 11-55.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. A. (Orgs). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 73-83.

LÜCK, H. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da Política Educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

VIEIRA. S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAE. V. 23, n. 1., p. 53-69. Jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em 09 mar.2018.

CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Período de 03/05/2018 a 30/06/2018 – CH total: 120h

Professora: Francine Mendonça da Silva

Professora Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Eixos temáticos	Eixo das Políticas Públicas	Eixo da Gestão Educacional	Eixo do Currículo e Aprendizagem
Conteúdos	Conceitos relacionados às políticas educacionais Conjuntura do Sistema Nacional de Educação e os Sistemas Municipais de Ensino neste cenário Conjuntura do Sistema Municipal de Ensino (funções, atribuições, atos de criação e legislação) Conjuntura do Conselho Municipal de Educação (funções, atribuições, atos de criação e regimento interno) Inter-relação entre SME e CME: abrangência, atribuições e ações educacionais	Conceitos basilares, abrangência e demandas relacionadas à gestão educacional. Conceitos basilares, abrangência e demandas relacionadas à gestão escolar. Gestão democrática e suas implicações aos Sistemas de Ensino. Mecanismos de democratização da gestão; Órgãos Colegiados e suas implicações à gestão democrática Legislação educacional e a gestão democrática	Diretrizes Curriculares e sua abrangência na organização dos Sistemas de Ensino A BNCC na organização do currículo Avaliação no contexto da gestão educacional e escolar Projeto político-pedagógico e Regimento Escolar Calendário Escolar: um mecanismo de organização dos tempos e cultura escolar Temáticas subjacentes à organização do Sistema de Ensino: modalidades educativas, turmas mistas, turmas multisseriadas, progressão, recreio escolar, monitorias, outros.
Projeto de Aprendizagem	▪ Atos Deliberativos e Normativos (Parecer; Autorização; Resolução; Indicação; Deliberação, outros) ▪ Credenciamento, autorização e fiscalização ▪ Projetos de Lei ▪ Projetos (de Trabalho, Educativo, de Ensino, outros) ▪ Planos (de Estudos, de Trabalho, de Gestão, outros)		
Encontros Dialógicos e Carga horária	Presenciais: 1º encontro - 03/05; 2º encontro - 25 a 30/06/18 = 8h A distância: 04/05 a 29/06/18 = 112h Total de Carga horária = 120h		

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – SANTA MARIA/RS

1º ENCONTRO PRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Data: 03/05/2018

Horário: 14h às 18h

Local: Auditório do NTE e Laboratório de Informática – prédio 14, UFSM

Local	Horário	Atividade
Auditório do NTE	14h	1º momento – Boas-vindas aos participantes.
	14h15min	2º momento – "Inter-relações entre o Sistema Municipal de Ensino e as funções do Conselho Municipal de Educação". Profª. Dra. Elisiane Machado Lunardi (UFSM):
	15h	3º momento – Dinâmica de apresentação: primeiramente a professora/pesquisadora se apresenta e passa a bola para outro participante se apresentar, dizendo seu nome, formação, função, expectativas com o curso.
	15h30min	4º momento – Coffee break.
Laboratório de Informática	15h45min	5º momento – Apresentação da proposta de Formação; cronograma e atividades.
	16h15min	6º momento – Explicação do Projeto de Aprendizagem, essa atividade será realizada em dupla e levará em consideração as demandas atuais do CME.
	17h	6º momento – Apresentação do *moodle*/UFSM; Acesso dos participantes no *moodle*/UFSM; Dúvidas e sugestões sobre a proposta.

Projeto de Aprendizagem (PA)

Em duplas, os participantes irão desenvolver um projeto durante toda a formação, esse projeto será elaborado a partir de uma demanda que os participantes irão elencar da educação municipal.

Cada participante irá pegar um papel com a metade de uma figura, atrás desse papel irá escrever a sua resposta sobre o questionamento: quais as demandas mais urgentes na educação que você enquanto conselheiro e/ou técnico da educação identifica no Sistema Municipal de Santa Maria/RS?

Após escrever sua resposta, os participantes precisam procurar a outra metade da sua figura, assim, em dupla os participantes irão conversar sobre as suas respostas e definir quais que irão apresentar para todo o grupo. Todas as respostas serão anotadas e as incidências em que aparecem.

Entre as demandas que foram mais sinalizadas pelos participantes, serão organizadas novas duplas (agora para a produção do projeto de aprendizagem ao longo do curso); essas duplas precisam escolher **uma** demanda para dar início ao projeto, desenvolvendo uma interpretação sobre a temática, planejando o que fez ou faria – em termos de atitudes, ações, parcerias com outras instituições – em relação a esse dado.

No final da formação, no 2º encontro presencial, as duplas irão apresentar para todo o grupo os seus resultados, apresentando sua atividade de acordo com o tipo que precisa ser elaborado: proposição, resolução, parecer, diretriz, projeto de Lei, entre outros; levando em consideração os conteúdos e temáticas que foram estudadas e discutidas na formação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – SANTA MARIA/RS

2º ENCONTRO PRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Data: 28/06/2018

Horário: 14 às 18h

Local: Sala 3270 (sala cinza) Centro de Educação - UFSM

Horário	Atividade
14h	Boas-vindas aos participantes; Informações da formação
Apresentação dos Projetos de Aprendizagem	
14h 15min	Projeto 1 - alteração da Lei 4.122, que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação
14h45	Projeto 2 - Resolução nº 29 do CMESM, para prever o professor de informática educativa
15h15	Projeto 3 - Resolução CMESM 30/2011 (Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil)
15h45	4º momento – Coffee
16h	Projeto 4 - Políticas Públicas - Disparidade idade série dos alunos da rede municipal
16h30min	Projeto 5 - Alteração do art. 16, seção IV da Lei nº 4.696/03, de 22-09-2003, estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências
17h	Projeto 6 - Atendimento domiciliar
17h30	Projeto 7 - Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério e período destinado ao planejamento.

APÊNDICE E – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO

A Formação Continuada foi planejada e organizada compartilhadamente, e estava sendo avaliada constantemente, assim, foi possível questionar o que precisava ser modificado, ampliado ou mantido na formação. Diante dos resultados e das observações foi possível elaborar algumas *Diretrizes para o desenvolvimento da formação de Conselheiros e Técnicos da Educação*, como pode-se ver mais resumidamente na Figura 1:

Figura 1 – Matriz das Diretrizes para formação continuada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

a) O desenvolvimento de uma formação em nível de extensão, em parceria com os professores da UFSM, SMEd, CME, bem como AMCENTRO. É importante e necessário desenvolver uma formação em cooperação com outras instituições e manter uma formação em nível de extensão que possa ser ofertada, inicialmente a todos os municípios da AMCENTRO;

b) O tempo para a formação precisa ser ampliado, com pelo menos quatro meses, com um encontro presencial por mês, porém no primeiro mês há necessidade de um encontro específico para discutir sobre a proposta da formação, a organização do *moodle*, organização do currículo, das atividades, entre outros aspectos de cultura organizacional do curso e de acesso ao mesmo. Nos outros encontros presenciais é essencial discutir as temáticas que estão estudando, problematizar e questionar sobre a práxis dos participantes, de maneira que possa auxiliar em uma transformação da própria prática e do contexto onde estão inseridos;
c) A formação precisa estar embasada em um acordo de cooperação entre SMEd e CME de cada município, UFSM e AMCENTRO, para que todos tenham ciência da formação e que os sujeitos (Conselheiros e Técnicos) possam ter 4h semanais disponíveis para o desenvolvimento das atividades *on-line*, bem como ser liberados de suas funções para participarem das atividades presenciais do curso. O acordo de cooperação poderá auxiliar os participantes para que possam ter um tempo específico para seus estudos, sua formação continuada, pois conforme verificou-se na pesquisa, os mesmos não possuem tempo para seus estudos;
d) A metodologia para a formação pode ser desenvolvida com base nos preceitos do ensino híbrido, com atividades e estudos mais personalizados aos contextos e demandas educacionais dos municípios envolvidos no curso. Esse tipo de metodologia amplia os recursos que podem ser utilizados e o tempo que precisam para seus estudos, pois na modalidade a distância podem participar em qualquer horário, dia e em qualquer lugar, e o presencial pode complementar as atividades e intensificar as discussões das temáticas;
e) A organização da formação pode ser realizada por meio de projetos de aprendizagem, com temáticas escolhidas pelos participantes mas que denotem as necessidades reais do contexto educacional municipal. O ensino com base nos projetos de aprendizagem foi bem avaliados pelos participantes que sugeriram a continuação dos mesmos, pois possibilitam um estudo mais direcionado e personalizado aos interesses e contextos dos participantes;
f) A organização do ambiente *moodle* precisa ser estruturada por módulos definidos por períodos, para que os participantes possam se organizar nos seus estudos, leituras, discussões e avaliações. A maioria dos participantes com

conseguem organizar o seu tempo para as leituras, estudos e discussões disponíveis no ambiente virtual, nesse caso precisam ter um cronograma estruturado por módulos com datas pré-definidas, mas flexível;

g) Os encontros presenciais precisam ser agendados previamente em conjunto com os participantes, de preferência no início do curso, até mesmo variando o turno e os dias da semana para que todos tenham condições de organizarem com antecedência suas agendas e afastamentos institucionais, considerando as suas funções e atribuições;

h) Os conteúdos precisam ser pensados com os participantes, pensando conteúdos mais introdutórios para aqueles que são iniciantes na função e de aprofundamento para aqueles que já estão na função a mais tempo. São imprescindíveis temáticas como: políticas públicas, organização da educação brasileira, gestão educação, conjuntura do SME, funções e atribuições da SMEd e do CME, além das normatizações da educação e temáticas que possam emergir dos projetos de aprendizagem;

i) A avaliação precisa permear por toda a formação, desde a avaliação da própria formação, na realização das atividades, da participação nos fóruns, na elaboração dos projetos, de maneira que os problemas possam ser sanados durante a formação. A avaliação dos participantes não precisa ser definida em números, mas no que se refere a participação, a interação com os colegas, a realização das atividades e a qualidade da produção individual e coletiva, dessa maneira, a interação deve ser sempre estimulada, com uma atenção especial para aqueles que não estão participando e desenvolvendo as atividades, fazendo um convite para que voltem à formação;

j) Os círculos dialógicos investigativo-formativos se configuram nos fóruns e nos encontros presenciais. Assim, é importante que em cada módulo seja previsto um fórum de maneira que se possibilite a discussão coletiva da temática do módulo e que possam ser continuados nos encontros presenciais;

k) É necessário prever recursos financeiros, materiais, tecnológicos e humanos, dependendo da quantidade de participantes. Os recursos financeiros, materiais e tecnológicos são para a organização dos encontros presenciais com a aquisição de alguns materiais necessários, cópias das propostas de formação, um cooffe para os participantes, sala para os encontros, computadores, Datashow, entre outros, conforme a dinâmica do encontro. Os recursos humanos, destaca-se a

necessidade de uma equipe com professores que possam pensar nos conteúdos, professores formadores, tutores, a quantidade de pessoas envolvidas na formação dependerá da quantidade de participantes da formação. A princípio sugere-se um professor e um tutor para cada 30 cursistas, divididos em duas turmas de 30 alunos;

l) É necessário conferir certificação de participação aos cursistas, pela própria Universidade gestora do curso.

Essas são algumas diretrizes para uma formação continuada com os conselheiros e técnicos da educação que foram observados e construídos a partir das percepções da pesquisadora, levando em consideração a formação que foi desenvolvida nessa pesquisa de mestrado, entretanto, como são diretrizes, devem ser adaptadas conforme o contexto e as funções dos participantes e o contexto em que estão inseridos.

APÊNDICE F – PRODUTO MESTRADO PROFISSIONAL: PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Projeto de Aprendizagem 1: alteração da Lei 4.122/1997

TÍTULO DO PROJETO: Proposta de Alteração da Lei 4122

Projeto de Lei nº XX/2018

"Altera a Lei Municipal número 4122 de 22 de dezembro de 1997 que dispõe sobre o Conselho Municipal da Educação de Santa Maria e dá outras providências.

JORGE POZZOBON, Prefeito Municipal de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, FAÇO SABER, de conformidade com que determina a Lei Orgânica do Município, em seu artigo 99, inciso III, que a Câmara de Vereadores aprovou e Eu sanciono a seguinte LEI:

Art. 1º - O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, criado pela Lei Municipal nº 3.168/89, e alterado pela Lei Municipal número 4122, é órgão colegiado (autônomo) de política educacional, administrativamente autônomo, (integrante da estrutura do poder público, representativo, incumbido de contribuir para a democratização da gestão educacional no município e atuar na defesa do direito de todos à educação de qualidade. ***Possui caráter deliberativo, normativo, propositivo, mobilizador, consultivo, fiscalizador e controlador da implementação das Políticas de Educação do Sistema Municipal de Educação.***

~~*de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência, vinculado a Secretaria de Município da Educação* (redação anterior)~~

Art. 2º - O Conselho Municipal de Educação será composto por 11 (onze) membros titulares e 11(onze) membros suplentes representantes da sociedade civil e do poder público, eleitos por seus pares e indicados pelas suas respectivas entidades e nomeados por ato do Poder Executivo Municipal, assim constituído:

I – um (1) titular e um (1) suplente, representantes e atuando na Secretaria Municipal da Educação; sendo um deles da educação especial

II – um (1) titular e um (1) suplente representantes dos docentes do Magistério Público Municipal, um atuando no Ensino Fundamental e outro na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos;

III – um (1) titular e um (1) suplente representantes dos docentes do Magistério Público Municipal, atuando na Educação Infantil, sendo que um dos membros deverá possuir vínculo com Escola Municipal do Campo;

IV – um (1) titular e um (1) suplente representantes dos Diretores de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo que um dos membros deverá possuir vínculo com Escola Municipal do Campo;(*)

V – um (1) titular e um (1) suplente representantes dos Diretores de Escolas Municipais de Educação Infantil; (*)

VI – um (1) representante titular e um (1) suplente dos docentes indicados pelo Sindicato do Ensino Privado, Delegacia de Santa Maria (SINEPE), sendo que um deverá ter vínculo com Escolas de Educação Básica e um com Instituição de Ensino Superior atuando na área da educação;

VII – um (1) representante titular e um (1) suplente da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria – RS;

VIII – um (1) representante titular e um (1) suplente indicados pela Universidade Federal de Santa Maria, vinculados ao Centro de Educação;

IX – um (1) representante titular e um (1) suplente indicados pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM);

X - um (1) representante titular e um (1) suplente indicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado – Santa Maria (SINPRO/SM);

XI – um (1) representante titular e um (1) suplente indicados pela União das Associações Comunitárias (UAC);

Art. 3º-- Os membros do CMESM serão escolhidos entre as pessoas de reconhecida formação pedagógica e ou cultural e de outros setores ligados à educação, atendido o que dispõe o artigo 2º desta Lei.

Art. 4º - Não poderão compor o Colegiado, detentores de cargos de confiança do Executivo Municipal ou pessoas investidas de mandato legislativo.

Art. 5º - Ao serem nomeados os membros do CMESM, dois terços (2/3) terão mandato de quatro (04) anos e um terço (1/3) terá mandato de seis (06) anos.

§ 1º - É permitida uma recondução consecutiva.

§ 2º - Ocorrendo vaga no CMESM, assumirá o suplente, que completará o mandato do titular.

Art. 6º - Os membros do CMESM não serão remunerados e o exercício do cargo será considerado relevante serviço público prestado ao Município, tendo prioridade sobre qualquer outra função pública.

Art. 7º -Os membros do CMESM deverão residir no Município.

Art. 8º - O Presidente e o Vice-Presidente do CMESM serão eleitos em escrutínios separados por voto direto e secreto, pelos membros titulares.

Art. 9º - O CMESM será dividido em tantas comissões quantas forem necessárias ao estudo e a deliberação de matérias pertinentes ao ensino, ao funcionamento e à estruturação de Sistema Municipal de Ensino.-

Parágrafo Único - O CMESM realizará reuniões de acordo com o estabelecido no seu Regimento Interno.

Art. 10 - Ao CMESM compete:

a) ~~elaborar e ou reformular seu Regimento Interno que será aprovado pelo Poder Executivo Municipal(antiga redação)~~

a) elaborar, aprovar e publicar seu Regimento Interno, normatizando o exercício de suas atribuições, condições de funcionamento e constituição de comissões.

b) estabelecer normas e medidas para a organização e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino.

c) acompanhar e controlar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação;

d) propor medidas e programas para quê? ~~para atualizar, capacitar e aperfeiçoar professores (antiga redação)~~ para formação e capacitação de conselheiros, bem como de atualização dos profissionais de educação;

e) participar da elaboração ***do Plano Municipal de Educação para o âmbito do Município, e aprová-lo;***

f) fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino, tendo em vista as metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação e do ***Plano Municipal de Educação*** *~~ou conjunto das escolas municipais;~~*

g) zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação e ensino, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;

h) estabelecer critérios para conservação e, quando necessário, a ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo município;

i) cumprir determinações do Conselho Nacional e Estadual de Educação com vistas a fortalecer o Sistema de Ensino ~~as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação;~~

j) manter o intercâmbio com o Conselho Nacional, Estadual, e Municipais de Educação, bem como com outros conselhos e instituições afins.

k pronunciar-se quanto à criação e ao funcionamento de estabelecimentos de ensino público de qualquer nível a serem instalados no Município;

l) propor medidas com vistas à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no Município;

m) acompanhar, avaliar e emitir pareceres sobre os planos de aplicação dos recursos destinados à educação, conforme legislação.

n) sugerir e participar da elaboração de planos municipais que ampliem recursos em educação.

o) promover diligências, por meio de comissões especiais, em qualquer dos estabelecimentos de ensino público ou privada sujeitos à sua jurisdição, propondo as medidas cabíveis e, quando necessário, encaminhar a questão aos órgãos competentes para a aplicação das medidas cabíveis.

p) publicar, anualmente, o planejamento e relatório de suas atividades.

q) emitir pareceres para a autorização de funcionamento de estabelecimentos de educação e ensino do Sistema Municipal de Ensino.

r) estimular a participação da comunidade na discussão das políticas públicas para o Sistema Municipal de Ensino.

Art. 11 - Compete ao CMESM emitir pareceres e ou resoluções sobre:

a) assuntos da área educacional por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo executivo ou legislativo municipal e/ou por entidades de âmbito municipal. ~~ligadas à educação;~~

b) a garantia de aplicação da legislação afeta à educação e ao profissional da educação;

c) o funcionamento, ativação e desativação de escolas públicas e privadas do Sistema de Ensino ~~da rede municipal;~~

d) alteração da Base Comum curricular, Regimentos Escolares, Projetos Políticos Pedagógicos, Calendário Escolar, educação infantil ~~pré-escola e avaliação;~~

e) a criação de novas escolas, séries e/ou cursos a serem mantidos pelo ~~Município poder público ou setor privado;~~

f) concessão de auxílio e subvenções às instituições educacionais; (?)

g) convênios, acordos e similares a serem celebrados pelo Poder Público Municipal com as demais instâncias governamentais e não-governamentais. (?)

Art. 12 - O CMESM contará com a infra-estrutura para o atendimento de seus serviços técnicos, administrativos e burocráticos, devendo ser previstos recursos orçamentários próprios para tal fim, com rubrica específica.

Art. 13 – Cabe ao CMESM solicitar junto ao poder executivo municipal, secretário executivo e assessores técnicos que atendam às exigências dispostas no seu Regimento Interno

Parágrafo único – Os assessores, que deverão pertencer ao quadro do Magistério Público Municipal, e o secretário, irão desempenhar suas funções na sede do referido Conselho.

Art. 14 – Os conselheiros com mandato ainda em vigência quando da edição desta lei permanecem na função até o término do mandato.

Art. 15 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16 - Revogam-se as disposições em contrário, em especial da Lei Municipal nº 4122 .

Gabinete do Prefeito Municipal, em Santa Maria, aos vinte e dois (xx) dias do mês de (xxxx) do ano de dois mil e dezoito.

Prefeito Municipal

Projeto de Aprendizagem 2: alteração da Resolução CMESM nº 29/2011

TÍTULO DO PROJETO: PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DA RESOLUÇÃO 29/2011 DO CMESM

Por provocação do NTMn - Núcleo de Tecnologia Municipal, para incluir expressamente nos PPPs e Regimentos Escolares a função de professor de informática educativa como assessoramento pedagógico nas escolas, elaboramos a seguinte proposta de alteração da Resolução 29/2011 que normatiza a elaboração desses instrumentos.
Em anexo a minuta

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA

Criado pela Lei Municipal nº 3168, de 14 de novembro de 1989.

RESOLUÇÃO CMESM Nº xx, de xx de maio de 2018.

Acrescenta o artigo 6º-A e parágrafo na Resolução CMESM nº 29 de 12 de setembro de 2011, que estabelece normas para a elaboração do Projeto Político

Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Modifica item 4,2,2 do Anexo I e 2.1.2 do Anexo II

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições conforme o disposto no artigo 11 da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de1996; na Lei Municipal nº 3.168/89, de 14 de novembro de 1989; na Lei Municipal nº 4.122/97, de 22 de dezembro de 1997 e na Lei Municipal nº 4.123/97, de 22 de dezembro de 1997, e considerando a Lei nº 11.301 de 10 de maio de 2006, e Decreto Executivo Municipal nº 313 de 20 de dezembro de 2007.

RESOLVE:

Art. 1º – A Resolução Nº 29 do CMESM fica acrescida do artigo 6º-A e parágrafo com a seguinte redação:

Art. 6º - A – O professor de Informática Educativa, identificado na função de assessoramento pedagógico, em consonância com o Decreto Executivo 313 de 20 de dezembro de 2007 e legislação vigente, deverá ser contemplado no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, e constar expressamente nos roteiros em anexo a esta Resolução.

§ 1º O professor de informática educativa deverá ter formação mínima pelo NTEM ou curso especialização na área.

Art. 2º - Fica alterado o item 4.2.2 do Anexo I, Roteiro para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que passa a ter a seguinte redação:

4. ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.
(....)
4.2.2. Professores (em suas especificidades), professor de Informática Educativa e educadores especiais.

Art. 3º - Fica alterado o item 2.1.2 do Anexo II, Roteiro para a elaboração do Regimento Escolar, que passa a ter a seguinte redação:

2. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
(...)
2.1.2 – Atribuições dos Segmentos da Comunidade Escolar: Professores (em suas especificidades), professor de Informática Educativa, educadores especiais, funcionários (servidores municipais e servidores terceirizados), alunos e pais.

Art. 4º - As alterações previstas nesta resolução serão acrescidas ao texto original da Resolução Nº 29 e aos seus Anexos I e II.

Art. 5º - Revogam-se as disposições contrárias

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação.

Em XX de maio de 2018.

XX – relatora

Aprovada por maioria/unanimidade na reunião de XX de XX de 2018.

Projeto de Aprendizagem 3: Alteração da Resolução CMESM nº 30/2011

TÍTULO DO PROJETO: Proposta de alteração da Resolução CMESM 30/2011

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições conforme o disposto no artigo 11 da Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de1996; na Lei Municipal nº 3.168/89, de 14 de novembro de 1989; na Lei Municipal nº 4.122/97, de 22 de dezembro de 1997 e na Lei Municipal nº 4.123/97, de 22 de dezembro de 1997.
Considerando:
- a LDBN n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996;
- a Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/96;
- a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação;
- a Lei Municipal 6.001/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação de Santa Maria;
- a Resolução CNE/SEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009;
- a Resolução CNE/SEB nº 04, de 13 de julho de 2010;
- a Resolução nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
- legislação pertinente.

Propõe-se a alteração da redação dos seguintes artigos, parágrafos e incisos da Resolução CMESM 30/2011, que estabelece Diretrizes para a Educação Infantil no município de Santa Maria.

As Diretrizes Curriculares Municipais objetivam a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re]estruturação dos projetos político pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação educacional.

É premente uma [re]orientação curricular para as escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, no sentido de que seja observada a legislação pertinente, bem como as características do contexto do município. Nesta perspectiva, busca-se contribuir para a consolidação da educação de qualidade com

base numa concepção de educação, de currículo, de dimensões educativas, de princípios educacionais, de estrutura e do funcionamento destas escolas.
Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva.

RESOLVE:

Art. 1º – Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares da Educação Municipal para a Educação Infantil, como política pública de orientação para as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, devendo observar a multiplicidade de infâncias e da centralidade da criança no processo educativo, através de um currículo pautado nas interações e brincadeiras".

TÍTULO I
OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES CURRICULARES

Art. 2º– As Diretrizes Curriculares Municipais, em observância as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tem por objetivo:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (RESOLUÇÃO CNE/SEB 04/2010)

Art. 3º– As escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão fundamentar suas ações pedagógicas~~em princípios gerais,~~defendendo uma escola para as Infâncias, na qual a criança é o centro do planejamento curricular. O currículo das escolas infantis é desenvolvido por meio das interações e brincadeiras". As Escolas de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino o espaço, o tempo e os materiais deverão ser planejados cuidadosamente de modo a garantir boas experiências para as crianças.
Observar em princípios gerais:
I – Ética e sentido de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia.
II – Respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos.
III – Reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum, preservação do regime democrático e dos recursos ambientais.
IV – Busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios.

V – Exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades e redução das desigualdades sociais e regionais.
VI – Cultivo da sensibilidade, juntamente com o da racionalidade, do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade.
VII – Valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira e regional.
VIII – Construção de identidades plurais.

Art. 4º– ~~São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação básica:~~
~~**I – Desenvolvimento das diferentes linguagens e seus códigos:** é nas relações com outras pessoas e na interação com outras culturas que se constitui a identidade pessoal e social. Por meio de um currículo plural a escola pode oportunizar o desenvolvimento das diferentes formas de linguagens; isto significa explorar e promover o encontro dos sujeitos com essas formas de compreensão e expressão de vida.~~
~~**II – Respeito às Fases do Desenvolvimento Humano:** o desenvolvimento humano está relacionado à evolução do ciclo vital, que acontece nos níveis afetivo, cognitivo, psicossocial, físico, moral e espiritual. Essa evolução não é determinada apenas por processos de maturação biológica, mas, também, pelo meio, envolvendo a cultura, a sociedade, as práticas e as relações intra e interpessoais, as quais são fator de máxima importância no desenvolvimento humano.~~
~~**III – Construção da Autonomia:** a autonomia constitui-se em princípio orientador das práticas pedagógicas e da construção e da implementação do projeto político pedagógico da escola. É a capacidade a ser desenvolvida pelos integrantes da comunidade escolar, para que possam refletir, participar e assumir responsabilidades, valorizando as relações interpessoais que estabelecem entre si e com o conhecimento que constroem. O desenvolvimento da autonomia como princípio educativo considera a atuação do sujeito, valoriza suas experiências prévias, priorizando, fundamentalmente, ao protagonismo social. O currículo escolar deve considerar os fatores sociais, culturais e a história de cada aluno, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem, respeitando as identidades e saberes, assegurando condições de aprendizagem da autonomia a todos.~~
~~**IV – Respeito à diversidade:** a diversidade envolve múltiplas formas de perceber, de conviver, de expressar-se e agir no mundo. Somos, ao mesmo tempo, semelhantes como seres humanos, mas diferentes quanto à forma de constituição e contribuição das diversas culturas ao longo da história da humanidade. A valorização das diversidades étnicas, etárias, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas, físicas e de gênero é constituinte de uma educação voltada para a inclusão social, o que remete a ressignificação da escola para atender a todas as crianças, sem segregação. A educação escolar, considerando a diversidade como elemento fundamental para processo de ensino e aprendizagem, necessita atender as singularidades, em especial os educandos, no sentido de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um, estabelecer prioridades e estratégias de ação, com vistas à qualidade dos processos educativos.~~
~~**V – Relações sociais, culturais e educacionais:** a escola necessita estar preparada para dialogar com a sociedade, considerando a diversidade cultural, a informação e comunicação, as relações sociais e educacionais que devem ser considerados, pois cada aluno [re]constrói saberes segundo a sua origem, raça e~~

~~gênero. Nas atividades escolares devem estar presentes conteúdos socialmente relevantes.~~

A Base Nacional Comum Curricular estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil, considerando o conceito de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;

IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Resolução CNE/CP 2/2017)

Art. 5º– O currículo é operacionalizado nas escolas, conforme o seu Projeto Político Pedagógico, considerando o proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Se refere, essencialmente, a construção do conhecimento e das práticas produzidas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, [re]significadas constantemente em cada contexto histórico. Engloba o contexto social do aluno, na intenção de promovê-lo na sociedade como ser ativo, partícipe dos processos de mudança, de criticidade e autonomia, sendo desenvolvido por meio de propostas coletivas, constituindo condições para que o indivíduo saiba se posicionar frente à sociedade em seus processos e inovações.

Art. 6º – ~~São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil:~~

~~I – **Construção da Identidade e Autonomia Pessoal** – refere-se ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade, em interação com o ambiente sobre qual a criança pode intervir, mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações.~~

~~II – **Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais** – refere-se ao conhecimento de elementos, espaços, condições e diversidade de formas para~~

~~explicar e representar o mundo social e natural. São situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento.~~
~~III – **Linguagem, Comunicação e Representação** – abrange as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo ao ambiente e seus códigos. Estas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa.~~
Considerando a readequação do Art. 4º para tratar acerca da Educação Infantil e não da Educação Básica, por sua especificidade, propõe-se a supressão deste Artigo.

TÍTULO II
ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

Art. 7º– A Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, ~~estabelecendo as bases da personalidade humana, da inteligência, da afetividade e da socialização.~~
Parágrafo único – As características próprias do desenvolvimento infantil precisam ser conhecidas e consideradas no momento de construção das propostas educativas para as crianças de zero a cinco anos e onze meses (0-5 anos e 11 meses).

Art. 8º– A proposta de trabalho educativo com a criança pequena dispensa a fragmentação de conteúdos ou a compartimentalização de aprendizagens estabelecidas em etapas a serem vencidas em um determinado tempo.
Parágrafo único – Os conhecimentos, processos e habilidades associados ao desenvolvimento intelectual, social, moral, emocional, físico, psicomotor, da criatividade, da consciência estética e da linguagem da criança, em seus primeiros anos de vida, requerem uma abordagem pedagógica específica às fases de seu desenvolvimento.

Art. 9º– A abordagem metodológica na educação infantil deve basear-se na oferta de situações desafiadoras, ativas, estimulantes, lúdicas e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma, através das quais os ~~conteúdos das diversas áreas, valores e regras de convivência sejam aprendidos~~. direitos de aprendizagem possam ser contemplados e garantidos nas escolas que atendem a educação infantil.
~~Parágrafo único – Na educação infantil, a metodologia deve basear-se na postura lúdica, no acesso às formas diferenciadas de comunicação, na riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, primando pela afetividade nas relações interpessoais, pelo respeito e a valorização da criança~~. (PROPOSTA DE SUPRESSÃO DO PARÁGRAFO ÚNICO)

Art. 10– ~~As atividades desenvolvidas no~~ O Atendimento Educacional Especializado ~~diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Não devem representar uma repetição dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula, mas, sim,~~

~~caracterizarem-se como procedimentos específicos, de acordo com a necessidade do aluno, para a mediação do processo de aprendizagem dos mesmos.~~conforme as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
Parágrafo único - Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 11– ~~A avaliação assume um caráter processual, participativo, formativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico; portanto, visa [re]dimensionar a ação pedagógica.~~
~~§ 1º – É parte do processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros.~~
~~§ 2º – A avaliação, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do educando como no sentido de uma apreciação final sobre o que este educando pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.~~
~~§ 3º – A avaliação implica o coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica.~~ (PROPOSTA DE SUPRESSÃO, PELA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL)

Art. 12– A avaliação na educação infantil consiste em um processo contínuo, fundamentado na criança como referência dela própria. Tem uma dimensão formadora que não concebe a fragmentação do sujeito, ~~mas atua sob o caráter gradativo do processo de desenvolvimento da criança, das suas necessidades individuais e do grupo,~~considerando a processualidade do desenvolvimento da criança.
§ 1º – A avaliação focaliza as necessidades e experiências infantis, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento, bem como os aspectos referentes ao seu universo cultural.
§ 2º– A avaliação dispensa níveis comparativos entre as crianças e tem como objetivo principal a orientação do profissional de Educação Infantil no processo de retroalimentação de suas intervenções.
§ 3º– A avaliação da criança na Educação Infantil requer acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, inclusive para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 13– A Avaliação no Sistema Municipal de Ensino tem por objetivos:

I – Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino. Avaliar, em uma dimensão formadora, considerando a criança sujeito integral, e não fragmentado, que procura desenvolver-se com a finalidade de suprir as próprias necessidades pessoais e as do grupo ao qual pertence, não devendo haver comparações com outras crianças ou objetivos classificatórios e promocionais.

II – Subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens, de acordo com as necessidades dos alunos, criando condições de intervir de modo imediato e em mais longo prazo, para sanar dificuldades e [re]direcionar o trabalho docente. Compreender o processo de desenvolvimento infantil de forma integral, e não apenas constatar o que foi assimilado, avançando assim para uma postura investigativa. Para que isso realmente aconteça, é necessário ressignificar a avaliação na Educação Infantil e saber que a criança está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento.

III – Manter a família informada sobre o desempenho dos alunos. O objetivo principal do processo avaliativo deve servir para que o professor reveja as suas intervenções e a sua prática e mantenha um registro do desenvolvimento da criança focando sempre os progressos, as necessidades e as experiências vividas.

~~**Art. 14–** Os procedimentos de avaliação, adotados pelos professores e pela escola, serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios (Avaliação Externa e Avaliação Institucional). Estas avaliações tem o objetivo de subsidiar o sistema de ensino e as escolas no esforço de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.~~ (PROPOSTA DE SUPRESSÃO)

TÍTULO III
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 15– A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a cinco anos e onze meses, dever do Estado, especialmente do Poder Público Municipal e da sociedade civil. Deverá contemplar o mesmo grau de valorização e importância que é dedicada as demais etapas da Educação Básica.
Art. 16 – As vagas em creches e pré-escolas, preferencialmente, devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.
Parágrafo único –A solicitação de vaga para a educação infantil na Rede Municipal de Ensino deve ser realizada diretamente na Central de Matrículas, observado o zoneamento.

Art. 17 – Em acordo com a legislação vigente, a educação infantil deverá ser ofertada em:
I – creche, para crianças com idade de zero até três anos e onze meses;
II – pré-escola, para crianças com idade a partir de quatro anos ~~com duração de dois anos~~, em caráter obrigatório.
~~§ 1º - Entidades equivalentes a creches, no que se refere o inciso I deste artigo, são todas as responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a três anos e onze meses de idade, independentemente de denominação.~~
~~§ 2º – As instituições de educação infantil que mantém simultaneamente o atendimento a crianças de zero a três anos e onze meses em creches e a partir de quatro anos em pré-escola, constituirão Centros ou Escolas de Educação Infantil com denominação própria.~~
§ 1º - As instituições de educação infantil que atendem a crianças com idade de creche e/ou pré-escola, constituirão Escolas de Educação Infantil com denominação própria.(Em substituição dos § 1º e 2º)

§ 3º– As crianças com necessidades especiais serão respeitadas no direito de atendimento adequado em seus diferentes aspectos.
§ 4º– As formas específicas de organização do projeto político pedagógico das instituições de Educação Infantil devem considerar tempos, espaços, recursos humanos e materiais para o atendimento às crianças.

Art. 18– Para o ingresso~~ na Educação Infantil, etapa da pré-escola,~~no nível da pré-escola, obrigatório, a criança deverá completar quatro anos (pré A) ou cinco anos (pré B) até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 19 – São consideradas como Instituições de educação infantil todas aquelas que desenvolvem atividades pedagógicas, para crianças de zero a três anos e onze meses em creches e a partir de quatro anos em pré-escola, independentemente da denominação das mesmas e, portanto, submetidas à normatização pelo Sistema Municipal de Ensino.
§ 1º– Integram o Sistema Municipal de Ensino as Instituições que oferecem educação infantil, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal e/ou pela iniciativa privada.
§ 2º– Entende-se por instituições privadas de Educação Infantil as mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, enquadradas nas categorias:
a) particular – mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresente as características das alíneas abaixo;
b) comunitária – instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, com representantes da comunidade;
c) confessional – instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, que atende a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto na alínea anterior;
d) filantrópica – que ofereça gratuitamente serviços educacionais a pessoas carentes e atende aos demais requisitos previstos em lei.

Art. 20 – A educação infantil, que atende crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolver-se-á em:
I – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ~~que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.~~
II – Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), ~~que atendem crianças a partir do maternal até a pré-escola.~~
III – Escolas de Educação Infantil ~~Conveniadas~~Cooperadas (EEIs), ~~que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.~~
Parágrafo único – Para Todo o ~~convênio~~termo de cooperação, em observância ao inciso III deste artigo, a ser firmado pelo Município, deverá ser ~~apreciado e exarado parecer~~emitido documento de regularidade pelo respectivo Conselho, conforme Lei Municipal 4.294, de 04 de janeiro de 2000.

Art. 21 – A formação exigida para o professor atuar na educação infantil é em nível de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação Infantil.

§ 1º – Na gestão da Instituição de Educação Infantil a coordenação pedagógica deverá ser exercida por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação na área de Gestão Educacional.
§ 2º – A formação mínima para os auxiliares ou monitores de educação infantil é em nível médio e, de preferência, na modalidade Normal, podendo acontecer em forma de estágio remunerado.
§ 3º – As mantenedoras de instituições de educação infantil que apresentem, em seus quadros, profissionais sem formação mínima exigida em lei devem, independentemente do nível de escolaridade em que esses se encontrem, viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive através de formação em serviço, conforme previsto na legislação vigente.

Art. 22 – Os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação ~~denominação/idade, criança/adulto e criança/professor~~: do número de crianças e profissionais:

Nível	Idade	Nº de crianças	Professor	Auxiliar de Sala
Berçário I (BI)	De seis meses a um ano (06 m–1)	Até 12	1	1
		De 13 a 18	1	2
Berçário II (BII)	De um a dois anos (1 – 2)	Até 12	1	1
		De 13 a 18	1	2
Maternal I (MI)	De dois a três anos (2 – 3)	18	1	1
Maternal II (MII)	De três a quatro anos (3 – 4)	20	1	1
Pré-escola A (Pré A)	De quatro a cinco anos (4 – 5)	20	1	-
		De 21 a 25	1	1
Pré-escola B (Pré B)	De cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a 11m)	20	1	-
		De 21 a 25	1	1

§ 1º – Cada grupo de crianças, considerando os parâmetros supracitados, deverá ter um professor habilitado que nele atue por turno.
§ 2º – ~~Quando a relação criança/adulto exceder aquela expressa na tabela acima (grifo do relator), o professor deve ter suas ações compartilhadas com o estagiário de educação infantil, não podendo ultrapassar 25 crianças por sala.~~ (PROPOSTA DE SUPRESSÃO)
§ 3º – Nas escolas do campo, o mínimo de dez (10) crianças para garantir a abertura de uma turma. Entretanto, será analisado de acordo com as necessidades da comunidade, no sentido de garantir o direito de todas as crianças a freqüentarem a educação infantil.
§ 4º - Admite-se agrupamentos de duas faixas etárias subseqüentes, e neste caso deverá ser respeitado o limite do agrupamento do menor idade, vedado o agrupamento entre faixas etárias de creche e pré-escola. (NOVO)

Art. 23 – Na educação Infantil, em acordo com a legislação pertinente, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, a jornada diária de atendimento é:
I – tempo parcial com o recebimento das crianças por, no mínimo, quatro horas relógio por dia;
II – tempo integral que implica o recebimento das crianças em, no mínimo, sete horas relógio por dia, compreendendo todo o tempo que a criança permanece na instituição;
§ 1º – Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, respeitando a carga horária mínima para as turmas de pré-escola.
§ 2º – O calendário letivo ~~não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, salvo pré-escola A e B,~~ deve garantir os duzentos dias letivos, ~~mas respeitar~~respeitando os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para as crianças e os profissionais.
§ 3º – O funcionamento das Instituições de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil. *(Resolução CNE 5/2009)*

Art. 24 – A Instituição de Educação Infantil pertencente ao Sistema Municipal de Ensino, com no mínimo cinquenta (50) crianças, deverá contar com um Coordenador Pedagógico de vinte horas.
§ 1º -A instituição de educação infantil com mais de cem (100) crianças deverá contar com um coordenador pedagógico por turno de funcionamento.
§ 2º - Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendam mais de 180 crianças da etapa da educação infantil terão direito a um coordenador de vinte horas específico para coordenar essa etapa.(NOVO)

Art. 25 – Considerada a especificidade do trabalho com as crianças e com o Projeto Político Pedagógico, as Mantenedoras das Instituições de Educação Infantil devem se assessorar de equipes multiprofissionais para apoio específico aos profissionais.

Art. 26 – A Mantenedora e as escolas de educação infantil devem assegurar adequadas condições de trabalho aos seus profissionais, com vistas à aprendizagem, tendo por base:
I – a destinação e utilização de recursos disponíveis e necessários na escola, e valorização dos~~nos~~ espaços sociais e culturais do entorno escolar;
II – o trabalho compartilhado e o compromisso individual e coletivo, dos professores e demais profissionais da escola, com a aprendizagem dos alunos;
III – o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada educando, mediante abordagens apropriadas;
IV – a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
V – o permanente diálogo e relações de parceria com as famílias.

Art. 27 – A organização da ação educativa pelo professor requer:
I – o domínio da sua área de formação e atuação;
II – a formação continuada constante, como pressuposto de atualização e capacitação profissional;
III – o compromisso com o tempo curricular e a cultura organizacional da escola, seja ela urbana ou do campo, considerando as diferentes modalidades de ensino;

IV – a consciência e o compromisso pedagógico com a concepção de educação e os pressupostos expressos no projeto político pedagógico da escola;
V – uma postura inclusiva com relação às diferenças e as necessidades educacionais especiais;
VI – a compreensão dos conhecimentos prévios dos educandos, fortalecendo-os e aprofundando-os, bem como relacionando-os ~~a vários campos conceituais de maneira interdisciplinar~~; aos campos de experiência e suas diversas formas de construção do conhecimento;
VII – a organização e a implementação do currículo escolar de maneira coerente, comprometida e competente, considerando a importância da aprendizagem progressiva e significativa;
VIII – a consciência da importância do planejamento, entendendo-o como processo individual e coletivo, o qual compõe as necessidades, os pontos fortes e as prioridades do conhecimento, os tempos, os espaços e os recursos do contexto educacional;
IX – a priorização dos temas transversais na cotidianidade da escola e sociedade, numa perspectiva sociocultural e inter-relacional das áreas do conhecimento;
X – a priorização de experiências didáticas inovadoras como fonte de transformação das práticas pedagógicas;
XI – a problematização nas práticas pedagógicas, como procedimento potencializador da observação, reflexão, análise e posicionamento crítico;
XII – a avaliação do educando em sua individualidade e na sua capacidade de produção, com critérios e instrumentos competentes de avaliação;
XIII – a utilização de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos variados.

Art. 28 – Os profissionais da Educação Especial, que atuam no Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, observam regulamentação de suas atribuições em Resolução própria.

Art. 29 – Compete às Instituições de Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, construir, executar e avaliar o seu projeto político pedagógico e Regimento Escolar, com base na Resolução CMESM Nº 29/2011.

Art. 30 – Todo imóvel destinado à Educação Infantil pública ou privada, dependerá de aprovação do Conselho Municipal de Educação.
I – Em sua estrutura geral é indispensável considerar:
a) espaços para recepção e secretaria;
b) sala para professores;
c) salas para as atividades administrativo – pedagógicas e almoxarifado;
d) espaços destinados a atividades para cada faixa etária (sala para atividades, sala multifuncional, sala de repouso, fraldário, lactário, solário) – os ambientes para repouso e atividades são obrigatórios;
e) refeitório articulado com a cozinha e despensa;
f) lavanderia;
g) banheiros infantis;
h) banheiros para o uso dos adultos;
i) espaços livres, contemplando áreas verdes.
II – Quanto aos aspectos construtivos e recursos materiais é indispensável considerar:
a) piso liso, não escorregadio, de fácil limpeza, que propicie conforto térmico;

b) paredes revestidas com material de fácil limpeza e manutenção, pintadas com cores claras e suaves; evitar quinas vivas na edificação;
c) janelas com ventilação e iluminação natural, com visibilidade para o ambiente externo, possibilitando a redução de iluminação para o descanso das crianças, vedadas com telas de proteção; quando for iluminação artificial, preferencialmente indireta;
d) portas largas que possibilitem a integração entre as salas e ambiente externo;
e) os interruptores devem possuir protetores contra descarga elétrica;
f) evitar a existência de degraus e obstáculos que possam ocasionar acidentes ou impossibilitar o acesso das crianças às salas e espaços externos;
g) o espaço destinado ao repouso deverá conter berços ou similares e recomenda-se um espaçamento de no mínimo 50cm entre eles para possibilitar a circulação dos adultos;
h) o quadro, o espelho, os cabides, as bancadas, prateleiras e/ou armários para guarda de brinquedos e materiais utilizados pelas crianças devem ser acessíveis, mantendo-se a uma altura em torno de 65 cm. Acima desta altura deve ficar espaço destinado à guarda de fraldas, roupas de cama e banho, assim como os materiais de uso exclusivo dos adultos;
i) prever espaços para refeições, para crianças de zero a dois anos, com cadeiras altas e bandejas ou similares adaptáveis;
j) no fraldário (zero a dois anos) deverá constar no mínimo: bancada para troca de fraldas com dimensão mínima de 100 cm x 80 cm e altura de 85 cm; tanque, banheira ou similar com torneira térmica; vaso sanitário normal e adaptável;
k) o lactário (zero a dois anos) poderá ser implantado junto ou separado à cozinha da instituição. Se for separado priorizar afastamento das áreas de lavanderia e banheiro, com proximidade da sala de atividades facilitando o transporte de utensílios. A área de amamentação deverá contar com espaço adequado;
l) o solário pode ser considerado como área livre com orientação solar adequada, recomendando-se 1,50 m² por criança, podendo ser coberto e descoberto; seu acesso deve evitar desníveis;
m) a recepção é o espaço destinado a acolher os familiares e comunidade. Deve ser planejada de maneira agradável, aconchegante, servindo para entrada e saída das crianças, contando com cadeiras e quadro de informes;
n) a secretaria é o espaço de fluxo e arquivo de documentos. Deverá contar com computador, impressora, mesa, cadeira e arquivo, telefone e quadro de chaves;
- o) o sala de professores e, também, a sala para atividades administrativo-pedagógicas, deverá ser acolhedora e servir como espaço de estudo, planejamento e momentos de privacidade. Deverá conter mesa, cadeiras, armário, computador e impressora;

p) o almoxarifado é o espaço destinado a guarda de materiais e equipamentos de uso comum;
q) os espaços destinados a atividades para cada faixa etária (sala para atividades, sala multifuncional, sala de repouso, fraldário, lactário, solário) deverão conter área mínima de 1,20 m² por criança, devendo ser organizados de maneira estimulante, confortável, segura, adequada a faixa etária das crianças e ao Projeto Político Pedagógico da Escola;
r) para regime de tempo integral, deve existir local interno para repouso, com colchonetes revestidos de material liso e impermeável;
s) o refeitório deverá ser articulado à cozinha contando com mobiliário e equipamentos que atendam as exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;

t) a despensa deverá estar próxima à cozinha, com boa iluminação, ampla circulação de ar e prateleiras adaptáveis ao condicionamento dos mantimentos;
u) a lavanderia deverá ter acesso independente da cozinha, com tanque, máquina de lavar, secadora, varal, bancada para passar roupa, prateleiras e armários fechados. Deve ser prevista uma área interna e/ou externa para a secagem de roupas;
v) as instalações sanitárias completas devem ser suficientes e adaptáveis ao uso das crianças, sem chaves ou trincos. As instalações sanitárias próprias para o uso dos adultos devem ser providas de vestiário e box com chuveiro;
w) espaços livres para brinquedos, jogos e outras atividades curriculares, contemplando áreas verdes e praça de brinquedos;
x) adaptações na estrutura física do imóvel para crianças e adultos com necessidades especiais, conforme legislação pertinente;
y) os equipamentos de prevenção a incêndios deverão observar o que determina a legislação vigente;
z) a elaboração dos projetos arquitetônicos das instituições de educação infantil, públicas ou privadas, seja concebida com assessoria e acompanhamento da Secretaria de Município da Educação, respaldada pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 31 – Em se tratando de turmas de Educação Infantil, em Escolas de Ensino Fundamental, alguns espaços deverão ser de uso exclusivo, podendo outros serem compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que a ocupação se dê em horário diferenciado, respeitado o Projeto Político Pedagógico da escola.

Art. 32 – O processo para o credenciamento e autorização de funcionamento deverá ser dirigido ao Conselho Municipal de Educação, pelo menos, cento e vinte (120) dias antes do início de suas atividades.

Art. 33 – A criação de uma escola de educação infantil privada é o ato próprio pelo qual a mantenedora formaliza a intenção de criar e manter a instituição de Educação infantil, e se compromete a sujeitar seu funcionamento às normas do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 34 – O ato de criação se efetiva para as instituições de educação Infantil mantidas pelo Poder Público, por Decreto ou equivalente.
Parágrafo único –O ato de criação a que se refere este artigo não autoriza o funcionamento, já que o mesmo depende da aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Art. 35 – A autorização de funcionamento e a supervisão das instituições públicas e privadas de Educação Infantil serão reguladas pelas normas desta Resolução.

Art. 36 – A autorização para o funcionamento, através de Parecer, é o ato pelo qual o Conselho Municipal de Educação oficializa o início das atividades da instituição de Educação Infantil, enquanto atendidas as disposições legais pertinentes.
Parágrafo único – O pedido de autorização de funcionamento deverá ser precedido de verificação prévia, realizada pelo Conselho Municipal de Educação (em caso de escola pública e privada), e pela Secretaria de Município da Educação (em caso de

escola pública), observando o cumprimento das exigências contidas nesta Resolução.

Art. 37 – Para o credenciamento e a autorização de funcionamento de escolas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas a mantenedora deverá apresentar os seguintes documentos:
I – requerimento dirigido ao Presidente do Conselho Municipal de Educação solicitando credenciamento e autorização para o funcionamento da Instituição de educação infantil;
II – ter o imóvel em condições de oferta à educação infantil:
a) se o imóvel for próprio, a escritura pública do terreno;
b) se o imóvel for locado, o contrato de locação;
c) certificado de limpeza da caixa d'água;
d) alvará de prevenção e proteção contra incêndio, com laudo do Corpo de Bombeiros;
e) planta baixa do prédio com as devidas adaptações;
f) no mínimo estar em conformidade com os artigos 29, 30 e 31 desta Resolução, apresentando a relação do mobiliário, equipamentos e acervo bibliográfico.
III – cópia do CNPJ atualizado da Instituição.
IV – declaração ou laudo fornecido pela Secretaria de Município da Saúde, através da Vigilância Sanitária, que comprove estar a instituição dotada das condições mínimas em termos de estrutura geral, aspectos construtivos e recursos materiais necessários ao acompanhamento da criança;
V – alvará de localização e funcionamento, expedido pelo órgão próprio da Prefeitura Municipal;
VI – certidão negativa do cartório de registros especiais;
VII – documentação que possibilite verificar a capacidade de autofinanciamento e prova de idoneidade econômico-financeira da entidade mantenedora e de seus sócios, consistindo de certidão negativa do cartório de distribuição pertinente, com validade na data de apresentação do processo (comunitárias e filantrópicas);
VIII – comprovação da cessão do imóvel, por prazo não inferior a três anos (comunitárias e filantrópicas);
IX – cópia do ~~convênio~~termo de cooperação atualizado firmado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, para as instituições conveniadas (comunitárias e filantrópicas);
X – ata da eleição da Diretoria da mantenedora (comunitárias e filantrópicas);
XI – declaração indicando o responsável pela mantenedora (comunitárias e filantrópicas);
XII – declaração indicando o responsável pela escola, se assim ficar determinado no ~~convênio~~ termo de cooperação (comunitárias e filantrópicas);
XIII – projeto político pedagógico e regimento escolar;
XIV – comprovante de escolaridade dos professores, em atendimento ao artigo 21 desta Resolução;
XV – comprovante de escolaridade dos funcionários que atuam na Instituição;
XVI – relação da demanda de alunos;
XVII – plano de formação continuada dos recursos humanos;
XVIII – projetos desenvolvidos;
XIX – declaração, assinada pelo representante legal da pessoa jurídica e pelo diretor ou responsável da instituição de Educação Infantil, informando ter conhecimento de que as atividades escolares da pré-escola só deverão ser encerradas ou

paralisadas, após o cumprimento dos dias letivos, previstos no calendário escolar (comunitárias e filantrópicas);
XX – Comprovante de cadastro em outros Conselhos (se tiver);
XXI – Comprovante de utilidade pública (se tiver).
Parágrafo único – A mantenedora da instituição de educação infantil privada poderá optar por ofertar plano de saúde e/ou seguro de vida para o aluno.

Art. 38 – A cessação e/ou desativação das instituições de Educação Infantil, autorizadas a funcionar, poderá ocorrer por decisão da mantenedora, em caráter temporário ou definitivo, devendo atender legislação pertinente.

Art. 39 – As instituições de educação infantil particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, já em funcionamento, tem até 12 meses, a contar da aprovação desta Resolução, para adaptar-se e/ou solicitar credenciamento e consequente ato de autorização ao Conselho Municipal de Educação.

Art. 40 – Em casos do não cumprimento desta Resolução, pelas instituições de educação infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, compete ao Conselho Municipal de Educação como órgão normatizador, fiscalizador e de controle social cessar e/ou desativar as atividades da escola em funcionamento irregular, até que sejam cumpridos os pressupostos legais em vigência.

Art. 41 – Ficam revogadas a Resolução CMESM 02/1999, a Resolução CMESM 14/2002 e a Resolução CMESM 15/2003.

Art. 42 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação.

Projeto de Aprendizagem 4: Disparidade idade série dos alunos da rede municipal

1.INTRODUÇÃO

Este projeto de trabalho visa sugerir uma proposta sobre Políticas Públicas que aproximem-se das necessidades da demanda do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. O tema escolhido pelo grupo refere-se a inclusão dos alunos com defasagem na questão idade-série na rede municipal de ensino.

Quanto à fundamentação o grupo basear-se-á em legislações, as quais orientam e definem os critérios para cada situação. É necessário esclarecer que esta proposta inicialmente é vista como um Plano. Para que, realmente seja efetivada, levará tempo, pois será necessário fazer várias abordagens anteriormente, conforme o grupo destaca no cronograma na metodologia.

Definição do problema, da justificativa, dos objetivos, da abrangência e do referencial devem apresentar-se todos na seção de Introdução sem necessidade de subseções.

2. OBJETIVO GERAL:

Incluir alunos com defasagem na questão idade série na rede municipal de educação de Santa Maria.

2.1.OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- analisar quais são os índices de defasagem na questão idade série na rede municipal de educação.
- organizar estruturas de inclusão para inserir os alunos na escola.
- promover oportunidades e motivações que satisfação as expectativas e o desempenho dos alunos.

3.JUSTIFICATIVA:

Enfrentar o fenômeno da distorção idade-série revela-se fundamental para a política educacional do município de Santa Maria, visto que a mesma possui impactos sobre a eficiência e a eficácia do sistema educacional e se relaciona com um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas da educação, como as taxas de reprovação e de repetência e as condições de infraestrutura que, comprovadamente, influenciam o desempenho dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação respalda legalmente uma proposta pedagógica de aceleração, quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

Buscando solucionar o problema da distorção, em 2007, o Ministério da Educação instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que reúne, em um só indicador: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

O IDEB funciona como monitoramento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que

corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem. Segundo o MEC, o programa de aceleração de aprendizagem "tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem".

Mais do que uma intervenção pedagógica, trata-se de um investimento na educação do município, visto que a melhora nos índices nacionais aferidos pelo Ministério da educação pode atrair maiores investimentos por parte do Governo Federal.

Portanto, uma proposta para corrigir a distorção idade-série, através de classes de aceleração, mais do que uma estratégia de intervenção pedagógica, com metodologia alternativa, objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo, superando a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismos internos à escola.

4. PLANO DE AÇÃO

O Plano de ação que o grupo pretende desenvolver refere-se a estruturas de inclusão de alunos na rede municipal de educação de Santa Maria. Este apresentará os procedimentos e recursos esperados que serão mobilizados para a execução daquilo que foi expresso na Introdução do projeto. Descreveremos passo a passo as ações, atividades, tarefas e recursos, encadeados no tempo e no espaço, no intuito de maximizar a eficiência na realização dos objetivos propostos. Nesse modelo, o Plano de Ação contém os seguintes elementos estruturadores.

4.1 CRONOGRAMA DA AÇÃO

Este cronograma apresenta os passos, os quais serão desenvolvidos no Projeto de trabalho.

Etapas da atividade	Objetivo da etapa	Tempo da etapa	Recursos/espaços a serem utilizados
Etapa 1 Coleta de dados			
Etapa 2 Desenvolvimento			
Etapa 3 Conclusão			

A aplicação deste modelo é flexível, pois contempla as particularidades de cada tipo

de projeto, de suas características, de sua complexidade, do seu contexto, dos recursos e de seus objetivos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANTUNES, Celso. GARROUXS, Dagmar. **Pedagogia do cuidado.** Petrópolis: Vozes, 2014.
BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola** – o que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

BRASIL. **Lei N° 9394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília,1996.

CASTRO, E.V. **Promoção por Avanços Progressivos e Aceleração de Estudos; velhos ou novos rumos de ensino?** In: DALBEN, A.I.L. de F. (Org.). Avaliação Educacional:memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação:** para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Ed. Criarp, 2006.

GALLO, S. **Transversalidade e educação:** pensando uma educação não-disciplinar. In: Alves, N., y Garcia, R. L. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa.** Ed. Loyola: São Paulo, 2013.

MACEDO, Lino. **Ensaios Pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de Grupo:** teorias e sistemas. São Paulo: Atlas, 2002.

Projeto de Aprendizagem 5: Alteração do Art. 16, seção IV, da Lei nº 4.696/2003

Minuta de Alteração LEI Nº 4696/03, DE 22-09-2003

Estabelece o plano de carreira do magistério público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências.

Tendo em vista a lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova a plano Nacional de Educação, a partir da sua meta 17 que diz respeito a valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Tendo em vista também a lei do Plano Municipal LEI N° 6001, DE 18 DE AGOSTO DE 2015 a partir da sua *Meta 17 que investir na valorização dos profissionais do magistério da rede Municipal de ensino de forma a equiparar seu rendimento ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, com garantia de apoio financeiro da União, gradativamente até o sexto ano de vigência deste PME.*

Neste enfoque, a nossa proposta de trabalho trata de propor alteração do artigo Art. 16 da Seção IV do plano de carreira do magistério Municipal de Santa Maria com a inclusão da alínea D.

a)Nível I- Habilitação específica de magistério obtida em curso de nível médio, na modalidade Normal;
b)Nível II - Habilitação específica em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação Plena;
c)Nível III - Habilitação específica em curso de Pós-Graduação de Especialização correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área educação ou de pedagogia;
d)Nível IV - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Mestrado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia.
e)Nível V - Habilitação específica obtida em curso de Pós-Graduação de Doutorado, correlacionada com o curso superior de licenciatura, na área de educação ou pedagogia.

Projeto de Aprendizagem 6: Política de Atendimento Domiciliar da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS

Proposta de trabalho para subsidiar a construção da Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS

1. Definição do tema

Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria-RS

2. Definição dos objetivos gerais

Elaborar uma proposta de trabalho, a fim de subsidiar a construção da Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS

3. Definição dos objetivos específicos;

- Analisar referenciais político- pedagógicos, normatizações e legislações desenvolvidas pelos Sistemas Públicos de Educação Básica na área do atendimento domiciliar.
- Avaliar programas, projetos e experiências significativas efetivadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais na área do atendimento domiciliar.
- Mapear as condições já existentes e as que necessitam ser implementadas para operacionalizar o Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS.

4. Justificativa

O Atendimento Educacional em Ambiente Domiciliar é assegurado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, Resolução CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011, conforme segue:

> Art. 9º – A educação inclusiva, na modalidade da Educação Especial, se caracteriza pela capacidade de atendimento às necessidades dos alunos, considerando seus perfis, suas faixas etárias, suas características biopsicossociais, entre outros aspectos, em consonância com princípios éticos, políticos, estéticos e legais dos direitos humanos, de modo a assegurar: [...] III – [...] atendimento domiciliar e hospitalar;
>
> Art. 21 – O Atendimento Educacional Especializado – AEE poderá ser realizado por meio de: [...] II – Atendimento hospitalar ou domiciliar: atendimento educacional prestado ao aluno com necessidades educacionais especiais, no ambiente hospitalar ou domiciliar, em face da impossibilidade de sua frequência à escola.

Apesar da seguridade do direito estabelecido na Normativa Municipal, atualmente a sua única configuração na rede municipal de Santa Maria-RS é a prática de encaminhamento de atividades pedagógicas para o ambiente domiciliar. O familiar faz a ponte entre escola e aluno e se compromete a retornar as atividades

à escola após serem realizadas. O acompanhamento do professor ocorre exclusivamente à distância.

Frente a demanda de solicitações de atendimento domiciliar para alunos público alvo da Educação Especial e a inexistência de diretrizes que definam a sua operacionalização contemplando ações que atendam as especificidades dos diferentes casos de alunos impossibilitados de frequentar a escola, sentimos a necessidade de **construir a Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS.**

Para tanto, através do curso Formação Continuada de Conselheiros e Técnicos Municipais da Educação, propomos aprofundar o conhecimento na área do atendimento domiciliar, estabelecendo inferências a realidade da rede municipal de Santa Maria, a fim de elaborar uma proposta de trabalho para subsidiar a construção da referida Política.

5. Metodologia

Inicialmente solicitaremos um processo de consulta à Procuradoria Geral do Município (PGM) para análise dos aspectos legais que envolvem o Atendimento Educacional em Ambiente Domiciliar.

Posteriormente realizaremos a análise documental dos referenciais político-pedagógicos, normatizações e legislações, bem como, a avaliação dos programas, projetos e experiências significativas efetivadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais na área do atendimento domiciliar.

Em seguida, faremos o mapeamento das condições já existentes e das que necessitam ser implementadas para operacionalizar o Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS, a partir das seguintes ações:

- processo de levantamento de demanda de alunos que necessitam de afastamento escolar num período superior a quinze dias no ano letivo/2018;
- identificar recursos humanos e materiais da rede que possam ser otimizados e que necessitam ser implementados para o atendimento domiciliar.

A partir da análise dos referidos dados, elencaremos a proposta para subsidiar as discussões para a construção das diretrizes de oferta e funcionamento do atendimento domiciliar, a qual após delineada será debatida com os diferentes setores da SMEd. Este referencial subsidiará a construção da política juntamente com as escolas, a qual será encaminhada ao Conselho Municipal de Educação para

o estudo da matéria e encaminhamento das adequações que se fizerem necessárias.

6. Resultados Preliminares

O atendimento domiciliar tem como amparo legal a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Assim, legitimam a existência de atividades em ambiente domiciliar para viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de estudantes que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Conforme consulta realizada a Procuradoria Geral do Município (PGM) o sistema educacional brasileiro foi organizado para que a educação pública seja ofertada em estabelecimentos oficiais de ensino (escolas), sendo que apenas em situações excepcionais e absolutamente temporárias, o estudante poderá ter acompanhamento domiciliar. Assim, recomenda que diante atestados médicos que indicam a necessidade de atendimento domiciliar, o estudante seja avaliado por uma equipe multidisciplinar e contribuir com providências pedagógicas a serem observadas no seu atendimento.

Apesar do processo de levantamento de demanda de alunos que necessitam de afastamento escolar num período superior a quinze dias no ano letivo/2018 ainda não estar pronto, já há demanda de solicitações de atendimento domiciliar para alunos público alvo da Educação Especial para análise da Secretaria de Município da Educação. Nesse sentido, foi elaborada a presente proposta de trabalho, a fim de subsidiar a construção da Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS.

Para tanto, foi analisado os referenciais político-pedagógicos, normatizações e legislações desenvolvidas pelos Sistemas Públicos de Educação Básica na área do atendimento domiciliar que foram identificados; avaliados programas, projetos e experiências significativas efetivadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais na área do atendimento domiciliar previamente identificados; e mapeadas as condições já existentes e as que necessitam ser implementadas para operacionalizar o Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS.

Proposta de trabalho, a fim de subsidiar a construção da Política de Atendimento Domiciliar da rede municipal de educação de Santa Maria- RS.

Público alvo:
Estudantes matriculados em escolas da rede municipal de ensino, que se encontrem em tratamento médico, por problema de saúde cuja gravidade seja comprovada por relatório médico e exija seu afastamento das aulas regulares no âmbito da unidade escolar.

Caracterização de problema de saúde grave:
Problemas de saúde grave podem ser decorrentes de ordem congênitas ou adquiridas, perenes ou de duração variável, intermitentes ou ocasionais, motivadas por doença ou por acidente de qualquer origem. Podem ser caracterizadas por:
- uso constante de respiração mecânica;
- doenças degenerativas em fase avançada;
- períodos de desorganização psíquica decorrente de transtornos mentais graves;
- acamados impossibilitados de se deslocarem até a unidade escolar.

Tipos de atendimento:
- Atendimento domiciliar: destina-se aos estudantes com problema de saúde grave devidamente comprovado por relatório médico, impedindo os alunos de frequentar as aulas regulares, por um período mínimo de 4 (quatro) meses.
- Atividades domiciliares: destina-se aos estudantes com afastamento das aulas, devidamente comprovado por relatório médico, em período inferior a quatro meses. Este tipo de atendimento deve ocorrer em regime de colaboração entre a família e a escola. Neste caso, a escola deve estabelecer projeto especial para o discente, podendo utilizar procedimentos pedagógicos já existentes, tais como: compensação de ausência, trabalhos de pesquisa, avaliações especiais: escritas ou orais, sempre considerando o tempo que o discente empregará para a aprendizagem.

Autorização para atendimento domiciliar:
O processo deverá ser encaminhado para a Secretaria de Município da Educação contendo, obrigatoriamente:
- requerimento elaborado pelo responsável legal do estudante, dirigido ao Diretor de Escola, acompanhado do relatório do médico responsável pelo tratamento, o qual deverá conter, além do diagnóstico clínico, justificativa da necessidade do atendimento domiciliar, com informações relativas à doença e tempo do afastamento igual ou superior a quatro meses;
- ofício do Diretor de Escola à Secretaria de Município da Educação, manifestando-se quanto à solicitação de atendimento domiciliar, fazendo constar o nome do aluno, o ano/turma/turno, além de cópia do registro da reunião realizada entre a equipe escolar e os responsáveis do estudante;
- relatório pedagógico da escola com descrição das ações que a equipe escolar já tenha desenvolvido com o estudante, quando for o caso (por exemplo, atividades domiciliares) e da visita in loco (residência do estudante), para verificar as necessidades pedagógicas do estudante solicitante do atendimento.;

- parecer favorável ao deferimento da solicitação de atendimento domiciliar, exarado por comissão composta: pelo coordenador pedagógico da escola em que o

estudante se encontra matriculado; por profissionais das instituições que compõem a rede de atendimento municipal nas áreas da saúde e assistência social, articuladas de acordo com o apoio que o caso demandar; por equipe multidisciplinar do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PRAEM); pelos coordenadores da educação infantil, dos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental da Secretaria de Município da Educação, conforme a etapa em que o estudante estiver matriculado; pelos coordenadores da educação especial da Secretaria de Município da Educação e pelo professor do atendimento educacional especializado da escola em que o estudante se encontra matriculado, se o estudante for público alvo da educação especial.
- homologação do Superintendente do Setor Pedagógico da Secretaria de Município da Educação ao deferimento da solicitação de atendimento domiciliar.
- Uma vez concedida, a autorização para o atendimento domiciliar poderá ser prorrogada por período de até 4 (quatro) meses, quantas vezes se fizerem necessárias, desde que, a cada vez, sejam juntados ao processo: 1 - relatório médico atualizado, contendo o diagnóstico clínico do estudante e justificativas da necessidade de continuidade do atendimento; 2 - parecer da comissão acima enunciada, favorável ao acolhimento do pedido de prorrogação, com homologação do Superintendente do Setor Pedagógico da SMEd.

Conclusão do atendimento domiciliar:
O atendimento domiciliar poderá ser cessado, a qualquer tempo, se sua continuidade for devidamente comprovada como desnecessária, mediante ofício do Diretor de Escola à Secretaria de Município da Educação requerendo a cessação do atendimento domiciliar, relatório médico e declaração expressa dos responsáveis do estudante.

Confidencialidade e preservação da privacidade:
A direção da instituição educacional, docentes e funcionários que, por força de suas atribuições, venham a ter conhecimento do caso de exceção, devem zelar pela confidencialidade do diagnóstico e dos dados e informações médicas que lhe sejam inerentes, bem como pela privacidade e respeito ao discente e de seus familiares.

Atribuições da escola:
- incluir o atendimento escolar ou atividades domiciliares na proposta pedagógica da escola;

- apresentar aos responsáveis, de forma precisa e clara, as finalidades, os objetivos e as características do atendimento domiciliar a ser prestado;

- assegurar, ao (s) docente(s) que realizarão o atendimento domiciliar, o apoio do Professor Coordenador e interlocução com o corpo docente da escola para o acompanhamento pedagógico do atendimento. No caso de o estudante ser público-alvo da educação especial, deverá assegurar ao professor de educação especial que complementará ou suplementará o atendimento domiciliar, o apoio do professor do atendimento educacional especializado da escola para o acompanhamento pedagógico do atendimento;

- zelar pela organização e regularidade da vida escolar do estudante que se encontre em atendimento domiciliar.

Atribuição dos professores do atendimento domiciliar:
- Organizar com a equipe pedagógica da escola e os responsáveis pelo aluno, o Plano de Atendimento Individualizado;

- Organizar o Plano de Flexibilização Curricular de forma colaborativa com Coordenação do Programa de Atendimento Especializado Municipal, equipe pedagógica e corpo docente da escola de origem do estudante, se assim houver demanda para o atendimento de suas necessidades de aprendizagem. O mesmo processo deve ocorrer na organização do Plano de Atendimento Educacional Especializado no caso do estudante ser público-alvo da educação especial;

- viabilizar a participação efetiva do estudante(a) nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extra-classe (quando sua condição de sua saúde assim o permitir). Quando não for possível a presença do estudante nem mesmo nestas atividades, devem ser planejadas ações indiretas que permitam a sua interlocução com colegas e professores visando a manutenção do seu vínculo com a escola no período de afastamento e favorecer seu reingresso ao contexto escolar;

- interagir com a equipe pedagógica e corpo docente, em relação aos encaminhamentos pedagógicos do estudante em atendimento domiciliar, orientando-os quanto às necessidades do estudante;

- ter conhecimento prévio dos conteúdos das disciplinas a serem trabalhadas com o estudante;

- assegurar a participação efetiva do estudante nas diferentes situações de aprendizagem, registrando seu progresso, suas dificuldades e os encaminhamentos propostos em portfólio sobre o desenvolvimento de aprendizagem do estudante,

- realizar o registro da organização e encaminhamento dos trabalhos, conteúdos e demais informações referentes ao acompanhamento do atendimento domiciliar que deverá ser acompanhado e vistado periodicamente pela Coordenação do Programa de Atendimento Especializado Municipal, equipe pedagógica e corpo docente da escola de origem do estudante;

- garantir que o estudante em atendimento domiciliar realize as avaliações regulares, considerando a flexibilização curricular, quando prevista. As avaliações deverão ser analisadas colaborativamente entre o(s) professor(es) do atendimento domiciliar, o(s) professor(es) e coordenador pedagógico da escola. No caso do estudante ser público-alvo da educação especial, somam-se a este processo os professores do atendimento educacional especializado do atendimento domiciliar e da própria escola;

- assinar folha-ponto fornecida pela escola de origem do estudante e vistada diariamente por um responsável no domicílio do estudante;

- apresentar a Secretaria de Município de Educação, ao final do período da concessão do período de atendimento domiciliar, com visto da equipe pedagógica

da escola do estudante e da Coordenação do Programa de Atendimento Especializado Municipal, um relatório de acompanhamento pedagógico de seu trabalho docente, onde deverá registrar o progresso escolar do estudante e as dificuldades encontradas pelo educador e educando, durante o processo.

Atribuição dos responsáveis pelo estudante
- proporcionar um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, que permita ao estudante concentração no período do atendimento;

- a família deve motivar o estudante quanto à continuidade de seus estudos formais, auxiliando o mesmo nas tarefas de casa, quando solicitadas e na organização do seu material para os dias do atendimento domiciliar.

Atribuições da Secretaria de Município da Educação
- garantir, acompanhar e supervisionar a implantação e funcionamento do Atendimento Domiciliar nas instituições de ensino da rede municipal;

- intermediar junto a Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, as questões pertinentes à contratação de recursos humanos para Atendimento Domiciliar, quando assim se fizer necessário.

- promover formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Domiciliar, estimulando também a troca de experiências que subsidiem novas ações;

- analisar situações ou casos não previstos nesta resolução, podendo expedir normas complementares que se fizerem necessárias ao seu cumprimento.

Contratação dos professores para realizar o atendimento domiciliar:
Após concedida a autorização para o atendimento domiciliar, será analisado se o Programa de Atendimento Educacional Especializado possui os recursos humanos necessários ou se precisa ser realizado o processo de contratação dos professores necessários para garantir a continuidade da escolarização do estudante. Havendo a demanda de contratação o Setor Pedagógico da Secretaria de Município de Santa Maria deverá encaminhar o processo para análise e deliberação conjunta do Setor de Gestão de Pessoas da Secretaria de Município de Santa Maria e da Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa.

Organização do atendimento domiciliar
Possibilidade 1:
- na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por 1 (um) docente, portador de diploma de licenciatura plena em Pedagogia com especialidade da etapa requerida, vinculado ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) - 8 horas-aula + 2 horas-atividade;

- nos anos finais do ensino fundamental, por 1 (um) docente de cada uma das três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física), Ciências Exatas (Matemática e Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso). - 4 horas-aula +1 hora-

atividade para cada professor. Os professores deverão ser vinculados ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM);

- no caso específico do aluno ser público alvo da educação especial: no atendimento educacional especializado, por 1 (um) docente, portador de diploma de licenciatura plena em Educação Especial ou com especialização que habilite na área requerida, vinculado ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) - 4 horas-aula + 1 hora-atividade.

Possibilidade 2:
- na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, por 1 (um) docente, portador de diploma de licenciatura plena em Pedagogia com especialidade da etapa requerida, vinculado ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) - 8 horas-aula + 2 horas-atividade;

- nos anos finais do ensino fundamental, por 1 (um) docente com especialização na área da Psicopedagogia, vinculado ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM), que irá mediar o processo de ensino e aprendizagem nas três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física), Ciências Exatas (Matemática e Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) - 8 horas-aula + 2 horas-atividade.

- no caso específico do aluno ser público alvo da educação especial: no atendimento educacional especializado, por 1 (um) docente, portador de diploma de licenciatura plena em Educação Especial ou com especialização que habilite na área requerida, vinculado ao Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) - 4 horas-aula + 1 hora-atividade.

Tanto na “possibilidade 1”, quanto na “possibilidade 2”:
- faz-se necessária, durante as aulas em domicílio, no ambiente em que estejam sendo ministradas, a presença permanente de um familiar e/ ou de um responsável pelo aluno, devidamente indicado pela família;

- o currículo deverá se ajustar às condições, possibilidades e demandas apresentadas pelo estudante em seu contexto domiciliar, sintetizados em um Plano de Flexibilização Curricular.

Registros:
Todos os registros mencionados, relativos à vida escolar do estudante em atendimento domiciliar deverá ser anexada a documentação escolar do estudante.

Projeto de Aprendizagem 7: Alteração da Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério e período destinado ao planejamento

Lei Nº 11.738/08, Lei do Piso Salarial Profissional do Magistério - Valorização profissional e condições de trabalho

Historicamente a valorização profissional dos professores é discutida desde os primórdios do Brasil, a primeira referência a um piso salarial deu-se no ano de 1822, através de Portaria Imperial. O piso chegou a ser promulgado em 1827, mas não foi implementado. Em quase dois séculos a luta pelo piso salarial nacional do magistério nunca cessou (BRASIL, 2012).

A Lei Nº 11.738/08, além de estabelecer um valor para o piso salarial nacional, estabeleceu também uma determinação legal quanto ao tempo destinado para o desempenho das atividades em sala de aula e o tempo para a hora-atividade (BRASIL, 2008).

Podemos afirmar um pressuposto inovador nesse aspecto ao determinar não apenas quanto um professor deve receber pelo seu trabalho, mas também definir como suas atividades deverão ser desempenhadas garantindo-lhe horas de atividade para formação e planejamento inseridos na sua carga horária de trabalho. Nesse sentido, é correto dizer que “o trabalho é tanto a quantidade de horas que se trabalha como é também a descrição dessas mesmas horas, ou seja, de como elas se dividem, dentro ou fora da sala de aula.” (BRASIL 2012).

Do ponto de vista da legislação, desde muito tempo existe uma preocupação com a valorização docente. Considerada como um eixo fundamental para uma educação de qualidade, a valorização profissional dos professores é referida na Constituição Federal, no artigo 206, o qual descreve os princípios sob os quais deverá ser ministrado o ensino público; a garantia de planos de carreira e piso salarial profissional, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Reafirmando estes princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) assegura no artigo 67 que os sistemas de ensino deverão garantir aos profissionais do magistério público período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, entre outras prerrogativas. Porém, somente com a Lei Nº 11.738/08 que institui um piso para o magistério, bem como, determina uma carga horária para o planejamento das atividades do professor é que se percebe a possibilidade de garantia dessa valorização.

No âmbito municipal, a Lei 4696/03, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público, traz entre os princípios básicos da carreira a “valorização profissional: evidenciada através de condições de trabalho”. Entendemos que a garantia da hora atividade do(a) professor(a) é uma premissa fundamental para a profissionalização docente, bem como para a garantia de uma educação de qualidade.

Embora esteja em dissonância com a lei 11.738 (BRASIL, 2008) com relação a carga horária destinada a hora atividade, a Lei Municipal nº 4696/03 corrobora com a concepção expressa na LDB (BRASIL, 1996) definindo que este período deverá ser reservado para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para o atendimento de reuniões pedagógicas (SANTA MARIA, 2003).

Entretanto, para se assegurar de fato a qualidade do processo educativo, é preciso considerar que a Rede Municipal de Ensino é bastante grande e complexa e que, por isso, se faz necessário refletir sobre as condições ambientais e estruturais de cada contexto, bem como, as especificidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada etapa da educação municipal, que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em suas diversas modalidades (Educação Especial, escolas do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional).

Entendemos que o conceito de hora atividade garantido aos professores nos termos da legislação envolve momentos individuais e coletivos.

No que se refere ao planejamento individual, poderá ser realizado na escola ou em outro contexto, dependendo das condições ambientais e materiais que a unidade escolar oferecer ao professor para a realização dessa atividade. A avaliação da aprendizagem dos alunos - o tempo para elaboração de provas, trabalhos (ensino Fundamental) ou para a sistematização de registros e produção de relatórios e portfólios (educação infantil) que também poderá ser contemplado no período destinado para a hora atividade.

Os momentos de reflexão coletiva envolvem as reuniões pedagógicas, que podem ser organizadas para a avaliação institucional ou mesmo um processo partilhado entre os pares de formação em contexto. É possível ainda destinar períodos para formações do tipo pós-graduação, cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Diante do exposto e da complexidade da Rede, julgamos importante partir da análise dos Projetos Político Pedagógico de cada instituição, a fim de fazermos um

mapeamento da realidade das escolas da rede e elaborar um Parecer do Conselho Municipal de Educação contendo as orientações para a Rede Municipal a respeito do § 4º do art. 2º da Lei Nº 11.738/2008.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. **Lei Nº 11.738/08 de 16 de julho de 200**8. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 18**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012

SANTA MARIA. **Lei 4696, de 22 de setembro de 2003**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Santa Maria, 2003.