

**FACULDADES EST**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

ANDRÉ DE SOUZA GUEDES

ANÁLISE DO PROJETO PLATAFORMA PAULO FREIRE - PARFOR - NA  
ÓTICA DA GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO  
ANTÔNIO DE JESUS (BA)

São Leopoldo

2017

ANDRÉ DE SOUZA GUEDES

ANÁLISE DO PROJETO PLATAFORMA PAULO FREIRE - PARFOR – NA  
ÓTICA DA GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO  
ANTÔNIO DE JESUS (BA)

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G924 Guedes, André de Souza

Análise do projeto plataforma Paulo Freire - PARFOR – na ótica da gestão: um estudo de caso no município de Santo Antônio de Jesus (BA) / André de Souza Guedes ; orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG, 2017.

73 p. : 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2017.

1. Educação permanente. 2. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. 3. Gestão da qualidade total na educação. I. Iuri Andréas Reblin, 1978-. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ANDRÉ DE SOUZA GUEDES

ANÁLISE DO PROJETO PLATAFORMA PAULO FREIRE - PARFOR – NA  
ÓTICA DA GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SANTO  
ANTÔNIO DE JESUS (BA)

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data de Aprovação: [Data da ata a ser incluída depois]

---

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

---

Dusan Schreiber – Doutor em Administração – Faculdades EST



## RESUMO

Este trabalho intitulado: Análise do Projeto Plataforma Paulo Freire - PARFOR - na ótica da gestão: um estudo de caso no município de Santo Antônio de Jesus (Ba), tem por objetivo analisar os resultados do PARFOR sob a ótica da gestão, no município de Santo Antônio de Jesus (BA). As mudanças atuais no mundo do trabalho, especialmente na educação, exigem que mesmo as escolas remodelem seus modelos de gestão no sentido de proporcionar aos participantes melhorias na qualidade de ensino e profissional. Assim, dentro desta perspectiva, a Universidade do Estado da Bahia buscou através do Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, proporcionar inclusão social aos alunos-professores, assim como capacitá-los mediante a educação continuada. Diante deste contexto surge o seguinte questionamento: Como se orienta o gerenciamento do PARFOR para a profissionalização dos professores-alunos? Afim de responde-lo, adotou-se como metodologia a investigação quantitativa e qualitativa, definindo-se como amostra o PARFOR do município de Santo Antônio de Jesus. Da investigação conclui-se que a experiência dos sujeitos, a partir do Projeto em referência, proporciona transformação na formação comportamental dos alunos-professores concluintes. Sobretudo, aponta-se que os gestores se orientam através da flexibilização do *curriculum*, o foco na construção coletiva e continuada do conhecimento, a construção da *práxis*, na condução do curso de História aqui apresentado, no sentido de atingir a melhor profissionalização dos alunos-professores, assim como os conduzir ao desenvolvimento de competências orientadas para a atualidade.

**Palavras-chave:** Gestão. Democracia. Planejamento. Liderança.



## ABSTRACT

This paper titled: Analysis of the Paulo Freire Platform Project – PARFOR – in the perspective of management: a case study in the municipality of Santo Antônio de Jesus (Ba), has as its goal to analyze the results of the PARFOR in the perspective of management, in the municipality of Santo Antônio de Jesus (BA). The current changes in the work world, especially in education, demand that even the schools remodel their management models in the sense of propitiating for the participants improvements in the professional quality and of teaching. Thus, within this perspective, the University of the State of Bahia sought, through the National Plan of Teaching Formation – PARFOR, to propitiate social inclusion for the student-teachers, and, also, to capacitate them through continuous education. Faced with this context the following question emerges: How does the management of the PARFOR orientate itself for the professionalization of the student-teachers? In order to answer this, the quantitative and qualitative investigation was adopted as the methodology, defining as the sample the PARFOR of the municipality of Santo Antônio de Jesus. One can conclude from the investigation that the experience of the subjects based on the referred Project propitiates transformation in the behavioral formation of the concluding student-teachers. Above this, it is pointed out that the managers orient themselves through the flexibilization of the *curriculum*, on the focus in the collective and continuing construction of knowledge, the construction of the *práxis*, on the conduction of the History program here presented in the sense of attaining the best professionalization of the student-teachers, as well as leading them to the development of competencies orientated toward current times.

**Keywords:** Management. Democracy. Planning. Leadership.





## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Demonstra os dados da faixa etária dos alunos-professores .....</b>	<b>51</b>
<b>Gráfico 2 - Sexo .....</b>	<b>52</b>
<b>Gráfico 3 - Leciona no ensino fundamental público nas serie iniciais.....</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 4 - Faixa Salarial.....</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 5 - Motivos para participação do Curso de História .....</b>	<b>55</b>
<b>Gráfico 6 - Curso favorece o aprendizado e a produção de conhecimento.....</b>	<b>56</b>
<b>Gráfico 7 - Os conhecimentos adquiridos interferiram na pratica pedagógica.</b>	<b>57</b>
<b>Gráfico 8 - Aproveitamento de saberes e experiências durante Curso de História .....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 9 - Continuidade nos estudos.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 10 - Perfil da formação de professores pelo PARFOR .....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 11 - Faixa etária dos gestores.....</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 12 - Sexo .....</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 13 - Aferição dos resultados ao término do semestre pelos gestores .</b>	<b>65</b>
<b>Gráfico 14 - Capacidade dos alunos-professores de gerir e interpretar os resultados .....</b>	<b>66</b>
<b>Gráfico 15 - Ótica dos gestores quanto a formação dos professores.....</b>	<b>67</b>
<b>Gráfico 16 - Percepção dos gestores quanto aos resultados previstos do curso de história .....</b>	<b>68</b>



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 A GESTÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA</b> .....	19
1.1 Notas sobre Gestão Escolar.....	19
1.2 O gestor como agente de mudança na escola .....	27
<b>2 PROJETO PLATAFORMA FREIRE (PARFOR): APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO</b> .....	33
2.1 A Universidade do Estado da Bahia .....	33
2.2 O PARFOR .....	38
2.3 Caracterização do curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do PARFOR .....	45
<b>3 ANÁLISE DO PROJETO PLATAFORMA PAULO FREIRE – PARFOR – SOB ÓTICA DA GESTÃO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	51
3.1 O perfil dos Alunos-Professores.....	51
3.1.1 Perfil pessoal.....	51
3.1.2 Perfil profissional .....	53
3.1.3 A experiência dos alunos-professores no Projeto PARFOR .....	54
3.2 O perfil dos Gestores do PARFOR.....	63
3.2.1 O perfil pessoal.....	63
3.2.2 A experiência do Gestor no Projeto PARFOR.....	64
<b>CONCLUSÃO</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71



## INTRODUÇÃO

Na conjuntura atual do cenário nacional, temos o governo e os órgãos de representação social que estão em busca de instrumentações para sanar os problemas de inclusão social, possibilitar a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política para devolver a dignidade a quem desejar e, principalmente, a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. Entretanto, ter o sucesso desejado em âmbito nacional torna-se de extrema urgência que sejam instalados novos modelos em equilíbrio regional e local, olhando os valores culturais intrínsecos por região com políticas públicas e educacionais, também nos aspectos sociais e econômicos, para que as habilidades adquiridas e úteis de todos os habitantes ou membros da sociedade proporcionem o aumento do desenvolvimento sustentável da região. Com os avanços em diversas áreas num contexto global, a sociedade da informação necessita ter profissionais que adquiram novas aptidões a serem consideradas na sua continuidade de qualificação e, principalmente, nos educadores, posto que retribuam seus conhecimentos para a comunidade local/regional.

Embora a investigação sobre administração de projetos públicos seja tema atual nas discussões acadêmicas e sociais, observa-se na prática a importância de um olhar multirreferencial à temática ajustada às Instituições. Sobretudo, a efetividade e o choque das ações de gestão em instituições ainda estão carentes de investigação e maior transparência. Desta forma, não se possui uma avaliação da extensão do seu impacto nas comunidades acadêmicas e externas, inviabilizando o conhecimento da real atuação do PARFOR por parte da comunidade e o *feedback* da mesma para a Instituição. A UNEB como instituição pública traça-se nesse seguimento como um *locus* de produção do conhecimento e torna-se indispensável neste cenário principalmente nas regiões mais necessitadas, que pretendem ser ferramentas de alavancagem para o crescimento local. Outrossim, podemos afirmar que a maior parte das instituições de nível superior não prioriza a formação da característica do indivíduo, voltada para sua ação na comunidade enquanto sujeito atuante. Não obstante, a maior concentração de cursos superiores é centralizada nas grandes cidades e, geralmente, em capitais, tornando dezenas de milhares de

pessoas excluídas do processo. É inevitável gerar e discutir projetos que proporcionem conhecimento para comunidades mais distantes, pois representa um desafio, justamente devido a sua urgência.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – fomenta a ação de ofertar turmas especiais em cursos de licenciatura, sendo que segunda licenciatura e formação pedagógica estão dentro nessa categoria, oferecendo cursos de licenciaturas, habilitando professores não graduados em exercício na rede pública da educação básica. Dentro deste contexto e das inquietações já descritas, surge o problema: Como se orienta o gerenciamento do PARFOR para a profissionalização de professores–alunos?

Na atualidade, tem-se discutido sobre gestão. Contudo, os discursos e as pesquisas sobre gestão têm ocupado substancialmente os ambientes empresariais. Entretanto, urge que se considere a gestão sob um ponto de vista mais amplo, contemplando, portanto, o contexto científico e os espaços comunitários, pois os estudos voltados para esse campo são raros.

Muito se produz nas academias através e principalmente de projetos. Entretanto, nas Universidades, na maioria das vezes, não se produz ações afirmativas para a sociedade em que se inserem. Consequência disso são as dúvidas que se impõem exatamente sobre a convergência do PARFOR. Levando em conta o impacto da formação superior para a comunidade de Santo Antônio de Jesus sob a perspectiva da gestão, o presente projeto traz para as discussões atuais questões tais como: examinar a percepção dos gestores nos resultados previstos e levantar a percepção dos professores e alunos quanto ao gerenciamento do projeto PARFOR, apontando os resultados no período do curso.

Neste projeto, optou-se por trabalhar com questões norteadoras, ao invés de hipóteses, tendo em vista essa possibilidade no trabalho de investigação das ciências sociais aplicadas. Portanto, as questões descritas a seguir procurarão responder ao problema proposto.

- a) Em que medida os gestores do projeto PARFOR examinam os resultados obtidos?
- b) Os alunos-professores concluintes do Projeto têm capacidade de gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso?
- c) A experiência a partir do Projeto proporciona uma transformação na formação comportamental dos alunos-professores concluintes?

Vivenciando-se a experiência no PARFOR no município de Santo Antônio de Jesus–BA na qualidade de professor e a partir do envolvimento com os discentes-professores (professores da rede pública sem nível superior que através do PARFOR ingressaram no programa para terem nível superior) e gestores do referido projeto, surgiram várias inquietações quanto à real dimensão que o mesmo assumia na vida destes discentes–professores e gestores e na própria sociedade da região circunvizinha de Santo Antônio de Jesus. Observou-se, portanto, a recorrência em pesquisar, de maneira científica, a contribuição do Projeto na transformação dos indivíduos participantes e na comunidade local a partir do viés da gestão, com o propósito de ajudar para a melhoria contínua do mesmo para que cumpra seu fim social.

Ao longo dos tempos e a partir da dinâmica da sociedade, houve profundas modificações nas abordagens acerca do tema da gestão. As discussões sobre gestão estão estampadas nas agendas dos municípios, estados e nações, requerendo, dessa maneira, uma reflexão na comunidade científica. No que se refere a projetos de Universidades públicas/IES – Instituições de Ensino Superior e seu impacto nas comunidades, o debate restringe-se a uma dimensão exclusivamente pedagógica.

O presente trabalho de pesquisa propõe discorrer sobre estas questões no sentido de contribuir para um melhor esclarecimento das mesmas, além de, possivelmente, possibilitar tanto aos professores-alunos e gestores que participam do projeto quanto à própria comunidade local e acadêmica um novo olhar sobre o PARFOR. Deste modo, torna-se relevante a finalidade e a intenção da pesquisa que se vigorou no estabelecimento do seguinte objetivo geral: Analisar os resultados do PARFOR sob a ótica da gestão, no município de Santo Antônio de Jesus (BA).

O conhecimento racional ou científico pressupõe pesquisa, sistematização e comprovação. Como observa Odília Fachin, uma das características do conhecimento científico é justamente a presença do método e da sistematização dos fatos da realidade, da relação existente com outros fatos e as implicações advindas dessas relações.<sup>1</sup> Outrossim, por tratar-se de um estudo direcionado a um objeto específico – o PARFOR no município de Santo Antônio de Jesus – o estudo de caso delineou-se como método de procedimento mais adequado. Nessa direção, Antônio

---

<sup>1</sup> FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993. p. 23.



Carlos Gil observa que o estudo de caso “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.<sup>2</sup> Desta maneira, o estudo de caso proposto será embasado e comparado aos pressupostos do desenvolvimento regional e local e da gestão do projeto PARFOR, questões estas que orientarão os estudos ora delineados. A pesquisa apoiou-se no vetor da investigação quantitativa e qualitativa, objetivando a obtenção de uma quantidade maior de dados, pois se entende que existem dados objetivos que necessitam de quantificação e outros, de caráter exclusivamente subjetivo, que carecem de ser analisados sob a investigação qualitativa.

Considerando-se a flexibilidade que a pesquisa exploratória possibilita, o trabalho realiza-se na perspectiva teórico-empírica através do levantamento bibliográfico em livros, periódicos, bancos de dissertações e congêneres, pesquisa eletrônica e pesquisa documental, através dos registros do PARFOR e pesquisa de campo que terá como universo o PARFOR e como amostra o PARFOR do município de Santo Antônio de Jesus. A amostragem foi feita num total de sete, sendo dois coordenadores e cinco professores-alunos em um universo de 26, a qual foi escolhida a partir da experiência do autor deste projeto de pesquisa como professor do PARFOR no referido município.

Os dados foram obtidos através de questionários com perguntas mistas, em dois modelos distintos. O questionário de modelo A foi aplicado aos coordenadores do Projeto do município de Santo Antônio de Jesus; o questionário de modelo B foi aplicado aos professores-discentes concluintes do Projeto. A pesquisa previu a utilização de questionários à Coordenação geral do Projeto PARFOR na UNEB e da Coordenação local do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A interpretação dos dados obtidos está no capítulo três da dissertação e serão expostos a partir de gráficos e tabelas, a fim de enfatizar os aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa.

Baseado no problema que norteia o trabalho, o trabalho final foi estruturado da seguinte maneira: O primeiro capítulo aborda a gestão escolar sob a perspectiva democrática e participativa; o segundo capítulo apresenta o projeto Plataforma Paulo Freire (PARFOR) e o terceiro capítulo realiza uma análise do projeto Plataforma Paulo Freire - PARFOR - sob a ótica da gestão, com base nos resultados obtidos da

---

<sup>2</sup> GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 54.

pesquisa de campo. A pesquisa teve o aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades EST e está, deste modo, ancorado nas orientações e nos princípios éticos a respeito.

Não por último, convém salientar que esta pesquisa se insere dentro de um programa de pós-graduação profissional em teologia. Embora não lide diretamente com um tema da área da teologia, a pesquisa está intimamente relacionada ao ambiente profissional no qual o teólogo ou a teóloga atua: ambiente educacional, relacionado a projetos de inclusão social. Nessa direção, essa pesquisa visa contribuir para a atuação profissional de diversos atores envolvidos com a formação humana, dentre eles, o teólogo ou a teóloga.

Tenha uma boa leitura!



# 1 A GESTÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

## 1.1 Notas sobre Gestão Escolar

O ambiente socioeconômico e o cenário da contemporaneidade caracterizam-se pela competitividade elevada e crescente, por demandas maiores e mais exigentes, às quais as organizações precisam responder de forma ágil e inovadora. Para responder às demandas externas satisfatoriamente, especialmente as instituições precisam estar muito bem ajustadas internamente. Entretanto, os modelos de gestão tradicionais que priorizam a racionalidade e os aspectos técnicos tornam-se insuficientes para dar conta da complexidade do ambiente atual.

Ao longo dos anos, a temática gestão tem-se tornado objeto presente na agenda das discussões atuais, pelo fato de ter forte domínio sobre o ambiente econômico e social. De acordo com Belisário Andrade, a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, vem do termo latino *gestio*, que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso.<sup>3</sup>

Uma das histórias mais conhecidas do livro da Bíblia, a história de Moisés, denota a quão antiga é a atividade da gestão, pois, são pessoas comuns que são líderes, por que em certas circunstâncias excepcionais, souberam enfrentar e resolver os problemas por elas vividos. Em momentos como esses que vem à tona o espírito de liderança e o sujeito passa o entusiasmo e inspira confiança aos outros. Assim, Moisés foi um líder nato, gerindo e delegando responsabilidades aos seus seguidores.

No Brasil, foram muitas formas de participação no processo do desenvolvimento escolar, sendo uma das mais conhecidas os Conselhos de Escola ou Colegiados, que surgiram na década de 1980, e se espalharam por vários estados e municípios do Brasil.<sup>4</sup> Conforme Maria da Glória Marcondes Gohn, de certa forma, podem-se identificar três tipos de conselhos na história do Brasil, no

---

<sup>3</sup> ANDRADE, Belisário H. C. L. *Dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa*. Ed. Elfez, [S.L.], 2001.

<sup>4</sup> LIBANEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editoria Alternativa, 2001.

século XX, que são os criados pelo próprio poder público executivo, para mediar suas relações com os movimentos e com as organizações populares; os populares, construídos pelos movimentos populares ou setores organizados da sociedade civil em suas relações de negociações com o poder público, e os institucionalizados, com possibilidades de participar da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do Poder Legislativo, surgido após pressões e demandas da sociedade civil.<sup>5</sup> A gestão é praticada desde sempre, se considerada por um processo de ajudar as pessoas a resolverem problemas, mas foi apenas no início deste século, com o desenvolvimento da administração, que pôde ser sistematizada. Diante da importância que assume tal temática, justifica-se a preocupação que vem surgindo nos últimos anos em adequar a gestão aos projetos de educação, no sentido de promover resultados eficazes e eficientes que denotem efetividade para os sujeitos sociais.

A gestão educacional envolve uma gama de atividades. Existem algumas questões como a facilidade na transmissão da informação, onde a comunicação é intensa e fluida, sem barreiras desnecessárias, isso desde que haja unidade e confiança entre as pessoas. Há também a flexibilidade de processo, que é a maior simplicidade da estrutura da organização, facilitando a atribuição das responsabilidades, a delegação de funções e a autonomia. Consequentemente, a gestão educacional flexibiliza os sistemas de informação e de controle nos quais as empresas familiares são, em regra, menos burocráticas e as decisões são tomadas mais rapidamente, havendo maior coordenação e menos conflitos de poder.

Os planos são feitos em longo prazo, no melhor interesse da família atual e dos respectivos sucessores que garantirão a continuidade do negócio. Há, em regra, maior estabilidade ao nível do núcleo de detentores do capital e da própria gestão, garantindo uma permanência da cultura e dos valores, ressaltando que as organizações de tipo familiar são, em regra, muito marcadas pela cultura e pelos valores definidos pelo seu fundador.

A gestão educacional, mais do que nunca, precisa aprender a trabalhar estrategicamente, recolhendo informações do pessoal interno de maneira sutil e perspicaz, observando comportamentos, direcionando ações individualizadas e coletivas, deixando claro mediante suas políticas quais as condutas esperadas pela

---

<sup>5</sup> GOHN. M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

empresa e, em contrapartida, entendendo o que as pessoas querem. Para alcançar eficácia deve operar principalmente com o intuito de dirimir os problemas de relacionamentos interpessoais e converter-se numa área de inteligência organizacional.

Através da educação, o indivíduo desenvolve tanto aspectos profissionais quanto outros referentes à autorrealização pessoal e objetivos sociais. Peter M. Senge propõe desenvolver nos indivíduos a maestria humana em conjunto com a realidade em que estão inseridos, proporcionando assim o aprendizado, a exposição e a reestruturação de modelos mentais, de maneira colaborativa.<sup>6</sup> De acordo com Vitor Henrique Paro, a administração geral pode ser vista, tanto na teoria quanto na prática, como dois campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação, levando em conta, respectivamente, os elementos materiais e conceptuais, de um lado, e o esforço humano e coletivo, de outro lado.<sup>7</sup> Os termos gestão e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação.<sup>8</sup>

Segundo José Carlos Libâneo, a gestão da escola é uma tarefa administrativa, e pensar na gestão deste espaço remete-nos a muitos desafios, pois a organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia a dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.<sup>9</sup> A gestão educacional hoje tem dois princípios fundamentais, que não são excludentes, mas complementares: a democratização da gestão escolar e a profissionalização da ação diretiva.

---

<sup>6</sup> SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 2006. p. 39-48.

<sup>7</sup> PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 19.

<sup>8</sup> GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. *Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil*. Local: Editora, 2001. p. 113.

<sup>9</sup> LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

A busca pela educação pública de qualidade social e democrática faz com que seja imprescindível que a gestão escolar se configura em uma ideia central que se alinhe a essas reais possibilidades. Dessa forma, tal gestão orienta-se para a participação coletiva da comunidade escolar e local na administração dos recursos educacionais financeiros, pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação dos projetos educacionais. Para Menezes e Santos,

A gestão escolar como a expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para agir para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos.<sup>10</sup>

No contexto empresarial, o termo gestão ganhou espaço no contexto educacional devido às grandes mudanças que vem ocorrendo no mundo e que impactaram também na educação e fez com que este importantíssimo setor tivesse uma mudança em seus paradigmas e “dogmas”, tendo como base o conceito de gestão que é basicamente o cumprimento de metas e obtenção de resultados, da mesma forma que a democratização busca os resultados através de processos pedagógicos num esforço coletivo. Assim, compreende-se gestão como

Interpretar os objetivos da organização (empresarial ou educacional), é transforma-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle dos esforços realizados em todas as áreas e níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos e garantir a competitividade [...] da empresa.<sup>11</sup>

Gestão e democratização são temas indissociáveis quando se quer conceber uma ideia de um espaço educacional que possa fomentar a formação humana de qualidade e emancipadora. Na ótica de Heloísa Lück, a gestão escolar envolve descentralização e delegação de tarefas para os demais participantes do processo educacional de modo que o gestor se torne um mediador deste mesmo processo.<sup>12</sup> Sendo assim, conforme sinaliza Paro, a gestão escolar deve estabelecer suas bases na democracia, na participação, na ação coletiva compreendendo

---

<sup>10</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes gestão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 06 de jan. 2017.

<sup>11</sup> CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 8.

<sup>12</sup> LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

órgãos colegiados, diretores eleitos democraticamente, envolvimento da comunidade.<sup>13</sup>

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola.<sup>14</sup>

Ao se referir as escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro, representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.<sup>15</sup>

A gestão democrática envolve todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação que vão além da gestão administrativa. Eles envolvem ações que procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para atingir um objetivo específico que é a educação de qualidade.

Para a construção de propósitos comuns, o aprendizado democrático implica a capacidade de elaborar, discutir e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de divergências e obstáculos por meio do diálogo. Essa realidade não é diferente na escola. Nela encontramos, também, diversos modos de pensar, de ser e o conflito de interesses. Com base na participação e nos princípios de convivência democrática, busca no ensino público uma gestão democrática e participativa com diálogo, mobilização das pessoas e a criação de um projeto pedagógico. Essa discussão encontra respaldo na legislação educacional.

Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela

---

<sup>13</sup> PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 15.

<sup>14</sup> PARO, 2002, p. 12.

<sup>15</sup> LUCK, H. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 15.



precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola.<sup>16</sup>

A convivência democrática é construída também com o projeto político pedagógico da escola. É importantíssimo e imprescindível, que os líderes para exercício do cargo sejam tecnicamente preparados, além de ter o conhecimento dos procedimentos adequados para trabalhar com suas equipes, eles devem conhecer a si mesmos. A convivência democrática em uma escola deve constar diversos espaços nos quais os professores, alunos e educadores, comunidade e pais dos discentes podem realizar aprendizagens e trocar experiências significativas. A escola é um lugar de diversas formas de expressão, no qual é importante que em uma gestão democrática perceba-as, onde agem interesses que se opõem ora para produzir, ora para padronizar e estimular o diferente, formando muitas vezes, comportamentos e atitudes divergentes.

O gestor deve estar atento neste espaço para conhecer e gerenciar o que são oferecidos como recursos. A gestão financeira é uma importante competência que deve ter o gestor, pois a administração do sistema de ensino é cada vez mais enfatizada no atual processo de descentralização. No processo de tomada de decisão, é fundamental que a gestão democrática participativa valorize a participação da comunidade escolar, e também, conceba à docência como trabalho mútuo, que acredite no funcionamento da escola na concepção coletiva dos seus objetivos, por meio da dinâmica intersubjetiva, do consenso e do diálogo.

Com o esforço coletivo, a realização do trabalho escolar é de fato referenciada a organização e gestão, pois envolvem os conhecimentos e as qualificações práticas do educador, os aspectos físicos e materiais, a administração, a formação continuada, as relações humanos-interacionais, o planejamento e a avaliação do trabalho escolar. Como toda instituição, as escolas buscam resultados que requer uma ação estruturada, coordenada e racional, ou seja, tudo em função de atingir os objetivos. Ao mesmo tempo, trata-se uma exclusividade coletiva não

---

<sup>16</sup> BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147.

dependendo apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo. O processo de organização educacional dispõe de elementos constitutivos que são, na verdade, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares. Tais instrumentos de ação são:

Planejamento: processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los;

Organização: atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado;

Direção/coordenação: atividade de coordenação do esforço coletivo pessoal da escola;

Formação continuada: ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola, para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

Avaliação: comprovação e avaliação do funcionamento da escola.<sup>17</sup>

Historicamente, gestão democrática da educação é um termo que vem se estabelecendo no âmbito da educação e no estudo das instituições e organizações, incumbindo as educacionais, como sinônimo de administração que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo ação, movimentação, articulação e mobilização. Embora existam algumas discordâncias na literatura quanto à aplicação do conceito de gestão à educação, seu emprego é preponderante para manifestar em todos os níveis de ensino da escola a responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional.

É consenso hoje que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do Projeto Político-pedagógico e de um ensino de qualidade. Todavia, é realidade, ainda que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo no próprio processo de construção do Projeto Político-pedagógico e da autonomia.

---

<sup>17</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *O Sistema de Organização e Gestão da Escola*. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

A gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.<sup>18</sup>

Para a manutenção e o desenvolvimento no ensino, é indispensável a participação da comunidade local e escolar na fiscalização e no acompanhamento dos recursos destinados à educação. O conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestre e o grêmio estudantil são parceiros para a democratização da gestão, pois envolve e fortalece os diversos segmentos da comunidade local e escolar nas questões, problemas e desafios vivenciados pela escola, cujo resultado fortalece a gestão democrática na escola possibilitando um aprendizado coletivo.

Pode-se inferir que a luta pela construção da gestão democrática está intimamente relacionada com a autonomia da escola, especialmente quando se considera a interação dos órgãos que compõem a unidade escolar, os diversos atores que promovem a democracia, a exemplo dos gestores, da comunidade acadêmica, da comunidade externa, dos professores e a constante defesa pelos direitos dos membros que compõem esse sistema, como um sistema aberto que troca informações com o meio que se insere e que, sobretudo, realiza com este a retroalimentação.

Nesse sentido, a democratização da gestão democrática supera os processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões parte das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A partir daí, passa a ser efetiva a autonomia da unidade escolar. Então, a gestão democrática pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania.

Conforme Max Weber, a burocracia configura-se como a forma mais racional de exercício de dominação, visto que, o máximo de rendimento é garantido através da técnica de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas, sendo assim: “[...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada

---

<sup>18</sup> FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167.

nesse quadro [...]”.<sup>19</sup> O PARFOR se enquadra nesta configuração burocrática, visto fazer parte de um sistema que se caracteriza pelas normas, pelas regras, pelos procedimentos formais advindos da universidade. Tal modelo tolhe as perspectivas de uma gestão cuja a flexibilidade permita o olhar participativo e colaborativo, inviabilizando as formas de uma gestão democrática.

## 1.2 O gestor como agente de mudança na escola

Para capitalizar o valor e o conhecimento das pessoas nas organizações torna-se vital transcender à estrutura formal, gerando mudanças na organização. Santiago Júnior observa que as mudanças pelas quais as organizações devem submeter-se, a fim de sobreviver no ambiente altamente competitivo estão vinculadas justamente à rapidez com que as atividades se processam para atender às demandas cada vez maiores dos clientes e parceiros.<sup>20</sup> Portanto, estas mudanças devem ocorrer de tal forma que conduzam a uma cultura favorável à disseminação do conhecimento nas organizações. Fleury e Oliveira Júnior conceituam cultura como sendo

[...] um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.<sup>21</sup>

Para obter uma organização saudável, os líderes devem elaborar um ambiente que possibilite o desenvolvimento das cinco disciplinas de aprendizagem. O líder do futuro, orientado para resultados positivos, será aquele que souber construir um espaço organizacional de aprendizagem, propício à aquisição, compartilhamento e difusão do conhecimento onde as pessoas possam se sentir parte atuante e comprometida no processo de criação e inovação. Por conseguinte, observa-se que

Nas organizações que aprendem, os líderes são projetistas, regentes e professores. Eles são responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandem continuamente suas capacidades de entender

---

<sup>19</sup> WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 145.

<sup>20</sup> SANTIAGO JÚNIOR, José Renato. *Gestão do conhecimento*. São Paulo: Novatec, 2004.

<sup>21</sup> FLEURY, M. T.; FISCHER, R. M. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989. p. 117.

complexidades, esclarecer visões, e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem.<sup>22</sup>

Com efeito, além de conhecimentos técnicos o gestor deverá desenvolver um comportamento baseado nas cinco disciplinas, notadamente a visão sistêmica, a fim de superarem barreiras, conflitos e tensões próprios de ambientes onde impera a diversidade e que, quando não tratados de maneira eficaz, podem configurar-se em empecilhos a gestão do conhecimento.

Um bom gestor deve procurar com veemência a qualidade da gestão democrática. Ainda que esta frase pareça uma redundância, ela não é. Há muitos anos, o papel do gestor e a superação dos problemas são discutidos, sejam eles de natureza pessoal, estrutural ou econômica. E o que realmente deve ser considerado é o fato de a educação ser valorizada como bem público, um direito social de todo cidadão e de responsabilidade do Estado. Isso inclui toda a comunidade escolar, além dos municípios, dos estados e da União que, também, possuem suas responsabilidades de acordo com suas competências e com o nível organizacional.<sup>23</sup>

Terra aponta algumas sugestões para que os gerentes possam superar barreiras à criatividade:

Criem condições para um aprendizado autogerador, isto é, para que as pessoas que desejem ser criativas dentro da empresa obtenham estímulos em si mesmas, vindos de sua própria atitude;

Tomem cuidado para que o meio não seja autoritário em excesso;

Pressionem para o funcionário super aprender; na medida do possível, posterguem os seus julgamentos, mesmo quando já puder tê-los formado;

Dividam com seu pessoal as suas experiências, sem ciúmes profissionais nem superioridade;

Estimulem a flexibilidade intelectual, encarando a solução de qualquer problema sob várias formas;

Encorajem a autoavaliação do processo individual, permitindo que o próprio subordinado analise o seu trabalho e o seu desenvolvimento;

Ajudem seu pessoal a tornar-se mais sensível;

Forneçam, frequentemente, oportunidades para que todos exercitem sua criatividade;

Auxiliem cada subordinado a compreender, aceitar e superar seus fracassos;

Insistam para que os problemas sejam abordados como um todo.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> SENGE, 2006, p. 368.

<sup>23</sup> NORONHA, Cássio Barbosa. *Gestão educacional pública: dos aspectos políticos e legais a uma proposta de gestão*. 2015. 58 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015. p. 26.

<sup>24</sup> TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 122.

O desafio atual abrange os personagens da escola, para os educadores instituir uma escola de qualidade precisa atender a várias questões: a materialização de procedimentos que superem a cultura histórica de centralização e autoritarismo, na construção de uma escola pública efetivamente democrática. Para isso, é preciso pôr na mesa a questão do compromisso político a ser construído pelos educadores no chão da escola, de modo a privilegiar a responsabilidade coletiva, a transparência e a construção de um ambiente favorável à aprendizagem de todos que a constituem: educandos e educadores. A questão de uma competência técnica implica nesse compromisso, que não se exaure na formação inicial dos educandos, mas edificada através da reflexão sobre o seu fazer concreto no contexto em que ele se realiza, num acesso privilegiado a informações que realimentam a sua prática e na inter-relação com seus pares. Em conformidade com os objetivos da escola, os agentes da gestão se deparam com muitas barreiras e desafios na construção de uma gestão democrática e feita com a participação de todos os envolvidos.

A lei diretrizes e bases da Educação (LDB) em sua aprovação, garante que, entre outros, a gestão democrática na escola, a educação brasileira conquista o direito de efetivamente, refletir a necessidade e a importância da participação consciente dos diretores, comunidade, pais, discentes, professores e funcionários com relação as decisões a serem tomadas no cotidiano escolar, na busca de um compromisso coletivo com um ambiente favorável a resultados educacionais mais significativos. A gestão administrativa da escola vai muito mais além de seu processo de gestão. A participação de diferentes pessoas é estimulada a articular aspectos administrativos, financeiros e principalmente os pedagógicos, promovendo uma educação de qualidade que propicia a formação humana, para atingir seu objetivo específico. A gestão democrática requer competência técnica administrativa, compromisso público educativo e representativa político-comunitária.

A ressignificação da gestão escolar é um processo que exige a apropriação de valores e princípios que na atualidade, a fundamentam: autonomia, participação e democracia. A concepção de uma gestão escolar autônoma, participativa e democrática, é imprescindível para que possa ser desenvolvida uma ampla competência tanto na dimensão pedagógica, como na administrativa e política. Nessa direção, é importante que se instale, na escola, a cultura de avaliação permanente de suas atividades, ou autoavaliação, com o diagnóstico das principais

causas dos resultados satisfatórios ou insatisfatórios do trabalho realizado, o que deverá fundamentar o planejamento dos objetivos e das metas a serem alcançadas.

Planejamento é um processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas, coordenadas e orientadas para tornar realidade um objetivo futuro, de forma a possibilitar a tomada de decisões antecipadamente. Essas ações devem ser identificadas de modo a permitir que elas sejam executadas de forma adequada e considerando aspectos como o prazo, custos, qualidade, segurança, desempenho e outras condicionantes. Um planejamento bem realizado oferece inúmeras vantagens à equipe de projetos.

No campo do planejamento, como gestores, estamos diretamente ligados. Logo, podemos dizer que os termos Planejamento, plano e projeto estão relacionados à organização das ações, são conceitos que se completam ao passo em que são executados. A ação mais complexa é o planejamento, pois um plano ou um projeto surgem a partir de sua necessidade. Enquanto o planejamento organiza e coordena ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar problemas ou alcançar objetivos, o plano consolida as informações, atividades e decisões desenvolvidas no processo e o projeto pode ser considerado o produto final da fase de planejamento. Trata-se de uma coletânea de documentos que deve estar integrada, de forma a garantir que os vários elementos do projeto estejam adequadamente coordenados entre si.

O planejamento na educação é um exercício que envolve toda a organização e construído por meio da integração de todos os segmentos da escola (funcionários, pais, alunos, professores e gestores), bem como os elementos escolares (conteúdo, objetivos, recursos e métodos), como a função de explicitar princípios e execução das atividades escolares e possibilitar as ações do professor na realização de um ensino de qualidade.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização e democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, participação tornou-se um conceito nuclear. Como aponta Lück e outros, “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto”.<sup>25</sup> Trabalhar

---

<sup>25</sup> LÜCK et al. *Ação Integrada*: Administração Supervisão e Orientação Educacional. 26. ed. Petropolis: Vozes. 1998. p. 15.

em conjunto, no sentido de formação de grupo, requer compreensão dos processos grupais para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa.

Examinando o caráter específico do processo pedagógico escolar, Paro defende uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social e que precisa saber buscar na natureza da própria escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. Ou seja, uma determinada administração - seja ela escolar ou empresarial - não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionados com a natureza e os propósitos da coisa administrada.<sup>26</sup>

#### O Plano Nacional de Educação (PNE), da Constituição Federal

[...] é um instrumento de política educacional, que define as diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para melhorar a educação e ao financiamento e gestão da educação, por um período de dez anos. O principal objetivo é orientar as ações de governo em todos os três níveis (federal, estadual e municipal).<sup>27</sup>

Na verdade, o

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, e consiste em um conjunto de programas para diferentes etapas, níveis e modalidades da educação brasileira - educar a primeira infância, escola primária, secundária e superior.<sup>28</sup>

Este plano articula o PNE como incorpora e discute os objetivos e as diretrizes estabelecidos neste instrumento. Portanto, a tomada de decisões dentro do ambiente escolar requer um planejamento da política educacional que é eficaz como forma de garantir um processo democrático e agir objetivamente na comunidade através da inovação, transformação de acordo com as mudanças no clima e na sociedade. O Plano de Desenvolvimento da Educação define as diretrizes, mas é necessário que os gestores das instituições de ensino têm a

---

<sup>26</sup> PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 204-205.

<sup>27</sup> SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *O planejamento em educação*. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala\\_planejamento\\_praticas\\_gestao\\_escolar/pdf/u1\\_4.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_4.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2017.

<sup>28</sup> SILVA, 2017.



sensibilidade para implementar as ações e manter a constante mudança de métodos de ensino.

## 2 PROJETO PLATAFORMA FREIRE (PARFOR): APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

### 2.1 A Universidade do Estado da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi concebida pela Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983, e teve seu funcionamento autorizado por meio do Decreto Presidencial nº 92.937 de 17 de julho de 1986, tem como vínculo à Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, com sede na cidade de Salvador – capital do estado da Bahia, o seu sistema de funcionamento *multicampi* em regime especial mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia.

O Ministério da Educação e do Desporto na Portaria nº 909 de 31 de julho de 1995, admite com o parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 133/95 com foro e sede na cidade de Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia e o Governo da Bahia por meio da Lei nº 7.176/97, através das suas atribuições em 10 de setembro de 1997, reorganiza as Universidades Estaduais da Bahia.<sup>29</sup>

Em 20 de janeiro de 1998, a partir do Decreto Governamental nº 7.223, aprova-se a Resolução nº 038/97 de 10 de dezembro de 1997, do Conselho de Administração da Universidade do Estado da Bahia que delibera sobre o Regulamento da Universidade do Estado da Bahia – UNEB como integrante de sistema de Educação Superior do Estado da Bahia, autarquia de natureza *multicampi*, provida de individualidade jurídica de direito público, com independência didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.<sup>30</sup>

Tem como objetivo aprimorar a Educação Superior, de modo planejado e harmônico, propiciando o aperfeiçoamento e a formação acadêmica, tecnológica e científica de recursos humanos, a pesquisa e a extensão, de modo intrínseco, direcionada para as demandas do desenvolvimento socioeconômico, em conformidade com as particularidades regionais, aderindo a estrutura orgânica com base em Departamentos.

---

<sup>29</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – PARFOR*. Salvador: PROGRAD/CEPAIA/UNEB, 2012. p. 11.

<sup>30</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 11.

A Universidade do Estado da Bahia, a partir de sua definição, assume, portanto, como meta a implantação de cursos em distintas regiões do Estado da Bahia. Neste sentido, assumindo esse caráter de *multicampia*, a UNEB propõe-se a extrapolar seus muros e construir pontes com as comunidades, a fim de identificar as necessidades das mesmas e atuar orientada para a solução desses mesmos problemas de forma coletiva. Sendo assim, a interiorização do ensino atua como uma ferramenta de desenvolvimento regional e local e, conseqüentemente, humano quando constrói o acesso ao ensino superior nas mais remotas regiões do Estado, especialmente naquelas nas quais as estatísticas sociais não são favoráveis.

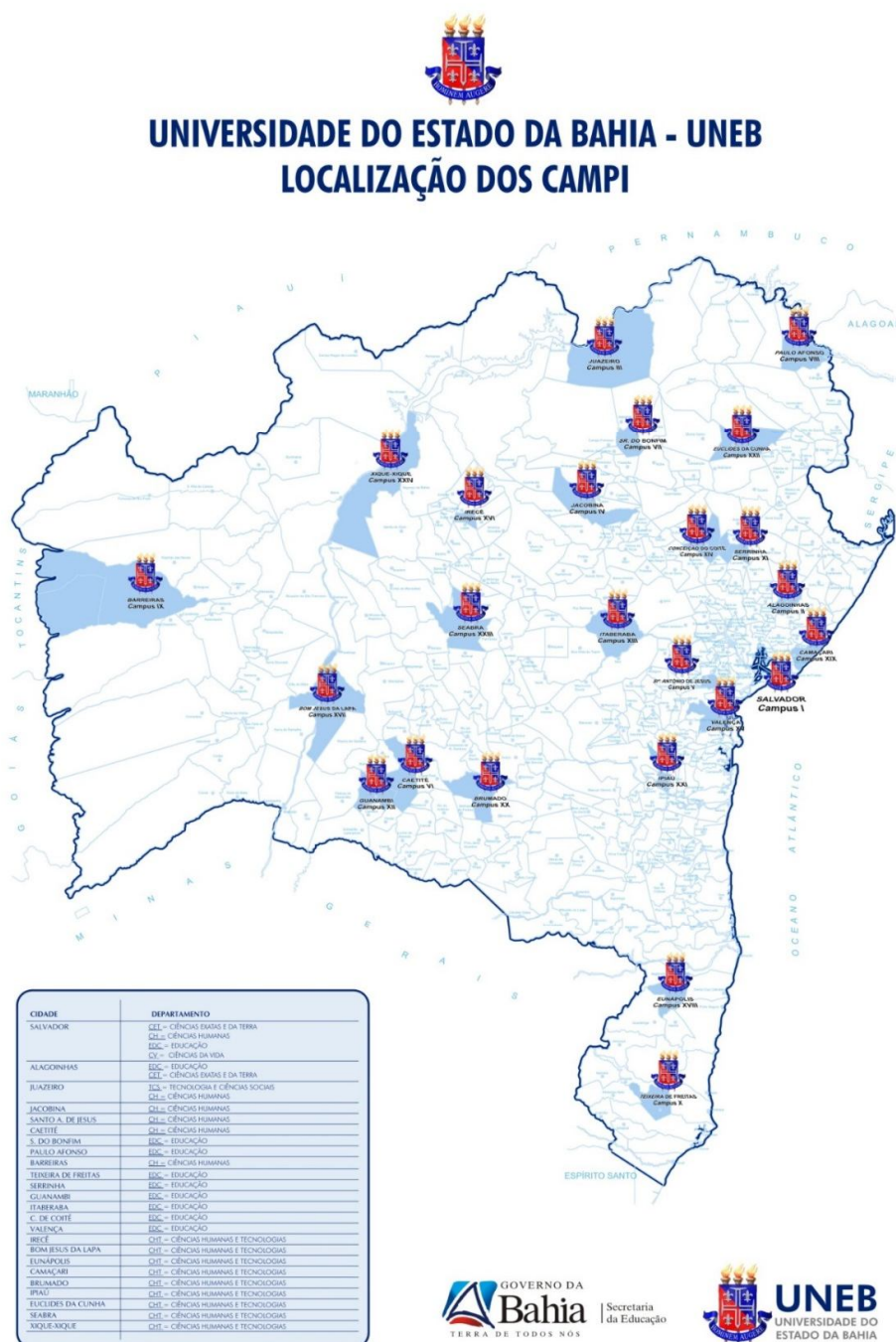
A UNEB, na atualidade, conta com 29 Departamentos funcionando em 24 *campi*: um em Salvador, sede na capital do estado, como ilustra a figura 01 localizada na página número 33, no qual se localiza a administração central da instituição, e os outros 23 campi em municípios importantes de porte médio e grandes da Bahia, englobando aproximadamente uma área de 276.105 km<sup>2</sup> de grande importância geoeconômica e compreendendo uma população cerca de 50% do total do estado da Bahia.<sup>31</sup>

A *multicampia* da Universidade do Estado da Bahia é uma idealização de universidade que atendem aos anseios da modernidade, tendo como proposita final de um trabalho acoplado em vários seguimentos de atividades de todos os níveis, sendo norteado pela importância desenvolver um ensino de qualidade, com pesquisa e extensão, como também a valorização e produtividade profissional. Conforme à sua organização da UNEB em ser *multicampi*, em seus departamentos que estão em várias regiões de atuação no estado, desenvolvem suas atividades, protejo culturais e acadêmicos, mas estão sob supervisão e gerenciamento da Administração Superior, com sede em Salvador, capital do estado. Entretanto, são respeitadas as particularidades locais de cada unidade universitária, para assegurar as suas características neste processo de acompanhamento pela Administração Central de Salvador.

---

<sup>31</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 12.

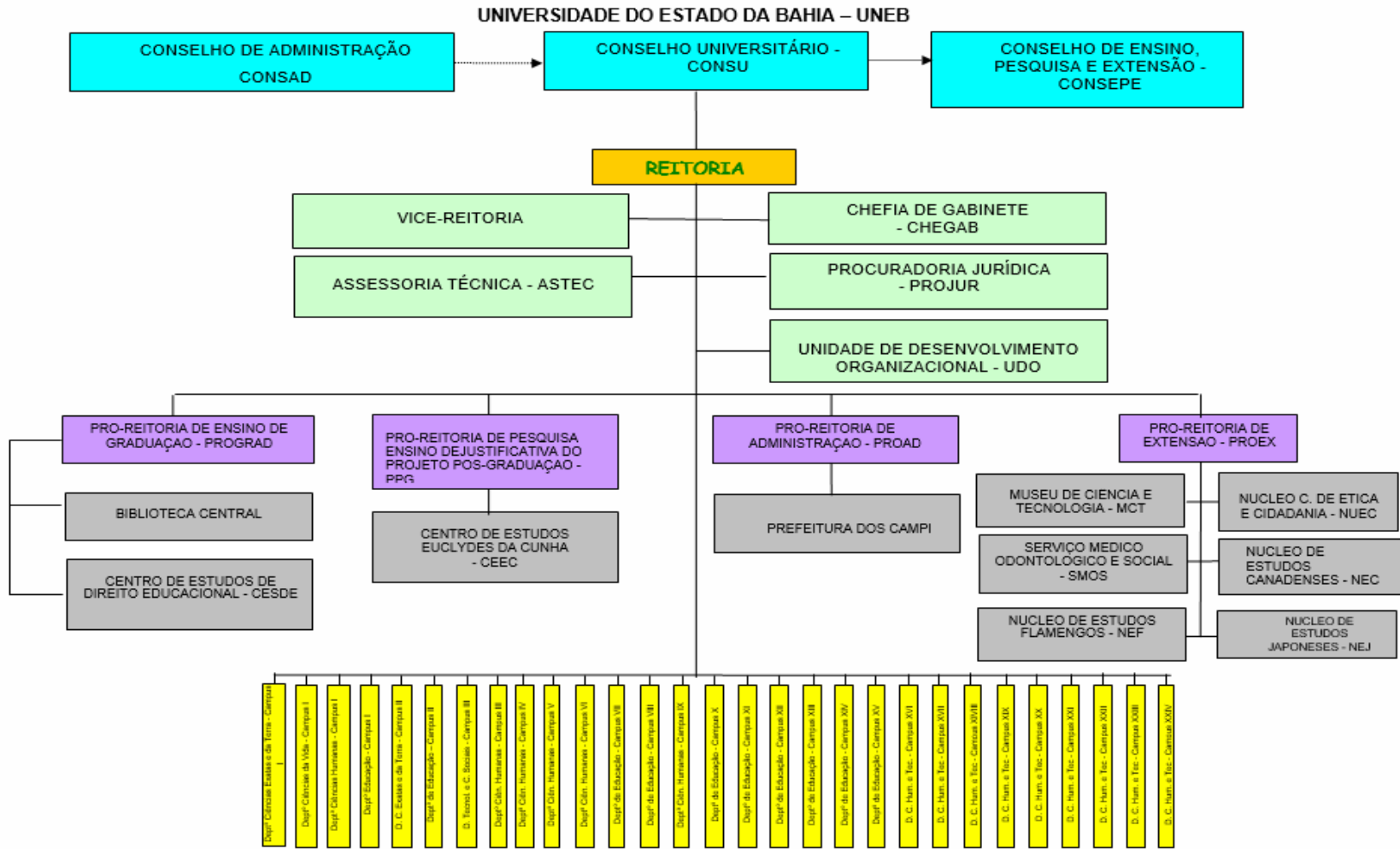
Figura 1 - Áreas de atuação e inserção regional



Fonte: Projeto do curso de licenciatura em história e cultura afro-brasileira e indígena s/d

A estrutura organizacional geral da UNEB compreende a administração da universidade, tais como órgãos de administração superior a exemplo dos órgãos superiores deliberativos e seus conselhos: Conselho Universitário (CONSU), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e o Conselho de Administração (CONSAD) e como órgão superior executivo a reitoria. Ainda se identifica, como órgãos de administração setorial os órgãos deliberativos com os conselhos de departamento e colegiados de cursos, assim como os órgãos executivos com a diretoria de departamento, conforme demonstrado na figura 02 na página de número 35.

Figura 2 - Exibe o organograma da UNEB



Fonte: Projeto do curso Licenciatura em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena s/d.

## 2.2 O PARFOR

Diante da alta carência de professores por todas as regiões do Estado da Bahia, o PARFOR é mais um projeto derivado do compromisso que a Universidade do Estado Bahia tem perante a formação da população do Estado, delibera em suas instâncias superiores em atender o desafio colocado pelo MEC, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em ofertar gratuitamente e de qualidade Cursos de Graduação para todas e todos que conforme LDB se deparam sem a formação propícia para exercer a docência com qualidade.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.<sup>32</sup>

Sendo assim, o Projeto objeto desta pesquisa é resultante de mais um compromisso da Universidade do Estado Bahia, a fim suprir a demanda por formação de professores em todas as regiões do Estado, a partir da proposta do MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em oferecer Cursos de Graduação gratuitos e de qualidade, para aqueles que ainda se encontram sem a formação adequada, conforme LDB, para o exercício da docência. Conforme sinaliza o projeto do PARFOR,

Além disso, este projeto visa promover a criação do curso de formação de professores de História com ênfase em História da África e Cultura Afro-Brasileira no âmbito da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, atendendo a uma demanda profissional existente a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/03 que determina a implementação de conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das Redes Públicas e Particulares de todo país.<sup>33</sup>

Anteriormente, dentro da política de renovação das diretrizes curriculares, por meio dos PCNs, o Ministério da Educação já recomendava a introdução das duas temáticas nos currículos escolares e nos livros didáticos. Nessadireção, mostram-se de fundamental relevância essas iniciativas para a mudança de um

---

<sup>32</sup> CHAUI, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002)>. Acesso em: 5 fev. 2017.

<sup>33</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5.

quadro preocupante no imaginário da população e no sistema de ensino brasileiro como um todo: a discriminação e obscurantismo sobre a História dos Afro-brasileiros e da África. O projeto PARFOR, ainda observa que

Conforme consta nos registros do Projeto PARFOR 2012, na política de renovação das diretrizes curriculares, por meio dos PCNs o Ministério da Educação, recomendou que houvesse, nos livros didáticos e nos currículos, a introdução das duas temáticas. “Porém, mesmo com alguns esforços, pouco foi feito desde então. Apesar disso, essas iniciativas se mostram de fundamental importância para a inversão de um quadro alarmante no sistema de ensino brasileiro e no imaginário da população como um todo: o desconhecimento e os preconceitos em torno da História da África e dos Afro-brasileiros”.<sup>34</sup>

Assim, a lei 10.639 modifica a LDB 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79 tendo como obrigatoriedade no ensino Fundamental e Médio nos sistemas privados e públicos o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Sendo assim, a seguir citam-se os artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.<sup>35</sup>

A aprovação do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que amplia esse ensino para a Educação Básica e o Ensino Superior, ocorreu em 10 de março de 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, ampliando o referido ensino para a Educação Básica e o Ensino Superior.

<sup>34</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5.

<sup>35</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 maio. 2017.



A homologação desta Lei e das citadas Diretrizes curriculares representou uma grande vitória política e histórica do Movimento Social Negro Brasileiro. Tais movimentos sociais são integrados por organizações e entidades da sociedade civil, grupos de juventude negra, comunidades de terreiros, movimentos intelectuais e culturais e uma gama variada de outros sujeitos empenhados no combate das desigualdades raciais, que, perante aos poderes públicos, requereram e lutaram por medidas eficazes por um caminho laborioso no século XX, principalmente no âmbito da educação, para que viessem reparar através de políticas públicas as discrepâncias sociais com a população negra do Brasil, as quais são as mais penalizadas.<sup>36</sup> Desta forma, uma das medidas que fazem parte das políticas de ação afirmativa nas unidades escolares brasileiras é o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. Assim, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas adquire uma maior amplitude nas agendas de discussão no Brasil na década de 1990, conforme observado no Projeto PARFOR, 2012, quando assevera que

Desde o processo abolicionista, as diferentes formas de organização da população negra como associações, agremiações, clubes recreativos, irmandades, a imprensa negra do início do século XX, dentre outras entidades e formas de organização negras, desse período, já sinalizaram a necessidade da inserção do negro na sociedade e desenvolverem diversas experiências educativas alternativas para a população negra, já que os sistemas oficiais não a contemplavam.<sup>37</sup>

E ainda assegura que:

Desde o Brasil Império, decretos e leis provinciais proibiam o acesso de negros escravizados e africanos livres ou libertos aos bancos escolares da educação formal. A história do negro no Brasil é uma trajetória de resistência às diferentes formas de opressão, através de (re)elaborações culturais e civilizatórias ancoradas em valores e visões de mundo de matriz africana.

Ainda sobre formação docente pode-se analisar que os/as professores/as em exercício nos sistemas de ensino públicos e privados têm, em sua grande maioria, dificuldade em trabalhar com esses temas. Algo que muito contribui para isto é o fato dos cursos de graduação nas universidades silenciarem sobre esse conhecimento e sua importância para a formação dos/as educadores/as de uma sociedade plural e diversa como a brasileira. Esse é um aspecto delicado e que merece atenção especial por se constituir numa enorme lacuna a ser preenchida em decorrência de séculos de silêncio.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 6.

<sup>37</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 6.

<sup>38</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 6-7.

Em 12 de março de 2008, foi criada a Lei nº 11645/08 que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (alterando a Lei 9.394 modificada pela Lei 10.639). Esta Lei torna obrigatório o aprendizado da história e da cultura indígenas nos currículos do ensino fundamental e médio de toda a rede de ensino, pública e privada, do país, apontando a necessidade de formarem-se professores, especialmente para a Educação Básica, que possam agregar às suas práticas a diversidade cultural Brasileira a exemplo da cultura indígena e da cultura afro-brasileira.

Assim, o curso de formação de professores em História passa a ter o seguinte nome "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", contemplando os conteúdos específicos na Educação Básica, bem como os teórico-metodológicos que os fundamentam e os pedagógicos indispensáveis à prática docente, mas efetivamente conteúdos que propiciarão ao futuro professor autonomia intelectual necessária ao desempenho de sua prática docente e de intervenção social, sejam elas em espaços formais ou não formais de educação.<sup>39</sup>

A consolidação da UNEB na oferta de cursos de formação de professores a credenciou a firmar a parceria UNEB/MEC-CAPES, a partir de um convênio para a oferta do Curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena cujas características e modo de operacionalização estão descritos no projeto aqui apresentado. Observa-se ainda que o referido Curso integra um conjunto de cursos orientados para a formação de professores no âmbito da UNEB, fortalecendo a função social da Universidade, criando alternativas para o desenvolvimento humano.

Ao longo dos séculos, a educação tem sido discutida em seus mais variados aspectos. Sobretudo no século XX, com os desafios da globalização já postos e cujo o cenário mundial remete a um clima de total incerteza, a educação é desafiada constantemente a mostrar caminhos que representem uma perspectiva ao subdesenvolvimento e à miséria dos povos.<sup>40</sup>

Dentro desta perspectiva, no ano de 1998, a UNEB deu início ao Programa Especial de Formação de Professores, conhecido como REDE UNEB 2000,

---

<sup>39</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 7.

<sup>40</sup> STOPILHA, Ana Lícia de Santana. *O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento: um estudo de caso no Município de Valença (BA)*. Salvador – Ba: UNEB, 2008. p. 62.

direcionado à formação de professores de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental e em exercício conforme apresentado no quadro 01.

Figura 3 - Demonstrativo dos programas especiais

ETAPA REDEUNEB PEDAGOGIA	PROCESSO SELETIVO				ALUNOS MATRICULADOS	CONCLUINTE		
	INÍCIO	CONVÊNIO / MUNICÍPIOS	CANDIDATOS INSCRITOS	VAGAS		Nº	ANO	%
1ª	<b>DEZEMBRO 1998</b>	<b>21 / 21</b>	<b>3.824</b>	<b>2.050</b>	<b>1.920</b>	<b>1.890</b>	<b>2001</b>	<b>94,43</b>
2ª	<b>JULHO/1999</b>	<b>16 / 22</b>	<b>3.246</b>	<b>1.600</b>	<b>1.551</b>	<b>1.415</b>	<b>2001</b>	<b>91,62</b>
3ª	<b>ABRIL/2000</b>	<b>20 / 23</b>	<b>4.945</b>	<b>2.000</b>	<b>1.974</b>	<b>1.904</b>	<b>2002</b>	<b>86,82</b>
4ª	<b>SETEMBRO 2002</b>	<b>35 / 40</b>	<b>10.800</b>	<b>3.500</b>	<b>3.456</b>	<b>3.211</b>	<b>2007</b>	<b>93,15</b>
5ª	<b>JUNHO/2003</b>	<b>18 / 39</b>	<b>4.446</b>	<b>2.050</b>	<b>2.013</b>	<b>1.823</b>	<b>2007</b>	<b>88,32</b>
6ª	<b>JULHO/2004</b>	<b>06 / 07</b>	<b>1.468</b>	<b>800</b>	<b>798</b>	<b>624</b>	<b>2008</b>	<b>77,69</b>
7ª	<b>FEVEREIRO/ 2006</b>	<b>17 / 16</b>	<b>2.541</b>	<b>1.600</b>	<b>1.588</b>	<b>1.155</b>	<b>2010</b>	<b>Faltam concluir 2 municípios</b>
8ª	<b>DEZEMBRO/ 2006</b>	<b>11 / 12</b>	<b>1.190</b>	<b>1.100</b>	<b>1.004</b>	<b>815</b>	<b>2011</b>	<b>01 município migrou para a Plataforma Freire</b>
9ª	<b>SETEMBRO/ 2007</b>	<b>05 / 06</b>	<b>642</b>	<b>500</b>	<b>447</b>	<b>-</b>	<b>2010</b>	<b>Em Curso</b>
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>149 / 177</b>	<b>33.102</b>	<b>15.200</b>	<b>14.781</b>	<b>12.837</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Família Agrícola</b>	<b>2001</b>	<b>01 / 120</b>	<b>300</b>	<b>250</b>	<b>250</b>	<b>250</b>	<b>2004</b>	<b>100,00</b>
<b>PROESP</b>	<b>Janeiro/2004</b>	<b>01 / 70</b>	<b>1.349</b>	<b>850</b>	<b>816</b>	<b>705</b>	<b>2007</b>	<b>86,40</b>
	<b>Janeiro/2005</b>	<b>01 / 46</b>	<b>451</b>	<b>300</b>	<b>298</b>	<b>295</b>	<b>209</b>	<b>98,99</b>
	<b>*Janeiro/2009</b>	<b>01 / 85</b>	<b>610</b>	<b>700</b>	<b>610</b>	<b>-</b>	<b>2011</b>	<b>Em Curso</b>
<b>PROLICEN- CIATURA</b>	<b>2007/2008</b>	<b>04 / 04</b>	<b>1.455</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>95</b>	<b>2011</b>	<b>Faltam Concluir 08 cursos</b>
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>05 / 325</b>	<b>4.165</b>	<b>2.600</b>	<b>2.474</b>	<b>1.345</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>154 / 502</b>	<b>37.267</b>	<b>17.800</b>	<b>17.255</b>	<b>14.182</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

PROESP = Programa de Formação de Professores da Educação Básica à partir da 5ª série.

\* Nesta etapa entraram alunos do Estado (437) e dos Municípios (173)

PROLICENCIATURA = Convênio UNEB com as Prefeituras Municipais para Professores da Educação Básica à partir da 5ª série.

OBS.: Dos 177 municípios do Programa "REDE UNEB 2000", 4 municípios tiveram oferta repetida em 3 etapas diferentes e 26 municípios foram ofertados em 7 etapas diferentes.

Fonte: Projeto do curso Licenciatura em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena s/d

Mediante este Programa, cumpriram-se as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que prevê a graduação superior para todos os profissionais atuantes na educação, além de promover a capacitação de professores municipais, sem que os mesmos precisassem se deslocar para os grandes centros urbanos, em busca desta capacitação.<sup>41</sup>

[...] a oferta de Cursos dentro deste Programa foi intensificada de tal maneira, que se pode afirmar com segurança que nenhuma região do Estado da Bahia deixou de ser contemplada e beneficiada com a existência de tal Programa. Em parceria com os poderes públicos municipal, estadual ou federal, ou ainda com a iniciativa privada, a UNEB, através de seus Programas Especiais, já graduou mais de 17.000 professores em exercício nos Cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia e Letras.<sup>42</sup>

Conforme Projeto PARFOR, ainda assim, dada a imensidão geográfica deste Estado, a política de financiamento dos programas especiais e as limitações das outras Universidades Públicas do Estado no oferecimento dos Cursos de Formação de Professores, a situação da educação na Bahia é preocupante. Segundo o Planejamento Estratégico de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia/2008, ela apresenta um quantitativo de 50.000 professores sem formação inicial, em nível de licenciatura, atuando no magistério da educação básica, mesmo após os 12 anos de implementação da LDB 9.394/96, não deixando dúvidas quanto à necessidade de providências urgentes e substanciais para reverter os atuais índices educacionais do Estado.<sup>43</sup>

Tal panorama desponta como um ambiente propício para a atuação da UNEB no sentido promover cursos de graduação integrantes da Plataforma Freire – 1ª Licenciatura, nas áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia, a serem oferecidos nos 29 Departamentos dos seus 24 campi, na modalidade modular ou semestral, com duração de 3 anos.

---

<sup>41</sup> UNEB, 2008.

<sup>42</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 72.

<sup>43</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 72.

### 2.3 Caracterização do curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do PARFOR

O Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena integrante da Plataforma Freire ora pesquisado se insere dentro dos Programas Especiais de Cursos de Graduação oferecidos pela UNEB, e como tal, apresenta especificidades que o diferencia dos cursos de oferta contínua anualmente oferecidos por esta Universidade. Conforme indica o Projeto PARFOR, o referido Curso associa-se às experiências e práticas docentes do aluno, assumindo, desta forma, caráter dinâmico e associando teoria e prática. O Curso ainda é desenvolvido em parceria com órgãos públicos ou instituições privadas, a quem compete a responsabilidade do recurso financeiro para execução das atividades programadas, conforme todos os Programas especiais da UNEB que arca com a gestão pedagógica a partir de seus conhecimentos e experiências na condição de universidade pública *multicampi*. De acordo com o Projeto PARFOR,

As condições de execução dos Cursos são definidas a priori, através de convênio entre a UNEB e o órgão/instituição financiador. No caso específico dos Cursos da Plataforma Freire, o convênio foi estabelecido com o MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde foi definida a seguinte configuração:

São Cursos na modalidade de 1ª. Licenciatura, destinados a docentes da rede pública em exercício, sem formação adequada;

Têm duração de três anos;

São presenciais, modulares ou semestrais.<sup>44</sup>

O Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena apresenta metodologia diferenciada dos Cursos de oferta contínua, privilegiando as abordagens pedagógicas que proporcionem autonomia intelectual do professor-aluno. Assim, os componentes curriculares são estruturados a partir de núcleos de formação, que contemplam uma diversidade das áreas de conhecimento. Outro elemento de relevância é a destinação do Curso para professores que estejam em regência de classe na rede pública municipal e estadual e que a turma no ciclo fundamental e/ou ensino médio, valorizando suas experiências cotidianas e evoluindo para a práxis. Quanto ao acesso, o Curso prevê que o público tenha concluído o Ensino Médio ou equivalente, os candidatos interessados em ocupar uma das vagas oferecidas, deverão:

<sup>44</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 76.

- Ter sido classificado em processo seletivo direcionado, realizado pela UNEB;
- Estar em efetiva regência de classe na rede pública estadual e municipal, atuando na área do Curso no segundo ciclo do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio;
- Permanecer no exercício da docência em instituição pública, até o final do Curso sob pena de cancelamento de matrícula;
- Submeter-se às normas e exigências estabelecidas pelo Projeto, quanto a: local, período, turno, calendário acadêmico, entre outros.

Espera-se que, ao final do curso, o licenciado esteja capacitado ao exercício do trabalho docente como Historiador com ênfase em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, em condições de dominar as seguintes habilidades e competências:

- Entender as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- Conhecer as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas, de modo a distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias;
- Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento, sendo capaz de demarcar seus campos específicos e, sobretudo, de qualificar o que é próprio do conhecimento histórico com especificidade o Afro-Brasileiro e Indígena;
- Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão, não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos voltados às dimensões do multiculturalismo e das diferenças étnico-raciais na formação da sociedade brasileira e baiana.<sup>45</sup>

A figura número 03 na página 45 representa o fluxograma do curso Licenciatura em História e Cultura e Afro-Brasileira e Indígena.

---

<sup>45</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 79.

Figura 4 - Demonstrativo dos programas especiais

LICENCIATURA EM HISTÓRIA E CULTURA E AFRO-BRASILEIRA E INDIGENA PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PLATAFORMA FREIRE					
OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 75	INFORMÁTICA 60	HISTÓRIA DA AMÉRICA 60	HISTÓRIA DA BAHIA 60	HISTÓRIA DA AFRICA CONTEMPORANEA 60	MONOGRAFIA 90
PSICOLOGIA I 60	PSICOLOGIA II 60	BASES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO AFRICANO 60	HISTORIOGRAFIA AFRICANA 60	PESQUISA HISTÓRICA II 60	POLÍTICA INDIGENA NO BRASIL CONTEMPORANEO 75
ANTROPOLOGIA 60	METODOLOGIA DA PESQUISA 75	HISTÓRIA MEDIEVAL 60	PESQUISA HISTORICA I 60	HISTORIA CONTEMPORANEA 75	
SOCIOLOGIA 60	TEORIA DA HISTÓRIA 60	ÁFRICA PRÉ-COLONIAL 90	HISTÓRIA MODERNA 75	AFRICANIDADES NA DIASPORA 75	
FILOSOFIA 60	HISTÓRIA ANTIGA 90	HISTÓRIA DO BRASIL I 75	HISTÓRIA DO BRASIL II 60	DIVERSIDADE CULTURAL INDIGENA 75	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 60	AMERICA PRE-COLONIAL 60	HISTÓRIA DOS POVOS INDIGENAS NO BRASIL 75	HISTÓRIA DA ÁFRICA COLONIAL 60		
SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	SEMINÁRIO TEMÁTICO 45	SEMINÁRIO TEMÁTICO 45	SEMINARIO MONOGRAFICO 45
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA I 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA II 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA III 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA IV 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA V 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA VI 60
OFICINAS ARTICULARES 30	OFICINAS ARTICULARES 30	OFICINAS ARTICULARES 30	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I 90	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II 90	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III 90
CH 495	525	540	570	540	360
					3.030

Fonte: Projeto do curso Licenciatura em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena s/d.



Diante de tais condições, pode-se perceber o perfil do profissional orientado para a ausculta de demandas e a solução de problemas e sociais, dentro do seu campo de conhecimento, magistério em todos os graus, preservação do patrimônio conforme sinaliza o Projeto PARFOR: “assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, entre outros, bem como pesquisador histórico”.<sup>46</sup> Neste sentido, a matriz curricular proposta pelo Curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, objeto deste trabalho de pesquisa, baseada na autonomia prevista pela LDB 9.394/96, proporciona uma formação holística, transdisciplinar e dinâmica pra o professor, constituindo-se fonte de valorização das experiências e das culturas de alunos-professores. Assim,

Sendo organizada por núcleos de conhecimentos, esta proposta visa não somente o processo de construção e ampliação de conhecimentos, mas também instigar o diálogo com a produção científica, oferecendo oportunidades de reinterpretação para os diversos contextos escolares de atuação desses professores.<sup>47</sup>

Um ponto crítico que se observa é na formação dos professores que, por muitas vezes, não possuem formação adequada para a metodologia PARFOR, por vezes não estabelecem conexão com suas realidades, conforme sinaliza o Parecer CNE 09/01:

[...] o professor, nem sempre consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.<sup>48</sup>

Consequentemente, a mediação com os alunos torna-se comprometida, dificultando a construção de saberes. Assim, a proposta curricular do Curso precisa apontar pontos de estrangulamento, procurando estabelecer a práxis pedagógica em seu processo ensino-aprendizagem. Assim, o referido processo fundamenta-se na Resolução CNE/CES nº 13/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de História complementada pela lei nº 11645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de

<sup>46</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 79.

<sup>47</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 81.

<sup>48</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2017.

ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a fim de desenvolver uma concepção de ensino crítica e reflexiva, conforme aponta o Projeto, “um processo de reflexão crítica, que inclua os conhecimentos específicos da História e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais e éticos, próprios de uma sociedade plural e democrática”.<sup>49</sup> Para tanto, o curso envolve os seguintes núcleos área de conhecimento:

- Núcleo Científico Cultural
- Núcleo de Estudos Integradores
- Núcleo Articulador
- Núcleo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Dentre os elementos do Curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a avaliação surge com o papel de estimular e observar possíveis distorções no processo ensino-aprendizagem, além de diagnosticar as dificuldades e interesses dos alunos-professores e a metodologia e o planejamento do professor-pesquisador-formador.

---

<sup>49</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 82.



### 3 ANÁLISE DO PROJETO PLATAFORMA PAULO FREIRE – PARFOR – SOB ÓTICA DA GESTÃO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa e as análises oriundas do campo, a partir da aplicação de questionários já apontados na metodologia, a fim de perseguir objetivos propostos na introdução deste trabalho. Foram identificados os sujeitos da pesquisa, sendo determinados por sua categoria, com letras ou algarismos, a fim de se preservar o anonimato de suas respostas, conforme disposição a seguir:

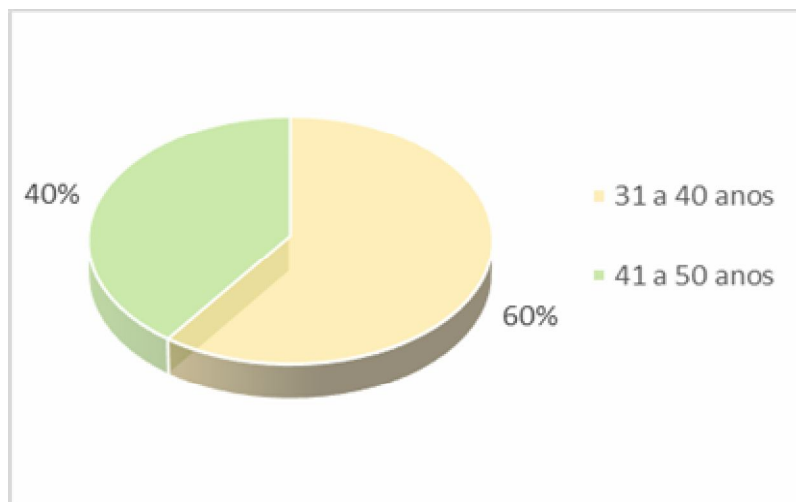
- Aluno-professor: identificados com letras e números B1 a B5.
- Gestor: identificado com letras e números A1 e A2;

Portanto, apresentamos a seguir a interpretação e análise dos dados possibilitando também responder ao problema proposto: Como se orienta o gerenciamento do PARFOR para a profissionalização dos professores – alunos?

#### 3.1 O perfil dos Alunos-Professores

##### 3.1.1 Perfil pessoal

Gráfico 1 - Demonstra os dados da faixa etária dos alunos-professores

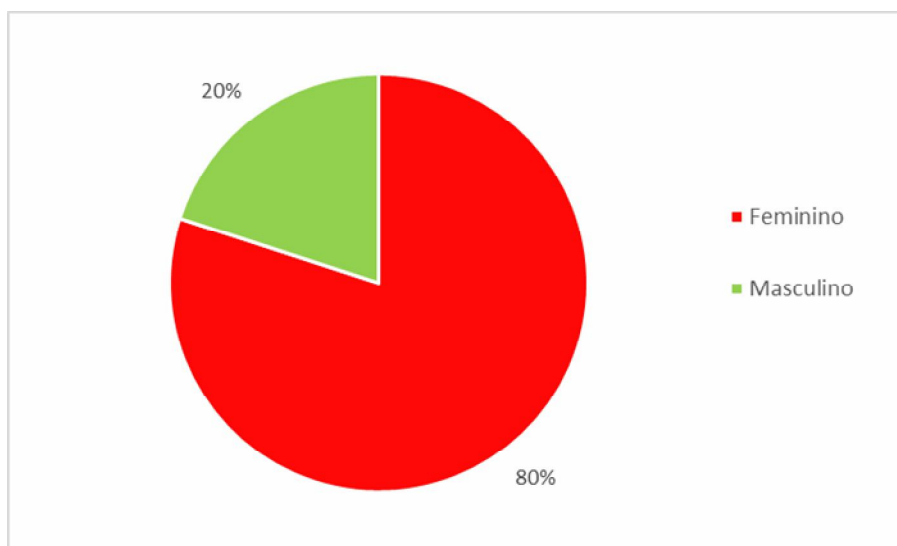


Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Dos alunos-professores pesquisados, somente dois (40%) incluem-se na faixa etária de 41 a 50 anos; enquanto três (60%) estão na faixa etária de 31 a 40 anos. Percebe-se, de acordo com a amostragem, que nas faixas etárias de 20 a 30 anos e mais de 50 anos não tem alunos-professores.

O gráfico de nº 2 indica a caracterização dos alunos-professores quanto ao sexo.

**Gráfico 2 - Sexo**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

De acordo com o gráfico exposto acima, os alunos-professores que integram a amostra desta pesquisa da primeira turma do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do Projeto PARFOR no Campus V da cidade de Santo Antônio de Jesus, dispõem o seguinte perfil: quatro, (80%), são do sexo feminino e apenas um, (20%), é do sexo masculino. O perfil destes dados demonstra a preponderância do gênero feminino do curso ora pesquisado, evidenciando a relevância de atos que integram mulheres, na passagem dos seus conhecimentos e experiências. A tabela de nº 1 ilustra os dados sobre os Municípios nos quais são naturais e residem os alunos-professores.

**Tabela 1 - Municípios dos alunos-professores**

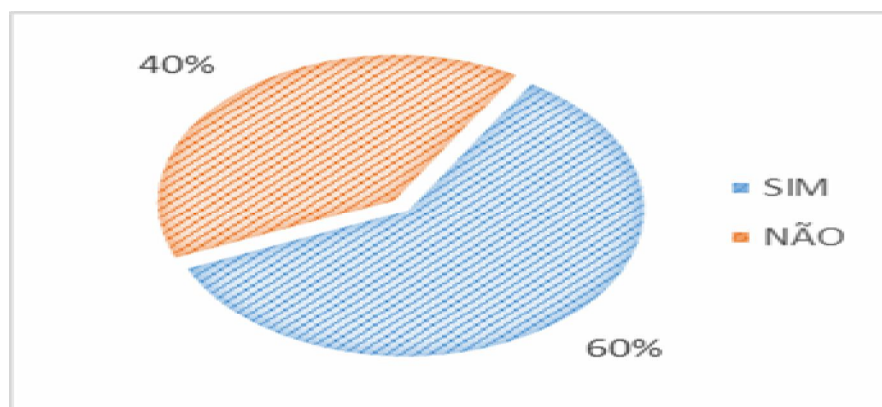
Municípios	Residem	Naturalidade
Santo Antônio de Jesus	2	2
Nazaré	-	1
Muniz Ferreira	-	1
Lage	-	-
Outras	3	1

Fonte: Pesquisa de campo 2016

A pesquisa nos mostra que a maioria representada por três professores-alunos são residentes em outros municípios circunvizinhos a cidade de Santo Antônio de Jesus; dois respondentes de Aratuípe; um respondente de São Felipe e dois residem em Santo Antônio de Jesus. Em relação a Naturalidade dos alunos-professores respondentes, dois são de Santo Antônio de Jesus, um de Nazaré, um de Muniz Ferreira e um de Aratuípe. Neste contexto, percebe-se o quanto é importante o projeto do PARFOR para qualificação dos alunos-professores da região do Recôncavo e Baixo Sul da Bahia, com isso os deixam muitos mais adjacentes e comprometidos as questões sóciopolítico-econômico para desenvolvimento da destas regiões.

### 3.1.2 Perfil profissional

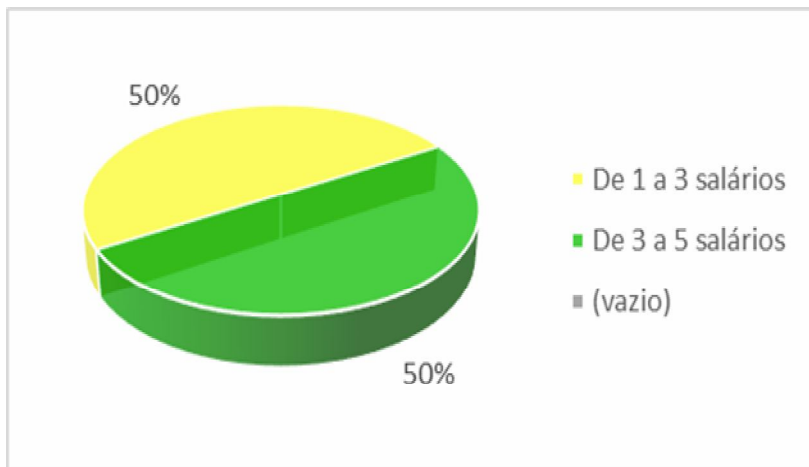
O gráfico nº 3 evidencia a atribuição dos alunos-professores que leciona no ensino fundamental do ensino público nas series inicial.

**Gráfico 3 - Leciona no ensino fundamental público nas serie iniciais**

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Observa-se que três, (60%), dos alunos-professores em atividades lecionam no ensino fundamental público nas séries iniciais e dois, (40%), não lecionam nas series iniciais, visto que, um dos respondentes leciona no ensino fundamental II e o outro está desempregado. O gráfico nº 4 retrata a faixa salarial dos alunos-professora.

**Gráfico 4 - Faixa Salarial**



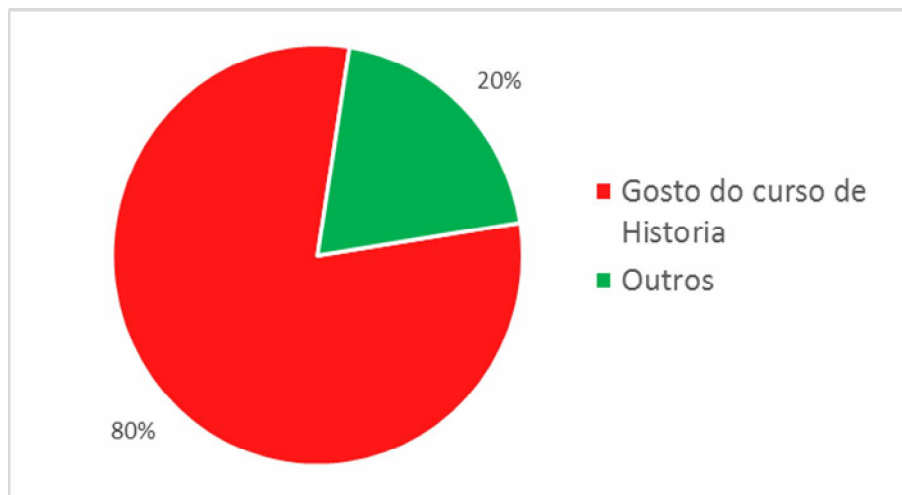
Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Em relação ao salário dos alunos-professores, nota-se que dois, (50%) recebem de um a três salários mínimos; dois, (50%), ganham de três a cinco salários mínimos; e um respondente encontra-se desempregado.

### *3.1.3 A experiência dos alunos-professores no Projeto PARFOR*

O gráfico nº 5 apresenta os motivos que fez os alunos-professores participar do processo seletivo para o Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena oferecido pelo PARFOR.

**Gráfico 5 - Motivos para participação do Curso de História**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Dos cinco alunos-professores respondentes, quatro deles que representam 80%, atestam que escolheram o Curso de História porque gostam da área; enquanto um, (20%), por outros motivos justificou dizendo:

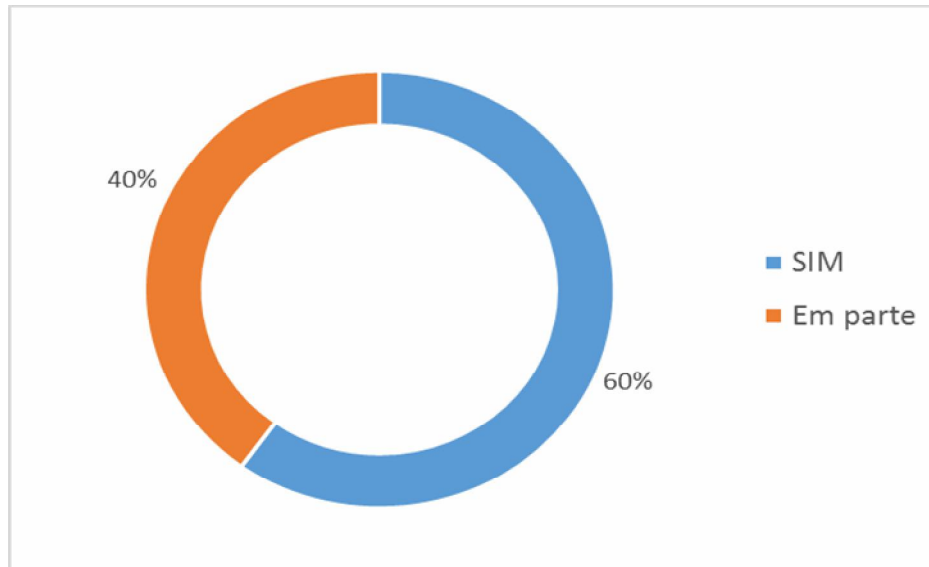
Vi no curso a oportunidade de mim graduar e realizar um grande sonho que sempre tive vontade de estudar numa universidade, e daí minha grande chance. E por fim era o curso de história que não era esse que eu queria mais quando assistir a primeira aula pude ver que estava no lugar certo e no curso certo também, e vi que o curso de história que eu tanto almejava e daí e fui em frente e comecei a mim envolver muito com esse curso. (Aluno-professor B4)

As outras opções do questionário: não havia outra opção e Imposição da Prefeitura, não foram marcadas, neste contexto, torna-se significativo e mais produtivo de forma peculiar do aluno-professor, como: aptidão, interesse próprio e preferencias. Todavia, com todas as possibilidades de respostas dos alunos-professores, mesmo na ocorrência que não se fez por preferencias, entende-se que foi feita com autonomia.

O gráfico nº 6 notabiliza se o modelo do Curso proposto pelo PARFOR favorece o aprendizado e a produção de conhecimentos dos alunos-professores.



Gráfico 6 - Curso favorece o aprendizado e a produção de conhecimento



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Dentre a maior parte dos alunos-professores respondentes que representam a três, (60%), reputam que o modelo do curso proposto pelo PARFOR favorece o aprendizado e a produção de conhecimentos. A seguir, alguns dizeres transcritos, evidenciam o ponto de vista dos alunos-professores em relação ao ponto em discussão:

[...] acredito que este modelo é ideal para a formação de professores, entretanto cabe ressaltar que nem sempre o mesmo se concretiza na prática, ficando os discentes desprovidos do apoio necessário para que possam dedica-se aos estudos. (Aluno-professor B1)

O ensino na universidade é de qualidade, e desta forma favorece e promove o processo de ensino e aprendizado com seus alunados alimentados pela pesquisa como principal ferramenta utilizada, fazendo assim que sua clientela aprenda conceitos, teorias, e desenvolvam capacidades e habilidades. (Aluno-professor B2)

E muito, eu aprendi muito e a cada disciplina era uma nova descoberta e um mundo novo e todos os professores que eu tive contribuíram muito para minha aprendizagem, e muito conhecimento a cada disciplina. (Aluno-professor B4)

Ainda assim, dois respondentes correspondente a 40%, julgam que esse modelo ocorre em parte, como transcritos a seguir pelos alunos-professores:

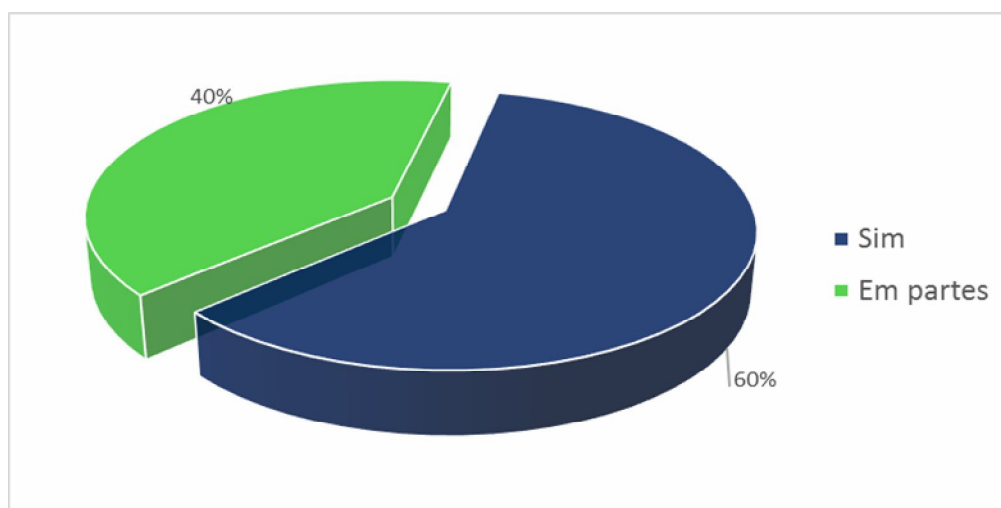
Por ser um curso modular e acontecer nos finais de semana o volume das informações apresentadas, o cansaço físico após uma semana de trabalho e o desconforto das salas de aula influencia muito no nosso processo de aprendizagem. (Aluno-professor B3)

A proposta do curso é interessante. Porém o tempo corrido com retorno de trabalhos imediatos, sequência constante de professor por modulo entre outros fatores diretamente atrapalho uma focalização melhor nos conhecimentos e por consequência na aprendizagem. Por ser modular muitas informações, conteúdos, propostas de componente disciplinar acabam meio que restritos. Contudo, os conhecimentos proporcionados ao longo do curso e esforço pessoal para novos saberes favoreceram de forma significativa para o aprendizado e produção de conhecimento. (Aluno-professor B5)

Nota-se, de acordo com as informações acima, que o modelo curso do PARFOR favorece o aprendizado e a produção de conhecimento na ótica da maior parte dos alunos-professores; especificamente, estes reiteram que ampliaram novos conhecimentos através do modelo proposto pelo PARFOR.

No gráfico nº 7 mostra a opinião dos alunos-professores o quanto os conhecimentos adquiridos no Curso de História interferiram na sua prática pedagógica.

**Gráfico 7 - Os conhecimentos adquiridos interferiram na pratica pedagógica**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

De acordo com as informações expostas acima, denota-se que três, (60%), dos respondentes alunos-professores concordam que os conhecimentos adquiridos no Curso de História interferiram na sua prática pedagógica, isso constata-se através de suas falas transcritas a seguir:

O curso aguçou nosso olhar para questões que anteriormente não eram percebidas ou que não sabíamos como trabalhar em sala de aula. Deste modo, nos tornamos capazes de contribuir para a desconstrução de estereótipos a respeito de questões étnico raciais, por exemplo. (Aluno-professor B1)

E impossível estar em contato com novas informações que durante nosso processo escolar não tivemos acesso a esses conteúdos, então a partir desses conhecimentos sentimos a necessidade de mudar essa realidade, as nossas salas de aula torna-se um laboratório dessas mudanças. (Aluno-professor B3)

Sim e formação pedagógica e mais preparada para o mercado de trabalho, e conhecer a história que eu não conhecia só conhecia as inverdades que aprendi no primário e pensava que tudo que minha professora mim ensinava era a verdade, e ainda quero aprender a cada dia com esse curso. (Aluno-professor B4)

Por conseguinte, dois, (40%) dos respondentes julgam que esta questão acontece em partes. Os alunos-professores afirmam que:

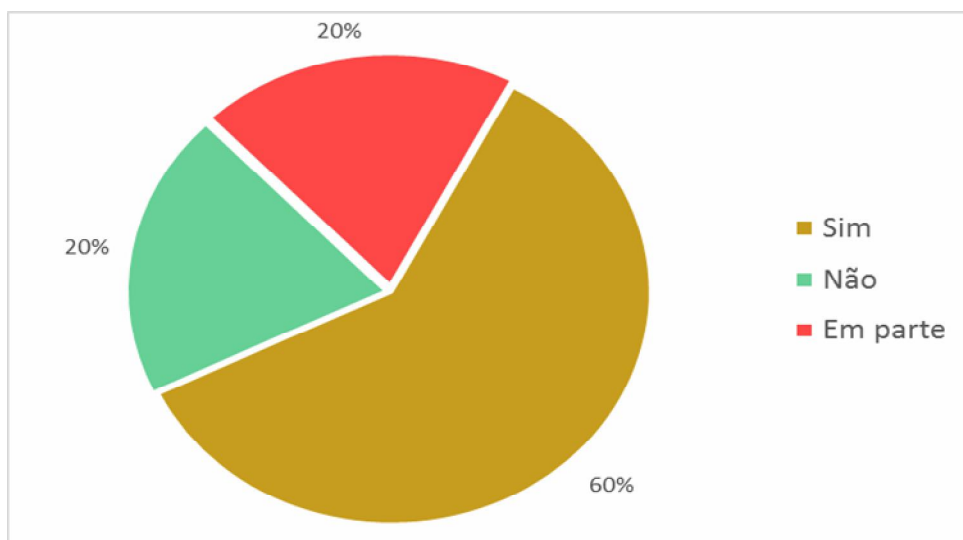
O curso de História favoreceu novos conhecimentos, modificaram-se comportamentos aperfeiçoaram habilidades, atitudes e a visão crítica. (Aluno-professor B2)

Por ter experiência e conhecimentos na área de História certa prática encaminha meu trabalho pedagógico, mas com toda certeza o curso foi muito pertinente, amplo de conhecimento e norteador para o favorecimento de novas mudanças, posturas e principalmente interferências na prática pedagógica. (Aluno-professor B5)

Com base nos dados e relatos acima dos alunos-professores, tanto dos que concordam e que concordam em partes, observa-se que os conhecimentos adquiridos no Curso de História interferiram na sua prática pedagógica, pois no contexto atual da educação, é necessário cada vez mais se qualificar. Percebe-se nas falas dos respondentes, o quanto está sendo proveitoso a aquisição de novos conhecimentos, pois está refletindo de maneira direta em suas práticas pedagógicas, para tanto, buscando analisar e corrigir suas falhas da sua performance e no trato com o discente, com isso, progredindo suas habilidades e competências em sala de aula.

O gráfico nº 8 exibe a opinião dos alunos-professores sobre o aproveitamento de seus saberes e experiências anteriores durante o Curso de História.

**Gráfico 8 - Aproveitamento de saberes e experiências durante Curso de História**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Referindo-se ao aproveitamento dos saberes e experiências dos alunos-professores, três deles, (60%) declaram que seus saberes e experiências foram aproveitados e trabalhados no decorrer do curso e enfatizam que:

Constituíram a base para a reflexão sobre os conhecimentos históricos. (Aluno-professor B1)

Durante os momentos de reflexões sempre foram atrelados o saber, a experiência da nossa pratica docente aos novos conhecimentos. (Aluno-professor B3)

Muitas leituras que possui e experiência profissional ajudaram bastante no desenvolvimento do curso em várias situações de aprendizagem e realizações de trabalhos como: oficinas, seminários, debates, projetos, palestras, enfim nada foi inválido. (Aluno-professor B5)

Entretanto, dentre os respondentes, apenas um, (20%), respondeu negativamente conforme exarado a seguir:

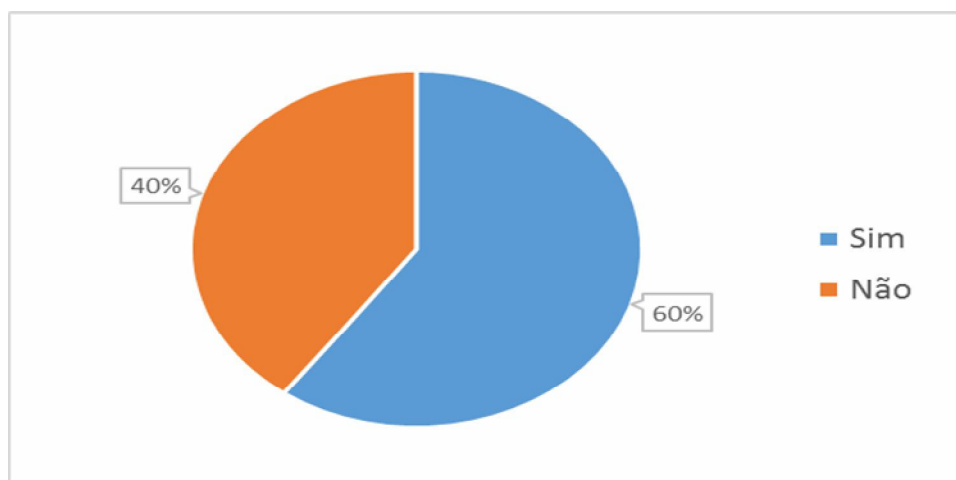
Percebi somente na fala de alguns professores, mas, no geral percebi também que esse detalhe é irrelevante pela instituição, pois temos que nos adequar ao sistema de ensino da universidade, e acredito que nossa bagagem de nada vale para a instituição, somente os resultados. (Aluno-professor B2)

No entanto, somente um, (20%), respondeu que somente em partes foram aproveitados seus saberes e experiências, como revela em sua justificativa exposta na sequência: “Por que eu sabia muito pouco da nossa história do Brasil e com esse curso aprendi muito e pretendo aprender a cada disciplina. E to disposta a aprimora meus conhecimento sobre a nossa historia”. (Aluno-professor B4)

Constata-se através dos dados retratados dos alunos-professores que os seus saberes e experiências, em suas concepções, que durante o curso foram trabalhadas. Portanto, esses saberes concerne as suas habilidades, experiências, valores, conhecimentos, cultura e crenças oriundos das vivencias individuais dos alunos-professores. Pois cabe a instituição com seus colaboradores não deixar mais evidenciar essa falta de desinteresse nos saberes e experiências dos alunos-professores e mais que isso, corrigir essa grande falha, com relatou o Aluno-professor B4, pois através dos saberes e experiências individuais, terão maior aproveitamento do curso.

O gráfico nº 9 demonstra o interesse do aluno-professor em fazer outros cursos de especialização ou pós-graduação depois que concluir o curso e História.

**Gráfico 9 - Continuidade nos estudos**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

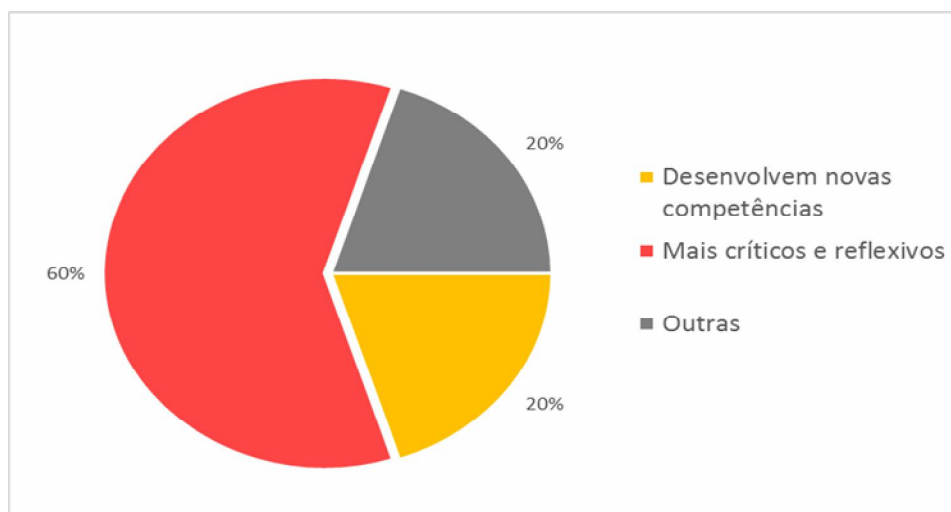
Baseando-se nos dados demonstrados acima quanto a continuidade nos estudos, três, (60%), dos alunos-professores responderam que vão dar continuidade aos estudos ao concluir o curso de História, como enfatiza o respondente em sua justificativa a seguir: “Compreendo que, como professora, devo está em constante processo de formação. Pretendo continuar os estudos, tornando especialista em História e posteriormente tentarei ingressar no mestrado”. (Aluno-professor B1)

Porém, dois, (40%), assinalaram que não vão continuar os estudos, e um respondente justificou conforme a seguir: “Só estou no curso de História e Cultura afro- Brasileira e Indígena, não tenho condições financeira e psicológica para está em outro curso”. (Aluno-professor B4)

Desta forma, nota-se que a motivação por parte da maioria dos alunos-professores em se aprofundar e qualificar nos estudos, a nível de especialização e mestrado, mas podemos notar a insatisfação de alguns em não querer dar continuidade por questões de afinidade com o curso ou por questões financeiras e psicológicas.

O gráfico nº 10 ilustra o perfil dos alunos-professores que mais se aproxima da formação de professores realizada pelo PARFOR.

**Gráfico 10 - Perfil da formação de professores pelo PARFOR**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Observando as informações dos respondentes acima, vimos que três deles, (60%), julgam que os alunos-professores estão mais críticos e reflexivos perante a realidade que os cercam: comunidade e escola. Somente um respondente, (20%), declara que os alunos-professores desenvolvem novas competências para sua prática de ensino e um respondente, (20%), determina outras possibilidades, como: oportunidade, confiança profissional e requisitado conforme transcrito seus dizeres a seguir:

Com essa formação desse curso eu estou muito mais confiante da minha vida profissional e sei muitos queria esta onde estou num curso de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pois sei que serie muito requisitada em muitas escolas e seremos a primeira fornada de professores com essa formação acadêmica. (Aluno-professor B4)

Entretanto, nenhum respondente considera que os alunos-professores continuam exercendo suas antigas práticas, apenas adquirem um diploma de nível superior. Conforme apresentado, confere-se a importância da formação de professor

realizado pelo PARFOR para os alunos-professores conforme a pesquisa, pois, nota-se que foi o promotor de crescimento profissional e pessoal dos alunos-professores. Dada tamanha importância da formação por se sentirem mais críticos reflexivos, tanto no individual como no coletivo, fazendo com que o aluno-professor participante do PARFOR contribuiu para sua melhor qualidade de vida e principalmente perante suas comunidades, em se tratando de profissionais do cunho educacional.

No que diz respeito à percepção que os alunos-professores possuem a respeito de si próprio e dos outros alunos do PARFOR, observa-se que os alunos-professores escolheram opções variadas para suas respostas. Assim, as respostas mais recorrentes foram:

- As pessoas possuem um nível cultural mais amplo. Essa resposta foi escolhida por três alunos-professores;
- As Pessoas têm uma situação econômico-financeira melhor. No que se refere a essa afirmação, percebe-se que um aluno-professor respondeu;
- Em Profissionais mais confiáveis e competentes. Desponta como escolhida por três alunos-professores;
- Entretanto, um aluno-professor não se identificou com nenhuma das questões acima citadas, exarando sua percepção sobre si próprio e sobre outros colegas com a afirmação seguinte:

Por que cada professor tem que procurar a cada dia se atualizar pois sempre o ministério da educação vem com novas leis e sempre nos cobrando que estejamos atualizados para uma realidade que acontece a cada dia.

E esse curso não só vai mim proporcionar um diploma, mais sim muito conhecimentos que eu não trazia ao ingressar no curso, mais hoje estou com preparada par esse mundo maravilhoso que o da história. (Aluno-professor B4)

Isto demonstra que, os alunos-professores tem de si próprio e dos colegas uma percepção de melhoria e de desenvolvimento humano, porque eles apontam que melhoram culturalmente, melhoram seus conhecimentos, perspectiva de situação econômico-financeira, tornando-se em profissionais mais confiáveis e competentes. Então, neste sentido eles reconhecem que o curso serviu para suas melhorias pessoais e interpessoais. Podemos confirmar isso nas falas dos alunos-professores transcrito a seguir:

O estudo de História nos possibilita enxergarmos o mundo de maneira mais crítica. A experiência vivenciada durante o curso vem contribuindo para que hajam melhorias em nossa prática pedagógica. Serviram para aguçar nossa curiosidade, instigando-nos a buscarmos novos conhecimentos.

O fato de o curso ter ênfase em história e cultura afro brasileira e indígena contribuiu para uma reconstrução positiva da nossa autoestima, o que também tentamos proporcionar aos nossos educandos. (Aluno-professor B1)

por ser participante da segunda turma de História e cultura Afro brasileira e indígena em todo o Brasil, sinto-me privilegiada, visto que o curso ampliou muito o meu conhecimento na área. Levando em consideração que a PARFOR ainda precisa melhorar na sua organização, espaço da sala mais amplo e com cadeiras confortáveis, pela realidade do público que frequenta; e os alunos serem ouvidos e atendidos em suas reivindicações. (Aluno-professor B3)

Após uma determinada formação ninguém permanece do mesmo jeito, mudanças são visíveis. O conhecimento transforma e conduz as pessoas para cultura ampla, oportuniza mudança de nível em algum caso, por lei mudança financeira e mediante sua nova aprendizagem a confiança e fortalecimento de competência permite a pessoa um melhor conviver e atuar profissionalmente. (Aluno-professor B5)

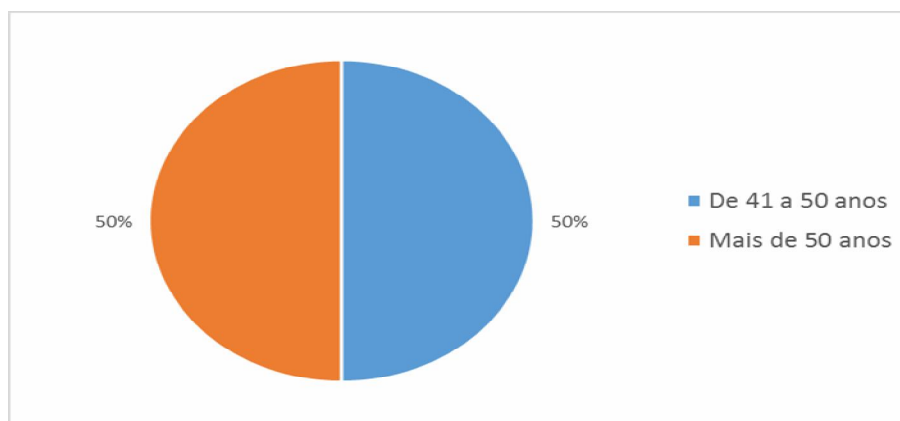
### 3.2 O perfil dos Gestores do PARFOR

O gráfico nº 11 ilustra os dados da faixa etária dos Gestores do alunos-professores.

#### 3.2.1 O perfil pessoal

Dos gestores pesquisados, um, (50%), incluem-se na faixa etária de 41 a 50 anos; enquanto um, (50%), está na faixa etária mais de 50 anos. Percebe-se de acordo com a pesquisa que nas faixas etárias de 20 a 30 anos e de 31 a 40 anos não tem gestores.

Gráfico 11 - Faixa etária dos gestores

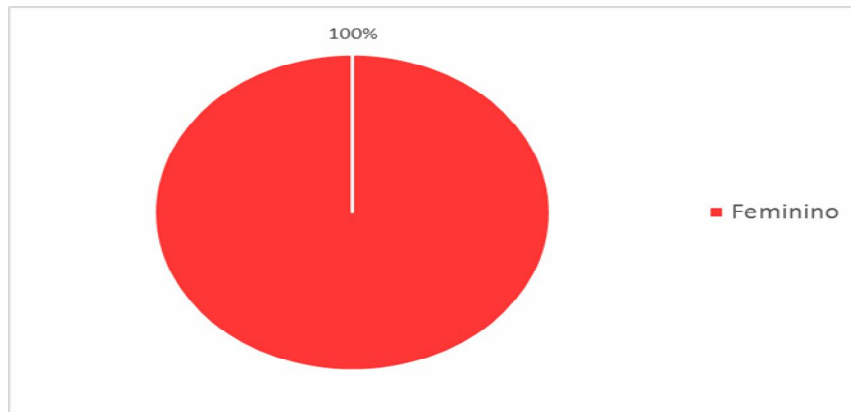


Fonte: Pesquisa de Campo (2016).



O gráfico nº 12 assinala a caracterização dos gestores quanto ao sexo.

**Gráfico 12 - Sexo**



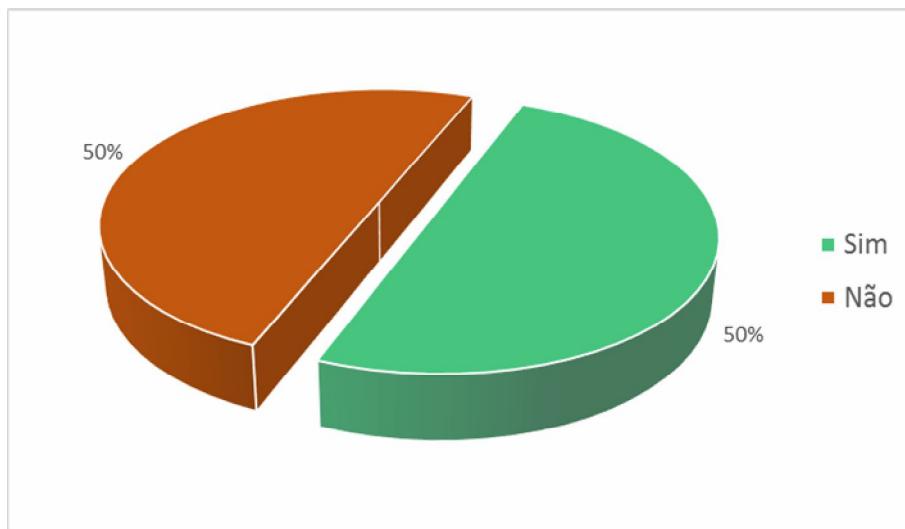
Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Conforme dados do gráfico acima, os gestores que integram a pesquisa da primeira turma do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do Projeto PARFOR do Campus V na cidade de Santo Antônio de Jesus, dispõem o seguinte perfil: duas, (100%), são do sexo feminino.

Apesar do curso da referida pesquisa ser no interior do estado, na região do recôncavo baiano e na cidade de Santo Antônio de Jesus, identificou-se que as gestoras são naturais e residem na capital do estado, Salvador. Neste cenário, nota-se que a gestão do projeto e do curso independe de o gestor residir ou não no mesmo local onde é ministrado o curso, visto que, já faz parte da configuração de gestão da própria Universidade do Estado do Bahia por ser *multicampi*.

### 3.2.2 A experiência do Gestor no Projeto PARFOR

O gráfico nº 13 expõe a aferição por parte dos gestores através de um exame do projeto PARFOR dos resultados obtidos ao término de cada semestre.

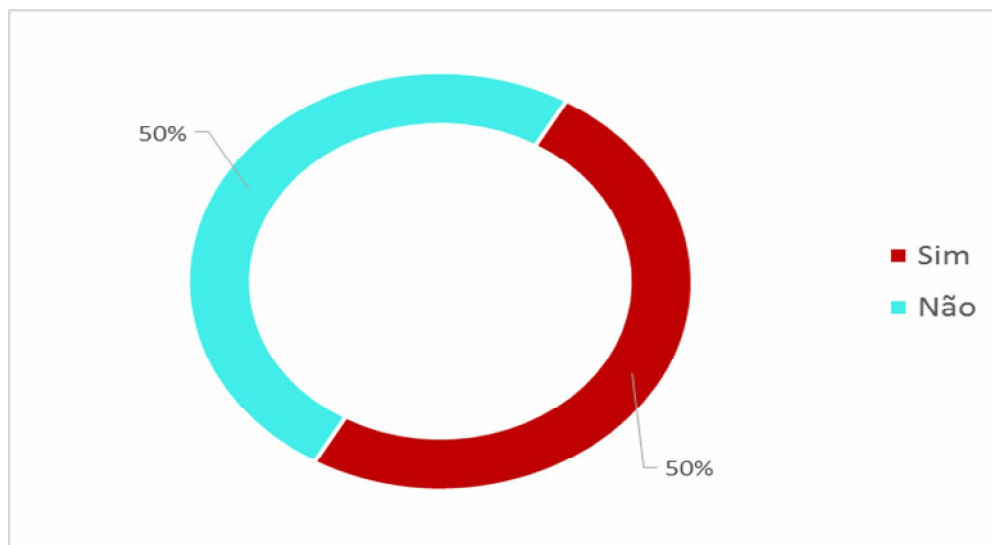
**Gráfico 13 - Aferição dos resultados ao término do semestre pelos gestores**

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Quanto a aferição por partes dos gestores do projeto PARFOR através de um exame dos resultados obtidos ao término de cada semestre, um gestor, (50%), afirmou que há aferição de exames dos resultados ao término de cada semestre, de acordo com a fala a seguir: “O objetivo do programa é a formação de professores da rede pública de educação básica. Assim, ao final de cada semestre é avaliado que ações foram adotadas para atingir esse objetivo”. (Gestor A1) Enquanto um gestor, (50%), negativamente a aferição através de exames ao término de cada semestre conforme transcrito a seguir: “[...] nunca participei de algum tipo de exame avaliativo do semestre”. (Gestor A2)

Diante do exposto, nota-se que os gestores têm opiniões distintas quanto ao exame dos resultados obtidos ao término de cada semestre, isso implica numa total falta de comunicação entre os gestores, pois, esses exames são de elevada importância para saber como está o andamento da turma semestre a semestre, com isso, vai se ter parâmetros para eventuais correções às falhas detectadas para que não ocorram nos próximos semestre e futuras turmas.

O gráfico nº 14 evidencia a capacidade dos alunos-professores concluintes do projeto de gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso.

**Gráfico 14 - Capacidade dos alunos-professores de gerir e interpretar os resultados**

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Observa-se que, de acordo com as informações colhidas na pesquisa, um gestor, (50%), concorda que os alunos-professores tem capacidade de gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso, isto constata-se em sua fala a seguir:

A proposta de formação em exercício prevê uma mudança na práxis docente, a qual deve ocorrer durante o processo de formação em curso de licenciatura. Desta forma, a os resultados obtidos com a formação se expressão na resignificação da pratica pedagógica dos alunos. (Gestor A1)

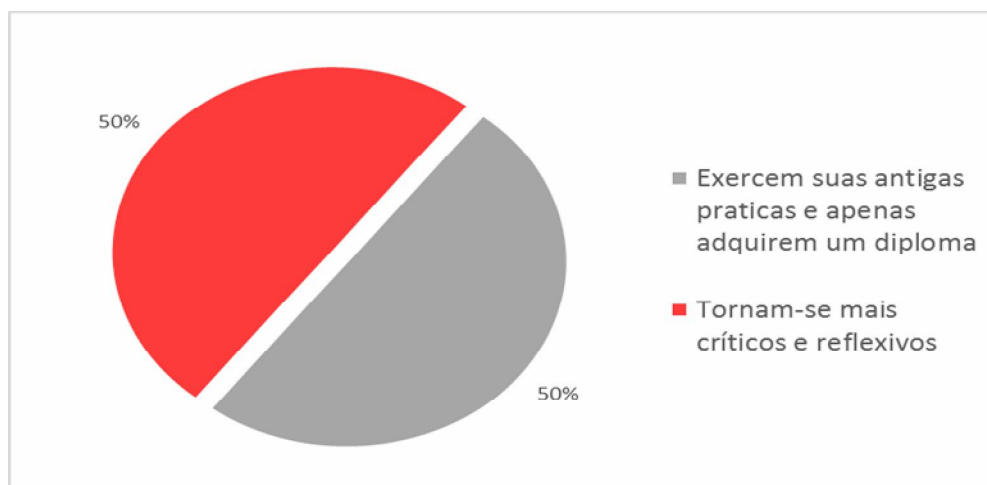
Ainda assim, o outro gestor correspondente a 50%, julga que os alunos-professores concluintes não tem capacidade de gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso, como afirmado a seguir:

[...] tem graves deficiências de formação básica e aprendizado, sem domínio da língua escrita, dificuldades de interpretação de texto, pobreza de vocabulário, desinteresse em ampliar o conhecimento para além do que está nos livros didáticos que adotam e reproduzem em sala de aula. (Gestor A2)

A pesquisa demonstra que os gestores discordam entre si, conforme as falas acima. Para que os alunos-professores terem uma práxis docente com qualidade e obter a resignificação em sua prática pedagógica, cabe o programa repensar a própria práxis para reverter as graves deficiências de formação básica e aprendizado destacado pelo Gestor A2.

O gráfico nº 15 demonstra a ótica dos gestores em relação ao que mais se aproxima da formação dos alunos-professores realizada pelo PARFOR.

**Gráfico 15 - Ótica dos gestores quanto a formação dos professores**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

De acordo com os dados dos respondentes acima, mostra que um gestor (50%), declara que os alunos-professores (egressos) continuam exercendo suas antigas práticas, apenas adquirem um diploma de nível superior; no entanto, o outro gestor, (50%), julga que os alunos-professores (egressos) estão mais críticos e reflexivos a respeito da realidade da escola e da comunidade que os cerca.

Desta forma, confere-se que os gestores possuem óticas diferentes quanto a formação dos alunos-professores. Enquanto um observa o progresso dos alunos-professores como mais críticos e reflexivos, o outro gestor não percebe o progresso em nas práticas educacionais dos alunos-professores, denunciando que os mesmos só estão fazendo o curso objeto dessa pesquisa para terem um diploma de nível superior, com isso obter uma gratificação salarial melhor na atualidade e/ou na sua aposentadoria. Os gestores afirmam, sobre a transformação comportamental dos alunos-professores concluintes, que, a partir do projeto, os mesmos se ressignificaram comportamentalmente, tal afirmação revê-se a partir das falas seguintes:

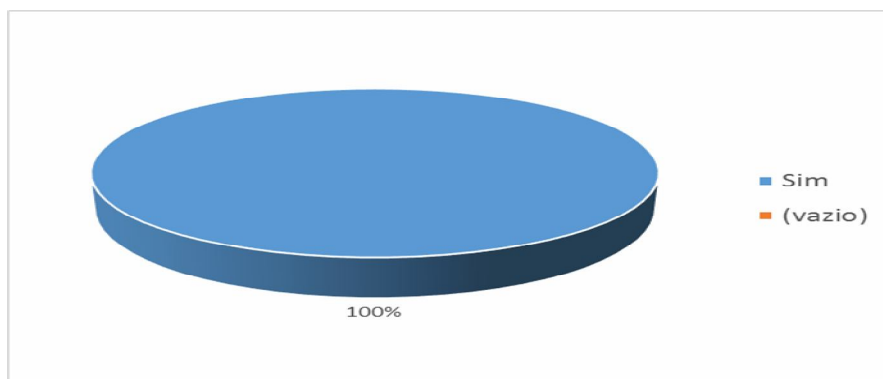
A oportunidade de refletir sobre a prática profissional sempre causa mudanças no trabalhador. Essa mudança se dá não somente nos concluintes, mas em todos que participam do projeto, inclusive nos professores formadores. (Gestor A1)

Creio que eles/elas concluem o curso com uma outra forma de pensar as minorias (étnicas, sociais, religiosas, sexuais...) da sociedade, mas não são ainda capazes de articular esses conteúdos em sala de aula, como multiplicadores/as de uma sociedade sem preconceitos. (Gestor A2)

Dentre as questões sobre a transformação comportamental dos alunos-professores concluintes, os gestores concordam que houve uma transformação em seus comportamentos, ratificando que o referido curso objeto dessa pesquisa faz a diferença em suas vidas pessoais e profissionais. No entanto, o Gestor A2 foi contundente em dizer que ainda faltam habilidades para que os alunos-professores em articular os conteúdos étnicos, sociais, religiosos, sexuais... em sala de aula, como sujeitos de transformação social.

O gráfico nº 16 exhibe a percepção dos gestores do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira o quanto cumpre/cumpru em examinar o projeto quanto aos resultados previstos.

**Gráfico 16 - Percepção dos gestores quanto aos resultados previstos do curso de história**



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

No que diz a percepção dos gestores aos resultados previstos no curso de história, percebe-se que somente um gestor afirmou de forma positiva, mas não justificou o porquê de sua afirmação; enquanto o outro gestor não respondeu à questão e justificou dizendo que “não tenho como responder isso”. Na opinião deste pesquisador, o contexto acima, implica em pouca contribuição para esta pesquisa e falta de compromisso com curso o qual é objeto dessa pesquisa, pois seria de muita relevância para a pesquisa saber o papel dos gestores sobre suas percepções nos resultados do curso, o qual é gerido por eles.

## CONCLUSÃO

Com a finalidade de concluir este trabalho, retoma-se ao problema de pesquisa, a saber: Como se orienta o gerenciamento do PARFOR para a profissionalização dos professores-alunos? No sentido de responder ao questionamento proposto, assim como aos objetivos já descritos inicialmente, pode-se afirmar que o Projeto PARFOR, oriundo da UNEB, representa um símbolo de inclusão social e uma perspectiva de expansão para o ensino superior nas regiões onde funciona, especialmente no campo empírico deste trabalho, o município de Santo Antônio de Jesus e microrregião. Da mesma forma, diante da pesquisa realizada, compreende-se que os alunos-professores tornaram-se sujeitos cujas competências e experiências foram ressignificadas pelo curso objeto de investigação dessa pesquisa.

Entretanto, analisando criticamente o Projeto referido, percebe-se que ainda há muito o que melhorar, muitos são os desafios que se apresentam. Nesta direção, observa-se que por ser um curso modular causa alguns desconfortos aos alunos-professores, pois trabalham durante toda a semana e ainda tem as aulas e atividades do curso nos finais de semana. Como sugestão para amenizar este desconforto e produzir maior qualidade de aprendizado, os gestores do curso poderiam solicitar, ao governo do Estado, a substituição dos alunos-professores, nas suas respectivas escolas, nos períodos dos módulos. Igualmente, as constantes sequências de aulas com o mesmo professor causam uma grande fadiga, fazendo com que os alunos-professores se sintam desmotivados ao aprendizado, que pode se tornar desgastante.

A organização alternada das disciplinas nos módulos poderia proporcionar aos alunos-professores aproveitamento mais plausível, e com isso, seus saberes e experiências seriam mais aproveitados durante o curso, assim também estimularia a continuidade dos estudos na área em fazer especialização, mestrado e/ou doutorado. Pode-se observar na pesquisa que houve algumas divergências entre os gestores, tais como: em relação aos exames de aferição dos resultados obtidos ao término de cada semestre e na capacidade dos alunos-professores concluintes do projeto em gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso, pois cabe aos gestores, de certa forma fazer, o acompanhamento dos resultados semestrais

para que no decorrer dos semestre seguintes e no final do curso em ter parâmetros a serem observados para melhor qualificar os alunos-professores e do curso.

Contudo, concerne aos gestores rever o projeto do curso para que cem por cento dos concluintes alunos-professores saibam gerir e interpretar os resultados obtidos na conclusão do curso, além disso, cabe aos gestores, através dos exames semestrais, em observar tais carências do curso para melhor qualificar os alunos-professores para, dessa forma, serem multiplicadores de saberes nas comunidades que os cercam. Outrossim, verificam-se pontos positivos adotados pela gestão e apontados pelos alunos – professores e pelos próprios gestores que dão conta de responder à pergunta problema deste trabalho. Sendo assim, aponta-se que os gestores se orientam através da flexibilização do *currículum*, o foco na construção coletiva e continuada do conhecimento, a construção da *práxis*, na condução do curso de História aqui apresentado, no sentido de atingir a melhor profissionalização dos alunos-professores, assim como os conduzir ao desenvolvimento de competências orientadas para a atualidade. Esta investigação ainda pode assinalar que os gestores, devido ao próprio sistema burocrático no qual o projeto em referência se insere, sentem dificuldades em promover, por si só, soluções para melhoria desses resultados.

Por fim, percebeu-se que experiência a partir do Projeto proporciona transformação na formação comportamental dos alunos-professores concluintes, pois, a educação promove o desenvolvimento intelectual e comportamental do indivíduo e esta evolução reflete-se no desenvolvimento socioeconômico e, em última análise, no desenvolvimento humano. Desta forma, é importante pensar na gestão de projetos no âmbito da universidade, a exemplo da gestão do projeto PARFOR, como uma possibilidade de expansão humana, melhoria de vida e de pessoas, assim como expansão da universidade como instrumento de aprimoramento e gestão social, participação e inclusão, através das ferramentas de gestão a exemplo da organização, do planejamento, da direção e do controle.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Belisário H. C. L. *Dicionário de Sinônimos da Língua Portuguesa*. Ed. Elfez, [S.L.], 2001.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 maio. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002)>. Acesso em: 5 fev. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Atlas, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FLEURY, M. T.; FISCHER, R. M. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. *Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil*. Local: Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editoria Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.



\_\_\_\_\_. *O Sistema de Organização e Gestão da Escola*. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LÜCK, H et al. *Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional*. 26. ed. Petropolis: Vozes. 1998.

\_\_\_\_\_. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes gestão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>>. Acesso em: 06 de jan. 2017.

NORONHA, Cássio Barbosa. *Gestão educacional pública: dos aspectos políticos e legais a uma proposta de gestão*. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar - Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Administração Escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANTIAGO JÚNIOR, José Renato. *Gestão do conhecimento*. São Paulo: Novatec, 2004.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 2006.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *O planejamento em educação*. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala\\_planejamento\\_praticas\\_gestao\\_escolar/pdf/u1\\_4.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_4.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2017.

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. *O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento: um estudo de caso no Município de Valença (BA)*. Salvador – Ba: UNEB, 2008.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. *Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto do Curso de Licenciatura em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – PARFOR*. Salvador: PROGRAD/CEPAIA/UNEB, 2012.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.