MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA STEFANELLO PIRES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

DOURADOS - MS
2015

CAROLINA STEFANELLO PIRES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff.

DOURADOS - MS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P667f PIRES, Carolina Stefanello.

A Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas de Municípios Sul-mato-grossenses. / Carolina Stefanello Pires. – Dourados, MS: UFGD, 2015. 131f.

Orientadora: Profª Drª Elisângela Alves da Silva Scaff.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Política educacional 2. Formação continuada de professores 3. Plano de Ações Articuladas (PAR). I. Título.

CDD – 379.81

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte

FOLHA DE APROVAÇÃO

Pires, Carolina Stefanello

A formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas de municípios sul-mato-grossenses

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Elisângela da Silva Scaff – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profª Drª Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Drª Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados, 26 de maio de 2015

Eu dedico esse trabalho a todos os que me apoiaram e ficaram ao meu lado nessa caminhada, em especial a:

- Minha mãe, Vanda, por ser a base desta família e não me deixar desistir em nenhum momento;

- Meu pai, Edgar, que mesmo de longe, sempre se preocupou comigo e meus estudos;

- Minhas irmãs, Gabriela e Julia, por me apoiaram em todos os momentos;

- Meus avós, Emma, Jaziel e Terezinha, pela atenção que me deram durante esses dois longos anos;

- Meu primo Lukinhas e minha afilhada Anna Jullia, pelo carinho e compreensão da ausência durante esses dois anos;

- Meus grandes amigos, Afonso Kimura Kodama, Benjamin Cesar Alves Ximenes, Bruno Pereira Nakamura Silva e Tobias Pereira de Morais, pelas brincadeiras nos momentos que mais precisava e por essa amizade de mais de 15 anos;

- Todos os meus amigos, pela fé, do Movimento de Cursilho de Cristandade de Jovens, pelas orações durante esse período de estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus, que guiou meus caminhos, me deu força nos momentos mais difíceis durante essa caminhada.

À Profª Drª Elisângela da Silva Scaff, pela orientação, durante a realização desse trabalho, pela significativa contribuição para ampliar meus conhecimentos e principalmente pela paciência.

Às Professoras Doutoras Bartolina Ramalho Catanante e Maria Alice de Miranda Aranda, que aceitaram fazer parte da minha banca, e pelas ótimas contribuições e dicas para esta pesquisa.

À Profª Mestra Elis Regina dos Santos Veigas, pelas valiosas contribuições, que muito me ajudaram nos momentos de reflexão para este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelas contribuições na construção do conhecimento que foram significativas para a realização deste trabalho.

À CAPES, pela ajuda financeira, com uma bolsa concedida durante esses dois anos de curso.

Aos colegas de equipe da pesquisa "Valorização Docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios sul–mato-grossenses", pelos dados disponibilizados.

Às Secretarias Municipais de Educação de Corumbá, Dourados e Ponta Porã, pela disposição em ceder informações e ficarem a disposição dessa pesquisa, que possibilitou assim a realização dessa investigação.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação pela amizade e apoio recebido durante esses dois anos de convivência. Principalmente as meninas da linha de política: Adriana Valadão, Adriana de Lurdes Trentin Alvares, Ana Carolina Santana Moreira, Cristiane de Sá Dan, Fabiana Rodrigues dos Santos e Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes, me ajudaram muito no meu crescimento durante esses anos.

Aos familiares e amigos pelo apoio incondicional e compreensão da ausência do convívio, principalmente minha mãe Vanda que sempre me apoiou nos momentos difíceis dessa jornada.

Enfim, queria agradecer as pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra, para que este trabalho se concretizasse. A todos o meu profundo agradecimento.

PIRES, Carolina Stefanello. **A Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas de Municípios Sul-mato-grossenses.** 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa "Políticas e Gestão da Educação", que por sua vez está vinculada ao projeto "*Valorização docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios sul–mato-grossenses",* pesquisa em rede financiada pelo CNPq. Tem como objetivo geral analisar a implementação da formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas em municípios sul-mato-grossenses. Para tanto, tem como questão norteadora, indagar como está sendo a implementação da formação continuada de Professores que atuam no ensino fundamental de 1º ao 5º ano via PAR? Para tentar responder a essa pergunta, metodologicamente a pesquisa foi de cunho quali-quantitativo, composta pelos dados dos três municípios; obtidos via pesquisa documental e como forma de complementar os dados levantados, foram realizados entrevistas e aplicação de questionário aos representantes das Secretarias Municipais de Educação que são responsáveis pela elaboração e/ou monitoramento do PAR. Diante dos fatos observados ao longo da pesquisa, salientamos que o único programa relacionado ao nosso objeto de pesquisa, que atendeu a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nestes três municípios pesquisados, foi o Pró-Letramento e os três municípios pesquisados se organizaram e utilizaram o PAR como diagnóstico/planejamento das ações de formação docente em diversas áreas.

Palavras-chave: Política educacional; Formação continuada de professores; Plano de Ações Articuladas (PAR).

ABSTRACT

This work is based on the research of Policies and Managment in Education,. This research is linked to the project: *"*Valuation in teaching Articulated Action Plan (PAR): analysis of municipalities of *Mato Grosso do Sul".* The general aim of this work is to analyze the relantionship between PAR and the continuing education of elementary school teachers in the municipalities of *Mato Grosso do Sul.* So, the guiding question was to know how the continuing education of teachers who work in elementary school from 1st to 5th grades was being accomplished. In order to answer the question, the documentary research used reports of municipal diagnoses of "PAR" and composed of the data of the three municipalities studied. Furthermore, in addition to the data collected, interviews and questionairies were conducted with representatives of the Municipal Departments of Education, who are responsible for the preparation and/or monitoring of PAR. The program that attended the continuing education of teachers in the elementar school was *Pró-Letramento* and was the only program related with the main goal of this research. The three municipalities used PAR as a diagnostics for the actions involving education of teachers amongst áreas.

Key words: Educational pilicies; continuing edcution of teachers; Articulation Action Plan. (PAR);

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Mapa do estado de Mato Grosso do Sul. 42
Imagem 02: Município de Corumbá 43
Imagem 03: Município de Dourados 44
Imagem 04: Município de Ponta Porã 46

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho: áreas e indicadores 33
Quadro 02 - Síntese dos descritores de pontuação da Dimensão 2 do PAR: formação docente 35
Quadro 03 - Alternativas de ações disponibilizadas via PAR para formação continuada 37
Quadro 04 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional. 48
Quadro 05 - Dados sobre formação continuada no PAR: Corumbá 2007-2010 50
Quadro 06 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional. 53
Quadro 07 - Dados sobre formação continuada no PAR: Dourados 2007-2010 55
Quadro 08 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional. 59
Quadro 09 - Dados sobre formação continuada no PAR: Ponta Porã 2007-2010 61
Quadro 10 - Ações da dimensão 2, indicador 2.2.2 implementadas nos três municípios no período de 2007 a 2010 70

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – IDEB projetado e observado por dependência pública municipal nos anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental de Corumbá, Dourados e Ponta Porã – 2007-2021. 85

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

APMs – Associações de Pais e Mestres

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEIMs – Centros de Educação Infantil Municipal

CF – Constituição Federal

CNM – Confederação Nacional dos Municípios

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PES – Planejamento Estratégico da Secretaria

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRELAC – Proyecto Regional de Educación para America Latina y el Caribe

REME – Rede Municipal Pública de Ensino

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDESC - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, Turismo e Agronegócio

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grasso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS **20**

1.1 A formação continuada docente: delineando o contexto **21**

1.2 Formação continuada docente: em cena o PAR **30**

2 A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PAR EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES **41**

2.1. Localização dos municípios no estado de Mato Grosso do Sul **42**

2.1.1 Breve histórico geográfico e político do município de Corumbá **42**

2.1.2 Breve histórico geográfico e político do município de Dourados **44**

2.1.3 Breve histórico geográfico e político do município de Ponta Porã **46**

2.2 Cenário municipal educacional: o PAR de Corumbá **47**

2.3 Cenário municipal educacional: o PAR de Dourados **52**

2.4 Cenário municipal educacional: o PAR de Ponta Porã **59**

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO MUNICIPAL VIA PAR: A CONCEPÇÃO DE SEUS GESTORES **67**

3.1 Programas de formação continuada de professores implantados por meio do PAR **67**

3.2 Critérios de priorização da formação continuada docente nos municípios da amostra **77**

3.3 Participação e envolvimento do setor de formação de professores na elaboração do PAR **89**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **93**

REFERÊNCIAS **98**

APÊNDICES **106**

ANEXOS **113**

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema "Formação de Professores" originou-se a partir da experiência vivenciada no Projeto de Iniciação Científica da Universidade Federal da Grande Dourados, cuja participação se deu como bolsista de iniciação científica[1] e ainda do conhecimento adquirido em duas disciplinas na graduação, denominadas Fundamentos da Didática e Didática, no qual foram propostos diversos artigos e textos sobre o assunto, conhecendo e estudando autores como: Alarcão (1998), Baruffi (2010), Bernardo (2004), Brandão (2007), Chelotti (2006), Cury (2010), Leal (2006), Pimenta (1999), Placco (2006) e Rheinheimer (2007).

Essas aproximações teóricas tiveram como fruto o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia que foi desenvolvi sobre a "Formação Continuada de Professores: a experiência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande – MS". Nesse trabalho foi analisada a experiência de formação continuada na Rede Municipal de Ensino no referido município e buscou-se demonstrar a realização do processo de formação continuada nessa rede e também compreender o conceito de formação continuada na literatura e nas políticas educacionais. Pode-se considerar que esse trabalho contribuiu com minha formação, uma vez que possibilitou o aprofundamento sobre questões que permeiam a formação continuada de professores.

Reconhecemos ser esta uma temática ampla e complexa, assim, tenho o interesse em prosseguir a pesquisando, pois ainda há muito a ser investigado sobre formação continuada de professores, como por exemplo, a formação continuada via Plano de Ações Articulações (PAR), sendo esse o objeto desta pesquisa. Segundo Maués (2011, p. 75), "A formação de

[1] Na pesquisa: "Bons resultados do IBED: estudos exploratórios de fatores explicativos". Esta ocorre por meio de pesquisa em rede com universidades de 3 estado, SP, MS e CE.

profissionais da educação tem sido objeto de grandes debates entre acadêmicos do mundo todo. Essa tendência se evidencia, sobretudo, a partir das mudanças do mundo do trabalho e do surgimento da chamada sociedade do conhecimento".

O conhecimento evolui cada vez mais rápido, sempre há algo novo para conhecer, aprender e debater. Deste modo, um dos temas em evidência é o de formação continuada de professores, que está sendo discutido por diferentes frentes, principalmente na esfera acadêmica, pois como afirma Campos (2005, p.22) a formação do professor é considerada um dos elementos principais para a qualidade educacional.

> Si los docentes son uno de los factores más importantes en la organización y entrega de los servicio educativos, como lo señalan los Ministros de Educación firmantes del PRELAC[2], una parte de la respuestadebería ser ¡Cambioscon los docentes, no para los docentes![3]

Todavia, a mudança tem que estar com o docente e não para o docente, em outras palavras, o professor também tem que querer aprender coisas novas, adquirir novos conhecimentos, para que assim tente mudar sua prática em sala de aula.

Porém, para a formação continuada ter resultados é preciso levar em conta o contexto em que o professor está inserido, ou seja, devemos nos indagar: onde, como, com quem, para quem ele trabalha dentro de sala (PIMENTA, 1997). Scheibe (2010, p.991) concorda e complementa essa ideia, ressaltando a importância de que

> [...] buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.

A formação continuada tem sido avaliada nos últimos tempos como uma ferramenta importante para o desenvolvimento do professor dentro da sala de aula, pois se considera que

---

[2] Proyecto *Regional de Educación para America Latina y el Caribe* (Prelac). Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: mar. de 2014.

[3] Se os docentes são um dos fatores mais importantes na organização e entrega dos serviços educativos, como assinalam os Ministros da Educação participantes do PRELAC, uma parte da resposta deveria ser: Mudança com os docentes, não para os docentes!. (Tradução nossa)

estes profissionais fazem a diferença para se ter ou não um ensino de qualidade. Assim, os governantes começaram a investir nesta temática, fomentando meios de formação ou capacitação para os profissionais da educação, como forma de responsabiliza-los pelo ensino ofertado, bem como pela demanda educacional necessária (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Nesse sentido, as políticas de formação de professores têm ocupado um lugar importante em várias esferas da sociedade, tanto nos debates governamentais, como também nos debates nas associações científicas, acadêmicas e sindicais, especialmente ao final do século XX.

Para Scheibe (2010, p.987), "[...] é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990", quando o Brasil assumiu o compromisso de universalizar a educação básica no Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e, assim a questão sobre os docentes, sobretudo os que trabalham na educação básica, conforme aponta os estudiosos no assunto Oliveira e Maués (2012, p.64), "[...] os governos foram assumindo, desde os anos de 1990, uma perspectiva de formulação e implementação de políticas públicas de cunho mais gerencial", adotando o controle sobre a formação docente.

De acordo com Pimenta (1997), é importante o governo investir na formação do professor já que, na sociedade contemporânea, cada vez mais é necessário o docente ter seu trabalho voltado a construir a cidadania dos seus alunos, para que assim, possam ser superados o fracasso escolar e as desigualdades. Apresentando a necessidade e urgência de melhorar a situação da educação brasileira, é salutar que a formação continuada do docente alcance a escola de uma maneira total. Dessa forma, é imprescindível o empenho para que o professor ocupe seu espaço e que seja reconhecido nos planos de ação dos governos, em todos os níveis da educação brasileira.

Assim, compreendemos as políticas públicas como o "Estado em ação", em outras palavras, o Estado implementa um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (AZEVEDO, 2012), sendo a educação um desses setores e, portanto, ações/programas/políticas educacionais que podem colaborar com a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesse âmbito, o Plano de Ações Articuladas (PAR), é uma dessas ações voltadas para o setor educacional, visando o planejamento sistemático dos recursos técnicos e financeiros para os sistemas educacionais dos estados e municípios, como forma de melhorar aspectos de

organização e gestão dos sistemas locais, inclusive para a formação continuada docente.

Diante do exposto, a questão norteadora da pesquisa é: Como está sendo a implementação da formação continuada de Professores que atuam no ensino fundamental de 1º ao 5º ano via PAR?

Para tentar responder a este questionamento, o trabalho teve como objetivo geral, analisar a implementação da formação continuada de professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental por meio do Plano de Ações Articuladas em municípios sul-mato-grossenses.

Ainda assim, como objetivos específicos buscou-se, analisar a relação do PAR com a formação continuada docente nos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvida nos anos 2007 a 2010; caracterizar as ações referentes à formação continuada feita pelo PAR nos municípios; compreender em que medida o PAR tem influenciado o desenvolvimento de políticas de formação continuada nesses municípios.

Diante disso, o recorte temporal da investigação é do ano de 2007 a 2010, tendo com amostra da pesquisa os municípios de Dourados, Corumbá e Ponta Porã, estes municípios foram escolhidos pelos seguintes critérios: acima de 50 mil habitantes com continuidade do governo municipal (Ponta Porã), acima de 100 mil habitantes (aproximadamente) com continuidade do governo municipal (Corumbá) e acima de 100 mil habitantes com mudança no governo municipal (Dourados).

Critérios estes que estão previstos em um projeto maior, no qual esta pesquisa faz parte, projeto este denominado "Valorização docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios sul-mato-grossenses[4]", uma pesquisa em rede[5] com a participação de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)[6].

O trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativo-quantitativa, subsidiada pelas fontes bibliográficas, documental e empírica. De acordo com Santos; Filho e Gamboa (2013) a pesquisa quanti-quali é caracterizada como uma construção do conhecimento durante o processo da própria investigação, cujas características ficam inseparáveis, para compreender

---

[4]Nesta pesquisa maior são contemplados 4 municípios - Corumbá, Dourados, Ponta Porã e Coxim -, porém para a presente pesquisa o município de Coxim foi retirado devido à dificuldade e demora de conseguir as os dados necessários para o desenvolvimento do estudo.

[5]Pesquisa em rede é quando uma investigação cientifica acontece por meio da colaboração de mais de uma instituição do âmbito acadêmico, com o objetivo de unirem esforços para pesquisar, pode-se realizar pesquisas estaduais, nacionais e até mundiais com esse tipo de união (CNPQ; CAPES, 2014).

[6]Tem como coordenadora desta pesquisa a Professora Doutora Elisângela da Silva Scaff (UFGD).

a parte qualitativa precisa da parte quantitativa e vice-versa.

As fontes bibliográficas foram obtidas via portal Scielo, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, bibliotecas das duas universidades, localizadas em Dourados, por meio de dissertações, artigos e livros sobre o tema pesquisado.

Já as fontes documentais foram coletadas por meio de levantamento dos documentos oficiais de âmbito nacional e municipal: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996a); Plano Nacional de Educação (2000-2010; 2014-2024); Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos da UNESCO (2008); Relatório dos diagnósticos municipais do Plano de Ações Articulada (PAR); dentre outros documentos.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.427) na análise documental "[...] os sentidos não são dados, são produzidos", sendo assim a análise não se restringe apenas mediante a leitura do documento e sim com a releitura deste, em que o objeto a ser trabalhado, no caso o documento, precisa ter sentido para o pesquisador.

Atualmente muitos documentos são de fácil acesso – impressos e digitais – que contribuem para "[...] popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legitimas e almejadas". Todavia, ainda muitos documentos internacionais precisam ser traduzidos, o que dificulta, uma vez que precisam ser interpretados e adaptados no campo educacional de "[...] cada país, região ou localidade" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p.429-430).

Para compreender os documentos é importante fazer a leitura, articulando-os com outros textos. Sendo de suma importância também mencionar que a linguagem dos documentos não é transparente, às vezes, é preciso entender as entrelinhas. O principal interesse nos documentos é usá-los como "objeto final de explicação" (Ibid., p.439), onde se tem acesso ao discurso para assim compreender a política, sendo necessário interpretá-lo.

Também foi desenvolvido um levantamento empírico, por meio de entrevistas com representantes das Secretarias Municipais de Educação que são responsáveis pela elaboração e/ou monitoramento do PAR, para tentar compreender a relação deste instrumento com as ações de formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais.

Segundo May (2004), a entrevista é uma técnica que possibilita a flexibilidade ao pesquisar, propiciando ir além das respostas de uma maneira que não se limite apenas às perguntas em um formato padronizado. Existem diferentes formas de entrevista: estrutura, semiestrutura, não estrutura/focalizada e entrevistas em grupos. Enquanto sujeito-pesquisador, salientamos que a entrevista semiestruturada é a mais adequada para o nosso objeto de estudo, pois entende-se como entrevista semiestrutura "As perguntas são normalmente específicas, mas o entrevistador está livre para ir além das respostas. [...] esse tipo de entrevista permite que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos" (MAY, 2004, p. 148). Nesse sentido, optamos pela entrevista semiestruturada (APÊNDICE II) neste trabalho conforme orientações de May (2004).

Depois desta exposição a respeito do trabalho, apresentamos, de maneira suscinta, a organização da presente dissertação, sendo estruturado da seguinte maneira:

- Capítulo 1 - "A formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas" - foi dividido em itens que trataram sobre contextualização da formação continuada docente; e da formação continuada de professores via PAR. E tem como objetivo analisar a relação do PAR com a formação continuada docente nos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvida nos anos 2007 a 2010;
- Capítulo 2 - "A configuração da formação continuada no PAR em municípios sul-mato-grossenses" - tratamos da caracterização dos três municípios investigados; verificamos os dados referentes ao cenário educacional; frequência das ações de formação continuada viabilizadas por meio do PAR, dentro do período de 2007 a 2010. E tem como objetivo caracterizar as ações referentes à formação continuada feita pelo PAR nos municípios;
- Capítulo 3 – "Formação continuada no contexto municipal via PAR: a concepção de seus gestores" - desenvolvemos a análise das entrevistas com os gestores municipais que são responsáveis pela elaboração e/ou monitoramento do PAR, para tentar compreender a relação deste instrumento com a formação continuada docente. E tem como objetivo analisar em que medida o PAR tem influenciado o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto municipal.

Esperamos que este estudo possa contribuir para mostrar a importância da implementação de políticas públicas sobre a formação de professores para a qualidade da educação pública brasileira.

CAPÍTULO I
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Este capítulo tem como objetivo analisar a relação do PAR com a formação continuada docente nos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvida no período de 2007 a 2010. Sendo dividido em dois itens: um que trata sobre contextualização da formação continuada docente e outro que mostra a formação continuada de professores via PAR.

Para Freitas H. (2003, p.1097), no decorrer das décadas as políticas relacionadas à formação de professores tiveram mudanças importantíssimas, tendo como finalidade a construção profissional docente por meio de "[...] habilidades e competências capazes de torná-lo a carreira de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade".

O debate da qualidade educacional pública é considerado a partir de vários aspectos que apontam sua complexidade. Dessa forma, Dourado (2007) indica que a qualidade da educação é definida envolvendo, entre outros fatores, a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula. Nessa relação, o autor ressalta, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

Entretanto, mesmo a formação docente sendo considerada insuficiente a "[...] formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores." (LIBÂNEO, 2011, p.83). Com a necessidade e urgência de melhorar a situação da educação no Brasil, é necessário que a atualização alcance o interior da escola e beneficie a formação,

tanto dos alunos quanto dos docentes, considerados os principais responsáveis pela melhoria da qualidade educacional.

Para isso, nas palavras de Imbernón (2009, p.34), identifica-se que "[...] em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar sucesso nas reformas educativas." Salientando sobre tal afirmação, Freitas H. (2007) aponta que, uma política promissora tanto para a formação inicial como para a formação continuada, precisa permitir a participação dos professores e de suas instituições na hora de definir a formação e qual rumo vai tomar a educação pública.

1.1 A formação continuada docente: delineando o contexto

Até a década de 1970 o foco no estudo sobre formação de professores, em geral, era relacionado a uma formação de caráter individual em que "[...] cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial" (IMBERNÓN, 2010, p.16). Nessa mesma direção, a década de 1980, permaneceu no modelo formativo de caráter individual, mas, agora, com o envolvimento das universidades que passam a criar modalidades de treinamento, de práticas de observação e avaliação, há predominância do discurso das competências técnicas para a formação de "um bom professor" (Ibid., p.18).

Já nos anos de 1990, a formação continuada passa a ser considerada uma maneira de adequar os docentes aos novos tempos, moldar o professor de acordo com as necessidades presentes. Tal cenário contribuiu para a institucionalização da formação continuada, que culminou com a valorização do treinamento docente, ou seja, treina os professores em matéria de conhecimentos e habilidades para melhorar a prática pedagógica. Ainda prevalece a atitude individualista, alheia as necessidades específicas do fazer docente e, fragmentada mediante cursos padronizados. Todavia, nesse mesmo período, gradativamente, começa a surgir uma preocupação com relação aos aspectos teóricos e também "[...] uma maior consciência dos professores que demandava uma formação no qual estivessem mais envolvidos" (IMBERNÓN, 2010, p.20).

Nesse momento, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996, que apresenta definições e orientações importantes quanto à

formação docente. O Artigo 61 estabelece “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”, aponta como base de interpretação os seguintes incisos “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. E, ainda indica no seu Artigo 87, parágrafo 3º como medida que “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem: [...] III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996a).

Percebemos que a formação de professores vem adquirindo um *status* de importância para as políticas educacionais, em destaque nas últimas duas décadas, pois fica evidente por meio do arcabouço legal (LDB) a ênfase nessa área nas discussões sobre a educação pública no país (ALBUQUERQUE S., 2013). Brzezinski (2008, p.1147) confirma essa percepção “[...] à educação continuada no Brasil, [...] é cada vez mais intensa por força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pela LDB”.

Percebemos, por meio da LDB, que a questão da formação do professor não pode ficar apenas com a conclusão da graduação. Está se exigido do professor mais do que isso, ou seja, o docente precisa do aperfeiçoamento de suas práticas, bem como a necessidade de continuar com sua formação. Havendo dessa maneira uma evolução teórico-prática em sala de aula.

É nesta mesma linha de pensamento que de acordo com Albuquerque S., (2013) a formação está ligada diretamente ao processo de desenvolvimento das práticas do professor no seu cotidiano escolar, da sala de aula, sendo que esse processo pode interferir na qualidade de ensino do aluno, por isso precisa de uma organização no trabalho pedagógico no sentido de promovê-la.

A normatização indicada na LDB/1996 quanto às responsabilidades indicadas para os entes federados: “[...] a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias” (BRASIL, 2001).

Para Dias (2012) a formação docente é entendida como um dos indicadores de qualidade educacional do país, a partir da normatização da LDB/1996, tendo assim um respaldo legal para efetivação da formação continuada, já que esta é designada como responsabilidade de suas respectivas redes de ensino estaduais e municipais, a União como

sendo responsável pela rede federal de ensino, assume o papel nessa relação de complementação, ou seja, quando os municípios ou estados precisam de apoio, a União é quem ajuda para que assim possam assegurar a formação continuada dos professores.

O incremento normativo-legal também pode ser percebido por meio da Lei nº 9.424/1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vincula recursos que devem ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, particularmente, na valorização do seu magistério, devendo ser aplicados, no mínimo, 60% anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício (BRASIL, 1996b).

De acordo com Gatti (2008, p.64) "A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço". Para Carvalho (2012, p.5) o FUNDEF vinculou recursos financeiros "[...] no sentido de reduzir o número de professores leigos com apenas o ensino fundamental, da quantidade de professores com ensino médio, magistério e consequentemente ampliação da quantidade de professores com licenciatura".

A Organização das Nações Unidas (UNESCO) recomenda a realização da formação continuada docente, como umas das formas de melhorar a qualidade da educação. Em seu boletim chamado "Proyecto Principal de Educacion", em 1998, isto fica bem claro, pois menciona que a formação do professor precisa melhorar, porque a qualidade da educação está fortemente atrelada com uma melhor formação dos professores.

> Igualmente consiste en revalorizar el rol docente y en particular la capacidad de los [...] profesores de ir analizando criticamente sus prácticas pedagógicas, así como de ir promoviendo una educación pertinente a la realidad de sus alumnos (UNESCO, 1998, 79).[7]

Segundo este documento (UNESCO, 1998) a formação, o desenvolvimento e a atualização docente são aspectos importantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, juntamente com práticas pedagógicas criativas e materiais adequados.

---

[7] Igualmente consiste em valorizar o rol docente e em particular a capacidade dos profesores de analizar críticamente suas práticas pedagógicas, assim como de promover uma educação pertinente a realidade de seus alunos. (UNESCO, 1998, 79). (tradução nossa).

O Programa de “Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe” (PREAL, 2002) menciona que o sistema escolar convencional e as condições do trabalho docente precisam de uma reforma, e principalmente, mudar a formação do docente, pois em relação ao conteúdo, o professor precisa compreender o que está se passando em sala com seus alunos.

De acordo com o documento preparado pela Organização para Cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), a formação continuada se constitui em “Atividades de desenvolvimento profissional que buscam atualizar, desenvolver o conhecimento adquirido” para o exercício da docência e, ainda considera que este tipo de formação é de suma importância, pois “Há grande demanda para que professores atualizem constantemente seus conhecimentos e suas habilidades, devido à introdução de novos currículos, a mudança nas características e as necessidades de aprendizagem dos estudantes” (OCDE, 2005, p. 128-129).

De acordo com Lessard e Tardif (2008), os organismos internacionais apresentam uma série de medidas, tendo como foco principal melhorar a qualidade educacional, como por exemplo, não apenas mais tempo para formação (tanto na escola como na formação continuada dos professores), mas também melhores salários, melhores condições de trabalho, fatores considerados importantes para a educação.

O documento da OCDE (2014) corrobora com a ideia de que a qualidade da educação pode ser melhorada por meio da formação continuada dos docentes, porém uma formação mais intensa, com supervisão de outros professores com mais experiência. Sendo assim, é essencial para o aprimoramento educacional, melhorar a formação continuada dos professores, criar incentivos para estes, ou seja, valorizar seu trabalho.

A formação foi se constituindo como um ponto importante para o trabalho do professor, de tal modo que este passa, a ter maiores oportunidades de se atualizar, de obter mais conhecimentos, pois se compreende assim que, a educação está em constante transformação, sendo, portanto, necessária também uma formação que acompanhe essas mudanças (GATTI, 2008).

Ponto especialmente tratado no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI “Um Tesouro a Descobrir” (DELORS, 2010), que aponta a necessidade de atender os quatro pilares da educação - aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e, aprender a ser - também na formação dos professores.

No que diz respeito ao pilar “Aprender a fazer” Delors (2010) assinala que, para além da formação permanente profissional, é importante adquirir, de modo mais amplo competências que possam preparar o professor para enfrentar variadas situações, de forma mais autêntica, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino.

No Brasil, a ideia de formação continuada docente ganhou força ao longo dos anos, porém se fortaleceu quando se começou a debater sobre a relação da qualidade educacional e a formação docente como um dos pilares para atingir essa qualidade.

Adentrando os anos 2000, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172 de 2001, com duração de dez anos (2001 a 2011), que entre outras questões, trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação.

Segundo Santos (2011, p. 6) o PNE de 2001 valoriza a formação continuada de caráter permanente, como sendo uma estratégia de qualificação profissional:

> A formação permanente aparece, nesse contexto, como caminho necessário à configuração de um novo processo educativo, no qual os professores, como principais protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas. Com essa ideia de formação permanente, o PNE parece fazer prevalecer uma concepção de formação continuada que sugere o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a modernização da escola e do ensino.

Nessa direção, a formação docente no sentido de uma formação permanente foi direcionada para a atualização e aprofundamento dos conhecimentos da prática-didática do professor e, por isso mesmo, parte das atividades docentes (GATTI; BARRETO, 2009). A intenção é fazer com que o professor reflita, isto é, pense em sua própria prática educacional. Assim, “[...] tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2011, p.85). A concepção formativa defendida passa a ser “[...] crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade” (Ibid., p.89).

Marcelo (2009, p.19) corrobora com esta ideia e aponta que “[...] a profissão docente e seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a

qualidade da aprendizagem dos alunos". Sendo assim, a aprendizagem do professor tem que ser feita por meio de uma formação crítica e reflexiva, pois, de tal modo, os professores podem pensar sobre seu próprio aprendizado e sobre seu envolvimento com a profissão. De acordo com Tancredi (1998, p.77):

> Uma perspectiva crítico-reflexiva adotada como eixo de formação e de atuação dos professores, poderia agregar essas características e se constituiria numa alternativa para [...] a melhoria da qualidade do ensino e atender às necessidades educativas da população. É preciso destacar, entretanto, que a formação, [...] não se faz e não pode se fazer apenas pela frequência aos cursos [...] mas por uma atividade de reflexão crítica sobre o saber e a prática, na interação com os colegas, considerando a cultura da escola, o contexto e as necessidades dos professores em exercício.

Ainda no decorrer dos anos 2000, fruto dos debates empreendidos pelos autores da educação, é aprovada a Lei 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF que apenas abarcava o ensino fundamental e, portanto, deixava descoberto financeiramente as outras etapas (educação infantil e ensino médio), passando, agora, a abranger toda a educação básica. (BRASIL, 2007b).

O Manual de Orientação do FUNDEB (BRASIL, 2008) estabelece que 60% do Fundo deve ser destinado a remuneração docente e 40% a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) que organiza a aplicação dos recursos nas áreas de remuneração e aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação (formação inicial e continuada), infraestrutura necessária ao ensino, aquisição de material de consumo e bolsas de estudos para alunos de escola pública e privada.

De acordo com Carvalho (2012), foi a partir da implantação do FUNDEF que a problemática da baixa formação dos professores começou a ser destacada com maior ênfase, portanto, relacionando, a partir de então, a necessidade de investimentos na área de formação continuada. Destaca o autor que "[...] esta é uma dimensão dos gastos em educação que as autoridades políticas, governamentais e os movimentos sociais da categoria precisam dar mais atenção no sentido de estimular a ampliação dos gastos na área" (p.15).

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada passa a ser visualizada, a partir, de uma perspectiva de auto crescimento profissional, onde se reconhece a base de conhecimentos que o professor já possui, para assim acrescentar novas informações,

percepções e conceitos. Condição que coloca o professor como protagonista dessas formações.

As autoras reconheçam que "[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção compensatória", com vistas a suprir as carências teórico-práticas da formação inicial dos professores (Ibid, p.200). Situação também salientada por Galindo e Inforsato (2007, p.18): "[...] toda ação que se diz contínua, obviamente, pressupõe uma base de fundamentação sobre a qual se desenvolveu esta ação. [...] as lacunas da formação inicial precisam, de algum modo, ser preenchidas pela formação continuada".

Tal situação traz para o centro das discussões a percepção da formação continuada como meio de superar as rupturas existentes da formação inicial (BRZEZINSKI, 2008) e não, como modo de complementação dos processos formativos do professorado para aprofundamento e avanço do conhecimento existente, em vez disso, apresenta-se como forma de compensar e preencher esses vazios não superados pela formação inicial (GATTI, 2008).

Conforme destaca Imbernón (2009) para uma formação continuada adequada é necessária colaboração, organização, apoio constante, estabilidade, aceitação, respeito aos modos de pensar e agir diferentes. Em outro momento Imbernón (2011) reforça a concepção de formação coletiva que busque o trabalho em conjunto, ou seja, cada um compartilha suas dúvidas e suas experiências, para assim buscarem soluções para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, Brzezinski (2008) afirma que a formação continuada é um processo permeado pelo conhecimento, crítica, reflexão-ação, criatividade, reconhecimento da identidade cultural e, principalmente, pela relação que se constrói nesse processo.

De acordo com Galindo e Inforsato (2007) ainda destacam que a intenção do docente quando busca formação é adquirir novos conhecimentos, para aprimorar sua aula, refletir sobre sua ação, melhorar o ensino-aprendizagem, a didática, a prática pedagógica, enfim, procura maneiras de atualizar-se enquanto profissional. Sendo assim, "[...] as ações de formação continuada mais efetivas são aquelas que resultam em mudanças significativas na prática docente, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos" (Ibid., p.9). Como indica Marcelo (2009, p.8) "[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificativa do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes".

Gatti e Barreto (2009), também destacam que os professores valorizam as oportunidades de formação continuada, não só para eles desenvolverem o seu lado profissional, o seu conhecimento, mas também com a possibilidade de melhorar seu desempenho na sala de aula. Para Marcelo (2009, p.17-18), o conhecimento formativo vem da "[...] ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem".

Na educação, para que se possa construir a autonomia dos docentes, é imprescindível incluí-los na hora de definir políticas públicas educacionais, participar da organização da escola, do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), das decisões, tudo que seja pertinente à qualidade da educação. (CAMPOS, 2007). No entanto, para que o professor possa participar é preciso "[...] reorganizar a carga horária dos docentes possibilitando que todos possam não apenas ministrar aulas, mas participar de cursos, debates, seminários, fóruns, eventos educativos e formar-se como sujeito-cidadão que reconhece o caráter social e político de sua profissão" (Ibid., p. 261).

Nessa direção, metas e estratégias são traçadas por meio do novo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 para a melhoria da educação brasileira em diferentes aspectos. No que se refere à formação continuada de professores existe duas metas (5 e 16) para o planejamento de ações para os próximos anos (2014-2024).

Em relação à meta 5, mais especificamente a estratégia (5.6) que se refere a formação continuada visa:

> [...] promover e estimular a formação [...] continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014a).

Já a Meta 16 apresenta que é necessário "formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica", até o final do PNE e, também que todos os profissionais da educação básica tenham uma formação na área de atuação, observando as especificidades docentes (BRASIL, 2014a). Para a realização dessa meta existem duas estratégias (16.1 e 16.2):

> [...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> [...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Com a aprovação desse plano é possível observarmos uma continuidade na política educacional de formação docente ao longo dos anos, o PNE reafirma, portanto, o professor como protagonista da educação, que busca conseguir a efetivação da qualidade da educação brasileira.

Gatti e Barreto (2009, p.203), analisam que a formação do professor acontece ao longo do tempo, uma vez que "[...] o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional". André (2010, p.176) concorda ao apontar que a formação continuada "[...] tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva".

Da mesma forma, nas palavras de Campos (2007, p.256) "[...] os professores também aprendem a partir de e levando em conta os conhecimentos construídos ao longo de sua história de vida profissional e pessoal". Compreendemos que a profissão docente se desenvolve por meio de vários fatores, sendo um deles a formação continuada, em outras palavras, "[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional" (IMBERNÓN, 2009, p.34).

Esta afirmação ainda é complementada pelo autor quando destaca que: "a profissão docente se moverá em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais [...] e a estrutura de participação da sociedade" (2011, p.30). Portanto, ações de formação continuada docente sugerem o desenvolvimento de processos intencionais e planejados, com objetivos bem definidos.

1.2 Formação continuada docente: via PAR

O Plano de Ações Articuladas (PAR) versa entre os programas constantes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para tanto, se faz necessário a apresentação de alguns dos aspectos mais relevantes de tal documento.

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formado por um conjunto de mais de quarenta programas e medidas. Esse documento foi lançado depois de seis anos da instituição do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). O PDE mesmo sendo intitulado como plano, na sua sistematização e proposição, tem como objetivo do Ministério da Educação integrar um "[...] conjunto de programas para dar organicidade ao sistema nacional de educação" (Fonseca e Albuquerque 2012, p.62).

O PDE foi lançado principalmente para enfrentar o desafio de melhorar a educação no Brasil e assim ter uma educação de qualidade e para que isso aconteça é preciso investir na educação brasileira, ou seja, da educação profissional à educação superior, pois todas as etapas da educação brasileira estão ligadas, direta ou indiretamente. Isto também significa o envolvimento da comunidade escolar, e quem faz parte desta comunidade, quer seja, pais, alunos, professores e gestores, por meio de ações que procurem sucesso e a permanência do estudante na instituição escolar.

Segundo Silva (2011, p.901) a formação docente "[...] não é total garantia para a qualidade na educação, mas é muito significativa e pode ser o fio canalizador para mudanças". Portanto, o professor e sua formação são elementos fundamentais para aprendizagem de seus alunos, embora existam outros fatores de extrema importância na educação escolar (os gestores, condições de trabalho, organização escolar, infraestrutura, recursos das escolas, entre outros).

De acordo com Tezanos (2005, p. 61) a formação docente pode colaborar com a construção da qualidade da educação pública.

> Restringida a la necesidad de evaluación, de determinadas pruebas de ingresso o de inicio para los diferentes niveles del sistema, al cambio curricular par la escuela [...], dejando por fuera, o em algunos casos limitados la preocupación a la capacitación [...], a uno de los actores fundamentales del sistema educativo: los educadores. Sin embargo, es ampliamente reconocido que son ellos y motor de los processos de tranformacíon que puedan poonerse em marcha para el mejoramento de la calidad de la educación. Puesto que es em sus manos, em su oficio, em su

> profesionalismo donde se encuentran muchas de las respuestas a las demandas por la calidad de la educacion, em tanto ellas atraviesan necesariemante el problema de la ensenanza. Interpelar la ensenanza, sus modos de constituicion y de operacion reclama de imediato de la formacion [...] em tanto es la enesenanza la que delimita u determina el oficio docente[8].

O autor afirma que a qualidade educacional "En las instituiciones dejan claro que los factores que se asocian a la misma no son unicamente los resultados académicos de los alumnos, sino que debe tomarse muy en cuenta el compromiso de la gente que constituye la comunidad educativa" (Ibid., p.103). É importante levar em consideração o empenho das pessoas que participam da comunidade educativa, pois os resultados dos alunos também dependem do esforço de toda a comunidade escolar e, isso melhora quando o professor possui e/ou desenvolve uma formação consistente.

O PDE está atrelado ao Decreto n° 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a). Sendo esse compromisso,

> [...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e das comunidades, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, e define que a participação da União no Compromisso será pautada no incentivo e apoio à implementação, por municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das diretrizes que norteiam as ações do plano (CUNHA; COSTA; ARAÚJO, 2012, p. 99-100).

A inclusão dos entes federados ao Plano de Metas foi situado por meio do termo de adesão e tal parceria é traduzida "em compromisso" assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas (BRASIL, 2007a), conformando-se, de certo modo, "[...] como participação orientada para o consenso, no que toca aos objetivos, pautando a sua ação no

---

[8] Restringida a necessidade de evolução de determinadas formas de ingresso ou de início para os diferentes níveis de sistema, a mudança curricular para a escola [...], deixando de fora, ou em alguns casos limitados, a preocupação com a capacitação [...], um dos atores fundamentais do sistema educativo: os educadores. Sem dúvida, é amplamente reconhecido que são eles os motores dos processos de transformação que podem colocar-se me marcha para o melhoria da qualidade da educação. Posto que é em suas mãos, em seu ofício, em seu profissionalismo onde se encontram muitas das respostas as demandas pela qualidade da educação, no entanto, elas atravessam necessariamente o problema do ensino. Interpelar o ensino, seus modos de constituição e de operação reivindica de imediato a formação [...], no entanto, é o ensino que delimita ou determina o ofício docente.

sentido de realizar os objetivos oficiais, aceites mais ou menos consensualmente" (CAMINI, 2010, p.539).

Cunha, Costa e Araújo (2012) indicam que o PDE é um plano elaborado em um momento de mudanças na gestão da educação básica brasileira, num cenário que aponta a necessidade de planejamento e de avaliação de larga escala como instrumento de regulação para mensurar o desempenho dos sistemas de ensino.

Tal documento é regulado por Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ficando ainda, sob a escolha dos gestores locais, em aderir ou não o Plano de Metas, todavia, a não adesão leva, o município a perder a oportunidade de ter o financiamento para a educação municipal, pois grande parte dos investimentos do PDE é liberada por meio do Plano de Ações Articulas (PAR), objeto desta pesquisa.

O PAR faz parte do PDE e teve a adesão de todos os estados e municípios. É ainda um instrumento que coloca em prática um plano de ações voltadas para melhorar a educação básica pública e de acordo com Amorim (2011, p. 13) se constitui "[...] em um dos mais importantes instrumentos de planejamento educacional nos estados e municípios brasileiros, destacando-se assim como elemento central na gestão da educação pública contemporânea".

A proposta de envolvimento dos municípios em uma política centralizada em diretrizes previamente instituídas pode assinalar um formato de democracia induzida. Nessa situação, o governo federal formula a política a ser admitida e implantada em colaboração com os demais entes, recomendando até mesmo a forma de organização mediante o instrumento denominado PAR, que traz uma série de ações e subações que podem ser recomendadas para execução, propondo, para isso, com oferta de assistência técnica e financeira (CAMINI, 2010).

Para a autora, esse aparelhamento pode ser considerado, de certo modo, como um ato de intervenção das instâncias centrais que simulam, sob a forma de incumbências descentralizadas de relações que sugerem certa passividade, o que pode ser apreendido como uma junção de consentimentos "[...] e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instâncias sobre as outras" (Ibid., p. 540). Nesse caso, pode estar sucedendo, ao mesmo tempo, o que Camini denomina de "ingerência e permeabilidade" (p.541) das ações políticas e administrativas da instância central sobre a municipal.

Nessa relação o PAR indica quatros dimensões, que são as seguintes: dimensão 1 - Gestão Educacional; dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; dimensão3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação e; dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

É a dimensão 2 que engloba tanto a formação inicial, quanto a continuada e, de tal forma redimensiona as ações de formação docente a serem desenvolvidas dentro do sistema federativo. Cabe destacar que esta dimensão está articulada às demais, considerando que o PAR tem como propósito maior colaborar no fortalecimento da aprendizagem, portanto na busca de qualidade da educação básica. Nessa direção, Fonseca e Albuquerque (2012, p.63), analisam que:

> [...] todas as dimensões contidas no PAR tem como foco a aprendizagem. Embora reconhecendo que as metas projetadas limitam-se à qualidade da educação básica aferida pelo IDEB, o Plano pode induzir a uma reflexão sobre os desafios a serem enfrentados na especificidade de cada município e de cada escola e, desse modo, contribuir para a mudança no planejamento educacional em nível local e global.

Na dimensão 2, denominada "Formação dos Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar" existe cinco áreas a serem consideradas: Área 1 – Formação inicial de Professores da Educação Básica; Área 2 – Formação continuada de professores da educação básica; Área 3 – Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; Área 4 – Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003; Área 5 – Formação do profissional de serviços e apoio escolar. Cada uma destas áreas tem um rol de indicadores, conforme a explicação da Dimensão 2 no Quadro abaixo:

Quadro 01 – Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho: áreas e indicadores

Área	**Indicador**
2. Formação continuada de professores da educação básica	**2.2.1** – Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil
	2.2.2 – Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

	2.2.3 – Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.
3. Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.	**2.3.1** – Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
4. Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639/2003	**2.4.1** – Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei nº 10.639/2003.
5. Formação do profissional de serviços e apoio escolar	**2.5.1** – Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos

Fonte: MEC/FNDE (2014) [9].

Como podemos observar, o Quadro 1 apresenta a Dimensão 2, bem como todas as áreas e seus respectivos indicadores que tem relação com a formação docente em nível nacional. Todavia, devido ao recorte desta pesquisa, considerando o objetivo, abordaremos somente uma delas – área 2 – e seus respectivos indicadores no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que têm relação com o objeto de estudo deste trabalho – Indicador 2.2.2.

Os indicadores servem para realizar um diagnóstico geral da situação educacional no Brasil, sendo assim cada município que aderiu ao PAR teve que fazer esse diagnóstico e, para isso utilizou-se uma pontuação de um a quatro pontos, por meio do preenchimento do formulário sobre cada dimensão e suas áreas.

Quanto às notas atribuídas, estas foram organizadas em uma escala (um a quatro), sendo que cada nota tem o seu significado, (BRASIL, 2011) como apresenta:

- Pontuação 4: nesse indicador não serão necessárias ações imediatas, pois foi considerada a condição dos itens positiva;

- Pontuação 3: esse indicador apresenta mais pontos positivos que negativos, por isso também não serão necessárias ações imediatas, pois a situação é considerada satisfatória;

[9] Informação disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-consultas>. Acesso em: mar. de 2014.

- Pontuação 2 – com essa nota o nível começa a ficar ruim, sendo considerada a situação dos itens insuficiente, assim sendo necessárias ações imediatas, contando com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC;

- Pontuação 1 – esta pontuação é dada aos níveis críticos, onde são considerados todos os aspectos negativos e assim precisando de apoio técnico e/ou financeiro urgente do Ministério da Educação (MEC).

O preenchimento do formulário inclui em conferir notas aos itens, sendo que esses itens tratam de vários assuntos sobre a educação pública, inclusive sobre a formação de professores. Segundo Fonseca e Albuquerque (2012, p.64):

> Uma das ações positivas do PAR foi à elaboração de um diagnóstico sobre a situação da educação nos municípios. Diagnóstico que serviu também como instrumento para que [...] repensassem seus planejamentos ou, até mesmo, iniciassem um processo de planejamento municipal.

A partir desse diagnóstico, a equipe responsável planejou e desenvolveu um conjunto de ações que resultam no PAR em cada localidade, ou seja, foi a partir desse diagnostico que muitos municípios organizaram ou até mesmo começaram do início a planejar suas ações relacionadas a educação.

O próximo Quadro aponta os descritores da dimensão de formação de professores do PAR.

Quadro 02 – Síntese dos descritores de pontuação da Dimensão 2 do PAR: formação docente

PONTUAÇÃO	DESCRITORES
1	Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam nas creches, na pré-escola, nos Ensino Fundamental possuem habilitação adequada; Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), no ensino fundamental visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares e também voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03; Quando menos de 10% dos professores que atua em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades; Quando menos de 10% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
	Quando menos de 50% dos professores que atuam nas creches, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem habilitação adequada; Quando menos

2	de 30% dos professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/ disciplina de atuação; Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e no Ensino Fundamental e também voltado para o cumprimento da Lei 10.639/03; Quando menos de 50% dos professores que atua m em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades; Quando menos de 50% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
3	Quando 50% ou mais dos professores que atuam nas creches, na pré-escola, no Ensino Fundamental possuem habilitação adequada; Quando existem políticas em fase de implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), no Ensino Fundamental visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares e também voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03; Quando 50% ou mais dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades; Quando 50% ou mais das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.
4	Quando todos os professores que atuam nas creches, na pré-escola, no Ensino Fundamental possuem habilitação adequada; Quando existem políticas com boa implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares e também voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003; Quando todos os professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades; Quando todos os profissionais de serviço e apoio escolar de todas as escolas da rede participam ou participaram de um ou mais programas de qualificação, voltados para gestão escolar.

Fonte: FNDE/MEC (2014)[10].

O MEC disponibiliza, por meio do PAR, algumas alternativas de ações para os municípios desenvolverem, dentro de cada dimensão/área/indicador. Entretanto, Fonseca e Albuquerque (2012) explicam que os municípios seguem sua própria avaliação no momento de escolha das ações, uma vez que recebem financiamento para as ações conforme a pontuação obtida (um ou dois pontos), cada qual com seus descritores. As autoras ainda assinalam que, nessa situação o PAR não é flexível, pois não há como os municípios retirarem ou colocarem novas ações ou subações para suprir as necessidades ou especificidades de cada localidade. Dentre as várias possibilidades de ações de formação continuada docente,

[10] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>. Acesso em: mar. de 2014.

ofertadas dentro do PAR, destacamos no Quadro a seguir (Dimensão 2/Área 2/Indicador 2.2.2):

Quadro 03 – Alternativas de ações disponibilizadas via PAR para formação continuada

Área	Indicador	Alternativas de implantação das ações formativas
2. Formação continuada de professores da educação básica	**2.2.2** – Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); -UAB - Universidade Aberta do Brasil – ensino superior (graduação/licenciatura); -UAB - Universidade Aberta do Brasil – Aperfeiçoamento e Especialização (*lato sensu*); -Plataforma Freire; -Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental;

Fonte: FNDE/MEC (2014)[11].

De 2007 a 2010 (recorte da pesquisa) o PAR disponibilizou na Dimensão 2/Área 2/ Indicador 2.2.2 como proposta formativa para os municípios, via adesão, o programa denominado "Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação", realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.

A adesão/assinatura do programa é ajustada pelo regime de colaboração, assentado pela CF/1988 e expressado no PDE/2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, que destaca a organização de "[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação" (BRASIL, 2007a, p.10).

Os fundamentos mencionados no Guia do "Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas" (BRASIL, 2007c) apoiam os objetivos da CF/1988 e norteiam o papel redistributivo e supletivo do governo central e, apresenta como imperativo o ordenamento de esforços na formulação e implantação das políticas educacionais. Os princípios do Plano estão distribuídos em seis eixos: a) visão sistêmica da educação; b) territorialidade; c) desenvolvimento; d) regime de colaboração; e) responsabilização; e f) mobilização social. Essa disposição implica a vinculação entre educação básica, educação

[11] Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-consultas>. Acesso em: mar. de 2014.

superior, educação profissional e tecnológica e alfabetização, avaliadas assim, como eixos condutores da organização de todos os programas lançados pelo PDE.

Para a garantia dos preceitos especificados na ação colaborativa dos entes federados, o PDE situa a avaliação e a responsabilização dos sistemas educacionais, bem como a forma de planejamento e arranjo da gestão educacional, utilizando como instrumentos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", como referência de aferição da qualidade da educação básica.

Nesse contexto, as medidas adotadas para a formação de professores é o emprego da modalidade de educação a distância como recurso formativo. Tal situação é evidenciada por meio de um conjunto de programas[12] implantados pelo MEC, destinados aos professores da educação básica em exercício.

Nesse conjunto de ações encontra-se o Pró-Letramento que é um programa de formação continuada, oferecido aos docentes que já atuam nas séries/anos iniciais do ensino fundamental público. Fora lançado em 2005, como ação complementar do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica e, reeditado em 2007, entre as atividades formativas de professores lançadas pelo PDE e pelas ações do PAR. O programa tem como intuito a melhoria dos resultados das avaliações nacionais, objetivando a ampliação da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática (BRASIL, 2007e).

Segundo Brzezinski (2008), os baixos índices do IDEB têm viabilizado uma relação de culpa atribuída aos professores pela má qualidade da educação brasileira, como se a qualidade da formação e o exercício da docência fossem os únicos responsáveis pela educação no Brasil. André (2010, p.177) afirma também nesse sentido que, os parâmetros avaliativos em larga escala têm reforçado "[...] uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal responsável pelo sucesso/fracasso da educação".

Os sistemas de ensino estaduais e/ou municipais após a formalização da adesão (assinatura), em consentimento com as condições descritas no Guia Geral do programa - adotam compromissos relacionados à operacionalização do programa.

Dessa maneira, a secretaria de educação que adere ao programa "Pró-Letramento" assume como competências: a) coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa na rede de ensino; b) colocar à disposição espaço físico adequado para encontros presenciais, com recursos materiais necessários; c) organizar os horários para a realização dos encontros

[12] Programas como GESTAR, PRALER, Proinfantil, Prolicenciatura, Proformação, Pró-Letramento e PRALER (BRASIL, 2007e).

presenciais; d) colocar à disposição do programa, profissional para decisões de caráter administrativo e logístico; e) colocar à disposição do programa, professor orientador/tutor nos momentos presenciais de formação; e) indicar o nome dos orientadores/tutores, mediante análise de currículo e/ou outras modalidades; f) responsabilizar-se pela diária e viagem do professor orientador/tutor para participar do curso de formação e dos seminários de acompanhamento e avaliação e; g) colocar à disposição uma linha telefônica, serviços postais, informática e internet para contato com os centros/universidades que confeccionam e encaminham os materiais pedagógicos e de estudos (BRASIL, 2007d).

De acordo com o Guia Geral do Pró-Letramento (2007d) são necessários para realização do programa os seguintes objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; b) propor situações de incentivo a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, como forma de desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; c) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; d) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas (BRASIL, 2007d).

A programação do Pró-Letramento é realizada em dois momentos, primeiro "Alfabetização e Linguagem" e, no segundo momento "Matemática. A carga horária prevista é de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas de atividades individuais a distância.

As atividades desenvolvidas na modalidade de educação a distância, têm respaldo no Decreto nº 5.622/2005 artigo 1º, que define a educação a distância como uma modalidade educacional na qual "[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação", com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Sendo assim, o encadeamento da formação do Pró-Letramento ocorre por meio do ensino semipresencial, alternando atividades individuais e presenciais, semanais ou quinzenais, utilizando para a efetivação do processo ensino-aprendizagem material impresso, vídeos e tutoria.

As orientações do Guia Geral esclarecem que a formação continuada deve desenvolver "[...] uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um

campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado" (BRASIL, 2007d, p.2).

Nesse panorama, o PAR aparece como um instrumento de planejamento que oferece a ação de formação continuada, nesse caso, o Pró-Letramento. Nessa circunstância, o governo central fornece o planejamento (PAR) e o programa de formação e o município assume nessa relação o papel de ente que cumpre e/ou realiza a ação e/ou programa. Tanto a União como o município têm como objetivo melhorar a educação pública e, para que esta seja materializada é necessário a assistência técnica do formulador (MEC) da política, (BRASIL, 2011) para melhor o diagnóstico e implementar esses programas.

Dadas as especificidades da política educacional e os rumos da formação continuada docente, no próximo capítulo buscamos apresentar ações e subações do PAR que indicam possibilidades de formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas que fazem parte da amostra de pesquisa no qual este estudo se insere.

CAPÍTULO II
A CONFIGURAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PAR EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Neste capítulo buscamos caracterizar os três municípios participantes da pesquisa, por isso, cotejamos os seguintes fatores de contexto: localização geográfica, área territorial, população estimada, densidade demográfica, representatividade executiva atual e também uma breve descrição da história de cada município investigado.

Na caracterização do contexto educacional dos três municípios verificamos os dados referentes ao ensino fundamental, especificamente, de 1º ao 5º ano, no que concerne o número de docentes, escolas, matrículas, bem como a frequência das ações de formação continuada viabilizadas por meio do PAR nesses municípios, dentro do período de 2007 a 2010.

Salientamos que este estudo se vincula à pesquisa "Valorização docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios sul-mato-grossenses", sendo esta uma pesquisa em rede com a participação de três universidades do estado de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grasso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A pesquisa de campo nestes municípios se deu por meio de nossa visita *in loco*, com apoio e mediação da equipe de pesquisadores das três universidades mencionadas, no caso específico da presente pesquisadora, realizou-se a investigação por meio de entrevista direta, que ocorreu somente no município de Ponta Porã.

Outras informações de caracterização das localidades e de complementação da pesquisa documental foram obtidas em bancos de dados oficiais: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC) e Confederação Nacional dos Municípios (CNM).

2.1 Localização dos municípios no estado de Mato Grosso do Sul

Os três municípios investigados – Corumbá, Dourados e Ponta Porã – estão localizados no estado de Mato Grosso do Sul, cuja população, estimada em 2014, é de 2.619.657. O estado situa-se na região Centro-Oeste do Brasil, possui uma área de 357.145,534 Km², com uma densidade demográfica de 6,86 habitantes/km², sendo este composto por um total de 79 municípios, tendo como capital o município de Campo Grande (IBGE, 2014). Está localizado geograficamente, a Oeste com a Bolívia e Paraguai, ao Norte com o Mato Grosso, ao Sul com o Paraguai e o Paraná e a Leste com São Paulo, Minas Gerais e Goiás, como se pode ver na Imagem abaixo.

Imagem 01- Mapa do estado de Mato Grosso do Sul.

Fonte: mapas disponibilizados no google[13].

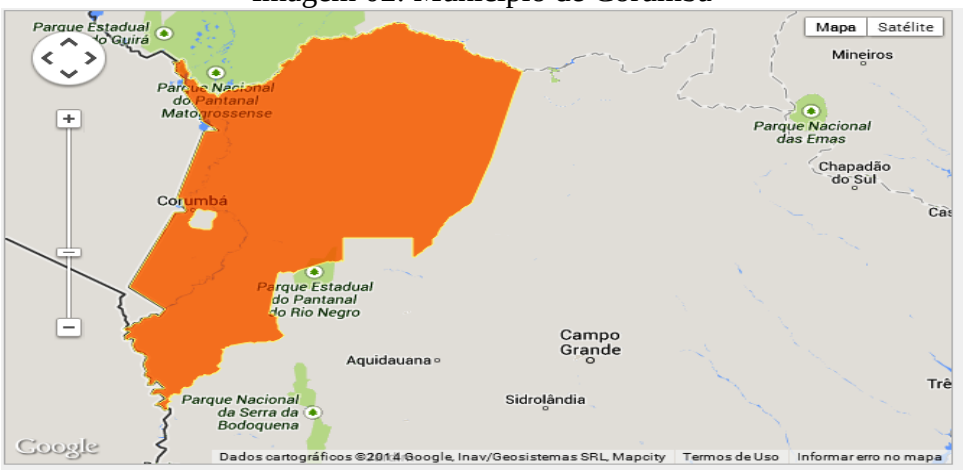
2.1.1 Breve histórico geográfico e político do município de Corumbá

Atualmente o município de Corumbá tem uma população estimada de 108.010 mil habitantes, a área dessa unidade territorial é de 64.962,720 km², possui uma densidade

[13] Disponível em: <http://webcarta.net/carta/mapa.php?id=249&lg=pt>. Acesso em: jul. de 2014.

demográfica de 1,60 hab/km², o prefeito atual é o Paulo Roberto Duarte (IBGE, 2014). Este município fica localizado na região do Pantanal, divide fronteira com a Bolívia e, entre esses dois países é a última cidade do Brasil (CORUMBÁ, 2014). Está situado a 420 km da capital, Campo Grande, (SEDESC, 2014) e localiza-se na parte noroeste do estado sul-mato-grossense, como podemos observar na Imagem a seguir.

Imagem 02: Município de Corumbá



Fonte: IBGE (2014).

Em 21 de setembro de 1778 foi fundada como vila, porém na época era chamada de Albuquerque. Sendo elevado a distrito somente em 19 de abril de 1838, por meio da Lei provincial nº 4 e, reconhecida como município em 15 de novembro de 1878, com a Lei nº 525 (IBGE, 2014). Atualmente é nomeada de "Cidade Branca" por possuir cor clara no solo da região, em vista da grande quantidade de calcário em suas terras (CORUMBÁ, 2014).

O município ocupa 60% do território do Pantanal sul-mato-grossense e, por isso mesmo também conhecida como "Capital do Pantanal". Considerada um corredor favorável de entradas de mercadoria, crescendo rapidamente entre o fim do século XIX e começo do século XX. Tendo como principal atividade na indústria a transformação de matérias e extração de ferro, manganês, calcário e areia. Destaca-se também como uma região turística, uma vez que apresenta fauna e flora muito diversificadas (Ibid.).

Em relação à economia, este município, é o terceiro mais importante do estado, atrás apenas de Campo Grande e Dourados, condição favorecida pela localização do mais importante porto de MS. Em 2008, foi considerado o principal exportador do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Corumbá possui um produto interno bruto (PIB) de cerca de R$ 3,75 bi, representando mais de 7% do total das riquezas

produzidas no estado e cerca de 0,1% do total nacional. No Brasil ficou entre os 177 primeiros colocados e o 75º maior PIB entre os municípios interioranos brasileiros.

Com arrecadação de mais de 300 milhões de reais em 2012[14], o município de Corumbá atingiu a condição de quarta cidade com maior potencial de consumo no estado e 318º entre as 500 com maior potencial de consumo do país com IPC de 0,044% em 2014[15].

2.1.2 Breve histórico geográfico e político do município de Dourados

No cenário nacional, num universo de 5.570[16] municípios, a cidade de Dourados situa-se como 136º maior município brasileiro e o 55º maior município interiorano do Brasil. Possui uma área de 4.082 km^2, está localizado na região Centro-Oeste e a sudoeste de Mato Grosso do Sul, cujo território possui 357.139 km^2, área que corresponde a 18% da região e 4,19% do Brasil. Com 207.498[17] habitantes 92,36% da população encontra-se na área urbana, sendo considerados como economicamente ativos 78.227 pessoas, destes 47.452 são homens e 30.775 mulheres. O município é composto por 9 distritos: Guaçu, Indapólis, Formosa, Itaum, Macaúba, Panambi, Picadinha, Vila São Pedro e Vila Vargas. Em termos demográficos e socioeconômicos é considerado o segundo entre os 79 municípios do MS.

Imagem 03: Município de Dourados

Fonte: Mapas cartográficos (2014).

[14] Disponível em: <http://www.impostometro.com.br/>. Acesso em: abr. de 2015.
[15] Disponível em: <http://www.ipcbr.com/downpress/Ranking_IPC_2014_500_Maiores.pdf>. Acesso em: abr. de 2015.
[16] Dado disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013>. Acesso em: jan. de 2014.
[17] Informação disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500370&idtema=119&search=mato-grosso-do-sul%7Cdourados%7Cestimativa-da-populacao-2013>. Acesso em: jan. de 2014.

Dourados foi fundado em 10 de maio de 1.861, como Colônia Militar de Dourados, sob o comando de Antônio João Ribeiro, quando ocorreu a invasão paraguaia, ficando assim a região bastante conhecida. Distrito criado com denominação de Dourados, pela Lei nº 658, de 15 de junho de 1914, subordinado ao município de Ponta Porã. Elevado para município com a denominação de Dourados, somente por meio do Decreto nº 30, de 20 de dezembro de1935, desmembrado assim de Ponta Porã[18].

Este município é um dos polos econômicos do estado, pelo fato de sua economia ser baseada na agricultura (produção de soja, milho e feijão), pecuária (criação bovina, suína e de aves), indústria (de alimentos, frigoríficos e têxteis) e comércio. Sua relação com o turismo é percebida por meio de eventos, negócios e lazer. Tendo como meio de desenvolver a economia através do comércio, do campo, da produção de grãos e de produtos para a agroindústria (DOURADOS, 2012).

Esse município é considerado cidade universitária, uma vez que possui 6 universidades, sendo duas públicas. O município além de oferecer ensino superior proporciona ainda capacitação para o nível médio e técnico (DOURADOS, 2012). Muitas pessoas da região deslocam-se a Dourados para estudar, tanto no ensino básico como no ensino superior.

O município tem o segundo maior PIB entre os municípios do estado, representando cerca de 8% do total das riquezas produzidas no estado e o 158º maior PIB entre os municípios do Brasil e o 69º lugar entre os municípios interioranos brasileiros. No tocante ao PIB de renda *per capita*, o município ocupa o 28º lugar no estado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,747 segundo o PNUD (2013) situando-se como 3º no estado de Mato Grosso do Sul[19].

Nesse cenário percebe-se que o município está em franca expansão e destaca-se como capital regional, centro de serviços e comércio para uma região de 38 municípios, se constitui como polo econômico em constante desenvolvimento.

---

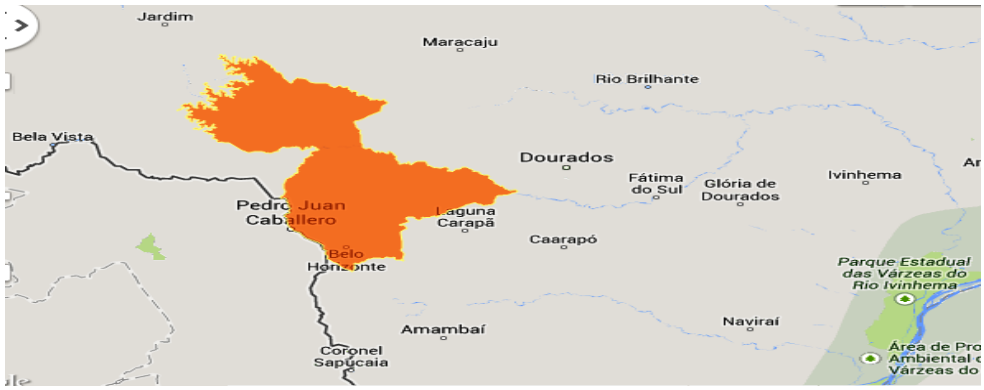
[18] Informações disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500370>. Acesso em: jan. de 2015.

[19] Informações disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500370>. Acesso em: jan. de 2015.

2.1.3 Breve histórico geográfico e político do município de Ponta Porã

Atualmente o município de Ponta Porã tem uma população estimada de 85.251 mil habitantes, a área dessa unidade territorial é 5.330,448 km², possui uma densidade demográfica de 14,61 hab/km²; o prefeito atual é o Ludimar Godoy Novais (IBGE, 2014). A cidade de Ponta Porã faz divisa com Pedro Juan Caballero, cidade do país vizinho, Paraguai (PONTA PORÃ, 2014), região importante pelo comércio. Fica localizado a 335 km da capital, Campo Grande, (SEDESC, 2014) e está na parte sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, como se pode observar na Imagem 04.

Imagem 04: Município de Ponta Porã



Fonte: Mapas cartográficos (2014).

Em 1900 Ponta Porã torna-se Distrito de Bela Vista. Em 1912 foi criado o Município de Ponta Porã. No ano seguinte foi instalado o município e toma posse seu primeiro Prefeito, Ponciano de Matos Pereira. Porém, só se tornou município com autonomia em 18 de julho de 1912, através do Decreto n.° 617 (IBGE, 2014).

Por meio do Decreto n.° 820, de 29 de outubro de 1920, Ponta Porã se torna cidade. Em 1977 é criado o estado de Mato Grosso do Sul, a qual Ponta Porã faz parte atualmente (PONTA PORÃ, 2014).

Ponta Porã está situada no Sudoeste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Dourados), faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai, que possibilitou assim para Ponta Porã ter uma grande relação comercial, cultural e social com o país vizinho (Ibid.).

O município tem como atração as compras, contudo, tal fator se torna muitas vezes algo de desvantagem desse município, pois como fica na fronteira com o vizinho paraguaio, onde é possível ter de todos os tipos de comércio entre bebidas, roupas, eletrônicos entre outros a um preço mais baixo (OLIVEIRA; SCAFF, 2013). Tendo como destaque a indústria de alimentos, a agricultura e pecuária, principalmente a produção de erva mate, ajudam também com a economia local.

2.2 Cenário municipal educacional: o PAR de Corumbá

O sistema municipal de ensino de Corumbá foi criado pela Lei Municipal nº 1.523 de 1997 com o objetivo de desenvolver a gestão democrática do ensino municipal. Sendo o sistema de ensino constituído pelos seguintes órgãos e entidades: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (OLIVEIRA; SCAFF, 2013).

O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1987, por meio da Lei Municipal nº 969 de 1987, mas em 1997 foi alterado pela lei nº 1.530. A criação do Conselho teve como intuito a busca por autonomia na área educacional, pois até então o município era administrado pelas normas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. No entanto, o Conselho Municipal ficou desativado até 1997, em virtude das dificuldades políticas em nomear conselheiros. Foi reativado no final da década de 1990 quando foi organizado e composto por membros que representavam a prefeitura, a secretaria, o sindicato de professores das escolas particulares e dos trabalhadores, as Associações de Pais e Mestres (APMs), a Organizações Não-Governamentais (ONGs) e os docentes da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (Ibid.).

Conforme documento do MEC/SEF (BRASIL, 2002) a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá prioriza a qualidade educacional, por meio de iniciativas, tais como: investimento na formação docente inicial e continuada; elaboração das propostas pedagógicas nas escolas; avaliação de forma sistemática das crianças; acompanhamento do trabalho pedagógico das instituições escolares por uma equipe da Secretaria de Educação.

Quanto ao cenário educacional, Corumbá está estruturada com uma rede municipal pública de Ensino que conta com 9 centros de educação infantil municipal, o atendimento da educação infantil corresponde a creche (0 a 3 anos) e o pré-escolar (4 e 5 anos). No que diz

respeito ao ensino fundamental, a rede municipal conta com 22 escolas, cujas instituições localizam-se em áreas urbana e zona rural, e respondem pelas etapas – educação infantil e ensino fundamental - e modalidades da educação básica – educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação indígena. A rede municipal pública de ensino possui, conforme Censo Escolar (2014)[20], 15.213 alunos, destes 10.358 estão no ensino fundamental regular; 3.143 na educação infantil, e 1.514 na EJA, sendo atendidos por um total de 1.894 professores.

Quadro 04 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional.

Ano	Etapas	BRASIL	MS	CORUMBÁ
2007	Educação Infantil	4.768.604	67.112	**2.484**
	Fundamental	17.571.366	227.475	**11.978**
	Médio	163.779	104	**---**
2009	Educação Infantil	4.909.091	67.223	**2.789**
	Fundamental	17.329.638	232.797	**11.399**
	Médio	79.922	33	**---**
2012	Educação Infantil	5.129.749	79.203	**2.546**
	Fundamental	16.323.158	228.189	**10.597**
	Médio	19.932	31	**---**
2013	Educação Infantil	5.316.464	85.099	**2.788**
	Fundamental	16.154.337	226.252	**10.691**
	Médio	45.212	46	**---**
2014	Educação Infantil	5.475.473	88.878	**3.143**
	Fundamental	15.941.124	226.379	**10.358**
	Médio	41.187	92	**---**

Fonte: INEP (2012)[21].

No que diz respeito ao quantitativo de matrículas no ensino fundamental, a rede municipal pública de Corumbá indica um decréscimo entre os anos de 2007 a 2014, de 11.978 passou a 10.358, uma retração de aproximadamente 14%. Essa condição pode ser gerada por

[20] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: abr. de 2015.
[21] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: abr. de 2015.

alguns fatores, como: dependência da rede municipal em relação a rede estadual para oferta desta etapa; a carência de ampliação do quantitativo de escolas e/ou salas de aula da rede pública municipal; bem como, a possibilidade de deslocamento de alunos da rede pública para a rede privada. Entretanto, o município apresenta um acréscimo das matrículas na etapa da educação infantil de 2007 (2.484) para 2014 (3.143), uma ampliação de aproximadamente 28%. Situação que pode ter sido encorajada, por conta do crescente investimento financeiro para esta etapa de ensino por parte do governo federal nos últimos anos, tendo vista o aumento da demanda para a educação infantil.

De acordo com Decreto nº 1.060, de 21 de junho de 2012, que regulamenta as horas-atividades dos Profissionais de Educação a formação continuada é um direito do professor e que essa também pode ser realizada na hora-atividade do mesmo, segundo Art. 3º inciso VI (CORUMBÁ, 2012a):

> Art. 3º As horas-atividades serão exercidas na unidade escolar e em atividades de formação profissional organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a Proposta Político-Pedagógico de cada escola, e se destinam a: [...] VI - participar de atividades de aperfeiçoamento profissional e formação continuada.

A questão da formação continuada também está inserida na Lei Complementar nº 150, de 4 de abril de 2012 (CORUMBÁ, 2012b), que Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Corumbá e dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações de seus integrantes.

> Art. 7º São atribuições do Professor: [...] XXIV – participar de cursos e encontros de capacitação ou formação continuada. [...] Art. 46. O Profissional de Educação, além das situações previstas no Estatuto dos Servidores Municipais, poderá se afastar das atribuições de sua função para: I – o exercício de: [...]. g) cursos de formação ou capacitação para exercício da função;

A formação continuada de professores no município de Corumbá é incentivada, conforme (CORUMBÁ, 2012b), que assinala ao estabelecer que o direito do professor em participar de formação ou capacitação tanto na sua hora-atividade, como também pedir afastamento para a realização dessa formação com o objetivo de se aperfeiçoar.

Com essa compreensão de que a formação continuada docente é um direito garantido por Lei municipal e pela LDB de 1996, procuramos observar quais foram os indicadores e qual o critério que o município de Corumbá utilizou no diagnóstico do PAR (2007-2010) em relação à formação continuada no que se refere os anos iniciais do ensino fundamental (indicador 2.2..2). Podemos perceber com base no Quadro 5 que, a proposta de ações de formação continuada foram direcionadas no sentido de buscar o incremento financeiro para formação docente que atendesse tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, levando em conta as modalidades de educação especial, quilombola, educação do campo e indígena, bem como ações de formação docente para cumprir a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a necessidade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

Quadro 05 - Dados sobre formação continuada no PAR: Corumbá 2007-2010

Dimensão	2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar
Área	3 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.
Indicador	1 - Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
Critério / Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
Justificativa	A descrição atende plenamente o critério MUDAMOS "NÃO SE APLICA" PARA A PONTUAÇÃO 2 PARA QUE A SEESP PUDESSE CRIAR A SUBAÇÃO DE PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
Demanda para Redes Municipais	Capacitar os gestores e educadores capacitados para educação inclusiva.
Área	4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03
Indicador	1 - Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
Critério / Pontuação	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/2003.
Justificativa	Não existem políticas
Demanda para Redes Municipais	Desenvolver políticas voltadas para a formação continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03

Fonte: SIMEC (2010)[22].

[22] Disponível em: <www.simec. mec.gov.br>. Acesso em: out. de 2014.

Em relação à Àrea 3 - formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas e/ou indígenas-, há uma ação e duas subações para se conseguir promover atividades formativas sobre essa temática, segundo o seu diagnóstico. Segundo dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) a ação é "[...] promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas", sendo esta subdividida em duas subações que são: "Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" e "realizar a formação de professores das classes multisseriadas que atuam nas escolas da rede de ensino inscritas para participar do Programa Escola Ativa" (BRASIL, 2010).

Já na área 4 - sobre formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 - há uma ação e três subações para se conseguir promover práticas para suprir a necessidade do município, segundo o seu diagnóstico. A ação é "Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003", sendo esta dividida em três: 1) "elaborar um plano de formação para os professores da rede em cursos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana"; 2) "implantar um plano de aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático" e; 3) "oferecer curso a distância de formação continuada para os professores da rede em História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (BRASIL, 2010).

Dentro do planejamento do PAR (Dimensão 2), Corumbá se comprometeu por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 23845[23] (conforme Anexo I), com a formação de seus professores e entrega de kits de material didático, desenvolvendo atividades com dois grupos, a partir de 4 ações para tais finalidades. Primeiro é importante destacar quais formações o município de Corumbá ficou de realizar por meio do termo de cooperação. Conforme informado pelo SIMEC:

> [...] Capacitar 150 professor(es) cursista (s) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais;

[23] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&inuid=1458&itrid=2&est=Mato%20Grosso%20do%20Sul&mun=Corumba&municod=5003207&estuf=MS>. Acesso em: abr. de 2015.

> [...] Capacitar 26 professor(es) cursista (s) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação;
> [...] Capacitar 27 professor(es) cursista (s) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação - formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2010).

Junto com algumas destas formações "Formação para Diversidade: Educação das Relações Étnico-raciais" é entregue também materiais de apoio aos estudos, como destacado "[...] Disponibilizar 150 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03" (BRASIL, 2010).

Assim, depois do diagnóstico feito pelo município de Corumbá, o Termo de Cooperação - que tem a descrição de todas as atividades previstas pelo PAR - estabeleceu as ações que o município precisava realizar e desenvolver a "Dimensão 2" do planejamento/diagnóstico do PAR.

2.3 Cenário municipal educacional: o PAR de Dourados

Dourados teve seu Sistema de Ensino criado por meio da Lei nº 2154, de 25 de setembro de 1997, estabelecendo a responsabilidade do município para com o ensino fundamental, médio e educação infantil. Porém, essas também são de responsabilidade do poder privado (OLIVEIRA; SCAFF, 2013).

Em 1997 também foi criado, no município, o seu Conselho Municipal de Educação (COMED), tendo como objetivo garantir uma política de educação que possibilite assim uma educação de qualidade; buscar a democratização do acesso e permanência do estudante na instituição escolar e principalmente eliminar o analfabetismo no município (Ibid.).

Segundo a Lei complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS em seu Art. 2º (DOURADOS, 2007) o Sistema Municipal de Ensino é:

> I - o conjunto de Instituições e de Órgãos e serviços de natureza pública ou privada, com a finalidade de planejar, orientar, controlar a execução das atividades educacionais na jurisdição do Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente, assegurando a qualidade de ensino e o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Quanto ao cenário educacional, Dourados está estruturada com uma Rede Municipal Pública de Ensino (REME) que conta com 28 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), o atendimento da educação infantil corresponde a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos). No que diz respeito ao ensino fundamental, a rede municipal conta com 45 escolas, cujas instituições localizam-se em áreas urbana, urbana distrital e zona rural, e respondem pelas etapas – educação infantil e ensino fundamental - e modalidades da educação básica – educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), e educação indígena. A rede municipal pública de ensino possui, conforme o Censo Escolar (2014)[24], 25.993 alunos, destes 19.015 estão no ensino fundamental regular; 5.661 na educação infantil, e 1.317 na EJA, sendo atendidos por um total de 2.572 professores.

Quadro 06 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional.

Ano	Etapas	BRASIL	MS	**DOURADOS**
2007	Educação Infantil	4.768.604	67.112	**4.681**
	Fundamental	17.571.366	227.475	**18.268**
	Médio	163.779	104	**---**
2009	Educação Infantil	4.909.091	67.223	**4.368**
	Fundamental	17.329.638	232.797	**18.206**
	Médio	79.922	33	**---**
2012	Educação Infantil	5.129.749	79.203	**5.042**
	Fundamental	16.323.158	228.189	**19.170**
	Médio	19.932	31	**---**
2013	Educação Infantil	5.316.464	85.099	**5.190**
	Fundamental	16.154.337	226.252	**19.200**
	Médio	45.212	46	**---**
2014	Educação Infantil	5.475.473	88.878	**5.661**
	Fundamental	15.941.124	226.379	**19.015**
	Médio	41.187	92	**---**

Fonte: INEP (2012)[25].

No que se refere ao quantitativo de matrículas no ensino fundamental, a rede municipal pública de Dourados apresenta um leve crescimento entre os anos de 2007 a 2014, ou seja, de 18.268 passou a 19.015, um aumento de aproximadamente 4,5%. Essa condição

[24] Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: abr. de 2015.
[25] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: abr. de 2015.

pode ter sido motivada por alguns fatores, como: tendência a superação da dependência da rede municipal em relação à rede estadual para oferta desta etapa; a ampliação do quantitativo de escolas e/ou salas de aula da rede pública municipal; bem como, a possibilidade de deslocamento de alunos da rede privada para a rede pública municipal.

Salientamos também que, o município de Dourados apresenta um acréscimo relevante da oferta das matrículas na etapa da educação infantil de 2007 (4.681) para 2014 (6.661), uma ampliação de aproximadamente 42,5%. Situação que pode ter sido encorajada por alguns aspectos, tais como: crescente investimento financeiro para esta etapa de ensino por parte do governo federal nos últimos anos, tendo em vista o aumento da demanda para a educação infantil, no entanto, existe também, a situação de que o município deixa de atender, de forma, integral (o dia interiro) a totalidade da demanda da educação infantil e passa a oferecer um atendimento de apenas um período (vespertino ou matutino), o que contribui para ampliação das matrículas nessa etapa.

De acordo com a Lei nº 118 (DOURADOS, 2007) a formação docente também é valorizada pelo município de Dourados, pois segundo o Art. 4º inciso I e III aponta:

> Os Profissionais da Educação Municipal têm como princípios básicos: I - a profissionalização, entendida como a dedicação à educação para o que se torna necessário: a) qualidades individuais, formação e atualização que garantam resultados positivos ao Sistema Municipal de Ensino; [...] III - a promoção funcional através de valorização dos servidores com base na avaliação do desempenho e aperfeiçoamento profissional decorrentes de cursos de formação, capacitação e de especialização e de tempo de serviço no efetivo exercício.

Conforme o art.30, inciso V, a formação continuada é entendida como um direito e, este assegura "[...] à oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, treinamento e especialização profissional". Direito estendido nos art. 44 e 49 (DOURADOS, 2007), que explícita:

> Art. 44 [...] curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Municipal de Ensino. I – [...] poderão ser realizados cursos diretamente ou por meio de convênios com universidades e outras instituições autorizadas e reconhecidas. II – para frequentar cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização profissional ou de pós-graduação e estágio, no país ou no exterior; no interesse do sistema municipal de educação; III – para participar de congressos, seminários,

> conferências e outras reuniões de natureza cientifica, cultural, técnica ou sindical, inerentes às funções desempenhadas pelo profissional da Educação Municipal; IV – ficará estabelecido que aos profissionais da educação, em licença capacitação, será garantido direitos e vantagens inerentes ao cargo e guardando vaga no local de origem.
> [...] Art. 49 - Os Profissionais da Educação Municipal poderão ser afastados do cargo, respeitado o interesse da administração pública para os seguintes fins: [...] V - para, sem prejuízo do ensino, ter exercício em outro estabelecimento, quando isto lhe permitir realizar curso regular de formação profissional, pelo período de duração do curso, mediante comprovação de matrícula e respectiva frequência;

Nesse sentido de valorização deste direito, o Quadro a seguir, aponta quais foram os indicadores e qual a pontuação que o município de Dourados computou no diagnóstico do PAR, dando prioridade aos indicadores sobre a formação continuada docentes. Percebemos que o município apresentou como itens que precisam de financiamento, principalmente as formações voltadas para: formação continuada de professores da educação básica; formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Quadro 07 - Dados sobre formação continuada no PAR: Dourados 2007-2010

Dimensão	2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar
Área	2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Indicador	1 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.
Critério / Pontuação	2 - Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
Justificativa	Existe uma política de formação, mas o atendimento aos professores é parcial, por insuficiência de recursos.
Demanda para Redes Municipais	Garantir recursos para atender todos os professores da Educação Infantil pertencentes á rede municipal.
Indicador	2 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
Critério / Pontuação	2 - Quando existem políticas sem implementação, ou com implementação acidental, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
Justificativa	Existe uma política de formação continuada, mas o atendimento é parcial, priorizando o bloco inicial de alfabetização, por insuficiência de recursos.

Demanda para Redes Municipais	Garantir recursos para realização de formação continuada para todos os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Área	3 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.
Indicador	1 - Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
Critério / Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
Justificativa	Existe uma política de formação, mas não contempla todos os professores, por falta de recursos.
Demanda para Redes Municipais	Garantir recursos para formação continuada para todos os professores que atuam nestas modalidades.
Área	4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/2003
Indicador	1 - Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639/2003.
Critério / Pontuação	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/2003.
Justificativa	Não existem políticas efetivas de formação inicial e continuada, visando o cumprimento da Lei 10.639/03, apenas ações afirmativas.
Demanda para Redes Municipais	Implantar e implementar uma política de formação inicial e continuada, com recursos que visem o cumprimento da Lei 10.639/03.

Fonte: MEC (2014)[26].

Em relação a área 2, sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica, existem duas ações e seis subações para que se promovam práticas em relação às necessidades do município, segundo o seu diagnóstico. As ações são: “Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil” [...] “e ensino fundamental” e suas subações são “oferecer curso de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil”; “oferecer curso de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade”; “Oferecer curso de formação continuada (demais componentes curriculares) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental” e “Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar” (BRASIL, 2010).

Sobre a área 3, que se refere à formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas, existe uma ação e quatro subações para se conseguir promover ações sobre essa temática

[26] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>. Acesso em: mar. de 2014.

necessária ao município, segundo o seu diagnóstico. A ação é “promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, [...]”, sendo essa subdividida em quatro subações que são: “oferecer curso de formação continuada para os professores que trabalham nas escolas do campo.”, “oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar”, “realizar a formação de professores das classes multisseriadas que atuam nas escolas da rede de ensino inscritas para participar do Programa Escola Ativa” e “Viabilizar a formação de técnico(s) da equipe pedagógica da rede de ensino como professor-multiplicador, para que se torne(m) apto(s) a realizar a formação de professores das classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2010).

Em relação à área 4, sobre formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003, existe uma ação e duas subações para suprir a necessidade do município, de acordo com o seu diagnóstico. A ação é “Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica, visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003”, sendo essa dividida em duas: “implantar um plano de aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei nº 10.639/2003” e “Oferecer curso a distância de formação continuada para os professores da rede em História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (BRASIL, 2010).

Referente à formação continuada de professores, Dourados se comprometeu com o MEC, por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 19609[27] (conforme Anexo II), com a capacitação de seus professores e entrega dos kits, formado assim dois grupos, especificando 11 ações para tais finalidades. Vale ressaltar, quais formações este município ficou de realizar por meio desse termo de cooperação. Como segue:

> [...] Capacitar 100 professor (es) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil. [...] Capacitar 100 professor (es) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela

[27] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&inuid=374&itrid=2&est=Mato%20Grosso%20do%20Sul&mun=Dourados&municod=5003702&estuf=MS>. Acesso em: abr. de 2015.

> SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.
> [...] Capacitar 90 professor (es) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
> [...] Capacitar 150 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada nos demais componentes curriculares, pela (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Demais Componentes Curriculares.
> [...] Capacitar 150 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. [...] Capacitar 80 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade na Escola.
> [...] Capacitar 120 professor (es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
> [...] Capacitar 61 professor (es) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação .
> [...] Capacitar 65 professor (es) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação).

Importante também mostrar que para realizar algumas dessas capacitações é necessário a entrega de kits sobre diversidade, educação das relações étnico-raciais e também a educação no campo, como salienta a seguir:

> Disponibilizar 120 kit (s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais. [...] Disponibilizar 1 kit (s) de material para capacitação de professores, especifico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo.

Assim, depois do diagnóstico feito no município de Dourados, o Termo de Cooperação está de acordo com o diagnóstico e com as ações, tendo em vista o que se refere à formação de professores, o município reivindicava financiamento para formação continuada de professores da educação infantil e ensino fundamental, além dos kits para suporte do processo pedagógico, bem como a necessidade de formação para os professores em matéria de leitura, escrita, tecnologia do campo e cultura afro-brasileira.

2.4 Cenário municipal educacional: o PAR de Ponta Porã

O Conselho Municipal de Educação foi criado em 1997, por meio da Lei nº 3.054, sendo alterada pela Lei nº 3.550 de 2007, que mostra a nova organização desse conselho, que tem autonomia nas suas atividades, sendo um dos responsáveis de fazer, fiscalizar as políticas educacionais do município (OLIVEIRA; SCAFF, 2013).

Foi criada em 2000 a Lei nº 3.171 que estabelece o Sistema Municipal de Educação, sendo alterada pela Lei 3.560 de 2007, tendo assim uma nova organização para o Sistema Municipal de Educação, estabelecendo desenvolver a gestão democrática no município, que cabe a ele a responsabilidade de administrar seu ensino nas mais diferentes modalidades (OLIVEIRA; SCAFF, 2013).

A rede municipal de ensino segundo o Art. 7º do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração de Ponta Porã (PONTA PORÃ, 2006) é denominada como "[...] o conjunto de instituições e órgãos, de natureza pública municipal, que tem por objetivo a formação de melhores níveis educacionais da população, através da promoção, coordenação, execução e do controle das atividades relacionadas com o ensino".

Quanto ao cenário educacional, Ponta Porã está estruturada com uma rede municipal pública de Ensino que conta com 7 centros de educação infantil municipal, o atendimento da educação infantil corresponde a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos). No que diz respeito ao ensino fundamental, a rede municipal conta com 24 escolas, cujas instituições localizam-se em áreas urbana e zona rural, e respondem pelas etapas – educação infantil e ensino fundamental - e modalidades da educação básica – educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), e educação indígena. A rede municipal pública de ensino possui, conforme Censo Escolar (2014)[28], 10.846 alunos, destes 7.632 estão no ensino fundamental regular; 2.748 na educação infantil, e 466 na EJA, sendo atendidos por um total de 400 professores.

Quadro 08 - Quantitativo de matrículas (dependência municipal) por etapa nas esferas municipal, estadual e nacional.

Ano	Etapas	BRASIL	MS	PONTA PORÃ
	Educação Infantil	4.768.604	67.112	**1.629**
	Fundamental	17.571.366	227.475	**7.904**

[28] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: abr. de 2015.

2007	Médio	163.779	104	---
2009	Educação Infantil	4.909.091	67.223	**1.894**
	Fundamental	17.329.638	232.797	**7.745**
	Médio	79.922	33	---
2012	Educação Infantil	5.129.749	79.203	**2.010**
	Fundamental	16.323.158	228.189	**7.432**
	Médio	19.932	31	---
2013	Educação Infantil	5.316.464	85.099	**2.558**
	Fundamental	16.154.337	226.252	**7.623**
	Médio	45.212	46	---
2014	Educação Infantil	5.475.473	88.878	2.748
	Fundamental	15.941.124	226.379	7.632
	Médio	41.187	92	---

Fonte: INEP (2012)[29].

Em relação ao quantitativo de matrículas no ensino fundamental, a rede municipal pública de Ponta Porã indica um decréscimo leve entre os anos de 2007 a 2014, de 7.904 passou a 7.632, uma retração de aproximadamente 3%. Essa condição pode ser gerada por alguns fatores, também observados na rede municipal de Corumbá, como: dependência da rede municipal em relação à rede estadual para oferta desta etapa; a carência de ampliação do quantitativo de escolas e/ou salas de aula da rede pública municipal; bem como, a possibilidade de deslocamento de alunos da rede pública para a rede privada. Entretanto, o município apresenta um acréscimo drástico das matrículas na etapa da educação infantil de 2007 (1.629) para 2014 (2.748), uma ampliação de aproximadamente 69%. Situação que pode ter sido encorajada por alguns aspectos, também observados em Corumbá e Dourados, como: crescente investimento financeiro para esta etapa de ensino por parte do governo federal nos últimos anos, tendo vista o aumento da demanda para a educação infantil, no entanto, existe também, a condição de que o município deixa de atender, de forma, integral (os dois períodos) a totalidade da demanda da educação infantil e passa a oferecer um atendimento de apenas um período (vespertino ou matutino), o que contribui para ampliação das matrículas nessa etapa.

Os art. 41 e 42 (PONTA PORÃ, 2006) indicam que a formação continuada de professores, como sendo umas das formas de melhorar a qualidade educacional municipal, é

[29] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: abr. de 2015.

assegurada no município por atividades de iniciativa municipal no formato de cursos de pequena duração ou até mesmo com afastamento para cursos de duração mais longa.

> Art. 41 - Visando promover a valorização e a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino será assegurada aos membros das carreiras do Magistério Municipal a participação: I - em cursos e treinamento de atualização profissional e aperfeiçoamento pedagógico; II - em congressos, simpósios ou similares referentes à educação. Art. 42 - O servidor poderá obter licença para estudo em qualquer parte do território nacional, nas seguintes condições: I - com direito a percepção do vencimento e vantagens do cargo, desde que reconhecido pelo Prefeito Municipal o interesse para a administração e o afastamento não ultrapassar a 12 (doze) meses, prorrogáveis 1 (uma) única vez, por igual período; II - sem direito a percepção de vencimento e das vantagens do cargo, quando não reconhecido o interesse para a administração mas a formação ou capacitação tiver relação com o cargo, a função ou a carreira, pelo mesmo período mencionado no inciso anterior. § 1º - É vedada a concessão de licença para estudo na condição de ocupante de cargo em comissão. § 2º - Em nenhuma hipótese o período da licença para estudo poderá exceder a 2 (dois) anos consecutivos, incluídos o período de prorrogação. § 3º - A licença para estudo, uma vez concedida, somente voltará a ser autorizada depois de decorridos 5 (cinco) anos de efetivo exercício.

O município de Ponta Porã por meio do diagnóstico do PAR informa a necessidade de financiamento para realizar ações voltadas para Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas; Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Como podemos observar Quadro 09.

Quadro 09 - Dados sobre formação continuada no PAR: Ponta Porã

Dimensão	2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar
Área	2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Indicador	1 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.
Critério / Pontuação	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).
Justificativa	Não existem políticas voltadas para os professores que atuam na Educação Infantil.
Demanda para Redes Municipais	Criar políticas para formação dos professores que atuam na Educação Infantil.
Indicador	2 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
Critério /	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos

Pontuação	professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.
Justificativa	Não existem políticas voltadas para formação continuada dos professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Demanda para Redes Municipais	Criar políticas para formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Indicador	3 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.
Critério / Pontuação	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares,
Justificativa	Não existem políticas voltadas para formação continuada dos professores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.
Demanda para Redes Municipais	Criar políticas para formação dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.
Área	3 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.
Indicador	1 - Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
Critério / Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.
Justificativa	Nem todos os profissionais que atuam nessas áreas possuem formação específica.
Demanda para Redes Municipais	Criar políticas para formação específica para os professores da rede municipal.
Área	4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03
Indicador	1 - Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
Critério / Pontuação	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.
Justificativa	Não existem políticas para o cumprimento da Lei 10.639/03.
Demanda para Redes Municipais	Criar política de formação inicial e continuada para os professores da rede municipal, visando a Lei 10.639/03.

Fonte: MEC (2014)[30].

Em relação à área 2, sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica, há três ações e dezessete subações para se conseguir promover práticas sobre essa temática em que o município necessita, segundo o seu diagnóstico. As ações são “Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil [...]”,

[30] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico>. Acesso em: mar. de 2014.

“[...]séries iniciais do ensino fundamental” e “[...]séries finais do ensino fundamental” e suas subações são: “oferecer curso de formação continuada (aperfeiçoamento) para os professores que atuam na Educação Infantil”, “oferecer curso de formação continuada (especialização) para os professores que atuam na Educação Infantil”, “Oferecer curso de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade”, “qualificar os professores de Educação Infantil utilizando materiais produzidos pelo MEC em cursos implementados pela SME”, “oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática)”, “Oferecer curso de formação continuada do Pró-letramento para os professores de rede municipal de ensino”, “Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento em Matemática e Língua Portuguesa)”,“Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento na área de Ensino de Ciências Humanas e Sociais)”, “Oferecer curso de formação continuada (Especialização na área de Artes e Educação Física)”, “Oferecer curso de formação continuada (Especialização na área de Educação Matemática e Científica)”, “Oferecer curso de formação continuada (Especialização na área de Ensino de Ciências Humanas e Sociais” e “oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar” (BRASIL, 2010).

Em relação área 3, sobre Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas, existe uma ação e quatro subações para se conseguir promover práticas sobre essa temática de necessidade do município, segundo o seu diagnóstico. A ação é “promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, [...]”, sendo essa subdividida em três subações que são: “oferecer curso de formação continuada para os professores que trabalham nas comunidades indígenas”, “oferecer curso de formação continuada para os professores que trabalham nas escolas do campo”, “realizar a formação de professores das classes multisseriadas que atuam nas escolas da rede de ensino inscritas para participar do Programa Escola Ativa” e “Viabilizar a formação de técnico(s) da equipe pedagógica da rede de ensino como professor-multiplicador, para que se torne(m) apto(s) a realizar a formação de professores das classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2010).

Em relação à área 4, sobre Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei nº 10.639/2003, existem uma ação e duas subações para se conseguir promover práticas sobre essa temática em que o município necessita, segundo o seu diagnóstico. A ação é "Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei nº 10.6392003", sendo essa dividida em duas: "implantar um plano de aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei nº 10.639/2003" e "Oferecer curso a distância de formação continuada para os professores da rede em História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (BRASIL, 2010).

No PAR, referente à formação continuada de professores (Indicador 2.2.2), Ponta Porã se comprometeu por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 17.143[31] (conforme Anexo III), com a capacitação e habilitação de seus professores como também disponibilidade de material didático para implantação da Lei nº 10.639/2003 , especificando 24 ações, em dois grupos, para tais finalidades, como segue:

> Capacitar 11 professor (es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Educação Matemática e Científica, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Educação Matemática e Científica.
> [...] Capacitar 10 professor (es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Alfabetização e Linguagem, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Alfabetização e Linguagem . [...] Capacitar 11 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Ciências Humanas e Sociais, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Ciências Humanas e Sociais.
> [...] Capacitar 13 professo r(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Artes e Educação Física, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Especialização na Área de Artes e Educação Física. [...] Capacitar 18 professor (es) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
> [...] Capacitar 15 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Educação Matemática e Cidadania, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Matemática e Cidadania.

[31] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&inuid=1103&itrid=2&est=Mato%20Grosso%20do%20Sul&mun=Ponta%20Pora&municod=5006606&estuf=MS>. Acesso em: abr. de 2015.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, formação continuada docente nos anos iniciais do ensino fundamental, identificamos tais indicadores/soluções para os referidos municípios em questão:

> Capacitar 10 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada para professores que atuam com crianças de 6 anos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
> [...] Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática.
> [...] Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne formação docente para educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e cumprimento da Lei nº 10.639/2003 foi indicado:

> Capacitar 10 professor (es) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.
> [...] Capacitar 10 professor(es) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil. [...] Capacitar 15 professor(es) em curso de especialização, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização para Professores da Educação Infantil.
> [...] Capacitar 10 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo Gestar II - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar.
> [...] Capacitar 9 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de ensino de Ciências Humanas e Sociais, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Ciências Humanas e Sociais.
> [...] Capacitar 6 professor(es) que trabalham nas comunidades indígenas, pela SECAD - INDÍGENA - Formação Continuada para Professores das Comunidades Indígenas.
> [...] Capacitar 20 professor (es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
> [...] Capacitar 29 professor (es) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação .

> [...] Capacitar 29 professor (es) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação) (BRASIL, 2010).

Importante ressaltar que, conforme foi verificado nos outros municípios para realizar algumas dessas formações é necessário a entrega de kits sobre diversidade, educação das relações étnico-raciais e também a educação no campo, como apontado seguir:

> Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, especifico da Educação no Campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo. [...] Disponibilizar 20 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2010).

Portanto, com base no diagnóstico feito no município de Ponta Porã, o Termo de Cooperação está de acordo com o diagnóstico, tendo em vista que em relação à formação de professores, o município precisa de kits de material didático, além de formação docente para as práticas de leitura, escrita, artes, ciências e história e cultura afro-brasileira.

Em suma, podemos perceber que os municípios se organizaram e utilizaram o PAR como diagnóstico/planejamento das ações de formação docente em diversas áreas. Condição que confirma o alinhamento da política municipal de formação docente que caminhou na direção das orientações via PAR do governo federal.

Diante da pesquisa desenvolvida ao longo do primeiro e segundo capítulo, destinamos o terceiro momento desta dissertação à análise das percepções que decorreram das falas (entrevistas) dos gestores dos três municípios pesquisados em relação ao uso do PAR para planejamento das ações (indicador 2.2.2) de formação continuada docente nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO MUNICIPAL VIA PAR: A CONCEPÇÃO DE SEUS GESTORES

O presente capítulo tem como objetivo compreender em que medida o PAR tem influenciado o desenvolvimento de políticas de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto municipal. A análise é feita a partir das entrevistas aplicadas junto aos gestores responsáveis pelo PAR dos municípios de Corumbá, Dourados e Ponta Porã - participantes da pesquisa. Salientamos que o recorte temporal é de 2007 a 2010, por conseguinte, os dados coletados tratam especificamente deste período/etapa do PAR.

Elegemos, portanto, três categorias de análise, a partir de questões norteadoras aplicadas nas entrevistas, igualmente, nos três municípios, quais sejam: programas de formação continuada de professores implantados por meio do PAR; critérios de priorização da formação continuada docente em cada município e; participação e envolvimento do setor de formação de professores na elaboração do PAR, elementos estes contextualizados nas três seções que seguem.

3.1 Programas de formação continuada de professores implantados por meio do PAR

O "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (Decreto nº 6.094/2007) orientam os gestores locais (estadual e municipal) quanto ao planejamento e a organização de seus sistemas de ensino, bem como salienta o regime de colaboração como mecanismo de fortalecimento entre os entes federados para o desenvolvimento das

políticas educacionais.

Para envolver os diversos atores – secretarias de educação estaduais e municipais, organizações públicas[32] e empresas privadas[33] - nesse processo, como forma de mobilizá-los na melhoria da qualidade educacional, bem como para a execução do Plano de Metas, empregou-se o modelo de planejamento que compõe o PAR. Este planejamento tem como finalidade sistematizar o suporte financeiro e técnico das localidades municipais. Conforme informado (BRASIL, 2007a, art.9º) o "PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes".

O propósito de comprometimento das localidades numa política nacional alicerçada em diretrizes pré-estabelecidas pode distinguir-se como um modo de democracia persuadida. Nessa posição, a instância central responsável pela formulação da política a ser adotada em colaboração com os demais entes, recomendando inclusive a forma de organização – diagnóstico, planejamento, formações, avaliação, resultados/metas -, ofertando por meio do instrumento do PAR diversas ações e subações a serem selecionadas para realização (CAMINI, 2010).

Essa relação instituída por meio do Decreto nº 6.094/2007 confirma o que já está estabelecido na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 211, parágrafo 1º, no que diz respeito ao "[...] exercício das funções redistributiva e supletiva mediante assistência técnica e financeira" por parte do executivo central. Cenário explicado por Sena (2013, p. 139) "[...] o apoio financeiro aos municípios foi organizado de tal forma que as transferências voluntarias da União passaram a ser condicionadas a adesão" ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Entretanto, é importante destacarmos que a aceitação do Plano de Metas é facultativa, porém, no caso dos municípios não aderirem, eles perdem a vinculação de recursos financeiros e técnicos para os seus sistemas de ensino, posto que o PAR reúne e oferta um grande número de programas e/ou ações educacionais, como forma, de planejamento das

---

[32] Instituições como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

[33] Segundo a informação divulgada pelo MEC os empresários e governo lançam "Compromisso Todos pela Educação". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1596&catid=211>. Acesso em: abr. de 2015.

dimensões já estabelecidas[34]. Nesse sentido, o PAR é instituído como instrumento de planejamento, que colabora no diagnóstico e nas estratégias de superação das dificuldades encontradas pelos municípios nas suas especificidades locais (FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012). Entretanto, conforme já indicava Camini (2010), caracteriza-se como uma democracia induzida, ao mesmo tempo que, existe uma relação de colaboração entre os entes federados, estes, principalmente os municípios que dependem exclusivamente dos recursos advindos do governo central.

Brito (2012) considera que as políticas educacionais para a educação básica inovaram não apenas no financiamento, mas também no processo de descentralização, no conceito de avaliação, na ênfase a importância de uma formação adequada e nas novas formas de gestão. "Tais políticas apresentam características que surgem articuladas aos diferentes processos de regulação da educação e aos resultados da tensão existente entre universalização e qualidade da educação" (Ibid., p.191).

Contudo, acreditamos também que, um dos motivos pelo qual a formação docente está presente nos planejamentos e ações políticas tem relação é "[...] tanto com as exigências da lei como ao necessário aperfeiçoamento qualificação profissional, como também em relação aos planos de carreira docente que incorporam elementos como aumento no nível de formação para crescimento e melhor remuneração na carreira" (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p.26). Elementos estes que são resultados de diversos seguimentos de luta pelo direito à educação pública de qualidade, bem como defensores dos direitos dos professores como profissionais da educação.

A formação de professores é assumida nesse contexto como campo estratégico e, portanto torna-se "[...] o alvo principal das atuais políticas educativas no âmbito da união, dos estados e municípios, demandando articulação com as áreas de gestão, currículo, avaliação e financiamento" (FREITAS H., 2012, p.93).

Observamos assim que os professores apresentam-se como "[...] objeto de políticas, ações e regulações diversas e que vem alterando os parâmetros de formação, de atuação, de profissionalização, carreira e de salário", bem como são relacionados "[...] às exigências crescentes de aumento dos anos de escolarização da força de trabalho e de melhoria da

[34] Quatros dimensões, que são as seguintes: dimensão 1 - Gestão Educacional; dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação e; dimensão; 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

qualidade da Educação Básica" (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.63).

Diante disso, levantamos junto aos municípios da amostra os programas de formação docente referentes à "Dimensão 2" do PAR, no que concerne o "Indicador 2.2.2" que trata da formação continuada dos professores que atuam nos iniciais do ensino fundamental, implementadas pelos municípios investigados no período de 2007 a 2010, conforme segue no Quadro abaixo:

Quadro 10 - Ações da dimensão 2, indicador 2.2.2 implementadas nos três municípios no período de 2007 a 2010

Ação Planejada	**Subação planejada**	**Corumbá**	**Dourados**	**Ponta Porã**
Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multisseriadas e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.	Oferecer curso de formação continuada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.	Pró-letramento	Pró-letramento	Pró-letramento
	Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.	Pró-letramento, Formação pela Escola conforme o calendário escolar determinado pela rede de ensino.	Formação pela Escola conforme o calendário escolar determinado pela rede de ensino.	Pró-letramento

Fonte: Dados coletados na pesquisa via questionário.

O Quadro demonstra que dentro da ação maior proposta pelo PAR "Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental" é apontada a necessidade de considerar também as especificidades das escolas do campo e áreas temáticas como a educação ambiental, a educação para os direitos humanos e a educação integral. Para sistematização desta ação maior, são propostas duas subações: "cursos de formação continuada para os professores que já estão exercício nos anos

iniciais do ensino fundamental"; e "momentos de discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar".

Em pesquisa desenvolvida em 38 municípios do Rio Grande do Sul de 2008 a 2011, Batista *et al*. (2012) explica que a "Dimensão 2" foi aquela na qual os municípios depositaram maior confiança em termos de efetivação, com maior número de ações a cargo do MEC, por meio da assistência técnica. As autoras apontam que em diversas situações, que se assemelham as informações coletadas nesta pesquisa, os municípios pautaram suas escolhas considerando as possibilidades futuras de formação de professores em cursos de curto (formação nas escolas) e médio prazo (Pró-Letramento), tendo como base cursos ofertados pelo MEC, e não por um planejamento baseado nas necessidades reais de formação dos professores do município. Não houve um planejamento adequado por parte das equipes que elaboraram o PAR, pois planejaram garantir (financiamento) o maior número possível de cursos de formação para seus professores e demais profissionais da educação.

Em entrevista com os Gestores responsáveis pelo PAR de Corumbá, Dourados e Ponta Porã, estes não informaram especificadamente qual formação continuada foi implementada, como medida de materialização do "Indicador 2.2.2" que trata da formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, mas indicaram por meio dos dados via questionário[35] o nome do programa Pró-letramento. O caso de não saberem informar de forma específica quais foram as formações continuadas ofertadas no período de 2007 a 2010, se deve ao fato de que estes Gestores não estavam nos cargos de responsáveis pelo PAR, mas sim exercendo outras funções em outros setores (secretaria de educação e/ou escolas da rede municipal pública). Todavia, possuem conhecimento do processo de implantação do PAR e de seus desdobramentos no contexto local.

Em relação ao programa Pró-Letramento implementado nos três municípios da amostra, este é desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial e na perspectiva da formação contínua em serviço, combinando atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais. A tecnologia educacional adotada baseia-se na produção de materiais impressos, orientados para alcançar os objetivos de aprendizagem do programa. Os materiais impressos são os guias, manuais e cadernos de teoria e prática que incluem métodos e técnicas de instruções, redação e comunicação (VIEGAS, 2014).

---

[35] Ver Apêndice III.

Para execução do programa o MEC oferece suporte técnico e financeiro via PAR, tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração. Já a secretaria municipal de educação cumpre a função de executora que acompanha e realiza o programa.

No caso específico de Dourados, Viegas (2014) por meio de pesquisa desenvolvida de 2006 a 2012, chama atenção para o fato de que o município busca programas de formação que oferecem algum subsídio (recursos materiais e/ou financeiros) para sua implementação por intermédio do PAR, conforme também observado nos outros municípios investigados. Contudo, a autora explica que, neste município, além dos recursos recebidos via PAR, o município utiliza estes programas como forma de complementação dos vencimentos dos seus técnicos/formadores. Quando o município faz a adesão ao programa, a secretaria de educação convoca/convida os formadores/orientadores para atuar no programa, que geralmente, fazem parte de sua própria equipe, que nesse acordo recebe bolsas para atuar como tutor/orientador, como no caso, do Pró-Letramento[36] de acordo com Resolução CD/FNDE nº 33 de 2009.

O artigo 4º da Resolução traz as responsabilidades dos agentes implementadores quanto a oferta do programa, dentre outros, destacamos a corresponsabilidade do município no que se refere a seleção dos tutores, como verifica-se no inciso IV:

> d) selecionar, por meio de análise de currículo e outras modalidades de avaliação, professor de sua rede para atuar como professor orientador de estudos (tutor) nos momentos presenciais dos cursos, em conformidade com as diretrizes do Programa e das Leis nº 11.273/2006 e 11.502/2007, dando conhecimento ao público sobre todas as etapas da seleção;
> e) manter os professores orientadores de estudos [tutores] disponíveis por carga horária mínima de vinte horas semanais, para atuar nas atividades do Programa;
> f) garantir o cumprimento dos requisitos no Art. 2º, II, da Lei nº 11.273, que estabelece que o professor orientador de estudos [tutor] deve pertencer ao quadro efetivo da rede pública de ensino e estar atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como ter formação em nível superior ou, quando não for possível, ter no mínimo formação de nível médio com experiência de um ano de magistério;
> g) garantir o tempo de dedicação e a permanência do professor orientador de estudos [tutor] em todas as etapas do Programa, para a continuidade dos objetivos propostos (BRASIL, 2009).

[36] Ao tutor será concedida bolsa no valor de setecentos e sessenta e cinco reais regulamentada pela Lei nº 11.273/2006 e Resolução nº 24/2010.

Nessa circunstância, consideramos importante ressaltar alguns aspectos, no que diz respeito à convocação de tutores/formadores para atuar no Pró-Letramento, os tutores são profissionais da própria equipe da secretaria de educação. Inferimos que a escolha por estes profissionais em particular, em vez de professores que compõem o quadro da rede municipal pública de ensino, se deve a alguns motivos: por ser profissionais mais experientes no trato com dinâmicas de palestras e cursos; a necessidade de dedicação de 20 horas por parte do tutor para com o programa, que concorre para a racionalização das despesas, tendo vista, que se retirar um professor efetivo das unidades escolares, demandaria a contratação de outro no lugar deste; é uma forma de complementar os vencimentos (salário) do tutor/formador da secretaria de educação, sem ter que necessariamente, dispor de recursos do município; como também existe a possibilidade do tutor/formador compor um grau de formação (certificação) mais adequado em relação aos demais professores da rede (VIEGAS, 2014).

No que concerne a formalização de adesão aos programas por meio de pactos federativos, buscamos em Freitas H. (2003), que já indicava a direção das políticas de formação docente por intermédio de "acordos" entre os sistemas educacionais, com destaque para a formação continuada dos professores, fato que se observa mediante o Pró-Letramento (Termo de Compromisso), no qual a União e os municípios firmam compromisso mencionado no Decreto nº 6.094/2007, designadamente no inciso XII do art. 2º: - "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação".

Vincula-se a este processo a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que tem como objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação docente referentes aos conteúdos do ensino de 1º ao 5º ano, além de tecnologias de gestão e avaliação da educação (Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização).

Para Freitas H. (2012) esse esforço de atrelar formação docente e avaliação acaba por enfatizar a responsabilização – das escolas e dos professores – principalmente nas últimas décadas, pelo desempenho dos alunos nos exames nacionais da educação básica, "[...] secundarizando a importância e o impacto das condições de vida e de produção da vida material e espiritual de nossas crianças sobre os processos de desenvolvimento da escolarização" (Ibid., p.98).

Sobre esse contexto, Freitas H. (2003) já apontava em outros escritos algumas inquietações a respeito das determinações quanto a este de tipo de programa (Pró-Letramento), que traz a proposta de certificação vinculada a avaliação dos processos. Para a autora, além de não avançar na formação docente, a proposta de certificação pode tornar-se, no que se refere à avaliação do trabalho docente, extremamente prejudicial no "[...] processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização" de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes (Ibid., p.1112). Conforme já observamos no Decreto nº 6.094/2007, art.2º, incisos: I - "estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir"; e no XIV – "valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional".

Freitas H. acrescenta que essa proposta contribui para "[...] instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ranqueamento e competitividade", o que dificulta o movimento de constituição de outras possibilidades formativas "[...] a partir do trabalho coletivo e solidário e, da gestão democrática em nossas escolas" (FREITAS H., 2003, p.1113).

Restringe o trabalho docente, nessa condição, à individualização "[...] às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos" (FREITAS H., 2007, p.1215). Este processo de regulação "[...] (re) configurada de competências, restrita as habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, vem orientando as diferentes ações no campo da formação" (Ibid., p.1216).

Os três municípios informaram que efetivaram a primeira subação (informada no Quadro 10) por meio da implementação do Pró-Letramento como proposta formativa docente na área da "alfabetização, linguagem e matemática". No caso da segunda subação os municípios de Corumbá e Ponta Porã indicaram o mesmo programa como forma de efetivação desta subação, já o município de Dourados foi o único que apresentou outra alternativa para realização desta "Formação pela escola" por meio dos recursos do PDE- Escola[37].

[37] O PDE-Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa

Sobre a alternativa informada pelo município de Dourados (Formação pela Escola) dentro das ações do PAR (segunda subação), encontramos em Viegas (2014, p.145) que apresenta a organização desta atividade formativa, e que está amparada pela Resolução n° 278 de 2004, e traz como imperativo em seu art. 2º, a garantia da formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal pública. A autora explica que estas formações devem ser desenvolvidas nas "Horas Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de Aulas Programadas[38], atendendo as realidades e necessidades de cada [...] Unidade Escolar", conforme assinalado no art.6º dessa Resolução.

Quanto a esta subação anteriormente informada, que trata da formação continuada desenvolvida pelas próprias escolas por intermédio de recursos do PDE-Escola, Albuquerque S. (2013), em pesquisa desenvolvida em redes municipais de ensino no estado do Maranhão (São Luiz, Caxias e Santa Inês), também destacou um cenário semelhante ao que identificamos no município de Dourados "[...] embora figurando como ação do PAR, a formação ficou restrita ao âmbito da escola, por meio de ações próprias das redes de ensino e mediante 'capacitação' do PDE escola" (Ibid., p.251).

A apreensão quanto a este tipo de medida é com relação a falta de planejamento da ação em si, como neste caso, a formação continuada fica restrita as próprias escolas, estas podem apresentar ausência de critérios, de organização, de objetivos, o que acaba por descaracterizar a proposta do PAR que é de um planejamento sistemático das ações, com objetivos e metas bem definidas.

Existe uma grande preocupação por parte dos governos com relação à aplicação dos investimentos, pois se "[...] têm investido recursos na direção de capacitar os professores que estão na ativa. Há também todo um interesse de capacitar esses profissionais na medida em que a eles é imputada a responsabilidade pelo 'sucesso' da educação, pelas experiências exitosas" (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.79). Por isso, a apreensão quanto ao planejamento e a aplicação dessas formações dentro das unidades escolares.

---

recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em: abr. de 2015.

[38] Refere-se a dispensa de alunos da carga horária que podem ser utilizadas para aulas programadas e atividades extraclasse. As aulas programadas são atividades elaboradas pelos professores em consonância com as atividades curriculares e pedagógicas de sala de aula. Essas atividades serão desenvolvidas pelos alunos fora da escola em sua própria residência.

De acordo Oliveira e Maués (2012), esse posicionamento de acompanhamento ou monitoramento das ações de formação docente tem relação objetiva com:

> [...] a importância do corpo docente para a educação, fazendo-se uma relação direta entre resultados apresentados pelos alunos e a formação e trabalho docente, havendo, em função disso, uma preocupação política de estabelecer marcos regulatórios que possam contribuir, supostamente, para uma maior e melhor formação dos professores.

Nessa condição, Estado e a área educacional travam uma relação de "dependência na independência", o que significa dizer que, embora o professor possa ser autônomo em suas ações/atividades, eles "[...] não detém o controle completo de suas ações, sofrendo com o peso das reincidentes políticas públicas educacionais" (AZEVEDO, 2012, p.139).

Por outro ponto de vista, a posição do município de Dourados em relação a segunda subação, também se configura como uma medida democrática de tomada das decisões, que confere maior autonomia às escolas municipais no trato com as questões da formação dos seus professores, já que as unidades escolares, originalmente, têm maior condição de perceber as problemáticas educacionais e, portanto, tem maior probabilidade de serem assertivos em suas decisões. "Refletir sobre a própria prática e o modelo que apresentamos, vividamente, de educação e processo de aprendizado podem tornar-se o nosso mais importante aliado na direção de uma escola plural, atual e útil" (RIBEIRO, 2004, p.119).

Nessa direção Oliveira e Maués (2012, p.63) apontam que, se por um lado, "[...] a educação escolar e a formação docente são entendidas cada vez mais sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas". Por outro, "[...] a ótica da afirmação das escolas como espaço de construção e de formação para o exercício da cidadania e dos professores como intelectuais capazes de contribuir para a transformação da realidade escolar e social".

Os autores ainda consideram que os sistemas de ensino devem proporcionar aos professores "[...] uma formação continuada relevante e pertinente, centrada na aprendizagem dos estudantes e nas necessidades identificadas nas redes de ensino; além disso, deve ser assegurado que haja um impacto significativo nas práticas de ensinar e na aprendizagem dos alunos." (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.69). Tal formação materializa-se somente por meio do envolvimento das escolas e de seus professores no planejamento desta.

Para Azevedo (2012, p.145) as atividades de formação continuada “são estratégicas para a valorização do trabalho docente, para sua qualificação e, essencialmente, para a transmissão da cultura universal e específica de seu campo de atuação”.

Portanto, o movimento em prol da formação docente deve direcionar as políticas no sentido de desenvolver ações que apõem os professores em seu trabalho e contribuam para “seu aprimoramento profissional” (FREITAS H., 2012, p.122), necessitam assim, de propostas para além das recomendações atuais de “titulação de caráter cartorial e certificação de cursos”.

3.2 Critérios de priorização da formação continuada docente nos municípios da amostra

Dentro do período de 2007 a 2010, buscamos compreender quais eram as demandas educacionais destes municípios, os problemas e as possibilidades, em fim, o que as localidades responsáveis procuravam atender em relação à formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso foi perguntado aos Gestores Municipais: Quais os critérios para priorização da formação continuada de professores no município?

Nessa relação, a formação continuada “[...] aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar e, em particular, no que tange à organização do trabalho pedagógico, ao processo ensino-aprendizagem e à qualidade do ensino” (ALBUQUERQUE S., 2013, p.240).

Todavia, no âmbito das políticas educacionais voltadas para a qualidade da educação básica, nas últimas décadas, revela-se a preocupação, com os indicadores de qualidade, que vêm sendo preenchidos por avaliações em larga escala, aos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Levando em conta os resultados divulgados, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes, a formação docente acaba por ser direcionada para este cenário de busca por resultados imediatos (ALBUQUERQUE S., 2013).

Focaliza-se nesse processo “[...] a relação que se estabelece entre a avaliação do desempenho e a certificação dos professores, reforçando o processo de culpabilização e

responsabilidades dos educadores, exclusivamente, pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho das crianças e jovens" (FREITAS H., 2004, p.105). Nesse sentido, fortalece-se "[...] uma concepção de distribuição de recursos públicos de forma focalizada ou qualificada, vinculada aos resultados da avaliação e vinculada ao desempenho dos professores na certificação" (Ibid., p.105).

Para Anastasiou (2004, p.481) as medidas de formação docente devem privilegiar "[...] o diagnóstico, o conhecimento e a priorização dos problemas da realidade", com maior envolvimento e participação da rede de ensino (secretaria de educação e escolas), pois assim abarcam-se outras questões a serem trabalhadas que tenham relação direta com a realidade escolar. De tal modo, há "[...] maiores chances de possibilitar mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas" (Ibid., p.481).

Todavia, os Gestores tiveram dificuldade para responder esta questão, como podemos observar na fala da Gestora de Corumbá: "*Em que sentido? Critérios, como assim? O que é priorização da formação?".* Anastasiou (2004) considera que um processo de preparação formativa deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos e (re) encaminhamentos ao longo de um período também pré-estabelecido, suficiente para enfrentar os problemas diagnosticados. A autora sugere que a prática profissional existente deve ser o ponto de partida das formações, tanto para a mobilização quanto para a construção e a elaboração processual da síntese dos conhecimentos.

Esta falta de entendimento da Gestora de Corumbá em relação aos critérios de priorização (diagnóstico/planejamento) para formações continuadas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser esclarecida por Ferreira (2012, p.57), a execução do PAR nos diversos municípios brasileiros,

> [...] trouxe uma nova estratégia de ação até então não vivenciada pela totalidade do sistema. Ao mesmo tempo, a exiguidade do tempo colocada pelo FNDE para o cumprimento das ações provocou uma reação automática de 'cumprimento de uma obrigação' sem a devida avaliação da capacidade de atendimento de cada sistema e das reais condições de aplicabilidade do plano.

Dessa forma, no período de 2007 a 2010, para esta autora, a implantação do PAR apresentou-se de modo improvisado, "[...] sem levar em conta a debilidade das condições locais" (Ibid., p.57), bem como a preparação formativa dos gestores/responsáveis por este

planejamento. Fonseca e Albuquerque (2012, p.71) consideram como essencial para o sucesso do PAR:

> [...] a necessidade de guardar coerência entre sua concepção e a prática no chão da escola, sem a qual a definição do seu horizonte como planejamento da rede municipal perde vitalidade. A força que o planejamento pode potencializar depende tanto da capacidade de interpretar o real (demandas concretas da escola), quanto das possibilidades que abre para o planejamento político-social, considerando que só faz sentido planejar educação se considerar a escola como espaço-tempo institucional que tem sua missão expressa no social ou nos grupos e movimentos que ensejam a mudança.

Como complemento da indagação a Gestora de Corumbá aponta que não houve uma priorização específica para esse grupo de professores (anos iniciais do ensino fundamental), mas sim uma percepção de formação geral para toda rede de ensino (professores e funcionários administrativos) *"Nesse período de 2007 a 2010 nós tínhamos formações bimestrais com todas as áreas inclusive com auxiliar de disciplina, merendeira, secretários"* (Gestora de Corumbá, 2014). Anastasiou (2004, p.483) considera relevante o envolvimento de todos os atores do processo, uma vez que "[...] evidencia a necessidade de encarar os desafios de um trabalho colegiado, participativo, cooperativo, entre os sujeitos dos processos de profissionalização".

Albuquerque S. (2013) aponta como necessário a construção de um plano de formação que potencialize as ações formativas que se vinculam às necessidades da escola em seus múltiplos aspectos inter-relacionais e administrativos, mas principalmente, pedagógicos. Supõe, pois, uma formação continuada entendida como processo individual e coletivo, em contexto de transformação, de reflexão e de representação de valores e de comportamento, por parte dos professores, que, coletivamente, passam aprender, produzir novas formas de ação. Nesse sentido, o autor pondera quão importante são às formações coletivas que envolvam professores e administrativos, mas também julga como necessário, realização de momentos específicos de formação docente, como forma de destacar o pedagógico e sua relação com o cotidiano escolar.

Este posicionamento do município em oferecer formação para a totalidade dos profissionais da educação da rede municipal é positivo, no sentido de que existe a compreensão e o reconhecimento de que todos os funcionários que trabalham na escola são educadores e, portanto, necessitam de formação para melhor desempenharem suas funções no

espaço escolar. Porém, esta posição também pode demonstrar a falta de preparo e de direcionamento pedagógico da equipe responsável pelo PAR, pois é fato que cada grupo (docentes e administrativos) carece de um atendimento específico em suas áreas de atuação, como no caso dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental que lidam diretamente com o processo de alfabetização.

Albuquerque S. (2013, p.242-243) explica que as equipes responsáveis pelo PAR nos seus respectivos municípios devem se apropriar da proposta do PAR, de igual modo compreender sua importância para o planejamento "[...] das ações de gestão da educação pública, pois o PAR se constitui uma possibilidade concreta de elevar os indicadores de qualidade do ensino público".

Para Anastasiou (2004) o professor necessita de formação específica para sua área de atuação, pois esta é essencial para o desenvolvimento do fazer docente que, "[...] por trabalhar com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade, incerteza, novidades, dilemas, conflitos e instabilidade, exigindo a flexibilidade mental como elemento fundamental" (Ibid., p.477). Nessa lógica é que "[...] as políticas de formação vêm tendo um predomínio nas ações educacionais, tendo como objetivos, pelo menos programas e projetos, a melhoria da qualidade da educação, por meio de uma melhor qualificação docente" (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.78).

Torna-se, desse modo necessário articular, por meio da formação continuada, os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as experiências vivenciadas na prática docente, de forma que "[...] tais conhecimentos superem o senso comum e configurem uma prática pedagógica refletida e, portanto, resignificada, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade como direito social" (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p.87). Nessa perspectiva, a formação continuada "[...] deve ajudar o professor a construir e a promover a mudança no espaço/tempo de sala de aula e planejar boas situações de aprendizagem que ajudem a aluno a avançar, com autonomia, no seu processo de escolarização e de crescimento humano" (ALBUQUERQUE S., 2013, p.275).

Sobre esta questão o município de Dourados, por meio de sua Gestora do PAR respondeu da seguinte forma:

> *Olha, a gente utilizou os dados que o PES [Planejamento Estratégico da Secretaria], aonde tinha ponto de entrave, aonde a gente percebia que os*

> *níveis de sucesso apresentado não eram os ideais. Quando você tinha índice alto de repetência, né, aonde você tinha problema, foi ali que a secretaria foi investir. Tanto que investiu bastante foi na parte dos anos iniciais do ensino fundamental* (Gestora de Dourados, 2014).

O documento "Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas" da UNDIME (BRASIL, 2012a) orienta que o planejamento da secretaria municipal de educação deve estabelecer objetivos e metas para produzir decisões e ações. O planejamento necessita partir de um diagnóstico atual e do estabelecimento de estratégias que assegurem "[...] o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças da sua rede" (Ibid., p.44). Para tanto, a secretaria de educação ou a equipe responsável (PAR) pela política educacional local deve considerar os documentos que consolidam o planejamento da educação nacional e municipal.

A UNDIME, mediante o documento, sugere ações de formação continuada para professores da rede municipal, dentro do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), conforme mencionado pela Gestora (Dourados), que constitui a materialidade das ideias e expectativas da equipe da secretaria de educação. Esse planejamento deve contribuir para que a secretaria mantenha o foco na gestão da escola e na aprendizagem dos estudantes, propondo, quando necessário, a reestruturação e a racionalização dos processos, assim como dos objetivos e das estratégias.

Nessa relação entre municípios e União, é estabelecida uma "colaboração intergovernamental" (CAMINI, 2010, p.541), permeada pela realização do "planejamento multidimensional", articulado pelo PAR/MEC com os entes federados, por intermédio das universidades, UNDIME e outras organizações (públicas e privadas) para auxiliar na implantação das políticas.

Nesse sentido, a política se caracteriza como uma "descentralização convergente" (CAMINI, 2010, p. 11), levando-se em conta as ações do MEC e do ente que adere ao compromisso em torno de diretrizes gerais previamente estabelecidas. Também pode ser caracterizada, segundo a autora, como uma descentralização monitorada, considerando a exigência do PAR e pela existência de um índice que será tomado como medida de avaliação das ações empreendidas.

De acordo com o documento da UNDIME (BRASIL, 2012a) todo planejamento exige que sejam estabelecidos mecanismos, rotinas ou sistemas de acompanhamento e de avaliação capazes de informar a secretaria de educação sobre a situação das atividades planejadas, na

medida e com tempo suficiente para que se produzam as ações de manutenção requeridas. Para que toda ferramenta de gestão seja bem desenvolvida, é necessário ser conhecida, assimilada e, sobretudo, utilizada pela equipe gestora da secretaria e das unidades escolares.

Para Albuquerque S. (2013) somente com um planejamento de longo prazo e com a garantia efetiva da participação da comunidade escolar no processo decisório das políticas que chegam à escola, associados a um processo de cooperação técnica da União com os entes federativos, por um lado, e a garantia da continuidade das ações, o monitoramento, a avaliação e o controle social das políticas públicas, por outro, pode-se vislumbrar a efetiva qualidade da educação.

Compreendemos que planejar e direcionar propostas de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais demanda pensar a prática docente como possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão e como eixo norteador desse processo, requerendo ações de formação que assegure o ensino e a aprendizagem como práticas significativas e contextualizadas, fortalecendo-os nos aspectos teóricos e práticos, proporcionando conhecimentos específicos sobre o processo de formação da área (VIEGAS, 2014).

A Gestora do município de Dourados também aponta, da mesma forma que a Gestora anterior (Corumbá), que houve a busca por formação para todo o grupo da rede de ensino *"[...] é uma coisa que a gente percebe bastante no PAR, é a formação dos outros profissionais que trabalham na escola. Escola não é só professor e aluno, é todo o conjunto"*. A Gestora ressalta, ainda, a importância de priorização por parte do governo federal quanto a formação dos funcionários administrativos *"[...] esses programas que têm sido elaborados pelo governo federal, eu vejo como programas bastante positivos"*.

Imbernón (2009) também entende como positiva a realização de formações com compromisso e responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente, permeada por processos comunicativos compartilhados. "Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagações colaborativas para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve" (Ibid., p. 60).

Para Freitas H. (2004) estes momentos coletivos de formação devem ser articulados com a construção do projeto político pedagógico da escola, com a participação de professores,

técnicos administrativos, estudantes, pais e movimentos sociais da comunidade. Desse modo, esses processos pautaram outras formações ligadas a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo em seu trabalho. “Este protagonismo deve surgir a partir de debates reais coletivos para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

A Gestora de Dourados faz ainda um comentário geral sobre a organização dos programas por intermédio do PAR *“É muito positivo, esses programas que vêm do governo federal. Então eu acho assim, esses programas do governo federal de estímulo [a formação] são ações positivas, melhorou muito o acesso, democratizou o acesso”*, no que se refere a formação continuada para todos os envolvidos com a educação escolar.

A Gestora (Dourados) considera que mesmo com um planejamento pré-organizado (ações e subações) e com programas de formação já estabelecidos para a esfera nacional (Pró-Letramento), o município consegue exercer de forma autônoma o planejamento do seu próprio sistema de ensino e acrescenta *“[...] a interferência do governo federal foi decisiva para esses avanços”*. Para esta Gestora o PAR é exitoso, pois agrega ao processo de obtenção de recursos a necessidade do diagnóstico e do controle dos investimentos repassados aos municípios *“[...] a secretaria faz um repasse via programa institucionalizado, ai ele tem um mecanismo de controle, né, então isso fez com que o recurso chegasse de fato na outra ponta”* (Gestora de Dourados, 2014).

Fonseca e Albuquerque (2012) analisam que a intenção dos municípios em aderir aos programas federais, em busca de maiores recursos, pode levar a uma compreensão reducionista do conceito de qualidade, na medida em que os municípios se rendem a conceitos pré-determinados por esses programas. Um exemplo, conforme indicam os autores, é que diversos municípios concebem o PAR como único planejamento de seus sistemas públicos de ensino e, portanto, assume este, como única forma de controle, diagnóstico e planejamento das ações.

Para o Gestor do município de Ponta Porã os critérios de priorização das formações continuadas nos anos iniciais do ensino fundamental dizem respeito aos aspectos pedagógicos e de resultados do IDEB:

> *[...] como existe uma preocupação muito grande com o IDEB né, e o IDEB ele prioriza basicamente língua portuguesa e matemática, então eu acho que o primeiro quesito é essa questão do letramento mesmo. É por conta disso*

> *que as formações são mais voltadas pra língua portuguesa e matemática, principalmente nas séries iniciais e eu acho que é uma questão que acontece em todos os municípios, aonde é a base, a educação nas séries iniciais de primeiro ao quinto ano, tem que levar o aluno com um nível de desenvolvimento bom para que ele possa seguir na etapa do ensino fundamental* (Gestor de Ponta Porã, 2014).

Percebemos na fala do Gestor uma coerência com relação à escolha/indução dos critérios de priorização das formações continuadas dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental por meio do programa Pró-Letramento, que se refere justamente a formação continuada docente atrelada as metas/resultados observados/projetados pelo IDEB. Conforme o documento orientador (BRASIL, 2007d) o Pró-Letramento tem como foco a melhoria dos resultados das avaliações nacionais objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática.

Este programa foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, e reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 que sistematiza várias ações[39]. Estas ações são organizadas através do Decreto nº 6.094/2007 que introduziu a exigência de exame periódico específicos no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse cenário, instaura-se uma crescente preocupação, nos discursos educacionais, no que se refere o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), materializado pela Prova Brasil[40] desde 2005, que aponta resultados no IDEB quanto ao desempenho das escolas; a Provinha Brasil desde 2007 e seus usos dentro contexto escolar como mecanismo diagnóstico das dificuldades em sala de aula; e agora, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem como proposta avaliar as crianças ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

O IDEB foi idealizado para aferição objetiva da qualidade da educação básica, sendo ferramenta de verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Plano de Metas. Ele combina o desempenho nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil) com fluxo escolar (Censo Escolar), aplicado a redes escolares. Calculado para o ano de 2005, o índice

---

[39] Organizadas em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

[40] É realizada a cada dois anos desde 2005 abrange todos os alunos que frequentam o 5º e o 9º ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas localizadas em área urbana (na área rural a partir de 2009). Avalia habilidades e competências em Língua Portuguesa – leitura – e, em Matemática - resolução de problemas.

possibilitou o estabelecimento de metas bianuais de aproximação à média 6,0 cujo alcance foi projetado para até 2021 (FREITAS D., 2011).

Além da Prova Brasil, que é aplicada no quinto ano do ensino fundamental, para medir as competências de habilidades em língua portuguesa e matemática, também foi criada a Provinha Brasil – pela Portaria Normativa nº 10/2007 -, consiste em um instrumento pedagógico - sem fins classificatórios -, que fornece informações sobre o processo de alfabetização de alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. São avaliadas habilidades contempladas na matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial, enfocando a língua portuguesa (BRASIL, 2012b).

Agora, mais recentemente, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - Portaria nº 482/2013 -, destinada a avaliar as crianças ao final do terceiro ano do ensino fundamental. A partir dos resultados da ANA, cada município e escola deve receber seu resultado global, como acontece na Prova Brasil materializado pelo IDEB.

Desse modo, o IDEB se configura como condutor de políticas educacionais, no que se refere ao alcance de metas agregado a responsabilização dos resultados, tanto em âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino, além de servir como instrumento de monitoramento das metas propostas pelo PDE para a educação básica (FREITAS D., 2011).

O documento que orienta as ações do PDE (BRASIL, 2007e) indica que o sistema de ensino (estadual ou municipal) que apresenta no decorrer dos anos um IDEB abaixo da média recebe do MEC por meio do PAR assistência técnica e financeira, vinculada ao Termo de Cooperação Técnica[41] celebrado entre o MEC e os municípios, no intuito de reduzir as desigualdades entre os sistemas. Nesse sentido, buscamos verificar o desenvolvimento dos municípios da amostra em relação ao IDEB por dependência municipal, fazendo um comparativo entre os âmbitos nacional, estadual e municipal, conforme apontado na Tabela a seguir:

Tabela 01 – IDEB projetado e observado por dependência pública municipal nos anos iniciais (5º ano) do ensino fundamental de Corumbá, Dourados e Ponta Porã – 2007-2021

[41] Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=apresentacao&est=MS&mun=Dourados&municod=5003702&estuf=MS&muncod=5003702>. Acesso em: set. de 2014.

Municípios	Observado				Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Brasil	4,0	4,4	4,7	4,9	3,5	3,8	4,2	4,5	---	5,7
MS	4,1	4,5	5,0	5,0	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,6
Corumbá	3,4	3,7	3,9	4,0	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	5,4
Dourados	4,1	4,0	4,6	4,9	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8
Ponta Porã	4,0	4,6	4,9	5,0	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5,5

Fonte: INEP (2015)[42].

Podemos perceber que a rede municipal pública de Corumbá conseguiu alcançar e superar as metas estabelecidas nos anos de 2007 a 2011, porém em 2013 não alcançou a meta projetada de 4,2, mas sim registrou um índice de 4,0, com um avanço 0,1 ponto em relação a 2011 (3,9). O que indica a necessidade de incremento e planejamento dos programas como forma de buscar estratégias de alcance e/ou superação dos índices projetados pelo IDEB, tendo em vista que a proposta do PAR é justamente esta, planejamento sistemático das ações e subações baseadas em metas.

Quanto a rede municipal pública de Dourados, esta tem conseguido alcançar as metas estabelecidas para cada ano, em 2007 superou a meta 3,7 com índice de 4,0 observado, já em 2009 decresceu 0,1 no indicador de desempenho, mas igualou-se a meta estabelecida de 4,0. Em 2011 novamente a meta (4,4) foi superada em 0,2 observando um índice de 4,6, fato que se repete em 2013, a rede municipal alcançou 4,9 no índice observado.

A rede municipal pública de Ponta Porã tem conseguido também ultrapassar as metas estabelecidas para cada ano, em 2007 superou a meta de 3,3 com um índice de 4,1 observado, em 2009 registrou no IDEB observado 4,6, um crescimento de 0,9 no indicador de desempenho. Em 2011 manteve o crescimento novamente com a meta (4,1) foi superada em 0,8 observando um índice de 4,9. No último registro (2013) observado computou 5,0 pontos no índice, superando mais uma vez a meta projetada de 4,4.

Assim, podemos inferir que os municípios de Dourados e Ponta Porã têm conseguido melhores resultados de desempenho nas suas redes de ensino públicas, do que o município de Corumbá. Entretanto, é importante salientar, conforme Souza, Oliveira e Alavarse (2011) que o avanço do IDEB não representa necessariamente a melhoria na qualidade da educação, uma vez que os municípios brasileiros vêm implementando diversas estratégias com foco nos seus

[42] Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=11616999>. Acesso em: abr. de 2015.

índices sem, obrigatoriamente beneficiar as condições de ensino e aprendizagem da rede escolar.

Com relação às esferas (dependência municipal) nacional e estadual, estas também têm superados suas metas projetadas. Assim sendo, verifica-se que o Brasil tem avançado na busca da melhoraria dos índices de desempenho escolar público, no entanto, a educação brasileira ainda enfrenta vários desafios não superados, conforme informado por Viegas (2014) como as evidentes taxas de evasão e repetência, analfabetismo, contradição entre acesso e sucesso escolar, já que o ingresso nos espaços escolares públicos não tem representado a apropriação do processo de aprendizagem.

Sousa, Oliveira e Alavarse (2011) reconhecem que os resultados do SAEB, somados as taxas de rendimento que compõem o IDEB, não dão conta de verificar toda problemática educacional em curso no país, porém no âmbito do planejamento educacional brasileiro, são recursos que representam avanços, uma vez que o aparato tecnológico de desenvolvimento de indicadores educacionais para o uso em formulações de políticas educacionais é ainda escasso. O fato do IDEB se definir como um indicador aprovado pelo MEC e compreensível ao grande público, representa uma contribuição significativa por tornar o debate sobre os resultados do processo educativo passível de verificação e, portanto, mais transparente e objetivo.

Todavia, esse cenário tem servido para reforçar um quadro de responsabilização do trabalho docente, baseado na ideia de regulação do sistema educacional, voltado para a avaliação do desempenho ou alcance de metas estabelecidas (IDEB). Situação que reproduz a competição entre estados, municípios, escolas e professores e que nem sempre se configura como medidas ou ações de avanço para qualidade da educação pública. Conforme apontam Arelaro, Jacomini e Klein (2011) as discussões sobre a qualidade da educação aparecem principalmente, vinculadas à divulgação do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e às políticas de não reprovação anual, dados estes que compõem o IDEB e que criam um cenário de penalização do desempenho escolar baseado nos índices divulgados.

É relevante destacar que a formação e a atuação docente são, consideradas pelo governo federal, aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, apontada por autores como Scheibe (2010) e Freitas H. (2007).

Essas autoras analisam que a centralidade da categoria docente nos programas governamentais tem sido marcante, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos.

Políticas de formação de professores destinadas a melhoria da escola que são centradas essencialmente na avaliação do rendimento dos alunos e na divulgação dos resultados tendem fortemente para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento e, têm como premissa não confiar em professores reflexivos. As abordagens formativas propostas nessas formações não exigem um docente profissional e até mesmo preferem um docente que domine e execute os métodos e as técnicas considerados eficazes e comprovados (LESSARD, 2006).

Para justificar as propostas e os novos direcionamentos formativos, segundo Scheibe (2010), as críticas dos órgãos gestores ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco envolvidos de sua responsabilidade pelo desempenho dos alunos, conferindo ao professor toda a responsabilidade pelo desempenho insatisfatório do alunado.

Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras estão sendo direcionadas para convergência das "[...] políticas de avaliação da educação básica, impeditivas de um referencial para projetar a formação dos profissionais da educação sobre bases mais elevadas, para lidar com a formação atual das novas gerações, e a construção de uma nova vida, uma nova humanidade" (FREITAS H., 2007, p.1225).

Nessa direção, verifica-se que os objetivos e metas firmados pelo arranjo federativo almejam um tipo de educação a ser oferecida, qual seja, uma educação de qualidade baseada em projeções avaliativas. Entretanto, Dourado, Oliveira e Santos (2007) chamam atenção para o fato de que os conceitos, concepções e as representações sobre o que vem a ser uma educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso.

3.3 Participação e envolvimento do setor de formação de professores na elaboração do PAR

Neste item tratamos de analisar a participação e o envolvimento das equipes das secretarias de educação que trabalham com a formação dos professores da rede municipal e as equipes que estão ligadas ao PAR, buscamos observar se os profissionais/técnicos/formadores participaram da elaboração do PAR, dimensão 2, indicador 2.2.2, no período de 2007 a 2010.

A valorização do trabalho docente no âmbito do PAR se enriquece bastante com a tese de construir a escola e uma rede de instituições de ensino como espaços/tempos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, na construção de projetos educativos que contribuam para o enfrentamento dos dilemas profissionais dos professores, por meio do desenvolvimento de uma práxis reflexiva a ser catalisada mediante o trabalho coletivo de seus membros (ALBUQUERQUE S., 2013).

Nessa conjuntura, aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, é também analisar, testar, avaliar e modificar em grupo, proporcionando desse modo uma aprendizagem participativa. Conforme Imbernón (2009, p.61) trabalhar "[...] num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social" envolve situações de compartilhamento de problemas, de fracassos e de êxitos. "Criar um clima de escuta ativa e de comunicação", envolve, consequentemente, a elaboração de projetos de trabalho em conjunto, que contribui para a absorção maior do conhecimento como processo permanente.

Diante da pergunta sobre a participação do setor de formação de professores da secretaria em relação à elaboração do PAR, a Gestora de Corumbá informou que houve sim a participação, tanto no *"[...] primeiro momento do diagnóstico, que a gente pontuou que foram aquelas construções de algumas ações, depois teve aquele refinamento que foi um grupo menor, tá".*

A formação assume assim um tipo conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, "[...] em vez de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso é necessário que o conhecimento seja submetido à critica em função de seu valor prático" (IMBERNÓN, 2009, p. 63).

Quanto ao município de Dourados a Gestora do PAR também respondeu que sim em relação a participação, ainda destacou o envolvimento da equipe de formadores, igualmente, na elaboração dos outros indicadores *"[...] porque o pedagógico estava bem envolvido, por*

que já na época eram uns programas da secretaria, era formação de professores, de valorização. Não só de professores, a gente tinha da formação de outros setores também, das escolas".

O trabalho colaborativo é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço, mas que contribui significativamente para momentos formativos de envolvimento estrutural coletivo e democrático, partilhando o conhecimento com outras instâncias de socialização (IMBERNÓN, 2009, p. 70).

Em relação à Ponta Porã, o Gestor também confirmou a participação da equipe de formação de professores da rede municipal na elaboração do PAR. Para este Gestor a elaboração do PAR deve ser desenvolvida justamente com o envolvimento de todos os setores responsáveis:

> *[...] por exemplo, a nossa nutricionista aqui que ela faz reunião de formação com as merendeiras, o rapaz aqui que é professor aqui que trabalha no setor dos serviços de apoio né, então eles fazem reuniões periódicas com os funcionários, então tem essa relação sim. Então, eu acredito que tanto a equipe pedagógica, como a equipe de apoio participou da elaboração dessas ações* (Gestor de Ponta Porã, 2014).

Para Imbernón (2009) a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática. Se os envolvidos com a educação não impulsionarem uma nova cultura colaborativa nos diversos segmentos institucionais (secretarias, conselhos, associações, sindicatos e escolas), será impossível por sua vez desenvolver processos de formação permanente colaborativa e com uma inovação institucional.

Nessa direção, Anastasiou (2004) informa que nos processos de formação/profissionalização devemos colocar como elemento essencial o princípio de coletividade, efetivar diagnósticos, estudos, discussões, problematizações, sínteses, de forma a vivenciar metodologicamente processos interativos de planejamento. Vivenciar estratégias de "ensinagem" situa-se como uma forma altamente possibilitadora de um fazer diferenciado, pois os docentes vão vivendo e construindo suas sínteses acerca das formas dos seus fazeres, reforçando suas buscas, dúvidas, assertivas, dificuldades nos processamento grupais (Ibid., p.483).

Contudo, trabalhar em grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamentais a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de

lidar com o outro em sua totalidade. Isso exige autonomia e maturidade, algo que deve a ser construído diariamente. Situação que envolve o desenvolvimento de uma série de papeis que auxiliam na construção da autonomia, "[...] do autoconhecimento, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar, do resumir, visando à autonomia" (ANASTASIOU, 2004, p.485). Buscamos assim realizar "[...] um processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no processo, encarando-a como um desafio a ser enfrentado e vivenciado" (Ibid., p.488).

Para Albuquerque S. (2013) somente com um planejamento de longo prazo, conforme proposto pelo PAR e, com a garantia efetiva da participação de todos os envolvidos neste processo, associados a um movimento de cooperação técnica da união com os municípios, por um lado, e a garantia da continuidade das ações e subações, o monitoramento, a avaliação e o controle social das políticas, por outro, poderemos conceber uma efetiva qualidade da educação pública.

Nessa direção, o planejamento, como processo amplo de formulação de planos, operacionalização e avaliação, compreende modos diferentes de pensar e de fazer, assumindo tons diversos. Como prática situada, o planejamento não pode ser tratado de forma distinta do sistema social. "Refere-se a fatores internos e externos, à organização, dependentes de negociações e acordos que articulam os interesses dos membros ou grupos sociais envolvidos no processo" (ALBUQUERQUE M., 2005, p.01).

Um processo de planejamento ganha centralidade e efetivação na elaboração de um plano, um registro das decisões tomadas coletivamente, assume assim um caráter duradouro, que vai incidir na realidade local, fazendo parte ao mesmo tempo desse processo. Processo que por imposição da lei deve ocorrer no interior do sistema de educação com a função de articulá-lo (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2013).

Com base nos fundamentos teóricos e empíricos levantados, apreendemos que a formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental se constitui em um processo complexo que demanda reflexões permanentes, que devem ser estabelecidas mesmo em programas pré-estabelecidos, buscando o envolvimento de todos os participantes.

Ao realizarmos este estudo sobre a formação continuada de professores em municípios sul-mato-grossenses focalizando ações e subações do PAR e os seus desdobramentos entre demandas, critérios, propostas, priorizações e contribuições, percebemos que as proposições teóricas são confirmadas por princípios empíricos delineados em contextos de gestão,

pautadas por medidas padronizadas, mas que também são passíveis de organização e caracterização das especificidades locais, porém, tal atitude depende do empenho e envolvimento dos seus gestores.

Importante ressaltarmos que essa análise em torno do tema está longe de se esgotar dada a importância da formação continuada e do planejamento (PAR) como elementos imprescindíveis nos incrementos de contextos que buscam a qualidade da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a formação de professores vem adquirindo um *status* de importância para as políticas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, devido aos compromissos que o Brasil, gradativamente, está assumindo para a efetivação e universalização da educação básica no país. A LDB/1996 se configura como o ponto inicial dessa relação, por seguinte, a formação docente, em especial, a formação continuada vem sendo direcionada dentro das estratégias políticas-legais de concretização dos objetivos acordados.

A sujeição dos entes federados pode acontecer devido ao atrelamento de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações formativas. A proposição apontada se deve ao fato de que, estados e municípios aderem às políticas determinadas na expectativa de conseguir assistência técnica e financeira. Entretanto, este processo desencadeado manifesta, da mesma forma, o aspecto do regime colaborativo entre instâncias governamentais, assinalada por um posicionamento firmado na Constituição Federal de 1988, Artigo 211, parágrafo 1º, de disposição dos entes federados (União e municípios) na implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação pública (CAMINI, 2010).

Tal situação traz para o centro das discussões a percepção da formação continuada, como meio de superar as lacunas da formação inicial (BRZEZINSKI, 2008) e não como modo de complementação dos processos formativos do professorado para aprofundamento e avanço do conhecimento existente, em vez disso, apresenta-se como forma de compensar e preencher esses vazios não superados (GATTI, 2008).

Assim, compreendemos que a profissão docente se desenvolve por meio de vários fatores, sendo um deles a formação continuada. Segundo Albuquerque S. (2013), a formação

continuada de professores é uma “peça” que articula toda a política destinada à elevação do desempenho das escolas públicas no IDEB. Portanto, ações de formação continuada docente sugerem o desenvolvimento de processos intencionais e planejados, com objetivos bem definidos. Entendida assim, como indicativo de qualidade educacional.

Nessa direção, a busca pela qualidade da educação pública, impulsionou a ampliação das linhas de financiamento, porém com propostas de planejamento, objetivos e metas bem definidas - Plano de Metas, PDE e PAR.

Nesse panorama, o PAR aparece como uma ferramenta de planejamento que oferece ações de formação continuada atreladas aos recursos técnicos e financeiros. Os municípios são motivados a aderir aos programas federais com a responsabilidade de cumprir e/ou realizar a ação e/ou programa fundamentado em metas (IDEB).

Podemos inferir que os municípios de Dourados e Ponta Porã têm conseguido melhores resultados de desempenho nas suas redes de ensino públicas, do que o município de Corumbá. Entretanto, é importante salientar, conforme Souza, Oliveira e Alavarse (2011) que o avanço do IDEB não representa necessariamente a melhoria na qualidade da educação, uma vez que os municípios brasileiros vêm implementando diversas estratégias com foco nos seus índices sem, obrigatoriamente, beneficiar as condições de ensino e aprendizagem da rede escolar.

Conseguimos perceber que as propostas de ações de formação continuada, nos municípios de Corumbá e Ponta Porã, foram direcionadas no sentido de buscar financiamento que atendesse o ensino fundamental, levando em conta as modalidades de educação especial, quilombola, educação do campo e indígena, bem como ações de formação docente para cumprir a Lei nº 10.639/2003. Todavia as ações e subações foram orientadas na sua totalidade para uma política de passividade diante das orientações do governo central.

No caso do município de Dourados, este apresentou as mesmas ações dos municípios anteriores, porém Dourados inovou no sentido de direcionar e permitir que as formações continuadas fossem desenvolvidas e viabilizadas no interior das escolas municipais, o que no nosso entendimento, oferece maior autonomia à rede escolar.

Dentro da ação maior proposta pelo PAR que é “Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental” é apontada a necessidade de considerar, também as especificidades das escolas do campo e áreas temáticas - educação ambiental, educação para os direitos humanos e educação integral.

Para sistematização desta ação maior, são propostas duas subações: “cursos de formação continuada para os professores que já estão exercício nos anos iniciais do ensino fundamental”; e “momentos de discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar”.

Os três municípios aderiram e implementaram, no período em análise, o programa Pró-Letramento que faz parte das ações do PAR, como proposta de um atendimento diferenciado para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, somente o município de Ponta Porã reconheceu este programa como uma ação diferenciada de formação docente para a primeira parte do ensino fundamental.

A formação continuada de professores no município de Corumbá é incentivada ao estabelecer o direito do professor em participar de capacitações tanto na sua hora-atividade como em outros momentos – oficinas, minicursos, palestras, entre outros. Em Dourados a formação continuada de professores é entendida como um direito, que assegura a oportunidade do professor participar de cursos de formação – hora-atividade, aulas programadas, reservas técnicas, oficinas, palestras. Já Ponta Porã indica a formação continuada de professores como umas das formas de melhorar a qualidade educacional municipal, é assegurada no município por atividades de iniciativa municipal no formato de cursos de curta duração.

Diante do estudo desenvolvido podemos considerar que os gestores municipais, das localidades investigadas, não tem um conhecimento objetivo do que seja o instrumento PAR, e como ele pode ser importante para o planejamento educacional e, como este pode ser realmente uma possibilidade concreta de aumentar os indicadores de qualidade do ensino público nos seus municípios. Porém, para que isso ocorra é necessário tempo para a implementação, levar em conta as especificidades locais e principalmente que tenha uma preparação formativa dos gestores para executar este planejamento, todavia não foi isto que se observou nas três localidades investigadas, ou seja, o PAR foi executado de modo improvisado, sem levar necessariamente em conta as especificidades locais, bem como não houve a preparação efetiva de seus responsáveis.

Anastasiou (2004) considera que um processo de preparação formativa deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos e (re)encaminhamentos ao longo de um período também pré-estabelecido, suficiente para enfrentar os problemas diagnosticados. A

autora sugere que a prática profissional existente deve ser o ponto de partida das formações, tanto para a mobilização quanto para a construção e a elaboração processual da síntese dos conhecimentos.

Percebemos que a implementação da formação continuada de professores de 1º ao 5º ano por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses, está sendo desenvolvida nos três municípios pesquisados (Dourados, Corumbá e Ponta Porã), porém o único programa relacionado ao nosso objeto de pesquisa no período de 2007 a 2010, que atendeu a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nestes três municípios pesquisados, foi o Pró-Letramento, embora exista outros programas/ações que foram implantadas nestas três localidades, contudo focavam em formações para funcionários administrativos e professores dos anos finais do ensino fundamental.

Os três municípios desta pesquisa se organizaram e utilizaram o PAR como diagnóstico/planejamento das ações de formação docente em diversas áreas. Condição que confirma o alinhamento da política municipal de formação docente que caminhou na direção das orientações via PAR do governo federal.

Pode-se vislumbrar a efetiva qualidade educacional quando tiver um planejamento de longo prazo e realmente com a participação da comunidade escolar nas decisões sobre as políticas que chegam até a instituição escolar, sempre com a cooperação técnica entre União e municípios, estados e DF e também garantir a continuidade das ações, do monitoramento, da avaliação e do controle dessas políticas públicas.

Após tais constatações, acreditamos que este trabalho tem uma relevância tanto social quanto científica, pois buscou analisar a implementação da formação continuada de professores de 1º ao 5º por meio do PAR, contribuindo assim para a produção de material científico para a área, assim sendo utilizado por mais pesquisadores, e buscar conscientizar a sociedade tanto, para a formação destes profissionais, como também a implementação de mais políticas públicas sobre formação continuada docente para assim melhorar a qualidade educacional brasileira.

A relevância acadêmica está na produção de novos conhecimentos, sendo que esta pesquisa deve/possa ser aproveitada para fornecer informações importantes para demais pesquisas na área da formação continuada de professores.

A relevância social caracteriza-se pelo respaldo adquirido sobre a importância da formação continuada de professores na sociedade, assim o professor não será visto somente como um profissional da área da educação e sim como um dos pilares da para conseguir uma boa qualidade na educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Planejamento Educacional em Tempos de Reforma: onde fica a escola?. **Anais...** 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-546--Int.rtf>. Acesso em: abr. de 2015.

ALBULQUERQUE, Severino Vilar de. A formação continuada de professores no PAR: o dilema de sua implementação no Maranhão. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

AMORIM, Milene Dias. **A Qualidade da Educação Básica no PDE**: Uma Análise a partir do Plano de Ações Articuladas. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ANASTASIOU, Lea das Graças Carmargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v 33, n 3, p. 174-181, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Formação e campo educacional: políticas, regulações e processos. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

BATISTA, Neusa Chaves; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; BÜRGIE, Daniela Borba; MELLO, Elena Maria Billig; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. Análise da implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Sul. **Série - Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 34, p. 75-92, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/58/47>, acesso mar. de 2014.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade** [online]. 2008, vol.29, n.105, pp. 1139-1166. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>, acesso mar. de 2014.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Políticas públicas em educação: uma proposta participativa de formação de professores. **Revista ACOALFAplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007.

CAMPOS, Magaly Robalino. ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. **Revista PRELAC**, 2005.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Repercussões do FUNDEF/FUNDEB na formação dos professores da rede estadual de ensino do Pará. **Anais...** ANPAE - III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/FabricioAaraoFreireCarvalho_res_int_GT6.pdf>, acesso abr. de 2015.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de**.** O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Revista Série-Estudos**, n. 34, jul./dez. 2012. Campo Grande: UCDB, 2012.

DELORS, Jacques. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas Públicas de formação continuada de professores:** a experiência do município de Itaguaí. 2012. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série documental**, v. 24, n. 22, 2007. Brasília: INEP. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade-da-educacao.pdf>. Acesso em: maio de 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. [online]. 2015, vol.23, n.88, pp. 545-566. ISSN 1809-4465.

FONSECA, Marilia; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Revista Série-Estudos**, n. 34, jul./dez. 2012. Campo Grande: UCDB, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Reflexos Da avaliação centralizada na educação municipal. **Anais...** ANPAE - 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0136.pdf>. Acesso em: fev. de 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. de 2007.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. de 2003.

_____. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda protagonista. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. Manifestação de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Anais**... 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>, acesso em fev. de 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>, acesso em mar. de 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, acesso em 15 jun. de 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional***:* forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação permanente do professorado***:* novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professor?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**.** Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf>, acesso em 16.03.2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Redalyc**, v. 34, n.1, pp. 75-85, abr. de 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OCDE. **Dividing the pie in Brazil**: income distribution, social policies and the new middle class. 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=ECO/WKP(2014)1&docLanguage=En> acesso em jun. de 2014.

_____. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Editora Moderna, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Os 25 anos da Constituição de 1988:reflexões sobre o direito à educação de qualidade. In: Leite, Yoshie Ussami Ferrari; Militão, Silvio Cesar Nues; Lima, Vanda Moreira Machado. (Orgs). **Políticas Educacionais e qualidade da escola pública**. 1 ed. Curitiba: CRV Editora, 2013, p. 29-41.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

OLIVEIRA, Regina Cestari de; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Gestão das políticas educacionais**: o impacto do plano de ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses. Relatório final de pesquisa. UCBD, Campo Grande, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. **Nuances**, v. 3, set. 1997.

PREAL. **Formación de Formadores. Estado de la Práctica**. Nº25. 2002. Disponível em: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/Vaillant25%20espa%F1ol.pdf> acesso em mar. de 2014.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. **Anais...** Anpae 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>, acesso em abr. de 2015.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em jun. de 2014.

SENA, Paulo. Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In: FERREIRA. Eliza Bartolozzi; FONSECA. Marília (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21.** Brasília: Liber Livro, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídiosteórico-metodológicos para análise de documentos. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999>, acesso em ago. de 2014.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação Continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Anais**... III Seminário de Educação Brasileira, Plano Nacional da Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas: III CEDES, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o IDEB como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental** – cenários municipais. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência e educação**. (Bauru) vol.5, n.2, Bauru, 1998.

TEZANOS, Araceli de. El caminho de la profesionalización docente. **Revista PRELAC**, 2005.

UNESCO**. Proyecto Principal De Educacion en América Latina y el Caribe.** 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114630s.pdf>, acesso em jun. de 2014.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

Documental

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, acesso mar. de 2014.

_____. LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.** 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>, acesso mar. de 2014.

_____. LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>, acesso mar. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Integração das instituições Educação Infantil aos sistemas de ensino**. Brasília: MEC/SEF 2002.

_____. Decreto nº 5.622/2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>, acesso mar. de 2014.

_____. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>, acesso maio de 2014.

_____. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>, acesso mar. de 2014.

_____. **Guia do Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> acesso maio de 2014.

_____. **Pró-Letramento. Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007d.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007e.

_____. **Manual de Orientação do FUNDEB**. 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>, acesso maio de 2014.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 33**. 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000033&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>, acesso maio de 2014.

_____. PAR - PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS. **Relatório público do PAR dos municípios de Corumbá, Dourados e Ponta Porã**. 2010. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>, acesso mar. de 2014.

_____. MEC**. Instrumento diagnóstico PAR municipal 2011-2014**. Maio 2011.

_____. **Orientações ao dirigente municipal de educação**: fundamentos, políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2012a.

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>, acesso jul. de 2014.

CORUMBÁ. DECRETO Nº 1.060, DE 21 DE JUNHO DE 2012. **Regulamenta as horas-atividades dos Profissionais de Educação, previstas no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal**. 2012a. Disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/downloads/download/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Muni

cipal/Decretos%202012/DECRETO%20N%C2%BA%201.060,%20DE%2021%20DE%20JUNHO%20DE%202012.htm>, acesso jun. de 2014.

_____. LEI COMPLEMENTAR Nº 150, DE 4 DE ABRIL DE 2012.**Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Corumbá e dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações de seus integrantes**. 2012b. Disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/downloads/download/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Municipal/Leis%20Complementares%202012/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20150,%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202012.htm>, acesso jun. de 2014.

_____. SITE DA PREFEITURA DE CORUMBÁ. **Dados do município de Corumbá**. 2014. Disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/>, acesso jun. de 2014.

DOURADOS. LEI COMPLEMENTAR Nº 118, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2007. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados – MS**. 2007. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=jy85iwwk5GU%3D&tabid=328&mid=764&language=en-US>, acesso jun. de 2014.

_____. Site da Prefeitura de Dourados. **História do município de Dourados.** 2014. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/>, acesso jun. de 2014.

PONTA PORÃ. **História do município de Ponta Porã**. Site Da Prefeitura De Ponta Porã. 2014. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/>, acesso em jun. de 2014.

_____. Lei Complementar nº 029, de 04 de janeiro de 2006. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores do Magistério Municipal do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Ponta Porã.** 2006. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/diarios/163.pdf>, acesso em jun. de 2014.

SEDESC. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, Turismo e Agronegócio. **Distâncias entre os três municípios de Campo Grande**. Prefeitura Municipal de Campo Grande. 2014. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/sedesc/canaisTexto?id_can=171>, acesso em jul. de 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde consinto de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de respondente, sabendo que minha participação é voluntária. Declaro que fui informado (a) sobre a possibilidade de me retirar da pesquisa a qualquer momento e a negar-me a responder as informações solicitadas nessa entrevista.

Declaro que os dados coletados só serão utilizados nesta investigação e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

O presente termo está assinado em duas vias.

Declaro:

( ) Autorizar ( ) Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Concordo ( ) Não concordo ( ) com a gravação da entrevista.

de março de 2015

Participante:

RG: SSP:

_____

Assinatura

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

1 ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro foi elaborado para nortear as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que espontaneamente serão solicitados a apresentar seu relato. Dessa forma, as questões poderão não seguir a ordem apresentada, existindo a possibilidade de exclusão de perguntas que não sejam necessárias. Estas foram elaboradas de forma a atender os objetivos definidos no projeto.

Entrevistados: um representante da Secretaria de Educação do município de Dourados, que participou da elaboração do diagnóstico do PAR e da elaboração e/ou acompanhamento da implementação das ações.

Informações pessoais:
Nome:
Profissão:
Escolaridade:
Qual (is) o(s) curso(s)):
Possui pós-graduação Qual?
Ano de conclusão? (da Graduação), da Pós -
Cargo:
Tempo de atuação neste cargo:
Tempo de atuação na área da educação:
Local de atuação:

Entrevista sobre a Elaboração e Implementação do PAR (2007 - 2010).

1- O setor de formação de professores da secretaria participou da elaboração do PAR no que diz respeito à dimensão 2 (Formação dos professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar)? Se não, quem participou dessa elaboração?

2- Quais programas de formação continuada de professores foram implantados na SEMED por meio do PAR, no período de 2007 a 2010?

3- Quais os critérios para priorização da formação continuada de professores no município?

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
Respondentes: Representantes das Secretarias Municipais de Educação que são responsáveis pela elaboração e/ou monitoramento do PAR.
Representante da Secretaria Municipal de Educação de Dourados
Informações pessoais:
Nome:
Profissão:
Escolaridade: Qual (is) o(s) curso(s) _
Possui pós-graduação: Qual:
Ano de conclusão: Graduação Mestrado
Cargo: Secretário de Educação Tempo de atuação neste cargo:
Tempo de atuação na área da Educação:
Local de atuação:
QUESTIONÁRIO
Responda as questões de acordo com o planejamento do PAR (2007-2010)

Ação Planejada	Sub- ação planejada	Foi implementada/ Não foi implementada/ Foi parcialmente implementada/ não sei informar	Qual o programa educacional utilizado para implementação?
2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica			
Implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.			

	Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento - demais componentes curriculares) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.		
	Oferecer curso de formação continuada em Gênero e Diversidade para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.		
	Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.		

ANEXOS

ANEXO I

Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 23845 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC E O MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE CORUMBA.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS, representado pela PREF MUN DE CORUMBA, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03551835000128, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) RUITER CUNHA DE OLIVEIRA, residente e domiciliado(a) em Corumbá/MS, CPF nº 29357659153, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004391/2008-90, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica** o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do **Termo de Cooperação Técnica** se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

a. desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;
b. disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
c. acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
d. conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste **Termo de Cooperação Técnica** será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA NONA - A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.

DO FORO

CLÁUSULA DÉCIMA - Fica eleito o Foro da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução deste Termo, com renúncia expressa de qualquer outro.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 04 de Setembro de 2009.

FERNANDO HADDAD	**RUITER CUNHA DE OLIVEIRA**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	PREF MUN DE CORUMBA

Testemunhas:

Nome:.....	Nome:.....
CPF:.....	CPF:.....
R.G:.....	R.G:.....
Assinatura:.....	Assinatura:.....

Anexo 1

Assistência Técnica do MEC ao Município Corumbá.

1. Gestão Educacional

1. Capacitar 5 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Programa Formação pela Escola.
2. Disponibilizar 1 kit(s) de material informativo, para qualificação da equipe da SME, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo).
3. Atender 18 unidade(s) escolar(es) pelo Programa SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).
4. Disponibilizar recursos financeiros para 15 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
5. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação da equipe da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade e os direitos humanos, pela SECAD - Direitos Humanos.
6. Capacitar 4 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

1. Disponibilizar 150 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
2. Qualificar 52 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar).
3. Qualificar 26 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).

4. Qualificar 52 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infra-estrutura Escolar) .
5. Qualificar 26 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos).
6. Capacitar 150 professor(es) cursista(s) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Capacitar 26 professor(es) cursista(s) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação .
2. Atender 6000 aluno(s) do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar.

4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

1. Realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidade(s) escolar(es) tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade.
2. Disponibilizar recursos para 23 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de informática, pelo Proinfo - PDDE.
3. Implantar em 23 unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
4. Implantar em 1 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
5. Capacitar 27 professor(es) cursista(s) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação).
6. Disponibilizar 26 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB.
7. Disponibilizar 26 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), para incentivar a implementação de atividades no contraturno, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos).
8. Garantir para 22 unidade(s) escolar(es) fornecimento de água potável, até 2011, pelo Programa de Fornecimento de Água para Unidades Escolares - MEC e MS/Funasa.
9. Capacitar 2 servidor(es) da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar .
10. Garantir para 22 unidade(s) escolar(es) fornecimento de energia elétrica, até 2011, pelo Programa Luz para Todos - MEC e MME .

ANEXO II

Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº19609 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC E O MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE DOURADOS.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE DOURADOS/MS , representado pela PREF MUN DE DOURADOS, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03155926000144, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) JOSE LAERTE CECILIO TETILA, residente e domiciliado(a) em Dourados/MS, CPF nº 02953943153, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004397/2008-67, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único – O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica** o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a

Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do **Termo de Cooperação Técnica** se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

a. desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;
b. disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
c. acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
d. conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste **Termo de Cooperação Técnica** será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA NONA - A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.

DO FORO

CLÁUSULA DÉCIMA - Fica eleito o Foro da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução deste Termo, com renúncia expressa de qualquer outro.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 03 de Março de 2008.

FERNANDO HADDAD	**JOSE LAERTE CECILIO TETILA**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	PREF MUN DE DOURADOS

Testemunhas:

Nome:.....	Nome:.....
CPF:.....	CPF:.....
R.G:.....	R.G:.....
Assinatura:.....	Assinatura:.....

Anexo 1

Assistência Técnica do MEC ao Município Dourados.

1. Gestão Educacional

1. Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional.
2. Capacitar 18 servidor(es) da SME, para formação de conselheiros escolares, pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
3. Capacitar 4 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.
4. Capacitar 61 diretor(es) em curso de especialização, pela Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.
5. Disponibilizar recursos financeiros para 114 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
6. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação da equipe da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade e os direitos humanos, pela SECAD - Direitos Humanos.
7. Capacitar 2 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa PES - Planejamento Estratégico da Secretaria.
8. Disponibilizar 1 kit(s) de material informativo, para qualificação da equipe da SME, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo).

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

1. Capacitar 100 professor(es) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil.
2. Capacitar 100 professor(es) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.
3. Disponibilizar 120 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
4. Capacitar 90 professor(es) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
5. Capacitar 150 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada nos demais componentes curriculares, pela (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Demais Componentes Curriculares.
6. Capacitar 150 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental .
7. Capacitar 80 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade na Escola.
8. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, especifico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo.
9. Capacitar 120 professor(es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Capacitar 61 professor(es) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação .
2. Atender 4000 aluno(s) do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar.

4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

1. Realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidade(s) escolar(es) tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade.
2. Capacitar 2 servidor(es) da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar .
3. Capacitar 65 professor(es) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação).

4. Disponibilizar 61 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB.
5. Disponibilizar 61 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), para incentivar a implementação de atividades no contraturno, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos).
6. Disponibilizar 1 kit(s) de material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
7. Implantar em 25 unidade(s) escolar(es) programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac.
8. Disponibilizar recursos para 31 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - PDDE.
9. Implantar em 31 unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
10. Implantar em 1 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

ANEXO III

Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº17143 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE PONTA PORÃ.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS, representado pela PREF MUN DE PONTA PORA, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03434792000109, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) FLÁVIO ESGAIB KAYATT, residente e domiciliado(a) em Ponta Porã/MS, CPF nº 33855188149, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004439/2008-60, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente **Termo de Cooperação Técnica** o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

CLÁUSULA SEGUNDA - A implementação do **Termo de Cooperação Técnica** se dará por intermédio da execução de ações e atividades descritas no Anexo I deste Termo.

Parágrafo único - A execução das ações constantes do Anexo I será de acordo com os quantitativos, estratégias de implementação e cronogramas constantes do Plano de Ações Articuladas, parte integrante deste processo.

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTÍCIPES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

a. desenvolver, elaborar e prover apoio técnico aos programas e projetos a serem definidos para a implementação do presente Termo;
b. disponibilizar materiais e informações técnicas necessárias à implementação dos programas e projetos;
c. acompanhar, monitorar e avaliar os resultados alcançados nas ações e atividades programadas, visando a otimização e/ou adequação quando necessários;
d. conduzir todas as atividades com eficiência e dentro de práticas administrativas e técnicas adequadas.

DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA QUARTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** vigorará pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias.

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

CLÁUSULA QUINTA - O presente **Termo de Cooperação Técnica** poderá ser ajustado (aditivado), sempre que houver acordo para alteração das ações previstas no Plano de Ações Articuladas.

DOS RECURSOS

CLÁUSULA SEXTA - Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução deste **Termo de Cooperação Técnica**. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como serviços de terceiros, pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta de dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes e/ou outros parceiros.

DA RESCISÃO

CLÁUSULA SÉTIMA - A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA OITAVA - A publicação deste **Termo de Cooperação Técnica** será efetivada, por extrato, no Diário Oficial da União, que correrá à conta do MEC as despesas correspondentes.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA NONA - A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.

DO FORO

CLÁUSULA DÉCIMA - Fica eleito o Foro da Seção Judiciária do Distrito Federal, para dirimir dúvidas ou litígios decorrentes da interpretação, aplicação ou execução deste Termo, com renúncia expressa de qualquer outro.

E, por estarem de pleno acordo, firmam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as duas testemunhas abaixo qualificadas.

Brasília-DF, 24 de Julho de 2008.

FERNANDO HADDAD	**FLÁVIO ESGAIB KAYATT**
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	PREF MUN DE PONTA PORA

Testemunhas:

Nome:.....	Nome:.....
CPF:.....	CPF:.....
R.G:.....	R.G:.....
Assinatura:.....	Assinatura:.....

Anexo 1

Assistência Técnica do MEC ao Município Ponta Porã.

1. Gestão Educacional

1. Disponibilizar 1 kit(s) de material instrucional, para qualificação da equipe da SME, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit instrucional).
2. Atender 11 unidade(s) escolar(es) pelo Programa SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).
3. Capacitar 12 servidor(es) da SME, para formação de conselheiros escolares, pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
4. Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional.
5. Capacitar 2 servidor(es) da SME em metodologia de planejamento na escola, pelo PDE-Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
6. Disponibilizar recursos financeiros para 1 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE-Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
7. Capacitar 8 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.
8. Capacitar 2 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa PES - Planejamento Estratégico da Secretaria.
9. Capacitar 5 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação.
10. Capacitar 1 gestor(es) municipal(is) pelo Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.

11. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação da equipe da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade e os direitos humanos, pela SECAD - Direitos Humanos.

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

1. Capacitar 11 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Educação Matemática e Científica, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Educação Matemática e Científica.
2. Capacitar 10 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Alfabetização e Linguagem, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Alfabetização e Linguagem .
3. Capacitar 11 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Ciências Humanas e Sociais, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Ciências Humanas e Sociais.
4. Capacitar 13 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Artes e Educação Física, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Especialização na Área de Artes e Educação Física.
5. Habilitar 14 professor(es) que atuam na educação infantil (creches) em nível superior, Pedagogia, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Pedagogia.
6. Habilitar 6 professor(es) em nível superior, Artes, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Artes.
7. Habilitar 2 professor(es) em nível superior, Educação do Campo, pelo SECAD - Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
8. Habilitar 6 professor(es) em nível superior, Ciências, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Ciências.
9. Qualificar 58 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infra-estrutura Escolar) .
10. Qualificar 29 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).
11. Qualificar 29 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos).
12. Qualificar 58 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar).
13. Habilitar 36 professor(es) que atuam na educação infantil (pré-escola) em nível superior, Pedagogia, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Pedagogia.
14. Capacitar 18 professor(es) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
15. Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Educação Matemática e Cidadania, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Matemática e Cidadania.
16. Capacitar 10 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada para professores que atuam com crianças de 6 anos pela Rede

Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental .

17. Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática.
18. Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental .
19. Capacitar 10 professor(es) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.
20. Capacitar 10 professor(es) em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil.
21. Capacitar 15 professor(es) em curso de especialização, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização para Professores da Educação Infantil.
22. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, especifico da Educação no Campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
23. Capacitar 10 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo Gestar II - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar .
24. Capacitar 9 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de ensino de Ciências Humanas e Sociais, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Ciências Humanas e Sociais
25. Habilitar 15 professor(es) que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, Pedagogia, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Licenciatura em Pedagogia.
26. Capacitar 6 professor(es) que trabalham nas comunidades indígenas, pela SECAD - INDÍGENA - Formação Continuada para Professores das Comunidades Indígenas.
27. Capacitar 20 professor(es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
28. Disponibilizar 20 kit(s) de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

1. Capacitar 29 professor(es) em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação .
2. Atender 1200 aluno(s) do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais.

4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

1. Implantar em 1 unidade(s) escolar(es) sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
2. Disponibilizar recursos para 27 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de informática, pelo Proinfo - PDDE.
3. Capacitar 2 servidor(es) da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar .
4. Realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidade(s) escolar(es) tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade.
5. Disponibilizar 1 kit(s) de material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
6. Disponibilizar 29 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), para incentivar a implementação de atividades no contraturno, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos).
7. Disponibilizar 29 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB.
8. Capacitar 29 professor(es) para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação).
9. Implantar em 24 unidade(s) escolar(es) programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac.
10. Implantar em 27 unidade(s) escolar(es) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.