FABIANA RODRIGUES DOS SANTOS

VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

> DOURADOS – MS 2015

FABIANA RODRIGUES DOS SANTOS

VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

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: Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff.

DOURADOS - MS 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237v Santos, Fabiana Rodrigues dos

Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do plano de ações articuladas (PAR). / Fabiana Rodrigues dos Santos – Dourados: UFGD, 2015.

209f. il.

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

Dissertação (Mestrado em Educação) FAED, Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Valorização docente. 2. Políticas educacionais. 3. Plano de ações articuladas (PAR). I. Título.

CDD - 379.8171

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

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

Fabiana Rodrigues dos Santos

VALORIZAÇÃO DOCENTE EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE A PARTIR DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

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

Dourados, MS, 06 de maio de 2015.

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

Aprovado em:/
BANCA EXAMINADORA:
Prof ^a . Dr ^a . Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura:
Prof ^a Dr ^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Assinatura:
Prof. ^a Dr. ^a Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura:

À Maria Eduarda e João Vitor, meus filhos, cuja existência me exorta a lutar ainda mais por um mundo mais justo e igualitário.

Ao Leandro, meu amor e companheiro que esteve presente em todos os momentos.

À Clarice e Odevanil, meus pais, exemplos de uma vida que, com sabedoria, criaram condições para que seus filhos estudassem e aprendessem a viver com dignidade.

À minha querida sogra que foi uma segunda mãe pra mim. Dedico-lhes este trabalho, simplesmente porque sem vocês não seria possível!

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levaram sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos"(Fernando Pessoa).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento durante a construção deste estudo. Ele restaurou minhas forças a cada dia de trabalho.

À minha família, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff, pelo acolhimento e em especial, pela paciência mediante minhas dificuldades.

Aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, pelas orientações e contribuições, as quais me fizeram avançar em relação ao conhecimento científico.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFGD, pelas contribuições durante o curso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas "Estado e Política e Gestão da Educação" (GEPGE), pela troca e discussões que compartilhamos, pois me possibilitaram crescimento intelectual, e pela contribuição para conclusão do mestrado.

À Fernanda - secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela paciência e simpatia ao atender às nossas solicitações.

Aos colegas das turmas de Mestrado 2012, 2013 e 2014, especialmente à Adriana Valadão, pelos momentos de companheirismo e desabafo, a Adriana Trentin, pelos momentos de descontração, a Carolina, pela disponibilidade e, a Ana Carolina, Vânia e Cristiane, pelo carinho recíproco.

Às professoras que fizeram parte da minha banca de defesa, Maria Alice de Miranda Aranda, Celeida Maria Costa de Souza e Silva, o meu agradecimento pela importante contribuição quanto ao processo de construção e finalização da minha dissertação.

A todos que de uma forma ou de outra colaboraram para a finalização deste trabalho o meu muito obrigada.

RESUMO

SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. *Valorização docente em municípios de Mato Grosso do Sul: análise a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)*. 2015. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

O estudo teve como objetivo geral a análise das contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) enquanto programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a valorização dos profissionais da educação em quatro municípios de Mato Grosso do Sul, no período de 2007 a 2010. Buscou-se evidenciar quais as ações implementadas nos municípios via PAR em torno dos itens formação, piso salarial e carreira docente. Desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada com os responsáveis do programa nos municípios. Constatou-se que o Plano de Ações Articuladas constitui-se como um importante instrumento de planejamento local que viabiliza a construção de uma educação pública de qualidade no país. Às ações implementadas nos municípios da presente pesquisa contemplam em sua maioria a questão da formação continuada. No entanto, entende-se que somente por meio de um conjunto de ações em torno de salários, carreira e formação as políticas de valorização docente se concretizarão.

Palavras-chave: Valorização docente, Plano de Ações Articuladas (PAR), políticas educacionais.

ABSTRACT

SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. *Teaching Professional Improvement at municipalities in Mato Grosso do Sul: Joint Action Plan (PAR) analysis.* 2015. 209f. Thesis (Master Degree in Education) – Education Faculty. Federal University of the Great Dourados, Dourados, 2015.

The overall goal of this study is to analyze the contributions of the Joint Action Plan (PAR), as a strategic program of the Education Development Plan (PDE) for the enhancement of the teaching professionals at four different municipalities in Mato Grosso do Sul, in the period between 2007 and 2010. The study points out the actions implemented via PAR that are related to the topics of capacitation, wage floor and teaching career. Bibliographical and documentary research, supported by questionnaires and semi-structured interviews held with the PAR representatives in each location, uphold that the program plays an important role as a local planning instrument enabling the creation of a high standard public educational system in the country. The majority of the actions implemented at the municipalities in study encompass the aspects of continued professional training. However, it is understood that only through the combination of elements concerning salary, career and training, the teaching professionals improvement policies will be achieved.

Key-words: Education professional improvement, Joint Action Plan (PAR), educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento das Dissertações e Teses Referente às Categorias de Análise da Pesquisa	6
Quadro 2 - Municípios selecionados para o estudo	11
Quadro 3 - Estrutura Organizacional do Plano de Ações Articuladas (PAR)	66
Quadro 4- Ações planejadas no PAR do município de Dourados 2007/2010	76
Quadro 5- Ações planejadas no PAR do município de Ponta Porã 2007/2010	85
Quadro 6- Ações planejadas no PAR do município de Corumbá 2007/2010	96
Quadro 7- Ações planejadas no PAR do município de Naviraí 2007/2010	104
Quadro 8- Número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007/2013	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Salário dos Docentes – ano 1837 a 1889.	30
Tabela 2: Salário do magistério público da Educação Básica – referência (Maio de 2014)	40
Tabela 3: Evolução do número de ingressantes concluintes em cursos de graduação — Período 2013	52
Tabela 4: Relação Público X Privada	53
Tabela 5: Disposição geográfica das matrículas de estudantes em cursos presenciais — Período 2013	54
Tabela 6: Número de matrículas, ingressos e concluintes do curso de graduação em Educação para cada 10.000 habitantes, segundo o curso Brasil -2012-2013	55
Tabela 7: Professores da Educação Básica com formação em nível superior – 2012 – Total: 1.642.195	55
Tabela 8: Professores na Educação Básica – Por etapa e sexo – 2012	56
Tabela 9: Números de matrícula por etapa da Educação Básica em Dourados – MS – 2007- 2012	72
Tabela 10: População por faixa etária de escolarização Dourados – MS – 2010	73
Tabela 11: Número de escolas de Educação Básica – Dourados -MS – 2007/2009	73
Tabela 12: IDEB – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Ensino de Dourados- MS.	74
Tabela 13: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS	75
Tabela 14: Matrículas por etapa da Educação Básica e dependência administrativa em Ponta Porã – MS – 2007 a 2012	82
Tabela 15: População por faixa etária de escolarização, Ponta Porã-MS – 2010	83
Tabela 16: Número de escolas de Educação Básica por dependência administrativa — Ponta Porã — MS — 2007 a 2012	83
Tabela 17: IDEB na Rede municipal de Ensino de Ponta Porã – MS	84
Tabela 18: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS	85
Tabela 19: Matrículas por etapa da Educação Básica e dependência administrativa no	

Município de Corumbá – MS – 2007 a 2012	93
Tabela 20: População por faixa etária de escolarização – Corumbá-MS – 2010	94
Tabela 21: Número de escolas da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Corumbá – Período 2007/2010	94
Tabela 22: IDEB Rede Municipal de Ensino de Corumbá	95
Tabela 23: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Corumbá	95
Tabela 24: Matrículas de escolas de Educação Básica por dependência administrativa – Naviraí – MS – 2007- 2012	101
Tabela 25: População por faixa etária de escolarização – Naviraí – MS – 2010	102
Tabela 26: Número de escolas de Educação Básica por dependência administrativa – Naviraí- MS- 2007-2012.	102
Tabela 27: IDEB na Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS – 2007-2013	103
Tabela 28: Resultado da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS – 2007/2013	104

LISTA DE SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APMs - Associação de Pais e Mestres

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CEDES- Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CEB- Conselho da Educação Básica

CF- Constituição Federal

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNE- - Conselho Nacional de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnologico.

CONAE- Confederação Nacional de Educação

CPB- Confederação dos Professores do Brasil

CPPB- Confederação de Professores Primários do Brasil

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPF- Cadastro de Pessoa Física

EF- Ensino Fundamental

EaD- Educação a Distância

EC- Emenda Constitucional

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

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

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

MS- Mato Grosso do Sul

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PAC- Programa de Aceleração do crescimento

PAR- Plano de Ações Articuladas

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PSPN- Piso Salarial Profissional Nacional

PNE- Plano Nacional de Educação

PME- Plano Municipal de Educação

PPFH - Políticas Públicas e Formação Humana

PPS – Partido Popular Socialista

PUC- Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PDT- Partido Democrático Trabalhista

REE/MG- Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

SEME- Secretaria Municipal de Educação

SIMTED- Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação

SINSEMD- Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Dourados

SINTRAE/SUL- Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

UNIDERP - Universidade Anhanguera

SIMEC- Sistema Integrado de Planejamento Orçamento e Finanças

STF- Supremo Tribunal Federal

SIDRA- Sistema IBGE de Recuperação Automática

UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

UNB - Universidade de Brasília

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNIGRAN- Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – REMUNERAÇÃO, CARREIRA E FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO	
DOCENTE	15
1.1 A reconfiguração do papel do Estado e as consequências para o trabalho docente	15
1.1.1 As bases legais da valorização docente	21
1.2 O tripé da valorização docente: remuneração, carreira e formação	27
1.2.1 Remuneração e carreira.	28
1.2.2 Formação inicial e formação continuada	47
1.2.3 O perfil da formação de professores no Brasil	49
CAPÍTULO II – O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS	60
SUL-MATO GROSSENSES	62
2.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR)	62
2.2 PAR no Município de Dourados	70
2.2.1 O Município de Dourados	70
2.2.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Dourados 2007/2010	75
2.3 PAR no Município de Ponta Porã	80
2.3.1 O Município de Ponta Porã	80
2.3.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Ponta Porã 2007/2010	85
2.4 PAR no Município de Corumbá	91
2.4.1 O Município de Corumbá	91
2.4.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Corumbá 2007/2010	96
2.5 PAR no Município de Naviraí	99
2.5.1 O Município de Naviraí	99
2.5.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Naviraí 2007/2010	104
CAPÍTULO III – A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES	
ARTICULADAS (PAR): ANÁLISE A PARTIR DOS MUNICÍPIOS SUL-MATO-	
GROSSENSES	108
3.1 Formação inicial	108
3.2 Formação continuada	117
3.3 Remuneração e Carreira.	135
3.3.1 Plano de Cargos e Carreira do Município de Dourados	142
3.3.2 Plano de Cargos e Carreira do Município de Ponta Porã	144
3.3.3 Plano de Cargos e Carreira do Município de Corumbá	146
3.3.4 Plano Cargos e Carreira do Município de Naviraí	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	182
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

A redemocratização ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1980 desencadeou um momento significativo de participação de diversos movimentos sociais, como sindicatos e outras organizações na busca de novos direitos e participação efetiva na vida política. Intensificou-se lutas por direitos igualitários e melhores condições de vida e trabalho nas diferentes esferas da sociedade.

Neste contexto emerge e se estruturam a luta dos profissionais da educação com a intenção de conquistar novos direitos e de assegurar melhores garantias para o exercício da sua profissão, sendo que a melhoria da qualidade da educação está interligada ao trabalho docente (SANTOS, 2006; CUNHA, GOMES, 2007).

O conjunto de reformas educacionais realizada pelo governo brasileiro na década de 1990 tem relacionado à busca da qualidade do ensino ao desempenho dos docentes. No campo das políticas educacionais, nos últimos anos, a valorização docente sempre esteve presente de alguma forma nas discussões, principalmente com relação aos pontos fundamentais para a melhoria das condições de trabalho dessa categoria de profissionais, quais sejam: a formação, a remuneração e os planos de cargos e carreira.

Os professores exercem uma função incalculável para a sociedade e possuem a responsabilidade direta pela formação dos cidadãos. Porém a profissão docente, seu *status* social está longe de refletir seu papel primordial. Sendo assim, esse tema vem merecendo crescente atenção na agenda das políticas públicas, o que abre perspectivas promissoras para a sua valorização (BALZANO, 2007).

A preposição supracitada é corroborada em diversas leis nacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estas por sua vez, estabeleceram mudanças no financiamento da educação no Brasil e regulamentações, que estimularam a aprovação de

outras legislações específicas, visando garantir ao profissional do magistério, melhor formação, piso salarial e estímulos para ingresso e permanência na carreira. Importante ressaltar que a aprovação dessas legislações foi esforço e luta do movimento social organizado da categoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) dentre outros, que possibilitaram avanços legais às políticas de valorização docente.

A Carta Magna de 1988 define os princípios e orientações gerais para a valorização do magistério em seu artigo 206, inciso V, por meio do qual a valorização dos profissionais de ensino, deve ser garantida, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.9394/1996 promulgada em dezembro de 1996 prescreve que os sistemas de ensino devem propagar a valorização dos profissionais da educação a partir do piso salarial profissional nacional, aperfeiçoamento contínuo, condições adequadas de trabalho, progressão funcional, entre outros (BRASIL, 1996a).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo de natureza contábil, de âmbito estadual, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei n.11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, implantado a partir de janeiro de 2007, garante, por meio de seu mecanismo de distribuição de recursos, que a maior parte das receitas vinculadas à educação, no âmbito dos Estados, Distrito Federal e Municípios, seja aplicada na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio e em suas diversas modalidades) e na valorização dos profissionais em educação, promovendo uma melhor distribuição destes recursos. Cada Estado e cada Município recebem o valor que lhes cabe, de acordo com o número de alunos matriculados no segmento da educação básica que lhes compete atender.

A Resolução CNE/CEB n° 3, de 1997, que fixou as Diretrizes para os Planos de Cargos e Carreira e de Remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tendo em vista o disposto nos artigos 9 e 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.9394/96, prevê orientações restritas aos professores que atuam no ensino fundamental.

A Lei n° 11.738/2008 que regulamenta e institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica em seu artigo 2°, inciso IV, reconhece que o trabalho docente não se limita a sala de aula e, portanto, afirma a obrigatoriedade de composição da jornada de trabalho observando-se o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008b). Também, a Resolução CEB/CNE n.02 de 28 de maio de 2009 que fixa as novas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública BRASIL, 2009d).

Conforme ressaltada, a legislação educacional brasileira tem contemplado questões relacionadas à valorização docente, embora o tema esteja presente nessas legislações, alguns pontos ainda precisam ser aprovados, em especial, em âmbitos municipais e estaduais, principalmente quanto ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e os Planos de Cargos e Carreira, mesmo tendo a lei 11.738/2008 sido aprovada há alguns anos.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) produziu um documento importante que trata da valorização docente. O documento registra que a valorização ocorre a partir de condições de trabalho, piso salarial, formação inicial e continuada, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (BRASIL, 2010).

O "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e inaugura um novo regime de colaboração. Este novo regime busca contribuir com a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2007d).

Ao aderir ao Plano de Metas, os municípios elaboram o Plano de Ações Articuladas (PAR), este é composto por um diagnóstico da educação do município e objetivos a serem atingidos. O plano é dividido em quatro áreas: (1) gestão educacional, (2) formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, (3) práticas pedagógicas e avaliação e (4) infraestrutura e recursos pedagógicos.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007 estabelece apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos estados e municípios, para que cumpram as metas do Compromisso Todos pela Educação, conforme consta no §2 do art. 9º do Decreto: "§2 A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007d).

Neste estudo buscou-se analisar as contribuições expressas no PAR em relação à valorização docente no que diz respeito a três categorias: a formação, a remuneração e a carreira. Para a apreensão dessa valorização o PAR será pertinente, uma vez que este é um programa por meio do qual municípios e estados realizam uma investigação criteriosa da realidade local e buscam formular ações apropriadas para os pontos insatisfatórios da educação municipal e estadual.

Feitas as considerações iniciais, registra-se que o presente estudo integra-se ao projeto de pesquisa denominado "Valorização docente no Plano de Ações Articuladas (PAR): análise de municípios sul-mato-grossenses", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, cujo objetivo é analisar as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a valorização docente, em municípios do Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2010. A pesquisa visa dar continuidade ao projeto intitulado "Gestão de políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR)", concluído sob a coordenação nacional de pesquisadores da Universidade Federal do Espirito Santo (UFES) e da Universidade de Brasília (UNB), que agregou pesquisadores da Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, entre outros estados, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O interesse por esta temática advém de nossa formação profissional – Licenciatura em Normal Superior e Letras —, experiência de professora da rede municipal de ensino, na Educação Básica (educação infantil), bem como experiência de docência no Ensino Superior — curso Pedagogia — na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí no ano de 2012. Fato esse que proporcionou refletir sobre as questões que permeiam o trabalho docente, em especial, sua valorização. Pois desde o período de docência na rede municipal de ensino de Naviraí, como professora da Educação Infantil e anos/séries iniciais

-

¹ Coordenado por Elisangela Alves da Silva Scaff (UFGD) e Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB).

do Ensino Fundamental, percebia as dificuldades vivenciadas, tanto na sala de aula, na escola e, com a comunidade. Dificuldades essas relacionadas à carência de materiais e condições adequadas de trabalho, à baixa participação dos pais na vida escolar dos filhos e nos assuntos da escola, baixa remuneração paga aos professores do Ensino Básico, burocracia em excesso na administração escolar, investimentos públicos insuficientes para atender com qualidade as necessidades educacionais, e outros.

Segundo Ludke e Boing (2004, p.1160) "não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje". Nesse entendimento, para Ludke e Boing (2007) a regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos. Desta forma, os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (Oliveira, 2006).

Para Ludke e Boing (2007, p.1.188) "as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais". Assim, o trabalho do professor torna-se complexo, à medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder.

Essa complexidade vista por Nóvoa (1997) está nas condições que o Estado impõe aos professores, reduzindo e até mesmo impedindo a construção e o exercício da autonomia por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente. Há cobranças e exigências de todos os setores da sociedade brasileira, requisitando melhor qualidade de ensino, com inúmeros argumentos que posicionam desde o crescimento do país à qualidade de vida dependente da Educação recebida nos bancos escolares.

Todas essas situações vividas pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que a sobrecarga e as infinitas cobranças intensificam dia após dia.

O interesse da pesquisadora pela temática deve-se, ainda, à atualidade do tema referente às políticas públicas educacionais e consequentemente ao fato de o Plano de Ações Articuladas (PAR), de acordo com documentos, ter a finalidade de "melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007d).

Assim, este estudo tem como objetivo maior analisar as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a valorização docente em quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul, sendo eles: Corumbá, Dourados, Ponta-Porã e Naviraí no período de 2007 a 2010, no âmbito de uma política pública, isto é, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Ministério da Educação (MEC) regularizou o PDE, por meio do Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, para a educação básica, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Com intuito de delimitar o estudo, selecionamos dissertações de Mestrado, teses de Doutorado relacionados à pesquisa, a partir dos anos 2000. Os trabalhos foram escolhidos de acordo com as categorias adotadas na presente pesquisa, são elas: a formação, a remuneração e os planos de cargos e carreira. Essas elencadas por Monlevade (2000) como o conjunto de ações para as políticas de valorização e profissionalização do magistério.

Quadro 1: Levantamento das Dissertações e Teses Referentes às Categorias de Análise da Pesquisa

Dissertações sobre Valorização Docente e Políticas Educacionais

- A dissertação de mestrado em educação de Evaldo de Souza Bittencourt (2009), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH. Título "Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social limites e perspectivas", o autor tratou de investigar as representações do Estado no contexto do capitalismo globalizado em crise, tendo dimensionado os reflexos diretos dos acordos dos organismos multilaterais na definição das políticas públicas para a educação básica brasileira.
- A dissertação de mestrado em Educação de Maria Verônica de Souza (2012) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na área de Políticas e Gestão Educacional com título: "A CONAE e os apontamentos para a política de valorização docente". A autora analisa as propostas para a política de valorização docente construídas no processo de realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) com vistas a conhecer o conteúdo hegemônico das demandas sociais e como foram contemplados no

processo de formulação de PNE 2011-2020.

- A dissertação de mestrado em Educação de Pauliane Romano Cirilo (2012), da Universidade Federal de Minas Gerais da Faculdade de Educação, intitulada "As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais". Esta dissertação investiga as políticas de valorização docente e suas consequências para os professores da REE/MG. O estudo buscou identificar as políticas de valorização docente no Brasil, analisar sua configuração e suas consequências para professores da REE/MG. A pesquisa apontou a emergência do termo valorização docente nas políticas educacionais brasileiras e as compreensões que envolvem a temática.

Dissertações sobre Formação Inicial e Continuada

- A dissertação de mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Silvia Regina Pincerato Petrelli (2006). Denominada "A prática Reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada". A autora faz um estudo crítico sobre a formação docente partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos de professor e prática reflexiva.
- A dissertação de mestrado em Educação (PUC), Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, cuja autora é Maria do Carmo Jurgensem Lencioni (2012) intitulada "Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogos?". A pesquisa se refere à implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos (EF), com interesse, mais especificamente, sobre a formação continuada dos professores nesse processo, requerendo, portanto, adaptações e investimentos na formação continuada dos docentes diante dessa nova realidade educacional.
- A dissertação de mestrado de Leandro Picoli Nucci (2013), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Centro de Ciências Humanas e Sociais, intitulada "O Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul", o objetivo central do estudo é analisar o processo de implementação do PARFOR no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES).
- A dissertação de mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Autora Tatiane Cristina Moreira Andrietta (2014) intitulada "A formação inicial de professores da Educação Básica: a construção dos saberes profissionais". Esta pesquisa aborda a formação inicial de professores, entendida

como aquela realizada em nível superior, no curso de pedagogia. O problema de investigação centra-se em compreender qual o papel da formação inicial na construção dos

saberes docentes de futuras professoras.

Teses e Dissertações sobre Remuneração e Planos de Cargos e Carreira

- A tese de Doutorado em Educação de Joao Antônio de Monlevade (2000), da Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Titulo: "Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica". Esta tese examina a história de "desvalorização" docente ocorrido a partir de 1950, enfocando a luta dos sindicatos e da CNTE pela "revalorização" salarial, principalmente por meio de um instrumento legal de política pública, reivindicado pela categoria e conquistado na Constituição de 1988: o Piso Salarial Profissional Nacional.
- A tese de Doutorado em Educação de Maria da Consolação Rocha (2009), da Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, denominada "Políticas de Valorização do Magistério: Remuneração, Plano de Carreira, Condições de Trabalho: uma análise da experiência de Belo Horizonte". Este estudo tem por objetivo analisar as políticas de valorização do magistério realizadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte durante os governos de 1993 a 2007, considerando os elementos: condições de trabalho, jornada de trabalho e plano de carreira.
- A dissertação de mestrado em Educação de Jarbas de Paula Machado (2010), da Universidade Federal de Goiás Faculdade de Educação, intitulada, "Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás". Possui como objeto a implantação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério (PSPN) na rede pública estadual de Goiás. Objetiva analisar a implantação dessa política pública de valorização salarial docente destacando os conflitos e os limites que permeiam o campo de estudo.
- A dissertação de mestrado acadêmico em Educação de Andrea Cristina Berlatto (2011), da Universidade Federal de Santa Catarina. Título "A valorização do Trabalho do professor: para além da remuneração". A presente dissertação é resultado de investigação que toma a valorização do trabalho do professor como objeto de estudo. O objetivo central pelo qual a pesquisa se destina é identificar na produção acadêmica as diferentes perspectivas de análise, reivindicações e argumentos em torno do tema, para compreendermos em maior profundidade como se estabelecem as relações de trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista.
- A tese de Doutorado em Educação de Juçara Maria Dutra Vieira (2012) da Universidade de Brasília Faculdade de Educação. Título "Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido". A presente Tese tem como objeto a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério

público da educação básica (PSPN). A lei estabelece um parâmetro nacional para os salários iniciais do magistério, até então diferenciados entre os 26 estados, o Distrito Federal e os 5.564 municípios brasileiros. O estudo investiga o papel dos partidos políticos brasileiros – com assento no Congresso Nacional na legislatura 2007/2010 – durante a tramitação do Projeto de Lei no legislativo.

Dissertações sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR)

- A dissertação de mestrado em Educação de Deborah Saib da Silva Junqueira (2011), da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada "A Implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o Plano de Ações Articuladas e a relação entre as escolas e a União". Esta pesquisa teve por objetivo analisar a emergência de novos mecanismos de regulação no sistema de educação básica brasileiro. Nessa perspectiva, foi estudado o repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação às escolas, em especial pelo programa governamental denominado Plano de Desenvolvimento da Escola. Após 2007, essas transferências acham-se atreladas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2011).
- A dissertação de mestrado em Educação de Nadja Maria Amado de Jesus (2012), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Título: "Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo de caso no Município de Macarani Bahia". O presente estudo teve como objetivo identificar a contribuição do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Macarani na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município no período de 2005 a 2010.
- A dissertação de mestrado em Educação de Carmem Lígia Caldas (2013) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Intitulada: "Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)". O objetivo desta Dissertação foi analisar o processo de implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), período 2007 a 2010, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).
- A dissertação de mestrado em Educação de Maria Elisa Ennes Barholomei (2013) da Universidade Católica Dom Bosco. Título: "Provimento do Cargo de Diretores escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)". Este trabalho tem como objeto de investigação a forma de provimento do cargo de diretor escolar, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2007 a 2010.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Todos os trabalhos enumerados contribuíram para a definição do objeto e dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que possibilitaram verificar a necessidade de estudos relacionados à valorização docente, como também forneceram subsídios para a discussão sobre o conjunto de ações que resumem as políticas de valorização e profissionalização do magistério.

Mediante a exposição dos trabalhados acima supracitados como importantes no processo de construção da pesquisa, a mesma possui como objetivo geral:

- Analisar as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a valorização dos profissionais da educação, em municípios do estado de Mato Grosso do Sul.
 - E como objetivos específicos:
- Analisar a relação entre as políticas identificadas e as estratégias estabelecidas no PAR desses municípios.
- Identificar e descrever as políticas de valorização docente implementadas nos municípios selecionados de 2007 a 2010.
- Discutir as contribuições do PAR no processo de formulação de políticas de valorização docente nesses municípios.

Diante disso, o estudo em questão adotou como procedimentos metodológicos a pesquisa de cunho qualitativa, por meio de análise documental e revisão bibliográfica. Para Chizzotti (2003) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma visão sensível. A pesquisa segundo Chizzotti (2003, p. 19) "reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana".

Esteban (2010) também considera a pesquisa qualitativa como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos e sociais, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

O *locus* da pesquisa é constituído por quatro municípios de Mato Grosso do Sul, que apresentaram Ideb abaixo de 4,2 nos anos finais do Ensino Fundamental, assim distribuídos:

sendo 01 município com população abaixo de 50 mil habitantes, 1 município com população entre 51 e 100 mil habitantes e 2 municípios com população acima de 100 mil habitantes.

Quadro 2 – Municípios Selecionados para o Estudo

Critério	Município	População
		IBGE/2010
Abaixo de 50 mil habitantes	Naviraí	46.424
Entre 51 e 100 mil habitantes	Ponta Porã	83.747
Acima de 100 mil habitantes	Corumbá	107.347
Acima de 100 mil habitantes	Dourados	207,498

Fonte: www.ibge.br e www.inep.gov.br

Nesta pesquisa adota-se o conceito de políticas de Palumbo (1994) na qual "Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes" (PALUMBO, 1989, p.35). O autor alerta que é comum ver políticas sendo confundidas com programas ou projetos quando na verdade esses são apenas os instrumentos táticos que ao mesmo tempo em que visam o alcance dos objetivos da política, também permite analisar e compreender a implementação de políticas bem ou mal sucedidas.

As políticas públicas são, nesse contexto, criadas para as questões de natureza pública. Segundo Azevedo (2001) e Draibe (2001), a política pública deve ser olhada enquanto dimensão pública e social e para seu melhor entendimento se faz necessário trilhar um caminho multidisciplinar por áreas como as Ciências Sociais, as Ciências Políticas e a Educação. Esse tipo de política pode abarcar organizações privadas ou não-governamentais, mas deve sempre preservar seu caráter público.

Os métodos utilizados pelo pesquisador são questões de fundamental importância no processo de investigação, pois somente por meio da utilização correta dos métodos a pesquisa se tornará satisfatória. Uma vez que o procedimento está estritamente ligado às "questões de conteúdos das próprias ciências, das características de seu campo de preocupação e das formas valorativas e atitudinais com que se abordam essas preocupações" (GATTI, 2002, p. 52).

Assim, a investigação teve início a partir de pesquisa bibliográfica, por meio de revisão de literatura que, segundo Creswel (2004), tem vários objetivos, tais como:

Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado; relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores; fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados (CRESWEL, 2004, p. 46).

Nessa etapa, recorreu-se ao aprofundamento de leituras e entendimento do universo conceitual, buscando, preferencialmente, o diálogo com autores que realizaram pesquisas similares e que se preocupam em entender as políticas educacionais, principalmente sobre a valorização do magistério, e também livros, teses, dissertações e artigos científicos, disponíveis em material impresso e eletronicamente.

A dimensão temporal da escolha das referências bibliográficas está em acordo com a temporalidade da pesquisa, dessa forma, em sua maioria essas fontes situam-se a partir do ano 2000, salvo poucas referências que possuem datas anteriores.

É válido destacar aqui alguns autores que embasaram esta pesquisa de acordo com seus temas tratados:

- Autores que discutem a valorização docente: Cunha; Gomes (2007), Gatti; Barreto (2009, 2011) entre outros.
- Autores que discutem a formação docente: Davis; Nunes; Almeida (2011), Freitas, H
 (1999, 2003, 2007), Maués (2003), Mello, (1999), Rego; Mello (2002), Scaff (2011)
 entre outros.
- Autores que discutem o Piso Salarial Profissional Nacional: Para a discussão do Piso Salarial Profissional Nacional: Monlevade (2000), Vieira (2007), Pinto (2007), Abicalil (2008), Gatti e Barreto (2009) Barbosa (2011), entre outros;

A análise documental foi realizada a partir de documentos de âmbito nacional, como resoluções, leis, decretos, e normas nacionais, sobretudo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, bem como os Planos de Ações Articuladas de cada município e seus respectivos Planos de Carreira.

O estudo dos referidos documentos está subsidiado pela técnica de análise de conteúdo, caracterizada pela utilização de fontes de pesquisa, por meio de documentos que

ainda não receberam tratamento analítico para a publicação. Para Cellard (2008), por meio do documento escrito há a possibilidade de realizar algum tipo de reconstrução, representar quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas e permanecer, frequentemente, como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. Assim expõe o autor:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Bardin (2009) também define a técnica de análise de conteúdo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Os meios eletrônicos são fontes ricas de dados nos dias atuais, e foram importantes para coleta de informações, tanto para as fontes documentais e literárias que subsidiaram este estudo e estão disponibilizado em sítios governamentais e não-governamentais. Dentre algumas podemos citar as revistas: "Em Aberto"; "Educação & Sociedade"; "Revista Brasileira de Educação"; "Gestão em Rede"; "Cadernos de Pesquisa"; e "Caderno Cedes". Também são importantes referências os textos disponibilizados nos sítios das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED e nos encontros da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

Os sítios do Ministério da Educação – MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; do Movimento Todos Pela Educação e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE foram fontes primordiais de dados para a coleta documental; em especial a página eletrônica do MEC, pois lá se encontram os Planos de Ações Articuladas de cada município do Brasil, essenciais para esta investigação.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como forma de complementar as informações documentais, permitindo a triangulação de dados, assim, deixando a pesquisa

mais consistente. Esse procedimento de coleta de dados é indicado por Manzini (2003) para a obtenção de informações sobre opiniões, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos, ou ainda para complementar as informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida. Esse autor alerta para o fato de que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos e por isso não podem ser consideradas como fidedignos ou como única versão a ser considerada.

Para Duarte (2002, p. 141) o critério de escolha dos sujeitos é importante, pois "interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado". Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa foram apenas os responsáveis pelo programa PAR das secretarias de educação dos municípios selecionados para o estudo, acima já mencionado.

Esta dissertação está organizada em Introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo apresenta-se algumas contribuições teóricas utilizadas como referencial para análise acerca das transformações ocorridas no campo educacional a partir dos anos de 1990 que propuseram mudanças significativas no trabalho docente. Transformações que ocorreram nas formulações de políticas educacionais e nas condições de trabalho na escola. Busca-se entender como essas mudanças afetaram a formação, a carreira, a remuneração, enfim, as políticas de valorização docente no país.

O segundo capítulo tem o objetivo de contextualizar os municípios selecionados para a pesquisa e as ações de valorização planejadas por meio do Plano de Ações Articulada (PAR).

Já o terceiro capítulo, tem o propósito de analisar quais ações foram implementadas nos municípios por intermédio do Plano de Ações Articuladas, com o intuito de fortalecer a valorização dos profissionais do magistério público da rede municipal de ensino.

Desta forma, acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá para a identificação de ações delineadas a valorização docente dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, considerando que esse tema é um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica do país.

CAPÍTULO I REMUNERAÇÃO, CARREIRA E FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

Este primeiro capítulo discorre sobre os princípios norteadores da política de valorização docente no Brasil, buscando contextualizá-los no âmbito das mudanças ocorridas no campo educacional a partir dos anos de 1990, que trouxeram alterações significativas ao trabalho docente. Busca-se entender como essas modificações afetaram a formação, a carreira, a remuneração, enfim, as políticas de valorização docente no país.

1.1 A reconfiguração do papel do Estado e as consequências para o trabalho docente

Os anos de 1970 marcaram a história brasileira pelo fato de ter sido o período de repressão mais intenso da ditadura militar acompanhado do duro arrocho salarial implantado pelos militares, bem como da tecnocracia estatal do planejamento (GOHN, 2009), mas foi também um período de resistência e construção das bases para a redemocratização, alavancada no início dos anos de 1980, momento caracterizado pela significativa participação de movimentos sociais, como sindicatos e outras organizações na busca de novos direitos e participação efetiva na vida política brasileira. Também, a partir desta década, o Brasil se insere no processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão (BITTENCOURT, 2009).

Os anos de 1980 foram marcados por um processo

de abertura política depois de um longo período de ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais (PERONI, 2008, p.5).

Esses movimentos sociais propunham uma nova agenda para a educação, baseadas em princípios democráticos, clamavam por liberdade de expressão e desejavam falar, arrancando a mordaça da censura cominada pela ditadura militar (BRZEZINSKI, 2013).

Nesse contexto, realizou-se em Goiânia/GO, no ano de 1986, a IV "Conferência Brasileira de Educação" (CBE), nela os participantes reivindicavam que a nova Carta Constitucional reconhecesse "os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e de dever do Estado em promover meios para garantilas" (ANDE, ANPED, CEDES, 1981, p.1241). Nesta Conferência foi aprovada a "Carta de Goiânia" contendo os pontos que, de acordo com os educadores reunidos, deveriam integrar o capítulo sobre educação da Constituição Federal (SAVIANI, 2013). "A 'Carta de Goiânia', aprovada item por item na Sessão de Encerramento, pelos 5 mil educadores presentes, constitui os indicadores dos educadores brasileiros para a Nova Constituição" (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1239).

Para Brzezinski (2013) neste ato, os profissionais da educação demonstravam a decisão política de que sua cidadania, como a de todos os brasileiros, fosse reconquistada após vinte e um anos de ditadura militar e expressada na nova Carta Magna. A mobilização dos professores foi capaz de conduzir uma nova ordem às políticas públicas para a educação e segundo Cury (2013) "a ordem constitucional que nasceu de 1988 consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática" (ibidem, 2013, p. 196).

De certo modo, pode-se considerar que os pontos levantados pelos defensores do ensino público na "Carta de Goiânia" foram contemplados no projeto de Constituição como a universalização da educação básica pública, laica e gratuita como direito de todo cidadão brasileiro.

A Conferência também pontuou, em um dos Princípios da Carta, as condições de trabalho docente e uma profissionalização que pudesse valorizá-lo, de fato. Observe-se o Princípio 11 da Carta de Goiânia:

Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização (ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p.1243).

Este princípio foi incorporado a CF/1988, em cujo *caput* e incisos são elencados oito princípios. Destaca-se o inciso V que realça a valorização dos professores.

[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Segundo Saviani (2013, p. 209) "a década de 1980 assinala, com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores só comparável, provavelmente, à década de 1920". Assim, a Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações apresentadas pelos movimentos que nascem no fim do período ditatorial no país. No entanto, a garantia do direito à educação, conquistada na Constituição Federal, começa a se concretizar a partir da década de 1990, momento em que tem início a reforma do Estado brasileiro, por meio da implementação de reformas estruturais como processos de privatizações, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos (OLIVEIRA e DUARTE, 2005).

Partindo do pressuposto de uma crise fiscal, o governo busca estratégias para solucioná-la, por meio da reforma do Estado. Essa reforma se inicia por intermédio do documento denominado "Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal" no ano de 1995, que tem por objetivo transformar um Estado burocrático e rígido num Estado gerencial, flexível e eficiente, em que a qualidade dos serviços aumenta e os custos são reduzidos (PERONI, 2003).

Esse Estado gerencial, abordado no Plano, consiste na definição clara e precisa dos objetivos e na autonomia do gestor para administrar os recursos humanos, materiais e financeiros. É por meio da avaliação de resultados que se busca verificar essa autonomia, conferindo se os objetivos realmente foram alcançados e tendo a competição interna nas instituições como estratégia para se alcançar os bons resultados (PERONI, 2003).

As propostas apresentadas pelo documento são a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos, no sentido de que a administração pública seja "permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil" (PERONI, 2003, p. 60), deslocando também para procedimentos por meio de resultados.

[...] para a superação das formas tradicionais de ação estatal, o documento propõe que as estruturas sejam descentralizadas e redesenhadas, com o objetivo de se desenvolverem modelos gerenciais capazes de gerar resultados. Neste sentido, os princípios de orientação são: cidadão-cliente, o controle por resultados e a competição na administração, pois a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços (BRASIL, 1995, p. 17).

Na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o "cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas" (PERONI, 2003, p. 60). Neste panorama, as políticas sociais são vistas como competências não exclusivas do Estado, cuja responsabilidade é transferida para o setor privado e para a sociedade civil.

Dessa forma, a reforma dos anos de 1990 busca desvencilhar o Estado dos compromissos sociais firmados na CF/1988, engajando o país na nova ordem mundial capitalista, na lógica do livre mercado e inserindo-o nas políticas de âmbito neoliberal (OLIVEIRA e DUARTE, 2005).

Nas décadas anteriores, as manifestações expressavam a necessidade da ampliação dos direitos sociais, de maior acesso a bens como a saúde, educação e moradia. No entanto, nos anos de 1990 o Estado prioriza o corte nos gastos sociais, desmistificando os direitos assegurados na Constituição. Confere-se uma nova estrutura ao Estado brasileiro, implantando um modelo administrativo gerencial, com enfoque na empresa privada, assim, as ações políticas passam a ser orientadas por meio do que pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira (FERRETTI e SILVA 1998).O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2003).

A configuração do papel do Estado brasileiro se torna mínimo para as políticas sociais e neste panorama, a educação sofre grandes impactos, na medida em que passa a ser entendida

como responsabilidade não exclusiva do Estado. Desta forma, segundo Peroni (2003, p. 177) elabora-se uma política pautada na "descentralização do financiamento e centralização do controle", tornando o Estado mínimo para as políticas sociais, e em consequência para as políticas educacionais.

No campo da educação, um dos grandes eixos da reforma foi a descentralização, definida em três dimensões: "administrativa, financeira e pedagógica" (OLIVEIRA et al, 2011, p.17). No âmbito administrativo, Oliveira (2008b) alega que se ampliaram as responsabilidades e atividades das escolas por meio da compra de materiais e contratação de pessoal, além da transferência de obrigações dos órgãos centrais e intermediários do sistema às escolas, promovendo a partir de então, diferenças entre as instituições, a partir de programas especiais que se dão por intermédio de editais e concorrência para obtenção de recursos.

A descentralização financeira oferece à escola maior versatilidade na gestão e maior alcance de recursos externos, proporcionando capacidades de se autopromover e diferenciarse (OLIVEIRA, 2008b), processo esse que tem resultado na reestruturação do trabalho pedagógico, proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como consequência, maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (ibidem, 2008b).

Essa descentralização resultou na transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e, destes para os municípios, ou da União diretamente aos municípios e, ainda, da União ou dos estados diretamente para as escolas, sendo este justificado "como medida de democratização da educação e instrumento de maior racionalização à gestão da mesma" (OLIVEIRA, et al, 2011, p. 17). Tais modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, atribuíram maior autonomia à unidade escolar e passaram a exigir da escola novos papéis (OLIVEIRA, 2000a) "elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão, centralidade atribuída à administração escolar, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica e sistemática" (OLIVEIRA, 2008b, p.5).

A descentralização, de acordo com a autora, tem como objetivo diminuir a burocracia escolar, na busca de maior eficácia, ampliar o poder de decisão da escola sobre um conjunto de ações, mesmo sabendo-se que as formulações não estão descentralizadas.

Essa nova forma de organização educacional trouxe modificações significativas ao ambiente educacional e especialmente à vida do professor e ao seu papel dentro da instituição escolar, uma nova configuração de suas relações, carreira e condições trabalhistas (OLIVEIRA, 2002a).

Novas atribuições foram direcionadas às escolas e, consequentemente, aos professores, cujo trabalho tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção, sem o devido acompanhamento salarial e tempo disponível para estudos individuais e participação em reuniões.

As responsabilidades e funções são incorporadas ao trabalho docente na medida em que procuram responder as exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, "os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas" (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Foram visíveis os antagonismos, os dissensos e o aumento de formas de exploração aos trabalhadores em educação com as políticas públicas para a educação básica no início dos anos de 1990. Isso se deu a partir dos seguintes aspectos:

[...] contratos temporários de trabalho, baixos salários, premiações e bônus, avaliação por desempenho dos alunos, condições de trabalho inadequadas e várias formas de intensificação do trabalho pedagógico evidenciadas e abordadas nos congressos das entidades acadêmicas, associações e dos sindicatos quando a formação inicial e continuada à distância foi problematizada (SILVAb, 2011, p.339).

A partir deste cenário os trabalhadores docentes se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como algo inerente ao avanço da autonomia e da democratização da escola.

A esse respeito alerta Oliveira (2003):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p.33).

Acrescenta-se a essas condições as novas exigências dos sistemas de avaliação de desempenho dos alunos, que atinge diretamente a qualidade do trabalho oferecido pelo professor, intensificando sua precarização (OLIVEIRA, 2002a). A intensificação para a autora pode resultar de vários fatores, entre eles:

Sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes [...] Tudo isso vem somar a condição extremamente extenuantes de trabalho em que o professor já era submetido, extrapolando muitas vezes ao que é prescrito como sua atividade (ibidem, 2002a, p. 44).

Esses fatores indicam que não estão sendo asseguradas, aos professores da escola pública, condições mínimas de qualidade e de reconhecimento comparável com as responsabilidades impostas pela reforma educacional, condições essas previstas em Lei, como indica o tópico a seguir.

1.1.1 As bases legais da valorização docente

Os movimentos sociais desencadeados no final dos anos 1980 resultaram na incorporação, pela Carta Constitucional de 1988, de princípios fundamentais referentes à valorização do profissional da educação, expressos em seu art. 206, alterado pela Emenda Constitucional (EC) n. 53 de 2006:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988).

A Emenda Constitucional n.53 do ano de 2006, restringe a aplicação de tal artigo aos profissionais da rede pública de ensino, ficando, assim, as escolas privadas, desobrigadas do cumprimento de tal dispositivo constitucional. Também essa EC inclui no art. 206 da CF, o inciso VIII, que estabelece o princípio de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. Este princípio teve papel

fundamental para assegurar a constitucionalidade da Lei nº.11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público.

A nova alteração realizada no art. 206 da Constituição Federal, reafirma que a valorização docente passa necessariamente pela profissionalização e por melhores condições para a carreira e a vida financeira.

Em 1994, foi realizada a "Conferência Nacional de Educação para todos", que resultou em um "Acordo Nacional" assinado, entre outras entidades, pelo Ministério da Educação (MEC), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Este Acordo foi resultado do processo de discussão que aconteceu durante o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e definiu competências e responsabilidades das diferentes instâncias de governo em relação à educação básica, de acordo com o conjunto de compromissos entre, estados, municípios, sociedade e representantes dos docentes. Estabeleceu-se o seguinte ponto quanto à valorização "Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários com piso salarial profissional nacional, negociados com entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade" (BRASIL, 1994a, p.13).

A valorização docente aparece no texto do acordo como emergencial para a melhoria da situação educacional. Como mostra o excerto, buscava-se:

[...] a solução urgente de problemas que tem dificultado a universalização, a equidade e a qualidade da educação básica [...] A valorização dos professores da educação básica como elemento central para a efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Só o reconhecimento da importância social com política dos agentes de educação há de permitir a superação dos problemas existentes e a construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento. A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relacionam-se estreitamente à formação, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes (BRASIL, 1994a, p.13).

O Acordo se concretizou por meio do Pacto pela "Valorização do Magistério e Qualidade da Educação" ainda no ano de 1994 pelo Ministro da Educação e Cultura e diversas entidades representativas dos professores dentre elas Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Conselho Nacional de Secretários de Educação

(CONSED). O Pacto tinha como uma de suas premissas a implementação de políticas de valorização do magistério, de promoção da carreira docente, pois compreendia haver uma estreita relação entre a qualidade da educação básica e a profissionalização do magistério.

A profissionalização do magistério, processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação ao nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores (BRASIL, 1994b, p.2).

Afirmou-se que a qualidade da instrução oferecida pela educação básica e seu êxito na formação do indivíduo estaria diretamente ligada à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº. 9394/1996 constam-se nove artigos dedicados, exclusivamente, aos profissionais da educação básica, os quais, em sua maioria, tratam das exigências de sua formação. Além disso, estabelece no artigo 67 que os sistemas de ensino devem promover a valorização desses profissionais por intermédio dos estatutos e planos de carreira, garantindo o ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional baseada em titulação ou habilitação e avaliação de desempenho, período reservado para estudos, além de condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Em 1996, o governo brasileiro cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com vistas a priorizar investimentos no Ensino Fundamental excluindo as outras etapas da educação básica, ao contrário das deliberações do Pacto pela Valorização do Magistério, que almejava alcançar toda educação básica.

Com o FUNDEF ficou estabelecido que os estados, municípios e o Distrito Federal teriam que criar e reformular os planos de cargos e carreira com a intenção de melhorar os salários e carreira docente (BRASIL, 1996b). Sendo de responsabilidade dos estados, municípios e Distrito Federal formular seus respectivos planos de cargo e carreira observando o que dispõe a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96), FUNDEF e a Resolução n. 3 de 8 de outubro de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com relação à valorização dos profissionais da educação.

O Fundo assegura que pelo menos 60% de seus recursos devem ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público, fixa a permissão, no seu art. 7°, de utilização de parte desses recursos, nos primeiros cinco anos e na capacitação de professores leigos. Também no art. 9 dessa lei, é previsto que os Estados, o Distrito federal e os Municípios deverão dispor de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar: a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício do magistério, o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996b).

O FUNDEF vigorou até o fim de 2006 sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º 53/06, aprovada em 06 de dezembro de 2006. Além de criar o FUNDEB, a referida Emenda instituiu no inciso VIII do art. 206 da Constituição um novo princípio do ensino: o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Segundo a Emenda Constitucional, tanto o FUNDEB como o Piso deveriam ser regulamentados em leis federais específicas, cuja iniciativa legislativa caberia ao Poder Executivo Federal. O FUNDEB foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e o Piso Salarial Profissional Nacional pela Lei nº 11.738/2008.

Como instrumento de valorização do magistério, o FUNDEB destina 80% de seus recursos para a valorização dos professores e dos demais profissionais da educação, com a finalidade de proporcionar a todos formação em nível médio e superior, uma efetiva elevação dos salários e garantia de um piso salarial nacional.

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CEB/CNE, n° 3, de 08 de outubro de 1997, estabelece as diretrizes para esses novos planos de carreira e de remuneração para o magistério que devem conter:

Art.6°. além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

[...] IV – a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas aulas e outra de horas atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação coma a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V-a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio;

VI – constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

A dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;

O desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;

A qualificação em instituições credenciadas;

O tempo de serviço na função docente;

Avaliações periódicas de aferição de conhecimento na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimento pedagógicos (BRASILb, 1997, p.2).

Em sintonia com as discussões sobre a realidade educacional brasileira o Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº. 10.172, de janeiro de 2001, a valorização dos profissionais da educação também constitui uma das prioridades, destacando-se a atenção que deve ser dada à formação inicial e continuada, faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovado em abril de 2007 teve como objetivo melhorar a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. A prioridade é a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, além de prever soluções para problemas educacionais, incluído para tanto, ações voltadas a questões sociais.

Percebe-se que para o PDE, a educação é considerada um instrumento de suma importância para o desenvolvimento econômico do país. Questões culturais, sociais, econômicas e educacionais estão o tempo todo correlacionadas no documento.

O documento base do PDE é embasado em seis pilares: visão sistêmica da educação, a territorialidade, o desenvolvimento, o regime de colaboração, a responsabilização e a mobilização social que vão nortear os quatro eixos do plano: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007b) e se apresenta com a junção de 40 programas e instrumentos avaliativos que contemplam a educação em sua totalidade (AMORIM, 2011).

Em relação aos níveis e modalidades de ensino, o PDE apresenta ações desde a educação infantil até a pós-graduação. No que diz respeito à Educação Básica, o plano inclinar-se-á sobre: formação de professores, financiamento, avaliação e a gestão educacional.

Segundo Masson (2012) o PDE apresenta como questão central a formação de professores e sua valorização.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passa a fomentar a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação, são as principais ações do PDE para a formação de professores (ibidem, 2012, p.175).

Essa proposta presente no plano enfatiza a importância do papel dos professores na melhoria da qualidade da educação.

Considerado o "carro-chefe" do PDE, o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", promulgado pelo Decreto n° 6.094/2007, tem como base a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. A participação dos entes federados ao Plano é firmada pela assinatura de termo de adesão e tal parceria é representada em compromisso reconhecido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. As diretrizes a serem adotadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas, estabelecem também metas de qualidade a serem alcançadas pelas redes de ensino, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As medidas previstas no âmbito do Compromisso são operacionalizadas, em especial, pelo Plano de Ações Articuladas (PAR). As 28 metas a serem alcançadas dizem respeito ao planejamento e a gestão educacional e que focarão principalmente o analfabetismo, a reprovação e a evasão (AMORIM, 2011).

A adesão ao "Plano de Metas Compromisso todos pela Educação" é opcional aos gestores locais, no entanto, ao não aderir, o município não tem acesso aos recursos financeiros disponibilizados pelo plano, fato que certamente influenciou decisivamente na assinatura do termo por todos os municípios brasileiros.

A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Lançado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 como "... um conjunto de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (BRASIL, 2007d).

Sendo assim, o PAR se configura como um instrumento que busca, a descentralização de ações, dar maior autonomia para estados e municípios na implementação de suas políticas. Com as quatro grandes dimensões, o gestor descreve o tipo de apoio que o município necessita no âmbito educacional. As dimensões são as seguintes: 1) Gestão educacional; 2) formação de professores e dos profissionais de serviço escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Em várias dessas dimensões, é possível identificar aspectos atinentes à valorização docente, o que será analisado no capítulo II.

1.2. O Tripé da valorização docente: remuneração, carreira e formação

Percebe-se que aspectos em relação à valorização docente têm sido contemplados, em maior ou menor medida, na legislação educacional brasileira recente, no entanto, avanços ainda são necessários no que diz respeito à concretização de políticas efetivas e eficientes nessa direção, principalmente no que se refere ao que este trabalho considera como o tripé da valorização docente, qual seja: remuneração, carreira e formação. Esses aspectos são apontados por Monlevade (2000), como o conjunto de ações para as políticas de valorização e profissionalização docente:

- a) formação inicial e continuada desde o normal de nível médio e as licenciaturas específicas, até o doutorado, incluindo as iniciativas de reciclagem permanente a cada novo desafio para os profissionais e a cada novo avanço do conhecimento pedagógico.
- b) piso salarial profissional um patamar de remuneração referenciado a um valor suficiente para que o professor tenha satisfeitas suas necessidades pessoais e familiares de subsistência e de desenvolvimento profissional com um só vínculo de trabalho. Isto somente será possível quando se instalar um Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica, constituído pela totalidade de impostos vinculados à educação nos Estados e Munícipios e complementando pela União, e que corresponda ao custo-aluno-qualidade. Nos parâmetros de 2002, o Piso Salarial Profissional Nacional deveria ser, no mínimo, de R\$ 1.000,00, com garantia de reajuste anual segundo a inflação e a capacidade de financiamento do Fundo.
- c) jornada integral com pelo menos 30% de horas-atividade a essência do ser professor não é ensinar, mas garantir a aprendizagem da totalidade de seus alunos. Para tanto, ele precisa dedicar-se integralmente a uma só escola, estar identificado com seu projeto político-pedagógico e, acima de tudo, ter um tempo substancial para o preparo de suas aulas, para as discussões coletivas com os educadores e pais, para a avaliação contínua da produção dos alunos.

d) carreira com progressão constante e compensadora — o professor bem formado, competente e compromissado será sempre disputado pela procura do mercado de trabalho. Mesmo na situação atual de desvalorização, a educação superior, as escolas particulares e a iniciativa privada em geral têm 'sequestrado' os melhores educadores públicos com melhores salários e condições de trabalho. Por isto, a carreira precisa premiar os melhores e incentivar todos a dar melhor de si. Mecanismos de gestão democrática precisam ser disseminados nas escolas e no sistema de forma que garantam, mesmo com as limitações financeiras dos Estados Unidos e Municípios, incentivos de progressão baseados no mérito, no acúmulo de experiência docente e no reconhecimento da comunidade escolar (MONLEVADE, 2000, p.8).

Como afirma Monlevade (2000) as categorias mencionadas constituem os princípios norteadores das políticas de valorização docente implementadas nos anos de 1990, vistas como fundamentais para a melhoria das condições de trabalho. É com base nessas categorias que construímos o tripé da valorização docente, abordado a seguir.

1.2.1. Remuneração e carreira

No Brasil a definição da igualdade salarial para os profissionais da educação básica pública é estabelecida mediante aprovação da Lei nº 11.738 de 2008. Antes desta Lei, a União, o estado e os municípios tinham suas próprias legislações, o que motivou diversos debates sobre este assunto no campo educacional, em diversos momentos da história do Brasil.

A primeira Lei geral de educação do país, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicou sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos. A Lei de 1827, além de não definir a hora-atividade, estabelecia que os "ordenados" dos professores teriam um valor "de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção as circunstâncias da população e carestia dos lugares" (PINTO, 2009, p. 52). Segundo o autor, se considerar os salários acima citados convertidos nos dias atuais seriam de R\$1.138 e R\$2.846 mensais respectivamente, levando ainda em consideração 13 salários por ano. Assim,

Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$ 950,00 em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo

do Fundeb para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$ 1.128/mês, ou seja, praticamente o *piso*² de 1827 (ibidem, 2009, p.52).

A Lei de 1827 teve pouco impacto sobre a valorização docente, neste período não existia formação de professores (PINTO, 2009).

A esta causa natural de insucesso, deve-se juntar o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a quem tem direito muito mais que as outras, porque o professor, o institutor e a institutora substituem, em certa medida o pai e a mãe da família, inaptos para cumprir completamente seu dever social. [...] Os pais não podendo, ou não querendo cumprir sua tarefa, o Estado, o tutor natural, nomeia pessoas hábeis para supri-los para ajudar a cumprir seu dever; seria, pois, justo, equitativo, que estas pessoas fossem não só bem remuneradas, mas também e sobretudo altamente consideradas. [...] É preciso que o governo, quando se trata de instrução primária, intervenha e retire sempre-mesmo com muito pesar um pouco de dinheiro do bolso do contribuinte para dá-lo aos institutores (ALMEIDA, 1989, p. 65).

Estudos realizados no Brasil por Castanha e Bittar (2012) constataram que no século XIX havia pouca valorização do professor e muitas exigências quanto à sua dedicação, renúncia e disciplina. Estas autoras analisaram as condições de trabalho e questões salariais da educação pública, como também o papel do docente na sociedade imperial. Neste período havia vários nomes para qualificar o professor, mas, as autoras, sintetizaram em apenas três adjetivos para conceituar o professor da escola primária deste século, cujos adjetivos são: "sinecuras, morigerados e cultos³" (ibidem, p. 6).

Frente aos três conceitos podemos afirmar que o foco central da ação do Estado, ou seja, a estrutura legal constituída para regulamentar e organizar o trabalho docente estava voltada para combater os sinecuras e garantir a morigeração ou moralidade, mesmo quando se tratava de medidas relacionadas à formação profissional. Muitas ações foram desencadeadas para qualificar os professores, mas nenhuma teve pleno êxito e, em todas elas, o preceito da moralidade era exigido (CASTANHA e BITTAR, 2012, p. 6).

-

² Grifo nosso.

³Sinecura: Cargo ou trabalho bem remunerado que não requer muito esforço; Morigerados: Moderado no modo de viver; que tem bom procedimento; bem-educado (dicionário online de Português).

Quanto aos salários desse período, demonstra-se abaixo um quadro com os valores anuais recebidos pelos professores em períodos que variam entre o ano de 1837 e 1889, que foi o último do período imperial.

Tabela 1: Salário dos Docentes – ano 1837 a 1889

Corte		Província							
	RJ MT				IT	P	R		
Ano	Salário	Ano	Salário	Ano	Salário	Ano	Salário		
1854	800\$000	1837	600\$000	1837	300\$000	1857	800\$000		
1864	1.000\$000	1850	600\$000	1858	840\$000	1867	800\$000		
1877	1.200\$000	1862	1.000\$000	1873	800\$000	1881	1.200\$000		
1884	1.800\$000	1877	1.200\$000	1880	1.200\$000	1889	1.200\$000		

Fonte: Elaboração própria a partir de Castanha e Bittar, 2012.

Por meio do Ato Adicional de 1834 foram instauradas as Assembleias Legislativas Províncias, na qual as Províncias passaram a ter autonomia para criarem suas próprias leis e a legislar sobre a instrução pública. Com a instauração das Assembleias, houve a descentralização da educação básica, "o governo central facilitou a progressiva deterioração e diferenciação do valor dos salários dos professores primário e secundário nos sistemas províncias" (MONLEVADE, 2000, p. 110).

Essa diferenciação instalada nos sistemas provinciais ocorreu pelo fato da República aumentar a autonomia federativa dos Estados e Municípios sem subsidiá-los com condições financeiras para melhorar ou equiparar os salários dos professores. O Governo Federal percebeu a gravidade da situação e se propôs a interferir na política salarial dos professores de uma maneira indutiva e sutil (MONLEVADE, 2000).

Essa interferência se deu por meio do Decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, assegurando quanto ao subsídio à remuneração que "a União ficará com o pagamento dos

vencimentos dos professores primários, e os estados serão responsáveis por fornecer-lhes casas para residência, escola e material escolar" (VIEIRA, 2008, p. 105). Segundo Monlevade (2000) os vencimentos dos professores primários exposto no Decreto eram de, até, 2.400\$000 anuais:

Vale dizer que este valor anual de 2.400\$000 estava bem próximo da média de 350\$000 do vencimento de 1827 e equivalia a aproximadamente R\$ 300,00 mensais de 1999. Também é interessante registrar que ao Inspetor Federal deste programa em cada Estado o Decreto estipulava um comissionamento anual de no máximo 18.00\$000, salário mais de sete vezes maior do que o do professor por ele inspecionado. Na base, sempre a questão das diferenças de classe. Nos limites desta pesquisa não foi possível averiguar os efeitos práticos do Decreto, mas não devem ter sido muito eficazes e duradouros, embora tivessem uma lógica peculiar: a de comprometer decrescentemente recursos federais, pois exigia uma pesada contrapartida dos Estados e chegava num momento em que a população rural, em relação à urbana, começava a declinar. Daí para diante, se circulou a ideia de um parâmetro salarial, fosse ele um teto, uma banda ou um piso, não foi efetivado, mesmo nos momentos em que talvez seria politicamente viável, como após a organização do Ministério da Educação e durante a administração pública centralizada do Estado Novo (ibidem, 2000, p.112).

A partir dos anos de 1940 e 1950 os profissionais da educação se impulsionam sobre o tema da remuneração e começam a se organizarem em vários estados da federação, dando assim, início aos congressos de âmbito nacional. O I Congresso aconteceu no ano de 1953, na qual se buscou a criação de uma Federação de professores, o segundo realizado em 1955, debateu as questões pedagógicos da profissão, o terceiro Congresso, em 1958, incluiu assunto sobre a carreira docente e sua assistência e o IV Congresso, realizado em 1960, fixa a Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB), atualmente chamada de CNTE (CAVALHEIRO, 1989).

Com a instituição da Lei nº 5.692/1971, que promoveu a chamada "reforma" da educação, o ensino primário e o ginasial passaram por mudanças estruturais, foram instituídos os ensinos de 1° e de 2° graus⁴, sendo, tal medida, determinante para ampliação de vagas nas escolas e para a reorganização do quadro de associados das organizações sindicais (VIEIRA, 2012).

⁴Lei n. 5.692/71 modifica o ensino primário e o ensino médio, que passaram a se denominar Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. Além disso, a partir dessa Lei a obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos de duração, importante fator da ampliação do Ensino Fundamental.

A Lei preconizou a organização da carreira para a docência, a partir dela acelerou-se a movimentação para as universidades e outras instituições formadoras da área da educação (BRASIL, 1971). A efetivação dessa política fez com que o governo federal estabelecesse normas para a distribuição de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino, por meio do Decreto nº 71.244/72 ao perceber que haveria rejeição por parte dos estados.

Art. 1°. Para concessão do auxílio de que trata o artigo 54 da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, considera-se satisfatório o Estatuto do Magistério Público que contiver, entre outras, as seguintes disposições:

- a) paridade da remuneração dos professores e especialistas com a fixada para outros cargos a cujos ocupantes se exija idêntico nível de formação;
- b) igual tratamento de professores e especialistas, funcionários ou contratados;
- c) não discriminação entre professores em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrem (BRASIL, 1972).

Se considerassem o conjunto de carreiras do funcionalismo público, a semelhança poderia funcionar como um critério de valorização salarial. Porém, o dispositivo mostrou-se ineficiente, pois a grande maioria dos gestores estaduais limitou essa exigência a cargos previstos nos próprios estatutos do magistério.

Sendo assim, no final dos anos de 1970 os professores recebiam os piores salários e essa profissão estava entre as que sofriam os maiores índices de neuroses (GADOTTI, 1987). Além disso, os anos de 1981 a 1986 foram considerados "um período de intensa inflação chegando a 4.226% contribuindo ainda mais com a desvalorização salarial" (MONLEVADE, 2000, p. 121). A partir desse contexto, a Confederação dos Professores Primário do Brasil (CPPB), hoje Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, iniciou um duplo movimento de reivindicação unindo:

- 1) De um lado mobilizações e greves por reajustes salariais e recuperação de perdas, que tinham um caráter geral semelhante, dado o fenômeno unificado da inflação nacional, e um caráter estadual específico, pois cada rede praticava salários diferentes, carreiras com progressões e estruturas diferenciadas, e concedia reajustes também diacrônicos e distintos.
- 2) De outro lado, a procura de um denominador comum, de uma reivindicação nacional que não só unificasse os salários pela isonomia, carreira única ou Piso Nacional, como também tornasse realmente comum e unificada a luta sindical. Em termos sindicais, o que começava a entrar em jogo era a possibilidade de uma Greve Nacional do Magistério (MONLEVADE, 2000, p. 121).

Essas reivindicações aconteceram juntamente no período da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, cuja valorização salarial do magistério como a qualificação do ensino público e aspectos sobre financiamento foram os temas mais debatidos. Esse ambiente pré-constituição continha de forma explícita uma pressão sindical em favor de transformações que colaborassem para a garantia de políticas de Estado que valorizassem o magistério público.

Essa pressão sindical contribui com a garantia de uma política de Estado para com a valorização docente. Essa política foi expressa na Carta Magna, na qual se estabeleceu o Piso Salarial Profissional, sem a palavra *nacional*, os planos de carreira para o magistério público e o ingresso por concurso de provas e títulos como princípios, segundo os quais o ensino seria ministrado (VIEIRA, 2012, grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "um texto híbrido, com forte ascendência do Ministério da Educação" (VIEIRA, 2007, p. 21) por meio do qual a valorização dos profissionais da educação, em especial sobre o piso salarial foi tratada no Art. 67, no inciso III que diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

 \boldsymbol{V} - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Parágrafo único transformado em § 1º pela Lei nº 11.301, de 10/5/2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.301, de 10/5/2006). (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

Para Vieira (2007), o inciso III que trata do Piso na LDB remete aos sistemas, isto significa que, cada ente federado pode estabelecer o seu, sendo assim, por tal dispositivo, simplesmente, não há Piso Nacional e, sim, valores diversos estipulados por estados e municípios. "Quantos patrões, tantos pisos" (MONLEVADE, 2000, p. 150).

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, estabeleceu que uma proporção não inferior a 60% dos recursos recebidos do Fundo por governos estaduais e municipais deveriam ser destinados ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério. A Lei nº. 9.424/1996 que regulamenta o FUNDEF determinou no art.9º, o estabelecimento da remuneração do magistério de forma a assegurar: "I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério" (BRASIL, 1996b).

Contudo, a Lei do FUNDEF não contemplou o Piso Salarial Profissional Nacional (ARELARO; GIL, 2006), como também a própria LDB não demonstrou objetividade nas estruturações da LDB ao aparecer sem a adjetivação *nacional*⁵.

Porém, foi pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que vigorou a luta em defesa do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em especial por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), na qual implementou a Diretriz para a Carreira do Magistério público, mediante a homologação da Resolução CEB/CNE nº 03/1997.

A Resolução em seu art. 2 define os integrantes da carreira do magistério dos sistemas de ensino público. A carreira é integrada "pelos profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional" (BRASIL, 1997b, p.1). Também estabeleceu que a remuneração dos docentes do ensino fundamental deveria ser definida em uma escala cujo ponto médio teria como referência o custo médio-aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal. A remuneração média mensal dos docentes seria equivalente ao custo médio-aluno-ano, para uma função de 20 horas/aula e 5 horas-atividades, para uma relação média de vinte e cinco alunos por professor, no sistema de ensino (MACHADO, 2010).

.

⁵Grifo nosso.

A Câmara de Educação Básica definiu por meio da Resolução CEB/CNE nº 03/1997, que o custo-médio-aluno-ano seria calculado com base nos recursos que integram o Fundef, aos quais seria adicionado o equivalente a 15% dos demais impostos. Esse montante de recursos seria dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas de ensino, definindo os custos-alunos, ou seja, cada sistema de ensino poderia, devido às peculiaridades de arrecadação, ter custos-médios diferentes (MACHADO, 2010).

Pontua Monlevade (2000), que considerando os dois primeiros anos de FUNDEF e da Resolução CEB/CNE nº 03/1997, foi possível observar que:

- 1) Os salários dos professores municipais com formação de nível médio que ganhavam remunerações abaixo do salário mínimo foram reajustadas até um limite de R\$250,00 nos Estados cujo custo-aluno-médio do FUNDEF não alcançava o Valor Mínimo e até R\$300,00 nos outros. Com exceções, é claro, e nem sempre atingindo os professores da Educação Infantil e da de Jovens e Adultos.
- 2) Os salários dos professores municipais em geral que ultrapassavam a remuneração média nacional (R\$550,0 em 1998) não foram aumentados, quase sempre com a desculpa que o Município estava perdendo dinheiro na redistribuição do FUNDEF.
- 3) Os salários dos professores estaduais tiveram pequenos aumentos, ou porque a redistribuição ou complementação do FUNDEF fizeram crescer o custo- aluno-médio do Estado ou porque houve aumento significativo de arrecadação. Como nem sempre tal aconteceu, temos milhares de professores com salários congelados desde 1995, 1996 e 1997, embora a massa salarial da Folha de Pagamento e consequentemente o salário-médio-real tenha aumentado. Este aumento se acelerou na medida em que à progressão salarial por tempo de serviço se somou um crescente número de novos titulados em curso superior e pós-graduação (MONLEVADE, 2000, p. 252).

Reforçando, Pinto (2002, p. 115) afirma que por meio do FUNDEF, o governo federal, substitui o "Piso Nacional" por "Salário Médio" e deixou de aplicar no ensino fundamental, caso fossem observados os termos do fundo, cerca de R\$ 10 bilhões de 1998 a 2002.

Sendo assim, por não conseguir introduzir uma referência nacional de carreira, mesmo atingindo apenas o ensino fundamental, além de observadas melhorias nas regiões norte e nordeste do país, na qual a remuneração estava abaixo de um salário mínimo (MONLEVADE; FRIEDMANN, 2006; VIEIRA, 2004), o FUNDEF não atingiu o objetivo de valorizar a docência no ensino básico brasileiro.

Assim, em 20 de junho de 2007 foi aprovada a Lei nº 11.494, dispondo sobre a organização e funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tendo como objetivo

abranger o governo estadual e todos os municípios na distribuição e promoção dos recursos advindos desse Fundo, e ao mesmo tempo distribuir proporcionalmente os recursos às redes de acordo com as matrículas na educação básica pública (CALLEGARI, 2008). Para o autor, esse Fundo tem como função, efetivar a cooperação entre os diferentes níveis de governo e, sobretudo, na arrecadação de recursos e na melhoria da educação básica pública.

A Lei nº 11.494/2007 traz como obrigatoriedade e continua com a aplicação de, pelo menos, 60% dos recursos anuais totais dos Fundos no pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Nesta Lei passou-se a especificar as responsabilidades de estados e municípios com a política de valorização dos profissionais da educação e em especial sobre sua remuneração da seguinte forma:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I-a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;III – a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007e, grifos nossos).

A referida lei também definiu, no art. 41, o dia 31 de agosto de 2007 como prazo para o poder público fixar o PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica, pois, de acordo com documento da Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010, há no país uma discrepância salarial:

[...] Tal situação ocasiona planos de carreira bastante distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e, sobretudo no caso dos professores, duplicação da jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; público/privado; educação básica/educação superior. Essa situação acarreta graves prejuízos ao trabalho pedagógico, afetando a dedicação e o compromisso com as atividades desenvolvidas. (BRASIL, 2010, p. 76)

Com a implementação do FUNDEB, a Resolução CNE/CEB nº 03/1997, em razão desta se voltar à normatização da Lei 9.424 (FUNDEF), foi substituída pelo Parecer nº 09/2009⁶, do CNE, que embasa a Resolução nº 02/2009. O art. 4º desta Resolução enumera os

_

⁶Parecer nº 9/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, versa sobre a revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o

princípios que os Planos de Carreira, Cargos e, em especial os Salários⁷ (PCCS) devem observar.

> Art. 4º As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios:

> [...] III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008; (BRASIL, 2009d).

Nesta perspectiva, no dia 16 de julho de 2008 foi aprovada a Lei nº. 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Essa lei representou uma profunda alteração na política salarial dos professores, pois até então, cada estado e município, além do Distrito Federal e da própria União, tratavam a questão com autonomia, resultando em milhares de valores diferenciados pagos a todos os docentes de todo o Brasil.

O Piso serve de referência mínima para os vencimentos iniciais de carreira em todo o país, sendo que, nenhum governador ou prefeito, poderá pagar abaixo o vencimento de carreira do magistério da educação básica pública. Cabendo ressaltar que de acordo com a Lei, o Piso se refere ao vencimento inicial mínimo para as atividades docentes ou suporte pedagógico.

Para Monlevade (2000, p.105), o PSPN é definido como uma "quantia abaixo da qual os sistemas de ensino não poderão fixar o vencimento inicial da carreira do magistério no menor grau de habilitação". O autor pontua que esse é o salário mínimo do professor público, garantido por mecanismos legais e financeiros que todos os municípios e estados deverão cumprir.

Corroborando Vieira (2007), diz que o salário é um referencial de reconhecimento profissional a:

> todos/as aqueles/as que quiserem ser educadores/as, a sociedade brasileira, por meio das esferas de governos, deverá dizer que isso é possível. Não importa se o educador vive numa grande metrópole, numa vila, no sertão.

Federal dos Estados, do Distrito dos Municípios http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf.

Magistério

⁷ Grifos nossos.

Em qualquer lugar do Brasil, a proposta é de que haja um patamar de valorização salarial semelhante a tantos já obtidos por diversas categorias, a exemplo dos militares. Portanto a questão de mérito é exatamente esta: o Piso implica reconhecimento da profissão (ibidem, 2007, p. 38).

O valor do PSPN fixado por meio da Lei nº. 11.738/2008 foi de R\$ 950,00, sendo este abaixo do qual os diferentes entes federados não poderiam estipular o vencimento inicial das carreiras do magistério público⁸da educação básica, com formação em nível médio na modalidade normal (art. 62 da LDB), com carga semanal de 40 horas de trabalho, podendo compreender as vantagens pecuniárias já existentes.

Art. 2°. O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade normal, prevista no art. 62 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008b).

O valor defendido pela CNTE para os profissionais do magistério com formação de nível médio, modalidade normal seria de R\$ 1.050,00 e R\$ 1.575,00 para os profissionais com ensino superior, distante do valor estipulado pela Lei nº 11.738/2008.

Monlevade (2000) defende a fixação de um Piso para o professor habilitado em nível médio e outro para o professor habilitado em nível superior, também era essa a proposta da CNTE, no entanto, isso acarretaria problemas na medida em que há uma diferença salarial entre esses dois níveis de ensino, como também, poderiam incorrer nas questões relacionadas à autonomia dos entes federados.

A II Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no mês de fevereiro de 2014 traz em seu documento referência, questões a serem elencadas no novo Plano Nacional de Educação. Uma dessas questões, diz respeito, ao eixo VI que trata da valorização dos profissionais da educação: "formação, *remuneração*⁹, carreira e condições de trabalho" (CONAE, 2014, p.81). Entendendo que, a valorização docente perpassa a questão de se efetivar diretrizes nacionais que assegurem uma remuneração digna aos seus profissionais.

-

⁸No parágrafo 2º do art. 2º da mesma lei são consideradas as atividades da docência e as de suporte pedagógico (direção, planejamento, inspeção, supervisão, orientação, coordenação educacionais) como atividades da carreira do magistério.

⁹ Grifos nosso.

Nesta conjuntura, o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), aprovado pela Lei nº.13.005, de 25 de Junho de 2014 são indicadas metas e estratégias que tratam da remuneração dos profissionais da educação.

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa meta tem como uma de suas estratégias a constituição, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência do PNE 2014 a 2024, de um fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e dos trabalhadores da educação para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Outra estratégia que deve ser focalizada refere-se à prorrogação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com aperfeiçoamentos que aprofundem o regime de colaboração e a participação financeira da União.

Embora os governadores de cinco estados brasileiros tenham recorrido ao Supremo Tribunal Federal (STF) alegando inconstitucionalidade da Lei nº. 11.738, a ação foi julgada improcedente pelo referido tribunal, garantindo a legalidade tanto do piso salarial para o professor, quanto da destinação de 1/3 da carga horária dos docentes da Educação Básica para dedicação às atividades extraclasse. Esta última já havia sido contemplada na lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que em seu artigo 67, inciso V, assegura que seja destinado um período da carga de trabalho docente para estudos, planejamento e avaliação, porém sem definir uma quantidade mínima de tempo.

Para compreender melhor a tabela abaixo citada, se faz necessário compreender a distinção referente entre as três terminologias, que não devem ser entendidas como sinônimos e sim diferentes em sua natureza, que são: vencimento, remuneração e subsídios. Camargo et.al (2009) explica que:

O termo vencimento é definido legalmente (Lei n°8.112 de 11/12/90, art.40) como retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei. Os vencimentos dos cargos efetivos são irredutíveis e, para cargos de mesma atribuição ou de atribuição semelhante na mesma esfera administrativa, é garantida sua isonomia. O conceito de remuneração, por

sua vez, pode ser definido como o montante de dinheiro e/ou de bens pagos por terceiros. A remuneração é a soma dos benefícios financeiros, dentre eles, o salário ou vencimento, acordada por um contrato assinado entre empregado e empregador, tendo como base uma jornada de trabalho definida em horas-aula. O salário ou vencimento são, assim, uma parte da remuneração. No caso do magistério público, a remuneração é composta pelos vencimentos do cargo, acrescida de vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, em outras palavras, o vencimento básico mais as vantagens temporais, as gratificações, o auxilio transporte, etc.. (CAMARGO et. al, 2009, p. 342).

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 39, inciso 4° define que subsídio é a forma de remuneração em que se fixa parcela única, vedada o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória.

Tabela 2: Salário do Magistério público da Educação Básica – Referência (Maio de 2014).

UF	NÍVEL	MÉDIO	LICENCIATURA PLENA		CARGA HOR.	% HORA ATIV.	CUMPRIMENTO DA LEI №. 11.738
	Vencimento	Remuneração	Vencimento	Remuneração			
AC	1.567,00		2.010,00		30H	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
AL	1.567,00		2.248,14		40H		Não cumpre o valor e a jornada extraclasse esta em fase de implantação
AM			1.881,14	2.965,68	40H		Não cumpre
AP	2.511,86		3.149,87	3.149,87	40H	40%	Cumpre na Íntegra
BA	1.451,00	1.879,14	1.771,88	2.324,35	40H	30%	Não cumpre
CE	1.697,00	2.038,74	1.705,53	2.546,08	40H	33%	Cumpre na Íntegra
DF	2.919,79	3.795,73	3.695,93	4.804,71	40H	37%	Cumpre na Íntegra
ES	554,32	1.046,72	843,05	1.897,12	25	33%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
GO	1.576,40		2.372,67		40	33%	Cumpre apenas a jornada extraclasse

MA	848,69	1.485,21	1.081,25	2.205,75	20	30%	Não cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
MG		1.237,01		1.455,30	24	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
MS	2.356,28		3.534,42		40	33%	Cumpre na Íntegra
MT	1.739,28		2.608,92		30	33%	Cumpre na Íntegra
PA	1.697,67	2.166,70	1.706,00	3.541,00	40	25%	Não cumpre a jornada extraclasse
PB	1.273,03	1.538,03	1.527,63	1.852,63	30	33%	Aplica a proporcionalidade ao valor
PE	1.698,09		1.782,99		40	33%	Cumpre na Íntegra
PI	1.965,99	1.965,99	2.331,35	2.331,35	40	33%	Cumpre na Íntegra
PR	814,48		1.163,54		20	30%	Não cumpre
RJ	903,77		1.081,00		16	25%	Não cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RN	1.272,74		1.781,84		30	33%	Cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RO	1.536,00	1.816,00	2.015,00	2.295,00	40	33%	Não cumpre o valor como vencimento
RR	1.528,45	2.293,45	2.122,57	2.887,57	25	33%	Cumpre a jornada extraclasse e aplica a proporcionalidade ao valor
RS	520,26	848,50	962,48		20	20%	Não cumpre (valores de nov/2013)
SC	1.697,37	2.100,00	1.706,08	2.220,00	40	20%	Cumpre somente o valor
SE	1.567,00	2.193,00	1.794,25	2.511,95	40	37,50%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
SP	1.950,40			2.257,83	40	17%	Cumpre somente o valor
ТО	1.567,00	1.567,00	3.559,32	3.559,32	40H	40%	Cumpre apenas a jornada extraclasse
T11	~	1 1	. 1 'A CNIT	E 2014			

Fonte: Elaboração própria a partir de dados site CNTE, 2014.

Pode-se observar a partir da tabela 2 que a Lei do Piso ainda é uma política não consolidada no país, por não ser respeitada em todos os estados brasileiros, além do que, há

estados que não cumprem integralmente a lei, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor.

Em meio à luta para que Estados cumpram com a Lei do Piso, ainda há necessidade de se estipular um valor salarial para os profissionais do magistério com formação de nível médio, modalidade normal e para os profissionais com ensino superior.

Nesta conjunção, os planos de cargos e carreira são preponderantes para definir os percentuais que irão diferenciar o Piso de acordo com cada nível de formação, em nível médio, dos vencimentos iniciais para graduandos e pós-graduandos, podendo contribuir ou não para incentivar a busca pela formação superior.

Os planos de carreira, já sinalizados pelo texto constitucional, são enunciados na Lei nº. 11.494/2007 que diz respeito ao FUNDEB, em seu art. 40 que determina:

Art. 40. Os Estados, o distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2007e).

A determinação de implantação de planos de carreira foi estabelecida também no art. 6º da Lei nº. 11.738/2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional. De acordo com este artigo, ficou proposto que:

Art. 6°. A união, os Estados, o distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CEB n. 2/2009, que firma nova orientação sobre os planos de carreira e remuneração dos docentes da educação, expressa uma perspectiva norteadora, na intenção de contribuir com os processos educacionais escolares dos quais os professores são fundamentais. No seu art.4º define: [...] "IV – reconhecimento da importância da carreira dos

profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante" (BRASIL, 2009d).

Para Rocha (2009) a desvalorização salarial tem papel fundamental na escolha pela profissão, como também, os planos de carreira definidos e executados.

É a luta pela valorização do seu trabalho a partir de um salário que garanta o seu sustento, ou seja, a luta salarial, que vai levar os/as professores/as públicos/as a organizarem-se em associações e identificarem-se enquanto trabalhadores/as da educação, como parte da classe trabalhadora. Em suas greves históricas reivindicavam uma política salarial para manter o poder de compra de seus vencimentos e a constituição de planos de carreira como estratégia para atrair e reter profissionais, garantindo-lhes uma perspectiva profissional ao longo dos anos de trabalho (ROCHA, 2009, p.26).

Monlevade (2000) ao abordar a valorização salarial dos professores do ensino público, atenta para a relação entre desvalorização salarial e aumento da jornada de trabalho.

Premida pela demanda de novos alunos, ou espremida pelo baixo salário, a professora duplicou e até triplicou sua jornada de trabalho na escola. Se fosse professora particular nos dois turnos, certamente teria dobrado o salário. No caso das professoras de redes públicas, a tendência foi outra: mais turnos e horas de trabalho e o salário proporcionalmente menor. No caso de uma combinação de patrões diferentes – públicos federal, estadual e municipal e privados ou comunitários –, os ganhos e perdas salariais com a multiplicação de turnos podiam ser e realmente foram os mais diversos. O que importa é a tendência à sobrecarga do trabalho direto com a desvalorização salarial e a desqualificação da profissão (MONLEVADE, 2000, p.70).

Esta é uma situação vivida por uma grande parcela de professores da educação básica pública no país. Nesta direção, se faz necessário que o professor tenha uma única jornada e possa trabalhar numa mesma escola, garantindo, assim, melhores condições de trabalho. A Resolução CNE/CEB n° 2/2009 propõe que as secretarias de educação façam esforços no sentido de avançar rumo à jornada integral de 40 horas/semanais com a vinculação do professor a uma única escola.

Esta jornada de tempo integral com o máximo de 40 horas, expressa na Resolução, busca estabelecer uma jornada adequada, com vistas a evitar uma sobrecarga de trabalho que inevitavelmente afetaria a qualidade da atividade docente.

Assim, a LDB/9394/96, estabeleceu através do artigo 67 *caput* e inciso V que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurandolhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996a).

A Lei nº. 11.738, "Lei do Piso", também, determina a jornada de trabalho de, no máximo, 40 horas semanais. A Lei determina, ainda, que, no mínimo, um terço dessa jornada seja reservada para horas-atividade.

Tratando dessa temática, Gouveia et al (2006) aponta que:

A existência de hora-atividade no conjunto de horas trabalhadas pelo docente é um fator de qualidade de consenso entre profissionais da educação e pesquisadores. Destaca-se quando à sua positividade — quando existe e funciona — e as dificuldades de organizar a prática pedagógica quando esta condição está ausente (GOUVEIA *et al*, 2006, p. 264).

Nesta perspectiva, a definição de uma jornada de trabalho está diretamente relacionada à valorização do magistério e a qualidade do ensino, uma vez que a dupla ou tripla jornadas podem comprometer o desempenho do professor, acarretando danos a sua saúde, com também afastando os bons profissionais e diminuindo a atratividade pela carreira docente.

Esse movimento de salários, planos de carreira e jornada de trabalho não cumpridos por vários estados brasileiros, tem influenciado na escolha profissional pela docência, uma vez que "a profissão no campo do ensino não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho" (SOUZA, 2006, p.3).

Não se pode negar que o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país, passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida, e ao trabalho que é deles esperado.

Neste sentido, os salários dos professores não podem ser considerados adequados em comparação com os esforços atribuídos pela docência no nível básico, muito menos em relação às exigências quanto a sua formação básica ou continuada (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; BARBOSA, 2011).

Corroborando, Oliveira e Vieira (2010, p. 25-27) em estudo sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil demonstram que a situação dos salários dos professores é realmente problemática "no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa

e respectivos indicadores, sem que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem".

Segundo Fernandes e Rodrigues (2011) os professores brasileiros, historicamente, lutaram pela aprovação do piso salarial com os objetivos de valorizar o trabalho docente, combater as desigualdades regionais tanto quanto as desigualdades salariais, e defender o pagamento de salários que respeitem a dignidade dos trabalhadores da educação, a melhoria da oferta e da qualidade de ensino.

Nesta direção, para Gatti e Barreto (2009) a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual no que diz respeito:

[...] no que se refere aos níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como nas demais séries da educação básica, e também conforme a região e a dependência administrativa. Em média, ela não pode ser considerada atraente quando comparada a outras profissões com exigência de grau universitário. Ao se olhar o conjunto de dados relativos a salários, constata-se que há regiões em que a remuneração dos professores tem sido sistematicamente muito baixa. Claro que cabe considerar aqui a oferta de empregos. Porém, para certo conjunto de jovens o magistério não é uma carreira que estimula sua procura. Em estados e municípios economicamente mais desenvolvidos, os salários se mostram um pouco melhores. Porém, diante do contexto de opções de outros trabalhos nessas regiões, esses salários não são nada competitivos. Ainda, relativamente ao custo de vida regional, também são preocupantes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240-241).

Neste contexto, Gatti e Barreto (2009) sinalizam que, em termos de salário, a profissão docente está entre as menos valorizadas, pois a profissão não é atrativa, não dá oportunidade de ascensão social e cultural. Nesse sentido, Monlevade (2000) aponta que o salário não é determinante da valorização do professor, mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização e o "sustenta materialmente" (MONLEVADE, 2000, p. 269).

Em recente publicação do MEC, Vieira (2010) assevera que:

Deve-se considerar que a proposta de um Piso Salarial Nacional incide, diretamente, sobre o conceito de Sistema Nacional de Educação e concorre para sua construção. É impensável propor um sistema em que haja pulverização de salários, dispersão de carreiras e fragmentação da formação. Desse modo, consolidar o Piso Salarial Profissional Nacional — e estendê-lo a todos os profissionais — é tarefa essencial e inadiável (VIEIRA, 2010, p. 240).

O pesquisador da Universidade de São Paulo, professor José Marcelino de Rezende Pinto, mediante reportagem ao site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) alega que "não faltam professores formados, porém, enquanto um professor é formado em nível superior ganhar metade do que ganha um economista, do que ganha um advogado, do que ganha um jornalista, quer dizer, não tem como atrair a pessoa para a profissão".

Na mesma reportagem, o ministro da Educação, Cid Gomes, afirma que a valorização do professor passa por aumento de salário. "Se você não tiver salários com perspectiva de aumento de salário, você não vai ter as melhores vocações se dedicando ou escolhendo o magistério como sua profissão" (CNTE, fevereiro/2015) diz ministro.

Assim, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, luta para que o piso que no início de 2015 passou de R\$ 1.617 para R\$ 1.917, alcance pelo menos o valor de R\$ 2.900, mesmo tendo estados que não cumprem com o que a Lei do Piso determina. (ENTREVISTA, CNTE).

A não implantação imediata do piso em todos os Estados brasileiros ocasiona um descontentamento geral por parte dos docentes, uma vez que para além dos discursos, cujos conteúdos expressam as intenções eleitoreiras, na prática, muito pouco tem sido feito para efetuar a valorização do magistério.

Assim, a questão salarial envolve debates intensos e consta como um dos temas da política educacional em destaque. O salário, além de incentivo à profissão, deve constituir-se em oportunidade de crescimento profissional e pessoal. O reconhecimento da profissão perpassa seus planos de carreira, que refletem o reconhecimento político e social do trabalho docente.

Neste panorama da realidade docente, nota-se que houve avanços promissores na legislação brasileira em relação aos salários, a carreira, a remuneração e a jornada dos docentes. Contudo, houve também retrocessos, no fato do não cumprimento no país da Lei do Piso e também da jornada extraclasse docente. Isso significa que os professores brasileiros possuem um longo caminho a ser transitado na busca de melhores condições de trabalho, como também no cumprimento das políticas de valorização do magistério público.

¹⁰ Site da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (www.cnte.org.br).

1.2.2. Formação inicial e formação continuada

Nas últimas décadas, no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo como horizonte os desafios postos pelas demandas e necessidades que têm emergido da sociedade, como de natureza social, econômica e cultural na conjuntura dos direitos humanos. Na área educacional, entre tantas ações políticas, procurou-se:

Reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração de planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores (GATTI, 2012, p. 90).

E ainda há um grande percurso a ser seguido na busca de uma qualidade educacional razoável, principalmente quanto às redes públicas de ensino, que concentram o maior número de crianças e jovens brasileiros. Isso se deve a vários fatores, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho.

No panorama das políticas de formação docente, mudanças relevantes foram implementadas, visando à formação de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo o responsável pela escola e pela sala de aula, por meio das novas demandas expressas a partir do capitalismo inserido na atual sociedade (FREITAS H., 2003).

De acordo com o documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE:

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas [...] (ANFOPE, 2002, p.12).

Nesta direção, segundo Freitas H. (2007) durante os últimos 30 anos busca-se uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que conceba de forma a associar e priorizar a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, por meio da concepção sócio-histórica do docente e orientá-lo na luta pela qualidade da educação pública no país.

Essa busca, porém, não se concretiza no meio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela isenção própria do capitalismo. Compreender tal vínculo é necessário para perceber a amplitude dos problemas relacionados à educação e a formação no contexto capitalista e entender que as soluções não são tão fáceis. Em nosso país, mantém-se um nível elevado de degradação e desvalorização que vem se constituindo historicamente na educação e na profissão docente. Há uma má qualidade da formação e carência de condições apropriadas para o exercício do trabalho dos educadores, desenvolvendo-se há décadas, tanto no Brasil como em toda a América Latina, atingindo diretamente a qualidade da educação pública, em consequência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (GATTI et al, 2011).

Foi a partir dos anos de 1990 que a formação de professores no Brasil impulsionou-se, por meio da expansão do ensino superior, no âmbito das reformas do Estado e vinculado às recomendações dos organismos internacionais. No plano da formação, configura-se a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – "normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior" (FREITAS H, 2007, p.1208).

A partir da redefinição do papel do estado proveniente das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, a regulação aparece como uma das características principais no campo da educação e da formação de professores. É o estado regulador que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder questões como:

Quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras) (FREITAS H, 2007, p.1215).

Nessa perspectiva, o trabalho docente, se reduz a prática individualista, as suas dimensões técnicas, no qual passa a ser avaliado, medido e certificado, propõe-se adaptar os professores à escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.

Essa dimensão técnica alcançou grande vigor no pensamento educacional nos anos de 1970, e foi duramente criticada na década de 1980, e volta sob uma nova roupagem, nas

atuais reformas educativas, mostrando que "a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável" (MELLO, 1999, p.2).

Essa qualificação como condição indispensável é referência e base para as políticas de formação de professores expressas nas reformas da educação básica em curso e para as novas gerações. Para Mello (1999) a formação inicial, "deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica" (ibidem, 1999, p. 10).

A reforma na formação de professores veio na sequência da atenção dada à universalização do ensino fundamental, através da reforma da educação básica, uma vez que esta trouxe para a escola um contingente de alunos e que a partir de então, se fez necessário formar pessoal adequado a tal tarefa. As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar na sociedade de hoje (MAUÉS, 2003).

A formação de professores tem sido um assunto em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação.

1.2.3 O perfil da formação de professores no Brasil

O processo de valorização do profissional do magistério perpassa por sua formação, nesse sentido, uma sólida formação teórica se faz necessário para que o futuro docente possa conhecer as matrizes do conhecimento e produzi-lo. Somente em cursos que assumam a licenciatura como projetos específicos de formação¹¹, tais habilidades serão possíveis de serem assimiladas (SILVAa, 2011).

Essa formação se dá, atualmente, nos cursos de graduação em pedagogia e em áreas específicas na modalidade licenciatura, com o objetivo de formar profissionais para exercer o magistério (CIRILO, 2012).

A LDB Lei nº. 9.394/1996 regulamenta a formação inicial por meio dos artigos 61 e 63, de modo que, a formação dos professores para atuar na educação básica aconteça em nível

¹¹Entendendo a formação de professores como o domínio do conhecimento específico, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido e que permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre (LIMA, 2011, p.349).

superior com prazo para regularização até o ano de 2009. Porém, a aprovação da Lei nº 12.014/2009 que define as categorias de trabalhadores que devem considerar profissionais da educação, registrou um retrocesso no que havia sido estabelecido anteriormente. A partir dessa Lei, o artigo 61 da LDB admite que os docentes sejam formados em nível médio ou superior para atuar na educação infantil e no ensino fundamental e médio, conforme excerto da referida LBD:

- Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
- I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em servico;
- II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a).

A Lei nº. 12.014/2009 altera o artigo 61 da LDB dando-lhe nova redação:

- [...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
- I professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas:
- III trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009f).

Com a LDB Lei nº. 9394/1996, o país teria a chance de alcançar o objetivo de formar todos os professores da Educação Básica em nível superior, porém a Lei nº 12.014/2009¹²

¹² Lei n 12.014, de 6, de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

alega que para atuar na educação básica é suficiente apenas o nível médio. Essa Lei vai contra o Decreto n.6755/2009 que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, uma vez que em seus princípios, em especial o II, III e VI, a formação docente acontecerá em nível superior, conforme abaixo:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009f).

Segundo o Documento Final da CONAE (2010), a formação deverá ser tratada como direito, de forma a superar as iniciativas próprias de aperfeiçoamento profissional. Tal formação dever ser oferecida em universidades públicas, sendo de responsabilidade do Estado:

A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado (BRASIL, 2010, p.79).

Sendo assim, é relevante apresentar informações sobre a educação superior no Brasil, uma vez que é por intermédio dessa educação que se dá a formação inicial do docente e também para traçar características da formação de professores destacando determinadas dinâmicas do processo. De acordo com os dados extraídos do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do MEC/INEP (2013) a primeira informação a ser destacada é quanto à disposição das matrículas. Esses dados são consideráveis por demonstrar que a política de expansão dos cursos superiores está diretamente ligada à expansão das vagas em instituições privadas.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil registrou no ano de 2013 o total de 7.305.977 estudantes matriculados em cursos de graduação no Ensino Superior. São 268.289 matrículas a mais que em 2012, um crescimento de 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada.

Do total de estudantes matriculados, 5,3 milhões (73,5%) estão nas instituições particulares. O restante (1,9 milhão) se divide entre instituições federais (1,1 milhão), estaduais (604 mil) e municipais (190 mil). No Brasil existem 31.866 cursos de graduação, oferecido em 2.391 instituições. A maior parte dos estudantes são formados por universidades e faculdades particulares, são 2.090 instituições privadas e apenas 301 instituições públicas.

As universidades são responsáveis por mais da metade das matrículas (53,3%), as faculdades concentram 29,1%, centros universitários 15,8% e instituições federais de educação tecnológica 1,6%.

Tabela 3: Evolução do Número de Ingressantes e Concluintes em Cursos de Graduação.

Período 2013

Ano	Ingressantes	Concluintes
2003	1.554.664	532.228
2004	1.646.414	633.363
2005	1.805.102	730.484
2006	1.965.314	762.633
2007	2.138.241	786.611
2008	2.336.899	870.386
2009	2.065.082	959.197
2010	2.182.229	973.839
2011	2.346.695	1.016.713
2012	2.747.089	1.050.413
2013	2.742.950	991.010

Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior/Inep/MEC, 2013. Acesso 2014. (grifo nosso).

O que se observa nos dados apresentados na tabela acima é que houve uma leve diminuição no número de alunos que entraram no ensino superior no ano de 2013 em comparação com o ano de 2012. Em 2012 foram 2.747.089 ingressantes e no ano de 2013 foi de 2.742.950. Já a quantidade de alunos que concluíram o ensino superior no ano de 2013 foi de 991.010.

O então Ministro da Educação, Henrique Paim, em reportagem cedida ao site G1¹³ (03/02/2015) diz ser natural que o número de matrículas diminua, uma vez que o país vinha de um volume relativamente baixo na primeira década do ano 2000. Diz o ministro "Nós estamos fazendo um esforço significativo, e todas as políticas que temos adotado, seja através do Prouni ou do Fies, nós achamos que vão ter um efeito importante. O ritmo tende a aumentar na medida em que esses programas passam a ser mais conhecidos pelos alunos." (G1,03/de fevereiro de 2015).

Houve uma diminuição do número de alunos que se formaram 1.050.413 em 2012 para 991.010 em 2013, uma redução de 5,9%. A proporção de alunos que terminam a faculdade em relação aos que entram é de 36%. Esta proporção tem diminuído nos últimos cinco anos. Em 2009, essa proporção era de 46%, caiu para 45%, 43%, 38% e 36%. Isso demonstra que, cada vez menos, pessoas estão se formando em relação ao número de ingressantes no ensino superior. Nas instituições públicas esta proporção é de 43,1% e nas instituições particulares, este índice é de 33%.

Segundo o Ministro é preciso analisar com calma esses dados.

"Não posso afirmar nada, mas há um grande número de cursos abertos recentemente, que ainda não formaram seus primeiros alunos. Além disso, há um percentual grande de alunos vindos do ensino médio noturno, ou seja, estudantes que também trabalham e precisam de um tempo maior para concluir a graduação" (G1, 2015/03/02), afirmou Paim.

Em mesma reportagem concedida ao site G1, o então presidente do Inep, Francisco Soares, explica que a redução de estudantes concluintes foi maior nos cursos presenciais do setor privado. "A rede federal cresceu o número de concluintes em 3,8, apesar de redução de quase 50% nos cursos a distância", afirmou.

Tabela 4: Relação Público x Privada

			Instituição Pública						
	Total	Total	Total Federal Estadual Municipal						
	Geral		Privada						
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450			

¹³ Portal de notícias da Globo.

_

Ingressantes	2.742.950	531.847	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732
Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Elaborado com base no Censo Educação Superior/Inep/MEC. Acesso 2014.

O número de matrículas aumentou 85,5% em comparação com o ano de 2003, são 3,3 milhões de novas matrículas. O número cresceu 94% na rede privada e 64% na rede pública. No total, a quantidade de pessoas matriculadas no ensino superior aumentou 85,5%.

Em relação aos estudantes matriculados em cursos presenciais o país possui 6.152.405 estudantes.

Tabela 5: Disposição Geográfica das Matrículas de Estudantes em Cursos Presenciais Período 2013

Região	Matrículas
Sudeste	2,9 milhões (47,2%)
Nordeste	1,28 milhão (21%)
Sul	962 mil (15,6%)
Centro-Oeste	575 mil (9,3%)
Norte	423 mil (6,8%)

Fonte: Elaboração com base no Censo ensino Superior Inep/MEC 2013. Acesso 2014.

A rede privada de ensino superior concentra 4.374.431 matrículas presenciais, ou seja, 71% do total. Os estudantes das instituições públicas em cursos presenciais são de 1.777.974.

Na modalidade de educação a distância, um terço desse crescimento de 3,3 milhões de matrículas no ensino superior entre 2003 e 2013 foi registrado, majoritariamente na rede privada. O número saltou de 49.911 em 2002 para 1.153.572 em 2013. Desse total, quase 1 milhão, ou 86,6% está matriculado em instituições particulares.

Tabela 6: Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes do Curso de Graduação em Educação para cada 10.000 habitantes, segundo o curso Brasil -2012-2013.

	Matrículas		Ingressantes		Concluintes	
Curso	Para cada 10.000 habitantes		Para cada 10	.000 habitantes	Para cada 10.000 habitantes	
	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Educação	69,2	68,2	24,8	23,3	11,3	10,0

Fonte: Elaboração com base no censo do Ensino Superior Inep/MEC, 2013. Acesso 2014.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (IBGE, 2014, p. 104), que oferece um panorama amplo do cenário educacional do país, a partir dos dados oficiais mais recentes, informa que há no Brasil 2,1 milhões de docentes na educação Básica, desses, 1,7 milhões são mulheres. No ano de 2007, 68,4% dos docentes da Educação Básica possuíam nível superior, atualmente esse número chega a 78,1% - ainda distante da proposta de universalização em nível superior almejado pelo Plano Nacional da Educação 2001-2011. Hoje, 16% dos docentes possuem apenas o Ensino Médio com habilitação Normal ou Magistério.

Tabela 7: Professores da Educação Básica com Formação em Nível Superior - 2012 -

TOTAL	1.642.195
Com licenciatura	1.418.418
Sem licenciatura	223.777
Sem licenciatura (com complementação pedagógica)	112.233
Sem licenciatura (sem complementação pedagógica)	111.544

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2014.

O quadro permite verificar que mesmo com uma porcentagem maior de docentes com licenciatura, ainda há muitos professores que precisam elevar seu nível de escolaridade, apesar da Lei nº. 12.014/2009 dispor que para atuar na Educação Básica o nível Médio é suficiente.

Tabela 8: Professores na Educação Básica – Por etapa e sexo - 2012

2012	TOTAL	MASCULINO	FEMININO
Educação Básica	2.477.008	505.078	1.970.930
Educação Infantil	443.405	12.516	429.889
E.F. Anos Iniciais	734.043	72.788	661.255
E.F. Anos Finais	801.763	229.694	572.069
Ensino Médio	497.797	190.080	307.717

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2014.

As mulheres compõem hoje 80% do total de professores, sendo 1,7 milhões de professoras atuando na rede de Educação Básica.

Dos 2 milhões de professores da Educação Básica, cerca de 78% possuem formação em nível superior. Sendo que, em 2012, dos 1.366.559 professores matriculados em cursos de licenciatura em todo o país, mais de 30% faziam cursos a distância e na maioria das vezes em instituições particulares.

Esse cenário da educação superior no país mostra uma nova forma de privatização dessa modalidade. Nos anos de 1990 as universidades federais foram deterioradas, isso propiciou o aumento da iniciativa privada, e o que vemos nos dias de hoje é o fortalecimento das instituições privadas de ensino superior que, segundo Pereira e Minasi (2014), é sustentado pelo financiamento público, seja pela isenção fiscal, oferta de bolsas de estudos total ou parcial, reembolsáveis ou não, ou através de linhas de créditos baratos, utilizando para este fim instituições financeiras, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco Nacional de Desenvolvimento, entre outros mecanismos e instituições.

Para Gatti, Barretto e André (2011, p. 105):

O grande número de matrículas em cursos de EaD em instituições privadas está em consonância com a oferta que fazem nessa modalidade, deixando de oferecer cursos de licenciatura presenciais, sobretudo os de pedagogia. Esse movimento, que é grande e rápido, precisa ser olhado com cautela, uma vez

que há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos e os materiais utilizados. Não é uma política sensata estimular a expansão desses cursos, ante as avaliações e as dúvidas levantadas por pesquisadores. Transformar, como os da dos mostram, especialmente a formação de professores para educação básica majoritariamente em formatos a distância pode trazer consequências para qualidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes nas escolas de educação básica (ibidem, 2011, p.105).

As autoras criticam a qualidade dos cursos, a precarização docente (professores e tutores), e a partir desse contexto político, que tipo de professores irão formar para a educação Básica.

O que se observa no Censo do Ensino Superior é que no modelo político atual, a universidade pública ocupa um papel secundário no processo de formação de professores. No ano de 2013 havia 5.373.450 matrículas na modalidade presencial nos cursos superiores nas instituições privadas.

Se o país continuar adotando a política de acesso, a partir da expansão da iniciativa privada, a população com condições financeiras e sociais desfavorecidas continuarão sem a oportunidade de frequentar e concluir o ensino superior.

Em relação à formação continuada e aos desafios enfrentados em alguns estados da Federação a partir dos anos de 1990, a LDB Lei nº. 9394/96 em seu art. 67 fixou:

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho [...] (BRASIL, 1996a).

Nas disposições transitórias do artigo 87, § 3°, inciso III, especifica que cada município deverá "oferecer programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação à distância" (BRASIL, 1996a). A Lei n.9394/1996 impulsionou maiores responsabilidades ao poder público em relação à profissionalização docente, que junto às demandas sociais favoreceram o surgimento de maiores recursos ao setor educacional, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), proporcionou legalmente

maiores financiamentos para que os cursos ofertassem programas de formação continuada na esfera pública.

Um dos pontos mais recentes quanto à qualificação dos cursos de formação continuada se encontra no conjunto de normas estipuladas pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instaurada pelo Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Esse documento legaliza uma política nacional que busca alcançar não somente a formação inicial para a função do magistério nos seus níveis e modalidades de educação e ensino, como oportunizar uma formação continuada para os docentes da Educação Básica, num movimento que leve a "equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino" (BRASIL, 2009b). Isto já mencionado no 1° parágrafo do artigo 211 da Constituição Federal, onde atribui a União à função de equalizar oportunidades. Esse artigo foi a base para o Decreto n° 6.755/2009.

Art.211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (EC n° 14/96 e EC n° 53/2006) § 1° A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

O Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instaurou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como princípio em seu Art.2°:

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e Redes de ensino (BRASIL, 2009b).

As instituições de ensino superior, a partir desse Decreto são convocadas a fazerem parte do processo em prol dos objetivos nele propostos. Isso observado no Art.3° nos incisos III e VI:

III- promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

VI- ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (BRASIL, 2009b).

Percebe-se a importância dada a essa nova política às IES uma vez que leva em consideração a formação docente por meio da esfera do ensino, pesquisa e extensão, buscando nesse contexto uma formação de qualidade, procurando minimizar as formações aligeiradas situadas principalmente nas instituições privadas.

Sobre o papel dos Institutos Superiores, o Decreto nº 6755/09 está associado a Lei nº.9394/96 em seu Art.63 no qual refere:

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996a).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente foram criados a partir do referido Decreto, com a participação do poder público por meio das diversas instâncias educacionais e pela representação da sociedade civil. A Política Nacional de Formação Docente passa a ser formulada não apenas pelo poder público, mas por vários órgãos da sociedade como, Conselho Estadual de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros.

O Ministério da Educação constituiu no dia 27 de novembro de 2009, com a Portaria n. 1.129, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Esta Rede tem a responsabilidade de fixar e comandar as ações do MEC quanto às políticas de formação docente mediante articulação de diversas Secretarias, da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com os sistemas de ensino público. As Instituições Públicas de Ensino Superior, as Instituições de Educação Superior (IES) comunitárias e sem fins lucrativos e os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia podem fazer parte dessa rede de formação.

O Parágrafo Único do artigo 2º da Portaria 1129/09 prescreve:

Paragrafo Único – As instituições participantes da rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica constituirão, cada uma delas em seu âmbito, instância responsável por assegurar a articulação, coordenação, indução e organização de projetos e ações de formação continuada dos profissionais da educação básica (BRASIL, 2009e).

Gatti et al (2011) ao analisar as políticas de formação, evidencia a ausência da participação dos professores na formulação dessas políticas, sua ação como foco para análise do saber pedagógico é outro ponto importante a ser observado pelas políticas de formação continuada, pois o professor é o protagonista nesta história e conhecedor do *locus* de seu trabalho. A autora ainda elucida que muitos professores não se sentem estimulados a mudar suas práticas ao mesmo tempo em que rejeitam serem meros executores de outras propostas.

As instituições de ensino superior não conseguem acompanhar, atualizar e apoiar os alunos egressos, após finalizarem a primeira formação. Desse modo, outro ponto a ser enfatizado, entre formação inicial e continuada, é o apoio que se deve delegar aos que iniciam a profissão. Destinar a eles um tempo menor em sala de aula para os estudos e proporcionar uma parceria entre os docentes mais experientes para aumentarem suas estratégias pedagógicas (GATTI, et al 2011).

Conforme analisam Rego e Mello (2002) e Gatti et al (2011) tanto a formação inicial quanto a formação continuada necessitam superar a fragmentação dos cursos de formações de curta duração, diminuir os espaços entre a escola e as instituições formadoras e fortalecer os estudos teórico-científicos com a prática em sala de aula. Para os autores, as formações devem propiciar aos docentes uma postura reflexiva e crítica sobre suas ações, levando-os a produzirem conhecimentos e aprimorarem suas estratégias para enfrentarem os desafios de sua profissão. Havendo uma articulação entre instituição e professores, os problemas enfrentados no cotidiano e trabalhados no coletivo fortalecem a construção de novas alternativas de ação pedagógica.

A complexidade da questão evidencia que uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, pode avançar na medida em que os diferentes segmentos da sociedade e responsáveis pelo processo se articularem na busca de melhoria levando em consideração as diversidades em cada contexto educacional, adequando e reformulando políticas se necessário. Desta forma, no próximo capítulo buscamos apresentar as ações

planejadas no Plano de Ações Articuladas (PAR) pelos quatro municípios da presente pesquisa no que se refere a valorização docente, ações que buscam contribuir com a melhoria da educação e, consequentemente, com a valorização do professor.

CAPÍTULO II

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSES

Esse segundo capítulo contempla o Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto do Mato Grosso do Sul, mais precisamente em quatro municípios: Dourados, Ponta-Porã, Corumbá e Naviraí. Pretende-se explicitar as ações para a valorização docente expressas neste plano (PAR) nos quatro municípios, como também, contextualizar o seu cenário educacional público municipal.

2.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007 teve grande aceitação por parte da opinião pública (SAVIANI, 2007). Segundo o autor, o que correspondeu com sua positiva repercussão diz respeito à problemática da qualidade do ensino: "o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país" (ibidem, 2007, p.1232).

Nas orientações ou encaminhamentos gerais o PDE busca, de uma visão sistêmica, dar sequência "[...] em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional [...]" (BRASIL, 2007b, p. 11-12).

Para Saviani (2007, p.1233) o PDE se caracteriza como "[...] um grande guarda-chuva que abriga todos os programas em desenvolvimento pelo MEC", sendo que, em março de

2009, contava com 41 ações. O PDE, também, "desenvolve mecanismos objetivos de avaliação que permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilização e mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica" (idem, 2009, p.16).

Corroborando com a ideia, Gadotti (2008, p.34) afirma que o PDE responde a "[...] uma solicitação direta do presidente ao dar prioridade à educação, ao lado da prioridade da redistribuição de renda e do crescimento econômico", o que levou a ser chamado como o "PAC¹⁴ da educação". Para o autor, o PDE "[...] baseia-se na responsabilização dos agentes públicos da educação (prestação de contas, dar visibilidade às suas ações) dentro de seus respectivos níveis de responsabilidade" (GADOTTI, 2008, p.34).

Neste panorama, com a prioridade de alcançar uma educação de qualidade, o Ministério da Educação (MEC), lançou o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", em regime de colaboração com municípios, estado e o Distrito Federal (BRASIL, 2007d).

O Decreto nº 6.094, em seu Art.1º, afirma que o "Plano de Metas é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007d).

O regime de colaboração de acordo com o Decreto nº 6.094, se faz por meio da adesão voluntária, dos entes federados, conforme o Art. 5º, no qual consta:

A adesão voluntária de cada ente federado ao compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de metas de evolução do IDEB observando-se as diretrizes relacionadas do art. 2º (BRASIL, 2007d).

Amorim (2011) ao analisar o Decreto no que tange à qualidade, afirma que:

Para esse Decreto a qualidade está na aferição das condições da educação básica através do fluxo escolar e do rendimento dos alunos por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB; na responsabilização do município pela promoção da melhoria da qualidade da educação básica local, por meio do cumprimento da meta de evolução do mesmo índice; na formulação de estratégias de mobilização social e

_

¹⁴ PAC é a sigla para Programa de Aceleração do Crescimento. É um plano do governo federal que visa estimular o crescimento da economia brasileira, através do investimento em obras de infraestrutura (portos, rodovias, aeroportos, redes de esgoto, geração de energia, hidrovias, ferrovias, etc).

formação de profissionais com a ajuda de um Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, a ser formado (ibidem, 2011, p.81).

Nessa direção, cabe aos sistemas de ensino municipais e estaduais aderirem ao Compromisso e seguirem suas diretrizes no que diz respeito a resultados de avaliação de qualidade e de rendimento estudantil.

O "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" firma critérios e parâmetros para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) pelos Estados e Municípios, com o apoio do MEC, dispostos em quatro eixos, conforme o § 30 do Art. 8º do Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: I – gestão educacional; II – formação de professores e profissionais de serviço e apoio escola; III – recursos pedagógicos; IV – infraestrutura física (BRASIL, 2007d).

O texto do PDE (BRASIL, 2007b, p.24) esclarece que o Plano de Metas "[...] agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que compõem". Assim, o convênio entre os entes federados passa a se efetivar por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Segundo o MEC o plano tem como objetivo disponibilizar apoio técnico e financeiro às redes escolares públicas do país. Refere-se a um plano estrutural de "caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir do instrumento de Avaliação de Campo" (BRASIL, 2007d, p. 24).

Os entes federados, que desejam assinar o termo de adesão voluntária ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de acordo com o Decreto nº 6.094 devem comprometer-se a seguir as diretrizes estabelecidas. Nos termos do Decreto,

Art. 5° - A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 20. § 1° - O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada

de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo. § 2° - O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação. § 3° - O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas (BRASIL, 2007d).

Como se observa, o IDEB passa a ser o avaliador da qualidade da educação e os entes federados que aderirem ao Plano de Metas devem assumir a responsabilidade com a melhoria dessa qualidade, nessa perspectiva, significa elevar os índices atribuídos pelo IDEB aos sistemas de ensino. O Índice foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e a Prova Brasil.

O Decreto nº 6.094 define ainda que:

Art. 6° - Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados. Art. 7° - Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007d).

Além dessas Diretrizes, por meio do Decreto, os munícipios brasileiros precisam elaborar seu respectivo PAR, cuja estrutura organizacional de acordo com o MEC se dá em três etapas: I – o diagnóstico da realidade da educação; II – a elaboração do Plano; III – a análise técnica – realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da educação criou o Sistema Integrado de Planejamento Orçamento e Finanças (SIMEC) – Módulos PAR Planos de Metas, integrado aos sistemas já existentes, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados do PAR.

Inicialmente, os estados e municípios realizam um diagnóstico minucioso da realidade educacional local nos quatro eixos ou Dimensões que compõem a estrutura do Plano e, avaliam os oitenta e dois indicadores neles distribuídos. São quatro as Dimensões a serem avaliadas no PAR dos municípios: Gestão educacional, Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura física.

Quadro 3 - Estrutura Organizacional do Plano de Ações Articuladas (PAR)

Dimensão 1 - Gestão Educacional						
Área 1-Gestão Democrática: Articulação e	7 indicadores					
Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino						
Área 2-Gestão de pessoas	9 indicadores					
Área 3- Conhecimento e utilização de informação	6 indicadores					
Área 4- Gestão de finanças	3 indicadores					
Área 5- Comunicação e interação com a sociedade	3 indicadores					

Dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serv	viço e Apoio Escolar
Área 1- Formação inicial de professores da Educação Básica	4 indicadores
Área 2- Formação continuada de professores da Educação Básica	4 indicadores
Área 3- Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	4 indicadores

Área 4- Área 4 – Formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 9.795/99, 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08	1 indicador
Área 5- Área 5 – Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar	4 indicadores

Dimensão 3- Práticas Pedagógicas e Avaliação					
Área 1- Organização da rede de ensino	7 indicadores				
Área 2- Organização das práticas pedagógicas;	6 indicadores				
Área 3- Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	2 indicadores				

Dimensão 4- Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos					
Área 1- Instalações físicas da secretaria municipal de educação	2 indicadores				
Área 2- Condições da rede física escolar existente	12 indicadores				
Área 3- Uso de tecnologias	4 indicadores				
Área 4- Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	4 indicadores				

Fonte: organizado pela pesquisadora

Os oitenta e dois indicadores distribuídos nas quatro Dimensões são os pontos importantes a serem avaliados pelos municípios, ou seja, todas as áreas possuem indicadores que devem ser pontuados de acordo com a situação educacional local, por meio da avaliação dos indicadores é realizado o diagnóstico e após esse processo é proposto um conjunto coerente de ações e subações, resultando no Plano de Ações Articuladas (PAR).

A elaboração do PAR divide-se em duas etapas:

Etapa 1: aplicação do instrumento diagnóstico da situação educacional na rede municipal.

Etapa 2: elaboração do PAR propriamente dito.

A primeira etapa da elaboração, ou seja, o diagnóstico é realizado por meio da coleta de informações e da discussão conjunta entre os membros da equipe técnica local, cuja composição deverá contemplar a presença dos seguintes segmentos:

Dirigente Municipal de Educação; técnicos da secretaria municipal de educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores da zona urbana; representante dos professores da zona rural; representante dos coordenadores ou supervisores escolares; representante do quadro técnico-administrativo das escolas; representante dos conselhos escolares; representante do Conselho Municipal de Educação (quando houver). (BRASIL, 2011, p. 6).

Além desses componentes para a elaboração do PAR, o município pode convidar outros segmentos importantes para integrarem essa equipe, como, por exemplo, um técnico da secretaria de planejamento da prefeitura municipal e um representante da rede estadual de educação.

Essa equipe tem a função de pontuar os 82 indicadores segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação. Essa pontuação deve ser dada à situação que melhor reflete a realidade local com relação àquele indicador. Nesse sentido faz se necessário à leitura atenciosa dos critérios de pontuação para cada indicador, no sentido de discutir e avaliar cada situação em busca de consenso sobre qual pontuação mais adequada com a situação do município.

Além da pontuação há ainda a opção "Não se aplica" utilizada somente quando não há possibilidade de registro, uma vez que o município não tem ações no âmbito daquele indicador. Por exemplo, se o indicador se refere à formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e o município atende apenas os anos iniciais do ensino fundamental,

então, para todos os indicadores direcionados aos anos finais do ensino fundamental o município deverá assinalar a opção "Não se aplica".

Os critérios de pontuação empregados em cada indicador vão de 01 a 04 da seguinte forma:

Critério de Pontuação 4: a descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.

Critério de Pontuação 3: a descrição aponta para uma situação favorável, porém o município pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.

Critério de Pontuação 2: a descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.

Critério de Pontuação 1: a descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.

Os critérios com pontuação 1 (situação crítica) e 2 (situação insuficiente) demandam a elaboração de ações a serem priorizadas no PAR, com recursos financeiros e apoio técnico do MEC. As ações com pontuação 3 (situação satisfatória) e 4 (situação positiva) podem ser inseridas no PAR, no entanto, deverão ser executadas com recursos do próprio município. Em outras palavras, às ações definidas são atribuídos quatro tipos de tratamento:

- 1. ações que contarão com apoio financeiro do MEC;
- 2. ações que contarão com apoio técnico do MEC;
- 3.ações executadas diretamente pelo ente participante do Compromisso;
- 4. ações que não contam com formas definidas de apoio (CAMINI, 2010, p. 158).

Assim, o relatório disponibilizado via site¹⁵ MEC apresenta as seguintes informações:

Síntese por indicador: resultado detalhado da realização do diagnóstico.

Síntese da dimensão: resultado quantitativo da realização do diagnóstico.

Síntese do PAR: apresenta o detalhamento das ações e subações selecionadas por cada estado ou município.

-

¹⁵ https://www.mec.gov.br/.

Termo de Cooperação: apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do ministério da educação.

Liberação dos recursos: apresenta a relação de ações que geraram convenio, ou seja, a liberação de recursos financeiros (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Percebe-se que a partir da implementação do PDE, todas as assistências técnicas e a maior parte da assistência financeira do MEC, no âmbito educacional brasileiro, estão diretamente vinculadas ao Plano de Ações Articuladas.

2.2 PAR no Município de Dourados

2.2.1 O Município de Dourados

A cidade de Dourados é a segunda maior do estado de Mato Grosso do Sul e está localizada no sul do estado. De acordo com os resultados do Censo 2010 realizado pelo IBGE o município possui 196.035 habitantes, sendo que desses, 96.342 são homens e 99.726 são mulheres. O Índice de Desenvolvimento Humano local é de 0, 747, 5° lugar no ranking do estado e sua Área de abrangência é de 4.086,237 km². Como cidades limítrofes tem Ponta Porã, Rio Brilhante, Itaporã, Caarapó, Fátima do Sul e Deodápolis. Possui 220 km de distância da capital Campo Grande e 120 km da fronteira com o Paraguai.

No ano de 1925 o município foi fundado por meio do Decreto n° 30, do então Governador do Estado, Sr. Mario Corrêa da Costa. Antes de sua fundação foi habitado por grupos indígenas, Terena e Kaiowa, comunidades presentes até os dias atuais, o que coloca Dourados como o município com maior população indígena urbana do Brasil.

A cidade possui uma localização geográfica privilegiada, sendo centro de uma região formada por 34 municípios, denominada "Grande Dourados". Além de ser grande produtora de gêneros agropecuários, é conhecida como "Cidade Universitária", tem muitas instituições de Ensino Superior, como o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), a Anhanguera/UNIDERP, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Na questão da gestão política do município, cabe destacar que no ano de 2010 o ministério público Estadual descobriu um grande esquema de corrupção envolvendo o

prefeito Ari Artuzi do PDT, o vice-prefeito, vários vereadores e funcionários da prefeitura municipal. Estes desviaram verbas dos cofres públicos que estavam direcionadas principalmente à educação e saúde. Essa situação trouxe graves problemas para as questões de políticas educacionais, uma vez que descontinuidades de governo acabam afetando a qualidade da educação (AMORIN, 2011).

O prefeito, o vice, nove dos onze vereadores da Câmara Legislativa e vários funcionários, inclusive os secretários de educação e saúde foram desprovidos de seus cargos após descoberta de fraudes. Esses episódios causaram interrupções nas ações na área da educação, sendo que no ano de 2010 foi alterado por três vezes o secretário da educação. No ano de 2011 teve posse o novo prefeito Murilo Zauith, vice-prefeita e secretários municipais, eleito numa suplementar para a prefeitura devido às renúncias do prefeito Ari Artuzi e do seu vice, Carlinhos Cantor, em razão do suposto envolvimento de desvio de dinheiro público. Assim, Murilo Zauith foi reeleito e atualmente possui o cargo de prefeito do município de Dourados.

O Sistema Municipal de Ensino da cidade de Dourados oficializou-se por meio da Lei Municipal n° 2.154 de 25 de setembro de 1997. Este sistema compreende as instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Conselho Municipal de Educação (CME) de Dourados foi criado pela Lei n° 2.156, de 20 de outubro de 1997 com o objetivo de

[...] garantir uma política educacional que proporcione uma educação de qualidade ao Sistema Municipal de Ensino; propor metas setoriais para a educação, buscando a democratização do acesso e permanência do aluno na escola, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental; e a eliminação do analfabetismo; e adequar às diretrizes gerais curriculares estabelecidas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação às características locais (DOURADOS, 1997).

O CME de acordo com essa Lei é composto por sete membros titulares e sete membros suplentes nomeados pelo prefeito municipal. Nessa composição é considerada a representatividade dos diversos setores da educação, sendo:

01 representante da Secretaria Municipal de Educação (SEME); 03 representantes dos professores da rede municipal eleitos dentre seus pares e indicados pelo Sindicato Municipal dos Trabalhadores em educação (SIMTED) (1 será da educação infantil e 2 do ensino fundamental – 1 de 1 a 4 série e 1 de 5 a 8 série);

01 representante dos pais de alunos da rede municipal, eleitos dentre seus pares e indicados pela Associação de Pais e Mestres (APMs);

01 representante dos servidores da rede pública municipal de ensino, eleito dentre seus pares e indicado pelo sindicato da categoria do Sindicato Servidores Públicos Municipais de Dourados (SINSEMD);

01 representante dos estabelecimentos de ensino particular, escolhido e indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (SINTRAE/SUL) (DOURADOS, 1997, p.3).

O município possui Conselho e Sistema e está em fase de construção do Plano Municipal de Educação. A primeira reunião do PME sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com todos os integrantes, aconteceu no mês de maio de 2014. De acordo com a presidente da comissão de implementação, Ivanete Alves, o Plano Municipal de Educação (PME) será integrado ao Plano Estadual de Educação que está em fase final de elaboração e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). A falta de um PME restringe a autonomia do município, como também a atuação da secretaria de educação, pois corre o risco de improvisações com ações episódicas e fragmentadas; já que a falta de um plano educacional como base leva a uma visão parcial da realidade, o que acarreta em objetivos também parciais (BORDIGNON, 2009).

O Plano terá as mesmas metas do novo PNE e os mesmos objetivos específicos e suas estratégias serão voltadas para a realidade do município. O Plano Municipal consiste num documento referência para orientar as políticas educacionais nos próximos dez anos, subsidiando as decisões das ações, criando mecanismos de acompanhamento e avaliação. Foi publicado no Diário Oficial do Município no dia 24 de abril de 2014 o início dos trabalhos referentes ao Plano com a criação de uma comissão com representantes de várias instituições da Sociedade Civil.

Os dados disponibilizados pelo INEP (2010) registram 24.536 matrículas na Educação Básica da rede Municipal de Dourados.

Tabela 9: Números de Matrícula por Etapa da Educação Básica em Dourados – MS – 2007-2012

Etapas	Rede Estadual				Estadual Rede Municipal							
da Educaçã o Básica	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ed. Inf. –	-	-	-	-	-	-	1.415	1.494	1.484	1.458	1.794	1.896

Creche												
Ed. Inf. P-escola	-	-	-	-	-	-	3.280	2.771	2.907	2.912	3.044	3.173
Ensino Fund. – AI	4.027	3.874	3.895	3.729	3.807	3.807	12.331	12.58	12.37 7	12.42	13.17	13.58
Ensino Fund. – AF	7.080	6.899	6.674	7.119	6.679	6.216	6.014	5.977	5.988	6.696	5.998	5.882
Ensino Médio	5.565	5.314	5.211	5.998	5.917	6.201	-	-	-	-	-	-
Total	16.67 2	16.08 7	15.78 0	16.84 6	16.40 3	16.22 4	23.040	22.82 7	22.75 6	23.48	24.01 4	24.53 6

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do INEP (2007/2012).

Em Dourados, a taxa de analfabetismo é de 8,6% entre a população com 15 anos ou mais de idade. Os dados abaixo demonstram o número da população na faixa etária de escolarização do ano de 2010, no entanto, pode-se constatar a defasagem idade-série nessa rede de ensino quando a população em idade de cursar o ensino fundamental em 2010 compreendia 17.298 pessoas, conforme a tabela 10, pois o número de matrículas nesse mesmo ano foi de 23.489, segundo INEP.

Tabela 10: População por Faixa Etária de Escolarização Dourados - MS -2010

Cidade		Faixa Etária		Faixa Etária		
	Localização	0-4	5-9	10-14	15-17	
	Urbana	13.670	13.676	15.699	9.971	
Dourados	Rural	1.661	1.631	1.599	891	
	Total	15.331	15.307	17.298	10.862	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos SIDRA/IBGE (2010).

Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, Dourados possui 148 instituições para atender a toda sua demanda. Desse total, 110 são municipais e entre essas, 32 são em áreas rurais. A tabela 11 demonstra o número de escolas por etapa e região.

Tabela 11: Número de Escolas de Educação Básica - Dourados -MS - 2007-2012

Anos de análise	Localização	Ed. I	Ed. Infantil		damental	Ens. Médio	
		Rede	Rede	Rede	Rede	Rede	Rede
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Munici
							pal
2007	Urbana	-	51	21	28	16	-
	Rural	-	11	-	12	1	-
	Total	-	62	21	40	17	-
2008	Urbana	-	50	18	27	13	-

	Rural	-	13	3	15	4	-
	Total	-	63	21	42	17	-
2009	Urbana	-	48	17	28	13	-
	Rural	-	11	4	15	4	-
	Total	-	59	21	43	17	-
2010	Urbana	-	49	17	29	14	-
	Rural	-	12	4	15	4	-
	Total	-	61	21	44	18	-
2011	Urbana	-	50	17	29	15	-
	Rural	-	12	4	15	4	-
	Total	-	62	21	44	19	-
2012	Urbana	-	52	17	29	15	-
	Rural	-	13	3	16	3	-
	Total	-	65	20	45	18	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP (2010).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os últimos anos do Ensino Fundamental (8° e 9°) da rede municipal de Dourados ficaram estagnados, alcançando a pontuação 3.5 em 2011 e 2013, quando o esperado deveria ser 3.8 e 4.2, respectivamente. Em 2009 a pontuação era de 3,8, o que significa que regrediu nesses últimos anos.

Em relação ao 4° e 5° anos da rede municipal, a meta é atingida desde 2007. Em 2011 a pontuação atingida foi de 4,6, quando a meta era de atingir pelo menos 4.4. Em 2013 houve um avanço, alcançando pontuação de 4,9, quando o mínimo esperado era de 4.7. Esses dados são apresentados na tabela 12, na qual se observa uma baixa do índice nos anos finais de 2009 a 2013, já nos anos inicias há uma considerável elevação do Índice de 2011 a 2013.

Tabela 12: IDEB – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Ensino de Dourados- MS

Séries	2007	2009	2011	2013
Anos Iniciais EF	4,1	4,0	4,6	4,9
Anos Finais EF	3,5	3,8	3,5	3,5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP (2010).

Quanto ao resultado da Prova Brasil, que tem influência direta nos resultados do IDEB, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 13: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS

Dourados								
Ano		série/ ° ano		8ª série/ 9° ano				
Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa				
2007	189,19	171,85	250,76	238,93				
2009	197,86	180,66	255,95	254,38				
2011	204,4	187,7	246,5	243,1				
2013	207,89	193,58	245,68	246,49				

Fonte: elaboração própria a partir de dados extraídos INEP (2010).

Conforme a tabela 13, o 5° ano do ensino fundamental de Dourados traz uma elevação considerável nos resultados de língua portuguesa de 2007 a 2013, como também resultados consideráveis para matemática. Os resultados em língua portuguesa para o 9° ano teve um aumento pouco expressivo, já em matemática houve uma baixa considerável.

2.2.2. O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Dourados 2007/2010

Logo que foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e que esse foi apresentado aos entes federados como a mais nova política de amparo a educação nacional, o município de Dourados fez adesão ao plano e firmou o termo de compromisso com o MEC, se comprometendo com a elaboração do PAR no município. Segundo Amorim (2011) no período de adesão e formulação do PAR, o município vivia um momento perturbado, devido à mudança relacionada ao prefeito e a gestão da Secretaria de Educação do município que foi trocada várias vezes. A decisão pela adesão veio com a percepção de que ao não aderir o município perderia muitos recursos.

Os indicadores de cada área são pontuados pelo município em conformidade aos critérios de avaliação dispostos pelo MEC no documento orientador, em uma escala de notas que pode ir de um a quatro pontos. Desse modo, o diagnóstico da realidade educacional local é constituído pela pontuação atribuída a cada um dos indicadores que compõem as áreas de cada dimensão. Como já citado anteriormente. Assim, abaixo serão apresentadas apenas ações que foram planejadas pelo PAR de Dourados, significativas para o reconhecimento do professor da educação básica.

Quadro 4 Ações Planejadas no PAR do Município de Dourados 2007-2010

Dimensão 1: Ge	estão Educacional
Áreas	Ações
Quando menos de 50% das escolas da rede apresentam uma relação matrícula/professor adequada; esta acontece de forma acidental, pois não é resultante de uma política da SME que visa garantir boas condições de trabalho ao professor e considera as necessidades pedagógicas das diversas faixas etárias.	-Implementar ações de planejamento para provimento das demandas da rede e investir na valorização do trabalho docente
Quando a SME e as escolas calculam o número de remoções e substituições do quadro de professores da rede; esse cálculo não gera um planejamento detalhado para que no ano seguinte as remoções e substituições sejam reduzidas e realizadas de maneira a não gerar prejuízos para o aprendizado dos alunos. O cálculo é feito de forma geral e não contempla as diversas etapas ofertadas pela rede.	- Implementar ações de planejamento para provimento das demandas da rede (microplanejamento).
Dimensão 2: Formação de Professores e d	e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar
Área	Ações
	 Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Implementar políticas voltadas para a
Formação continuada de professores da	formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em

educação básica	particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.			
Formação de Professores da Educação Básica para a atuação em educação especial, escolas de campo, comunidade Quilombola ou Indígenas	- Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.			
Formação inicial e continuada de professores da Educação básica para cumprimento da Lei 10.639/2003	- Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/2003.			
Dimensão 3: Práticas P	edagógicas e Avaliação			
Áreas	Ações			
Elaboração e organização das práticas pedagógicas	 Implantar um calendário com reuniões, preferencialmente semanais, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino. Expandir os programas de incentivo à leitura a todas as escolas, em especial, apoio pedagógico às escolas do campo que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do EF (classes multisseriadas). 			

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/PAR/Dourados, MS, 2007.

Para assegurar melhores condições de trabalho dos profissionais da escola o Ministério da Educação (MEC) têm como metas para a melhoria da qualidade do ensino no país, a valorização da força de trabalho docente e o investimento na sua qualificação, seja por meio

da formação inicial seja por meio da formação continuada, promoção de concursos para a efetivação dos docentes, planos de cargos e carreira para docentes e também assegurar que o professor atue no mesmo local de trabalho em suas 40 horas de jornada (DOURADO, 2007).

Na Dimensão Gestão Educacional, na Área 4 - Suficiência e estabilidade da equipe escolar, o indicador "Quantidade de professores suficiente" tem como critério "quando menos de 50% das escolas da rede apresenta uma relação matrícula/professor adequada", esse critério como demonstra o quadro acima obteve nota 02, e a ação planejada para essa situação foi a de implementar ações de planejamento para provimento das demandas da rede e investir na valorização do trabalho docente, isso demonstra que o município apresenta dificuldades em oferecer o número suficiente de professores para as escolas e também em manter estabilidade da equipe escolar, contribuindo muitas vezes com más condições do trabalho docente, contudo traz uma ação no PAR, na busca de solucionar a situação.

A dificuldade quanto matrícula/professor é vista por Imbernón *apud* Gatti (2011) como uma disparidade entre quantidade aluno/professor relacionada à escassez de professores, indicada por vários países como também pode ser observado no Brasil como resultado de uma profissão pouco atrativa. A baixa atratividade pela profissão docente passa pela questão salarial. Em termos de salário, a profissão docente está entre as menos valorizadas, pois a profissão não é atrativa, não dá oportunidade de ascensão social e cultural (GATTI, 2009b).

Segundo Pinto (2009) os valores de início e fim de carreira, de modo geral, são muito baixos. O Brasil só fica acima de Bolívia, Equador, Peru e Venezuela pelo baixo valor do limite inferior. Cabe ressaltar que o salário inicial é uma variável importante no momento de escolha de uma carreira.

A instabilidade da equipe escolar pode ocorrer muitas vezes pela falta de vínculo efetivo na instituição, pois muitos professores são contratados temporariamente. Esse modo de vínculo permite uma rotatividade de escolas, por meio do qual são sujeitos a demissões ao fim de licenças, de contratos ou ao final do ano (GOUVEIA et al, 2006). Essa rotatividade além de impedir o avanço na qualidade do ensino traz danos às condições de vida docente.

A formação de professores da educação básica tem se constituído tema de extensos debates desde a reabertura democrática do país, na década de 1980, acompanhando as tendências mundiais nesse campo (SCAFF, 2011). Segundo Moon (2008, p. 801), "[...] mais

atenção política foi dada a educação dos professores na década de 1990 do que nas centenas de anos de história que a precederam".

O foco das ações como se observa na Dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar recai sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, formação e habilitação para professores da Educação especial, professores do campo, Quilombolas e Indígenas e formação dos professores da educação básica para cumprimento da Lei $10.639/2003^{16}$.

Segundo Rego e Melo (2002) o aperfeiçoamento em serviço tem sido proposto como recurso para compensar as insuficiências da formação inicial dos professores. Porém, mais do que suprir lacunas e deficiências da prática docente, a formação contínua deve ser entendida como uma oportunidade de atualização profissional, voltada a introdução de um novo repertório de conhecimento de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento (ibidem, 2002).

Por essa razão, o Decreto n 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como princípios e objetivos a determinação da necessidade de efetivação do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios no processo de organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, também destaca a importância atribuída à valorização profissional, que deverá ser traduzida em "[...] políticas permanentes de estimulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada e à garantia de condições dignas de trabalho" (BRASIL, 2009b).

Outro ponto importante dessa política diz respeito às ações e programas específicos do MEC, destinado à formação continuada dos docentes da educação básica, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bolsas e incentivos aos alunos de cursos de licenciatura e apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e as instituições públicas para implementação de programas projetos e cursos de formação.

_

¹⁶ Que alterou a Lei 9394/1996 e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira".

As reuniões pedagógicas são de suma importância para que se tenha uma prática educativa que favoreça a aprendizagem, pois neste momento são debatidas e discutidas questões reais de sala de aula, por meio de leitura de textos da área, Leis, Decretos e outros e caso contrário para Sacristán (1999, p. 77) "a prática converte-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente mediante socialização, mais do que com suporte do saber especializado, de tipo pedagógico".

Corroborando com a ideia, Oliveira et al (2011) relata que os professores em geral não dispõem de tempo para preparação de aulas, registros dos acontecimentos ocorridos em sala de aula, correções e participações nas reuniões e outras atividades da escola que não sejam em sala de aula. Porém quando as reuniões são programadas muitas vezes é debilitada por falta de professores e os que estão presentes são obrigados a cobrir a ausência do professor, impossibilitando alcançar os objetivos para quais atividades foram pensadas e, ocasionado aos professores improvisos e causando desgaste. Desta forma, essa também se torna uma questão a ser repensada pelo município no intuito de implementar ações que contribuam com a organização do trabalho do professor.

2.3 PAR no Município de Ponta Porã

2.3.1 O Município de Ponta Porã

O município de Ponta Porã fica a oeste do estado de Mato Grosso do Sul e faz fronteira com o Paraguai. Segundo o Censo 2010 do IBGE, o município possui 77.872 habitantes, desses 38.492 são homens e 39.380 são mulheres. Seu Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,701 e sua área de abrangência territorial é de 5.330,448 km². O município foi criado pela Lei n° 617, de 18 de julho de 1912 e faz parte da mesorregião Sudoeste de Mato Grosso do Sul e microrregião de Dourados; tem como municípios limítrofes Antônio João, Bela Vista, Guia Lopes da Laguna, Aral Moreira, Laguna Caarapã, Dourados e Pedro Juan Caballero/PY e fica a 328 Km da capital Campo Grande.

Quanto à representação política, Ludimar Novaes, do PPS é o prefeito atualmente. A divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai, possibilitou a Ponta Porã selar grande laço comercial, cultural e social com o país vizinho, permitindo aos dois povos uma

convivência pacífica, consolidando a harmonia dos seus habitantes por meio da manutenção de suas diversidades culturais (PONTA PORÃ, 2014).

A cidade de Ponta Porã possui Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação oficializado por Lei. O Sistema e o Conselho, como responsáveis pela autonomia do município em relação ao Sistema Estadual de Educação, foram criados pelas seguintes Leis: o Sistema pela Lei n. 3.171, de 27 de novembro de 2000, alterada pela Lei n. 3.560, de 30 de novembro de 2007. E o Conselho foi instituído em 1997, oficializado pela Lei n. 3.054, de 26 de junho de 1997 e, alterada pela Lei n. 3.559, de 30 de novembro de 2007.

A Lei nº. 3.560/2007 dispõe sobre a reorganização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã mediante a alteração da Lei de criação. Segundo essa nova organização, o Sistema Municipal de Ensino exercerá suas atribuições com apoio técnico dos colegiados, competindo-lhe o planejamento setorial, coordenação programática e executiva, supervisão técnica, controle e fiscalização da Educação Municipal e possui como finalidade:

I – oferecer educação infantil garantindo acesso e permanência nas unidades educacionais as crianças de 0 a 05 anos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, completando a ação da família e da comunidade;

II – oferecer o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III – garantir padrões mínimos de qualidade de ensino;

IV – assegurar formação, produção e a pesquisa científica, que possibilite o direito à aprendizagem a todos os educando;

V – garantir a participação de docentes, pais e demais segmentos ligados as questões da Educação Municipal na formulação de políticas e diretrizes para a Educação do Município;

VI – viabilizar projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. (PONTA PORÃ, 2007).

A Lei de Sistema ainda determina que a Rede Municipal de Ensino através de suas unidades, exercerá suas atribuições de acordo com as normas de gestão democrática, tanto no que se refere à participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e/ou unidades de ensino, bem como a participação dos pais e da comunidade nos órgãos e Conselhos Escolares de Educação Municipal.

A Lei n°. 3.559/2007, que reorganiza o Conselho Municipal de Educação, afirma que o conselho tem por objetivo assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento de

educação no Município; regulamentar, fiscalizar e propor medidas para melhoria das políticas educacionais, em sintonia com as políticas nacional e estadual, na medida em que possui as funções consultiva, deliberativa, normativa, propositiva e fiscalizadora da política educacional do Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos do Estado e União (PONTA PORÃ, 2007).

A constituição do Conselho Municipal de Educação se faz por meio de nove membros nomeados pelo prefeito municipal. A lei ainda reza que essa escolha será feita entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação das modalidades de ensino municipal e a participação de representantes do ensino público e privado. Sendo assim, ele será composto da seguinte forma:

- I um representante de escolas privadas escolhido entre seus pares;
- II um representante do Poder Legislativo Municipal escolhido entre seus pares;
- III um representante do Ministério Público escolhido entre seus pares;
- IV três representantes da área educacional escolhidos pelo Poder Executivo Municipal;
- V três representantes da Rede Municipal de Ensino escolhidos entre seus pares, sendo:
- a) um representante do Ensino Fundamental;
- b) um representante da Educação Infantil;
- c) um representante das Escolas do Campo e Indígena (PONTA PORÃ, 2007).

O Plano Municipal de Educação do município foi instituído em 17 de dezembro de 2008 pela Lei nº 3.633. Composto por diagnósticos, diretrizes, objetivo e metas, o plano possui a caracterização do município e engloba a educação básica num todo, juntamente com a educação superior e as diversas modalidades de ensino e dispõe sobre o financiamento do ensino fundamental e da educação infantil, da formação dos professores e valorização do magistério e da gestão da educação básica.

Os dados disponibilizados pelo INEP (2012) registram 9.590 matrículas na Educação Básica da rede Municipal de Ponta Porã, como demonstra a tabela 14.

Tabela 14: Matrículas por Etapa da Educação Básica e Dependência Administrativa em Ponta Porã – MS – 2007 a 2012

Etapas da		Rede Estadual						Rede Estadual Rede Municipal				
Educação Básica	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012

Ed. Inf. – Creche	-	-	-	-	-	-	489	275	526	565	648	694
Ed. Inf. Pescola	-	-	-	-	-	-	1.141	1.091	1.371	1.456	1.462	1.322
Ensino Fund. – AI	3.460	3.487	3.457	3.537	3.725	3.668	5.838	6.240	5.478	5.328	5.587	5.632
Ensino Fund. – AF	4.552	4247	4.499	5.445	5.455	5.449	2.105	2.119	2.324	2.476	2.293	1.942
Ensino Médio	3.318	3.076	3.060	3.664	3.394	3.235	-	-	-	-	-	-
Total	11.330	10.810	11.016	12.646	12.574	12.352	9.573	9.725	9.699	9.825	9.990	9.590

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP (2010).

Em Ponta Porã, a taxa de analfabetismo é de 10,0% entre a população com 15 anos ou mais de idade. Abaixo se apresenta os dados com o número da população na faixa etária de escolarização do ano de 2010, no entanto, pode-se constatar a defasagem idade-série nessa rede de ensino quando a população em idade de cursar o ensino fundamental em 2010 compreendia 8.075 pessoas, conforme a tabela 15, pois o número de matrículas nesse mesmo ano foi de 9.825, segundo INEP.

Tabela 15: População por Faixa Etária de Escolarização, Ponta Porã-MS – 2010

Cidade		Faixa Etária		Faixa Etária		
	Localização	0-4	5-9	10-14	15-17	
	Urbana	5.571	5.713	6.290	3.583	
Ponta Porã	Rural	1.395	1.719	1.785	1.078	
	Total	6.967	7.432	8.075	4.660	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos SIDRA/IBGE.

Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, Ponta Porã possui 65 instituições para atender toda sua demanda. Desse total, 42 são municipais e entre essas, 11 são em áreas rurais. A tabela 16 demonstra o número de escolas por etapa e região.

Tabela 16: Número de Escolas de Educação Básica por Dependência Administrativa —

Ponta Porã - MS – 2007-2012

Anos de	Localização	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio	
análise		Rede	Rede	Rede	Rede	Rede	Rede
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
2007	Urbana	-	17	9	16	8	-
	Rural	-	3	2	9	2	-
	Total	-	20	11	25	10	-
2008	Urbana	-	14	8	16	7	-

	Rural	-	3	4	9	3	-
	Total	-	17	12	25	10	-
2009	Urbana	-	18	8	16	7	-
	Rural	-	3	4	9	4	-
	Total	-	21	12	25	11	-
2010	Urbana	-	19	8	15	7	-
	Rural	-	3	4	8	4	-
	Total	-	22	12	23	11	-
2011	Urbana	-	19	8	15	7	-
	Rural	-	3	4	8	4	-
	Total	-	22	12	23	11	-
2012	Urbana	-	17	8	14	7	-
	Rural	-	3	4	8	4	-
	Total	-	20	12	22	11	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os últimos anos do Ensino Fundamental (8° e 9°) da rede municipal de Ponta Porã obteve um aumento significativo a partir do ano de 2009 cujo IDEB era de 3,6 e alcançando a pontuação 4,3 em 2013. Em 2009 a pontuação era de 3,6 o que significa um avanço nestes últimos anos.

Em relação ao 4° e 5° anos da rede municipal, a meta é atingida desde 2007. Em 2011 a pontuação atingida foi de 4,9 quando a meta era de atingir pelo menos 4.4. Em 2013 houve um avanço, alcançando pontuação de 5,0 quando o mínimo esperado era de 4.4. A tabela 17 mostra a alta do índice nos anos finais de 2007 a 2013, como também a elevação nos anos inicias.

Tabela 17: IDEB na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS

Séries	2007	2009	2011	2013
Anos Iniciais EF	4,0	4,6	4.9	5.0
Anos Finais E F	3,7	3,6	4.1	4.3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

Frente ao índice do Ideb de Ponta Porã e de Dourados pode se observar que o primeiro obteve uma elevação significativa de 2007 a 2013, tanto no que se refere aos anos iniciais quanto aos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 18: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS

Ponta Porã								
Amo		série/ ° ano	8ª série/ 9° ano					
Ano	Matemática Língua Portuguesa		Matemática	Língua Portuguesa				
2007	195,31	176,36	247,08	236,97				
2009	204,86	183,49	241,86	233,07				
2011	209,2	186,2	254,87	250,42				
2013	213,4	195,3	257,29	248,70				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

Sobre o resultado da Prova Brasil que subsidia o resultado do Ideb, a tabela 18 demonstra um aumento importante dos resultados da Prova Brasil, tanto para língua portuguesa quanto para matemática no 5° e no 9° ano.

2.3.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) de Ponta Porã 2007-2010

Os trabalhos com PAR no município de Ponta Porã iniciou também como em Dourados no ano de 2007, logo após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação. Ponta Porã assinou o termo de compromisso do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" e deu início ao processo de construção do PAR. Ao contrário de Dourados, segundo Amorim (2011) a formulação do PAR no município de Ponta Porã foi um processo muito tranquilo, pois não houve tantas mudanças de governo e de secretários de educação.

O quadro abaixo sintetiza as ações que foram planejadas pelo município de Ponta Porã que têm relação direta com nosso objeto de estudo.

Quadro 5 Ações Planejadas no PAR do Município de Ponta Porã 2007-2010

Dimensão 1: Gestão Educacional				
Áreas	Ações			
Quando a SME e as escolas não calculam o				

	1
número de remoções e Substituições do quadro de professores não existe nenhuma forma de controle por parte da SME e das escolas, do quantitativo de professores necessário para o ano seguinte.	- Não houve ação para esse item.
Gestão de finanças	 Implementar os dispositivos constitucionais de vinculação de recursos da educação. Implementar planejamento democrático da aplicação dos recursos do FUNDEB.
Dimensão 2: Formação de Professores e d	e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar
Área	Ações
Formação inicial de Professores da Educação Básica	- Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam nas creches.
Formação continuada de professores da Educação Básica	- Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
	- Formular e 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.
	- Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores

	que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos.
	-Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam na pré-escola.
	-Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei a todos os professores que atuam nos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental e anos/séries finais do Ensino Fundamental.
Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas	- Promover programas de formação e habilitação especifica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades Quilombolas e nas Indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.
Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei n.10.639/03	- Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei n.10.639/03
Dimensão 3: Práticas P	edagógicas e Avaliação
Áreas	Ações

Elaboração e organização das práticas pedagógicas

- Implantar um calendário com reuniões, preferencialmente semanais, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/PAR/Ponta Porã, MS, 2007.

Uma das ações planejadas pelo município de Ponta Porã se concerne na implantação de um planejamento democrático aplicado aos investimentos do FUNDEB. Este fundo é destinado exclusivamente à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, afiançando formação em nível médio e superior, efetiva elevação dos salários, e garantia de um piso salarial nacional a ser regulamentado em lei específica (SOUZA, 2012).

O Fundo determina que "pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública" (BRASIL, 2007e).

Observamos que o FUNDEB exige a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) em lei específica, cuja Lei N 11.738 estabeleceu o PSPN no valor de R\$ 950,00 para os professores da educação Básica, com formação em nível médio e em regime de, no máximo, 40h semanais de trabalho, passando a vigorar a partir de 2009.

O FUNDEB contribui para a valorização docente, para a transparência na utilização dos recursos, tornando o financiamento do ensino público no Brasil mais transparente, facilitando o seu controle social e permitindo maior autonomia da aplicação de recursos, com a garantia de sua destinação exclusivamente para a Educação Básica (BRASIL, 2007e).

Conforme apontam Fernandes et al (2012):

Obviamente que tanto o Fundef quanto o Fundeb operaram, no âmbito das finanças públicas, uma maior transparência na aplicabilidade do uso dos recursos para a MDE, melhoraram seus mecanismos de gestão, possibilitaram também a instituição de um valor/aluno/ano mínimo em cada

unidade federada, e ainda, instituíram processos de controle social para os recursos voltados à MDE (FERNANDES et al , 2012, p. 573).

Quanto a Dimensão 2 - formação de professores, o município de Ponta Porã traz como ação no PAR a formação mínima em Lei para professores atuantes em creches, pré-escolas, anos/séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, implementação de políticas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, creches e pré-escolas para o cumprimento da Lei n. 10.639.

Segundo Saviani (2009a) a questão da formação de professores não pode ser separada das condições de trabalho que estão diretamente ligadas aos problemas de carreira docente, juntamente com questões salariais e jornada de trabalho. As condições precárias contribuem com o afastamento do professor em busca de formações, desestimulando sua procura aos estudos.

A formação profissional seja ela inicial ou continuada é fator importante para a valorização docente. Segundo Gatti e Barreto (2009) com problemas crescentes no curso de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada com o aprimoramento profissional foi sendo substituído ao longo do tempo como uma formação compensatória, devido às deficiências da formação inicial.

Como podemos observar no município de Ponta Porã há a necessidade de formação mínima para atuação de professores nas creches, pré-escolas, anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e ano/séries finais do Ensino Fundamental, como demonstra a ação da Dimensão 2 no item Formação inicial de Professores da Educação Básica do PAR do município.

Desde a implementação da LDB de 1996 há exigência de nível superior para os professores da educação básica, essa Lei fixou em suas disposições transitórias o prazo de dez anos para que as instituições se adequassem a nova norma. Nesse período no Brasil, a maioria dos professores do ensino fundamental possuía formação no magistério, em nível médio como até então era exigido (GATTI e BARRETO, 2009).

Como podemos observar, assim como o município de Dourados, Ponta Porã apresenta ações quanto ao critério que diz respeito a reuniões e horários de trabalhos pedagógicos, esporadicamente, para discussão de conteúdos e metodologias de ensino, essa ação indica que não há a participação de todos os professores nas reuniões.

Para Tardif e Lessard (2007) as reuniões representam os aspectos formais do trabalho coletivo na escola, no que se refere à interação e colaboração entre os professores. Além de constituir como espaço coletivo de reflexão, troca de ideias, experiências, superação das dificuldades, as reuniões se constituem como espaço para a formação continuada dos docentes (PINTO, 2010).

Esse espaço de interação está previsto na LDB/9394/1996, no Título IV, que trata da organização da educação nacional, que os docentes incumbir-se-ão de:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho (BRASIL, 1996a).

Podemos elencar também o Plano Nacional de Educação (PNE- 2001/2011) que destaca no capítulo IV, sobre o magistério da Educação Básica, a relevância da formação continuada para a valorização docente. Sobretudo sua participação na construção do projeto pedagógico da instituição e a inclusão na jornada de trabalho o tempo suficiente para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula (BRASIL, 2001).

As reuniões pedagógicas, além de propiciar novos conhecimentos, também contribuem para que o docente partilhe suas tristezas e angústias. Conforme Vasconcellos (2009) esse espaço se caracteriza por "troca de experiências: partilha de dúvidas, inquietações, angústias. Descoberta: o problema não é só comigo! Partilha de esperanças práticas. Descoberta: o sonho de mudança não é só meu" (ibidem, 2009, p. 120).

Contudo, esses momentos muitas vezes são prejudicados pela ausência dos professores. Muitos deles trabalham em mais de uma escola para complementar as horas de trabalho e para aumentar o salário, tendo que escolher nessas situações uma escola para participar, dificultando para o gestor a disponibilidade de horários em que todos possam se encontrar. A isso se pode acrescentar também o fato da rotatividade do grupo (FOGAÇA, 2010).

Sendo assim, a conquista desse espaço, o envolvimento dos docentes nas reuniões se somam a questões que vem a contribuir com as condições de trabalho docente.

2.4 PAR no Município de Corumbá

2.4.1 O Município de Corumbá

Com o nome de origem tupi-guarani Curupah – que significa "lugar distante" e depois de ter outras denominações ao longo da história, Corumbá é conhecida como Cidade Branca, por ser rica em calcário e devido à cor clara de seu solo. Os portugueses ocuparam a região no início do século XVI, por volta dos anos de 1524 com intuito de encontrar ouro. A primeira denominação do vilarejo "Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque", foi criado em 1778 com a intenção de impedir o avanço dos espanhóis em busca do mineral precioso, transformou-se a partir de então uma referência de comércio na região. O vilarejo passou a Distrito em 1838, devido à importância comercial que passou a ter por meio da liberação de barcos brasileiros pelo Rio Paraguai e a Município no ano de 1850 (CORUMBÁ, 2014).

A Freguesia de Santa Cruz de Corumbá, nome que recebeu na emancipação durante a Guerra do Paraguai (1864 a 1870) foi destruída por tropas de Solano Lopez em 1865, o tenente-coronel Antônio Maria Coelho fez a retomada da cidade e iniciou sua reconstrução, no mesmo período deu-se a chegada de imigrantes europeus e de outros países sul-americanos contribuindo com o desenvolvimento local. Tornou-se até o ano de 1930 o terceiro maior porto da América Latina e até a década de 1950, os rios Paraguai, Paraná e Prata eram os únicos meios de integração da região. Por isso, a cidade vivia sob a influência dos países da bacia do Prata, dos quais herdou grande parte dos seus costumes, hábitos e linguagem (CORUMBÁ, 2014).

No início do século XX a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil deslocou o eixo comercial do sul do Estado – então Mato Grosso para Campo Grande. Com isso Corumbá passou a priorizar o comércio mineral e as atividades rurais, como a agropecuária. No fim dos anos de 1970, o turismo passou a ser explorado, revelando nova infraestrutura e viabilizando a restauração das construções históricas. Sendo o seu território ocupado por 60% do Pantanal, Corumbá passou a ser chamada de Capital do pantanal, tornando-se o principal portal para o santuário ecológico.

A cidade clara é a mais importante zona urbana da região alagada e também é o maior município em extensão territorial de Mato Grosso do Sul e o mais populoso centro urbano fronteiriço do Norte e Centro-Oeste do Brasil. É a terceira cidade mais importante do Estado em termos econômicos e em população e a primeira em cultura. A população conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010 é de 103.773 habitantes, sendo desses 52.285 homens e 51.418 mulheres. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – 2010 é de 0,700 (IBGE, 2010).

O Sistema Municipal de Ensino de Corumbá foi criado segundo a Lei Municipal nº 1523/1996 com o objetivo de desenvolver a gestão democrática do Ensino Público, ou seja, conforme o Art. 3º: "O Sistema Municipal de Ensino, tem por objetivo a formação da política educacional em seus diferentes níveis e modalidades e atuará prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (CORUMBÁ, 1997a). São integrantes do Sistema Municipal de Ensino os seguintes órgãos e entidades: Órgão Central: Secretaria Municipal de Educação; Órgãos Colegiados – Conselho Municipal de Educação e Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; Rede Municipal de Ensino – Unidade do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil mantida pelo Poder Público; Rede Particular de Ensino – especificamente Entidades de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, conforme o Art. 18, inciso II da LDB nº 9.394/96.

No Art. 4° da Lei Municipal n°1532/1996 é explanado que o Sistema Municipal de Ensino compreenderá em:

- I serviços de assistência educacional que assegurem condições de eficiência escolar aos alunos necessitados;
- II entidades que congreguem professores e pais de alunos com o objetivo de colaborar para o funcionamento eficiente da cada unidade escolar;
- III a valorização e a integração dos vínculos familiares e comunitários;
- IV a participação da sociedade através das organizações representativas, na formulação de política e de programas, bem como no acompanhamento e na fiscalização de sua execução (CORUMBÁ, 1997a).

O Plano Municipal de Educação de Corumbá foi aprovado pela Lei Municipal nº 2.091, de 18 de junho de 2009. O acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação fica a cargo da "Comissão do Plano Municipal de Educação", juntamente com os técnicos da Secretaria Executiva de Educação e o Conselho Municipal de Educação, devendo

proceder a avaliações periódicas no que se refere à implementação deste" (CORUMBÁ, 2009).

A estrutura textual do Plano Municipal de Educação de Corumbá seguiu o padrão do Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2011), abordando em cada eixo o diagnóstico da realidade, as diretrizes, objetivos e metas.

O Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei Municipal nº 0969/87 alterada pela Lei nº 1530/1997, cuja finalidade básica é de assessorar o Governo Municipal na formulação de políticas educacionais para o município. O Conselho Municipal de Educação é um órgão colegiado vinculado à Secretaria Municipal de Educação, possuindo as funções: consultiva, deliberativa e normativa da política municipal de educação. A composição do Conselho Municipal de Educação é feita com a participação dos segmentos da sociedade civil, representado por professores, especialistas em educação e de pessoas com experiência em educação (CORUMBÁ, 1997b).

Conforme o Art. 2º da Lei 1530/1997, a composição do Conselho Municipal de Educação ficou assim distribuída:

I – 01 Conselheiro indicado pelo Prefeito Municipal;

II – 01 Conselheiro indicado pela Câmara Municipal;

 III – 01 Conselheiro do Sistema Municipal de Ensino indicado pelo Secretário Municipal de Ensino de Educação e Cultura;

IV – 01 Conselheiro indicado pelo COUNI;

V - 01 Conselheiro indicado pelo SINTED;

VI – 01 Conselheiro indicado pelo SINTRAE PANTANAL;

VII – 01 Conselheiro indicado pelo SINEP DE CORUMBÁ;

VIII – 01 Conselheiro indicado pelo ADUFMS Regional de Corumbá;

IX – 01 Conselheiro indicado pelo CMDR;

X – 01 Conselheiro indicado pelas ONG's prestadoras de serviços Educacionais;

XI – 01 Conselheiro indicado pela APM;

XII – 01 Conselheiro indicado pelo UCE (CORUMBÁ, 1997b).

A seguir serão apresentados dados numéricos da educação de Corumbá que contribuem possivelmente para entender o diagnóstico desse município dentro do Plano de Ações Articuladas.

Tabela 19: Matrículas por Etapa da Educação Básica e Dependência Administrativa no Município de Corumbá – 2007 a 2012

Etapas	Rede Estadual						Rede Municipal					
da	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educaç												

ão Básica												
Ed. Inf. - Creche	-	-	-	-	-	-	686	686	689	675	676	701
Ed. Inf. P-escola	-	-	-	-	-	-	1.80	2.07	2.10	2.17	2.12	1.85 1
Ensino Fund. – AI	3.58	3.66	3.75	3.67	3.36	3.05	8.40	8.19	7.68 6	7.28 9	7.18 6	6.89
Ensino Fund. – AF	3.88	3.56	3.46	3.65	3.37	3.43	3.61	3.79	3.76	4.01	3.98	3.82
Ensino Médio	2.97	2.82	2.82	3.12 7	3.09	3.23 7	-	-	-	-	-	-
Total	10.4 30	10.0 55	10.0 49	10.4 50	9.83 6	9.72 1	14.5 08	14.7 50	14.2 38	14.1 47	13.9 67	13.2 73

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

A partir do número de matrículas constata-se uma diminuição considerável no número de matrículas referente ao ano de 2010 a 2012. No ano de 2010 o número de matrículas era de 14.147 e no ano de 2012 chegou a 13.273.

Tabela 20: População por Faixa Etária de Escolarização, Corumbá-MS - 2010

Cidade		Faixa Eta	ária	Faixa Etária		
	Localização	0-4	5-9	10-14	15-17	
Corumbá	Urbana	8.031	8.672	9.691	5.994	
	Rural	834	800	897	557	
	Total	8.865	9.472	10.588	6.552	

Fonte: elaboração própria a partir de dados extraídos SIDRA/IBGE.

Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, Corumbá conta com 70 instituições escolares, dessas 48 são escolas municipais.

Tabela 21: Número de escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Corumbá 2007-2012

Anos de análise	Localização	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio	
		Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal
2007	Urbana	-	20	10	16	10	-
	Rural	-	5	1	6	0	-

	Total	-	25	11	22	10	-
2008	Urbana	-	20	10	16	10	-
	Rural	-	5	1	6	1	-
	Total	-	25	11	22	11	-
2009	Urbana	-	20	10	16	10	-
	Rural	-	5	1	6	1	-
	Total	-	25	11	22	11	-
2010	Urbana	-	20	10	16	10	-
	Rural	-	5	1	6	1	-
	Total	-	25	11	22	11	-
2011	Urbana	-	20	10	17	10	-
	Rural	-	5	1	6	1	-
	Total	-	25	11	23	11	-
2012	Urbana	-	20	10	17	10	-
	Rural	-	5	1	6	1	-
	Total	-	25	11	23	11	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Corumbá ainda está com seu índice baixo. No ano de 2013 a meta almejada para os anos iniciais do Ensino Fundamental era de 4,2 e o alcançado foi de 4,0. Os anos finais do Ensino Fundamental teria que alcançar 3,7 no ano de 2013, porém, obteve 3,6, como demonstra a Tabela 22.

Tabela 22: IDEB Rede Municipal de Ensino de Corumbá

Séries	2005	2007	2009	2011	2013
Anos Iniciais EF	3.1	3.4	3.7	3.9	4.0
Anos Finais E F	2.7	3.0	3.3	3.5	3.6

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

Sobre o resultado da nota da Prova Brasil que está diretamente ligada aos resultados do IDEB, tem-se a tabela 23 que demonstra uma pequena elevação dos resultados da Prova, tanto para língua portuguesa quanto para matemática no 5° e no 9° ano.

Tabela 23: Resultados da Prova Brasil - Rede Municipal de Ensino de Corumbá.

	Corumbá									
	4	a série/	8ª série/							
Ano	5	5° ano	9° ano							
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa						

2007	176.69	161.87	236.70	229.66
2009	187,63	174,99	240,10	247,18
2011	189,6	176,0	241,7	237,6
2013	184,27	172,23	243,67	44,45

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos INEP.

2.4.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município de Corumbá 2007-2010

O trabalho com o PAR no município de Corumbá iniciou no ano de 2007, logo após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação. O município assinou o Termo de Compromisso do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" e deu início ao processo de construção do PAR.

O quadro abaixo sintetiza as ações do PAR de Corumbá referentes à valorização do professor.

Quadro 6 Ações planejadas no PAR do Município de Corumbá 2007-1010

Dimensão 1: Gestão Educacional									
Áreas	Ações								
Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	-Promover a implantação do PP nas escolas da rede, considerando as particularidades de cada estabelecimento de ensino. - Implantar e/ou reestruturar o plano Municipal de Educação.								
Dimensão 2: Formação de Professores e de	e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar								
Área	Ações								

Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas	- Promover programas de formação e habilitação especifica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades Quilombolas e nas Indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.
Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para o cumprimento da Lei n. 10.639/03	- Desenvolver plano de formação continuada de professores da Educação Básica visando ao cumprimento da Lei n.10.639/03.
Dimensão 3. Francas F	edagogicas e Avanação
Áreas	Ações
Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	-Incluir como componente da política educacional, o estimulo à auto - avaliação e as práticas interdisciplinares.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/PAR/Corumbá, MS, 2007.

Como podemos observar o município de Corumbá apresenta como ação a implementação de programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e indígenas, que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.

A partir dos anos de 1990 as políticas de inclusão ganharam visibilidade por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca e a convenção de Guatemala. Esses movimentos favoreceram as discussões

acerca da educação especial, envolvendo nesse novo cenário os diferentes níveis e modalidades de ensino (BRIDI, 2011).

Segundo Michels (2008) a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuem com alunos especiais. Referências à formação de professores para atuarem na educação especial, são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008c).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008c, p.17-18).

Assim, ao abordar a formação continuada em educação especial, como a formação para professores de campo, Quilombolas, indígenas e a inclusão nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira, mediante a Lei n.10.639, o município de Corumbá por meio do PAR deve contemplar as caracterizações destas formações vinculadas a uma política de ampliação de acesso aos cursos e de custeamento, para que os professores possam buscar o conhecimento necessário para atender suas especificidades. Também para que os docentes não se angustiem por não saberem lidar com determinadas situações em determinados locais de trabalho.

A dimensão Prática Pedagógica traz como ação o problema relacionado à autoavaliação docente. Há muitos professores que não compreendem essa perspectiva de avaliação, levando a muitas situações como questões de cunho pessoal.

Para Hadji (2001) a autoavaliação é tradicionalmente definida como um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um "julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenham, de forma mais ou menos explicita, critérios de qualidade" (ibidem, 2001, p.51).

Sendo assim, as instituições necessitam estimular esse tipo de avaliação para que o docente aprenda por meio dessa avaliar a sua atuação para que o seu trabalho em sala de aula ocorra de forma a alcançar os seus objetivos e principalmente o do aluno.

2.5 PAR no Município de Naviraí

2.5.1 O Município de Naviraí

Naviraí é o oitavo município mais rico do estado de Mato Grosso do Sul. Situado na região Centro-Oeste, possui 46.424 habitantes, desses, 23.226 são homens e 23.198 são mulheres. 42.782 pessoas são moradoras da zona urbana e 3.573 da zona rural, segundo os resultados do Censo 2010 realizado pelo IBGE. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Local é de 0,700. Naviraí, município brasileiro da região Centro-Oeste, situa-se na Mesorregião do Sudoeste de Mato Grosso do Sul e Microrregião de Iguatemi. Sua Área de abrangência é de 3.193,541 km². A cidade possui como municípios limítrofes Juti, Caarapó, Itaquirai, Ivinhema. Possui 349,6 km de distância da Capital Campo Grande e 130 km da fronteira com o Paraguai.

O município foi fundado em meados de 1952, por Ariosto Riva e outros companheiros que fundaram a colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Ltda e foi emancipada em 1963.

A denominação Naviraí foi criada pela lei Estadual nº 1195, de 22 de dezembro de 1958, com terras desmembradas do distrito sede do município de Dourados, subordinado ao município de Caarapó. Em divisão territorial datada de 1º de julho de 1960, o distrito de Naviraí figura no município de Dourados. A Lei Estadual nº 1944, de 11 de novembro de 1963 eleva Naviraí a categoria de município, desmembrando do município de Caarapó (IBGE, 2014).

O Sistema Municipal de Ensino de Naviraí, instituído pela Lei Municipal nº 953, de 16 de dezembro de 1999, em obediência ao artigo 211 da Constituição Federal e Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) garantido na Lei Orgânica do Município em seu artigo 169, passa a reger-se na forma da presente Lei nº 1091/2003.

O Sistema assegura liberdade à iniciativa privada, conforme disposto no artigo 165 da Lei Orgânica do Município e manterá regime de colaboração com a União e Estado, compreendendo as instituições previstas no artigo 18 da Lei nº9394/96, a saber:

I - instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

 II – instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e

III – órgãos municipais de educação (NAVIRAÍ, 2003a).

Compete ao Sistema Municipal de Ensino:

I - organizar os órgãos e instituições oficiais que compreende o Sistema de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado;

II - baixar normas para o funcionamento das Instituições de Ensino pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino;

III - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino (NAVIRAÍ, 2003a).

O Conselho Municipal de Educação, disposto sobre a Lei nº1092/2003, conforme estabelece em seu art. 1º

Fica criado nos termos do artigo 169 da Lei orgânica do município de Naviraí de 05 de abril de 1990, o Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo, deliberativo, normativo e de assessoramento ao Poder Executivo, tendo por finalidade promover a política Municipal de Educação em consonância com as legislações Federal e Estadual (NAVIRAÍ, 2003b, p.1).

O Artigo 5º do Conselho Municipal de Educação define a constituição do Conselho. Este será constituído por membros da sociedade civil organizada e por membros indicados pelo governo municipal num total de 12 (doze) membros efetivos e 6 (seis) suplentes de notório saber na área educacional, nomeados pelo Prefeito com a seguinte composição:

I - 02 (dois) membros efetivos e 01 (um) suplente, a serem indicados pelo Poder Executivo Municipal;

II - 02 (dois) membros efetivos e 01 (um) suplente, a serem indicados pela Gerencia Municipal de Educação;

III - 02 (dois) membros efetivos e 01 (um) suplente,, a serem indicados pelo Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação SIMTED.

IV - 02 (dois) membros efetivos e 01(um) suplente, a serem indicados pelos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino;

V - 02 (dois) membros efetivos e 01 (um) suplente, a serem indicados pela Câmara Municipal de Vereadores;

VI - 02 (dois) membros efetivos e 01 (um) suplente, a serem indicados pelas Escolas particulares que integram o Sistema Municipal de Ensino (NAVIRAÍ, 2003b).

O Plano Municipal de Educação do município foi instituído pela Lei nº1167/2004. A partir da vigência desta lei, o Sistema Municipal de Ensino de Naviraí deverá ser orientado por esse plano.

Os dados disponibilizados pelo INEP (2010) registram 6.105 matrículas na Educação Básica da Rede Municipal de Naviraí.

Tabela 24: Matrículas por Etapa da Educação Básica e Dependência Administrativa em Naviraí – MS – 2007 a 2012.

Etapas		Red	e Estad	ual		Rede Municipal				
da Educação Básica	2007	2009	2010	2011	2012	2007	2009	2010	2011	2012
Ed. Inf. – Creche	-	-	-	-	-	419	650	577	830	1108
Ed. Inf. Pescola	-	-	-	-	-	1188	1255	1318	1154	1145
Ensino Fund. – AI	1360	1171	1225	1335	1285	2447	2949	2410	2413	2513
Ensino Fund. – AF	1720	1500	1681	1592	1485	1604	1624	1800	1335	1524
Ensino Médio	1751	1745	1865	2034	1816	-	-	-	-	-
Total	4.831	4.416	4.771	4.961	4.586	5.658	6.478	6.105	5.732	6.290

Fonte: Elaboração própria a partir de dados INEP.

A partir do número de matrículas realizadas pelo município de Naviraí, constata-se um aumento no número de matrículas referente ao ano de 2010 a 2012. No ano de 2010 o número de matrículas era de 6.105 e no ano de 2012 chegou a 6.290.

Tabela 25: População por Faixa Etária de Escolarização, Naviraí-MS – 2010

Cidade		Faixa I	Etária	Faixa Etária		
	Localização	0-4	5-9	10-14	15-17	
Naviraí	Urbana	3.361	3.328	3.862	2.269	
	Rural	237	356	310	247	
	Total	3.598	3.684	4.172	2.516	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIDRA/IBGE.

Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, Naviraí possui 24 instituições para atender a toda sua demanda. A tabela 26 demonstra o número de escolas por etapa e região.

Tabela 26: Número de escolas de Educação Básica por Dependência Administrativa – Naviraí - MS – 2007-2012

Anos de	Localização	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio	
análise		Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal
2007	Urbana	-	7	6	6	3	-
	Rural	-	-	-	1	-	-
	Total	-	7	6	7	3	-
2008	Urbana	-	6	6	7	3	-
	Rural	-	-	-	1	-	-
	Total	-	6	6	8	3	-
2009	Urbana	-	7	6	7	3	-
	Rural	-	-	-	1		-
	Total	-	7	6	8	3	-
2010	Urbana	-	7	6	7	3	-
	Rural	-	-	-	1		-
	Total	-	7	6	8	3	-
2011	Urbana	-	7	5	7	4	-
	Rural	-	-	-	1		-
	Total	-	7	5	8	4	-
2012	Urbana	-	7	5	7	4	-
	Rural	-	-	-	1	-	-
	Total	-	7	5	8	4	-

Fonte: Elaboração própria a partir de dados INEP.

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, os últimos anos do Ensino Fundamental (8° e 9°) da Rede Municipal de Naviraí diminuiu o índice do ano

de 2009 para 4,1, porém, conseguiu elevar seu índice alcançando a pontuação 4,8 em 2011 e 5,1 em 2013, quando o esperado deveria ser 4,2 e 4.6, respectivamente.

Em relação ao 4° e 5° anos do ensino fundamental, a meta é atingida desde 2007. Em 2011 a pontuação atingida foi de 5,4 quando a meta era de atingir pelo menos 4,7. Em 2013 houve um avanço, alcançando pontuação de 5,9 quando o mínimo esperado era de 5,0. A tabela 27 mostra o Índice do ano de 2007 a 2013, e o avanço alcançado pelo município.

Tabela 27: IDEB na Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS 2007/2013

Séries	2007	2009	2011	2013
Anos Iniciais E F	4,4	4,7	5,4	5,9
Anos Finais E F	4,2	4,1	4,8	5,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados INEP.

Quanto ao resultado da Prova Brasil, que tem influência direta nos resultados do IDEB, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 28: Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS 2007/2013

Naviraí								
	4ª	série/	8ª série/					
Ano	5	o° ano	9° ano					
	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa				
2007	202,20 178,28		252,59	248,17				
2009	209,40 186,76		251,92	248,17				
2011	223,99	199,40	265,54	257,07				
2013	233,61	211,57	267,10	266,19				

Fonte: elaboração própria a partir de dados INEP.

2.5.2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Naviraí 2007-2010

O trabalho com PAR no município de Naviraí se iniciou no ano de 2007, logo após o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação. O município assinou o Termo de Compromisso do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e deu início ao processo de construção do PAR.

O quadro abaixo apresenta apenas as ações relacionadas à valorização docente.

Quadro 7 Ações Planejadas no PAR do Município de Naviraí 2007-2010

Dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar						
Área	Ações					
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.					
Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da	- Desenvolver plano de formação continuada de professores da Educação Básica visando					

Lei10.639/2003	ao cumprimento da Lei 10.639/03.		

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/PAR/Corumbá, MS, 2007.

O estudo realizado por Rego e Melo (2002) sobre a formação de professores na América Latina e Caribe, aponta que a preparação profissional inicial ou continuada, entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário.

Segundo os autores, este novo cenário se insere a partir da década de 1990, quando aumentam as iniciativas de reformas educativas e nota-se a presença significativa dos elementos chaves dessa discussão, seja por meio de reformulações das instituições de formação inicial, do sistema de formação permanente centrados nas escolas ou por intermédio da implantação de novas fórmulas que possibilitem o aperfeiçoamento das condições profissionais dos docentes já em exercício.

Para eles, há uma série de problemas relacionados à formação docente nos países analisados, como:

[...] os professores não recebem uma formação inicial adequada para o futuro exercício profissional. Além de curtos, inadequados e de má qualidade, os programas de formação vigentes na maior parte dos países se caracterizam por baixo prestígio, corpo docente mal capacitado e um currículo que dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos, pouca atenção à dimensão da prática pedagógica e ao desenvolvimento de recursos apropriados ao trabalho com alunos desfavorecidos. Este quadro se agrava na medida em que a maior parte dos aspirantes, antes de ingressar na carreira profissional, já traz uma série de lacunas, decorrentes da baixa qualidade da educação que recebeu no ensino básico e médio (REGO e MELO, 2002, p.7).

Nessa perspectiva, a formação em serviço tem sido utilizada como forma de compensar as limitações da formação inicial dos professores. Os problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, "a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação

compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (GATTI e BARRETO, 2009, p.200).

Porém, mais do que suprir lacunas e deficiência da prática docente, a formação continuada deve ser compreendida como uma chance de atualizar a profissão, na busca de novos conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento (REGO e MELO, 2002). Como afirma Candau (1996, p.150)

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Corroborando com essa visão Nóvoa (1995) afirma que a formação docente deve estimular o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo, fortalecer a construção da formação na participação coletiva. Neste sentido, os professores precisam refletir sobre sua prática e de seus companheiros de trabalho, assim, a reflexão representa instrumento de desenvolvimento de pensamento e da ação.

A formação continuada deve ser compreendida como um momento de reflexão, na qual os professores compreendam as situações vividas no ambiente escolar, na sua sala de aula e consigam formular estratégias para cada problema concreto enfrentado.

Além da formação continuada, também se faz necessário, reformulações profundas nos modelos de formação inicial atual, com o objetivo de incidir nas matrizes geradoras de maus profissionais, isso por meio da oferta de uma formação de alta qualidade (REGO e MELO, 2002). Formação inicial dos professores, que envolva as instituições de ensino superior, em especial as universidades (GATTI, 2010).

Pode-se observar no quadro 5, referente às ações do PAR para a valorização docente do município de Naviraí, que a preocupação está voltada para a formação continuada. Assim, capacitações a serem realizadas tanto por professores dos anos iniciais como dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas de campo, e formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para o cumprimento da Lei 10.639/03

Sendo assim, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação é uma importante estratégia para elevar os índices de qualidade da educação básica escolar nacional

e do alto índice de analfabetismo, que, segundo o IBGE (2010), esse é um problema que acomete 9,7% da população.

Desta forma, ambas as formações devem ser consolidadas pela investigação e reflexão na prática e sobre a prática docente, para que a defasagem que há na formação do professor consiga ser suprida e consequentemente a educação básica pública do país possa melhorar.

A seguir serão analisadas quais as ações planejadas no PAR pelos municípios da presente pesquisa foram implementadas pelo mesmo, em especial no que diz respeito a formação inicial e continuada, remuneração, jornada de trabalho e Planos de Cargos e Carreira.

CAPÍTULO III

A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): ANÁLISE DE MUNICÍPIOS SUL-MATO-GROSSENSE

Neste capítulo objetivamos compreender e analisar as ações referente à valorização docente implementadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos quatro municípios em análises: Dourados, Ponta Porã, Corumbá e Naviraí. Tal análise é realizada a partir do entendimento de como a valorização docente vem sendo efetivada, entendimento esse decorrente dos questionários e entrevistas com os responsáveis pelo PAR de cada município (Apêndices A e B), identificando as principais ações que norteiam essa valorização e que fazem parte do processo de construção de políticas destinadas aos professores nos municípios, a partir das três categorias analíticas eleitas neste trabalho, quais sejam: formação, remuneração e carreira.

3.1 Formação inicial

Para assegurar melhores condições de trabalho dos profissionais da escola, o Ministério da Educação (MEC) têm como metas, para a melhoria da qualidade do ensino no país a valorização da força de trabalho docente e o investimento na sua qualificação, seja por meio da formação inicial seja por meio da formação continuada, promoção de concursos para a efetivação dos docentes, planos de cargos e carreira para docentes e também assegurar que o professor atue no mesmo local de trabalho em suas 40 horas de jornada (DOURADOS, 2007).

Ao aderir ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" o município assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, ou seja, o

indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (OLIVEIRA, SCAFF e SENNA, 2012).

As metas expressas no Compromisso passaram a se constituir as principais diretrizes a serem seguidas pelos entes estaduais e municipais com a finalidade de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), garantidas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). A adesão de estados e municípios ao Plano de Metas significa, segundo documento oficial, mais do que o reconhecimento dessas diretrizes, ou seja, o "compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local" (BRASIL, 2007d, p. 24).

Posterior a todo o processo de elaboração do PAR, nos detemos em analisar as ações construídas pelo município, elencadas no plano de ação. Com o intuito de apreender a materialidade do plano no tocante à formação inicial dos professores para a educação infantil e ensino fundamental, analisamos o PAR dos quatro municípios relacionados na presente pesquisa. Portanto, a análise dos dados coletados sobre a Dimensão formação de professores e dos profissionais de serviço escolar, tem nos possibilitado compreender a relação do PAR com a formação de professores para a educação básica.

O município de Ponta Porã apresentou em seu PAR ações que tratam da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, porém, o que demonstra o questionário respondido pelo responsável do programa do município é que não houve a implementação dessas ações e/ou o responsável não soube responder. Isso nos indica que pode haver ainda na rede de ensino professores sem a qualificação mínima exigida para atuarem nas creches, préescolas, anos iniciais e finais da educação básica do município, pois ao colocar em seu plano de ação questões sobre formação inicial, significa que esse indicador obteve nota 01 ou 02 e consequentemente precisa de uma ação para tentar resolver esta situação. Ao relatar a questão da formação inicial, observamos que o município, mesmo após exigência da LDB n. 9394/1996, quanto qualificação dos professores da educação básica, em nível institucional pode apresentar em sua rede professores sem a qualificação mínima exigida pela atual LDB.

Após a fase de elaboração do plano de ação, o município se torna o responsável por sua efetivação, o que implica, segundo Adrião e Garcia (2008), na responsabilização dos gestores locais em face da implementação da política nacional de qualificação da educação básica, assim como uma obrigação imposta à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos

municípios de responderem às suas demandas educativas e, ao mesmo tempo, colaborarem uns com os outros na busca da melhoria da qualidade da educação básica.

O PAR do município de Ponta Porã demonstra que, para melhorar a qualidade da educação básica e da formação de seus professores, faz-se necessário oferecer aos seus docentes titulação em licenciatura. Contudo, para o município de Corumbá tal situação está resolvida, como afirma a responsável do programa.

[...]todos nós profissionais de educação infantil temos o curso de Pedagogia, com uma pós-graduação na educação infantil, nosso Conselho Municipal de Educação não permite que pessoas que não tenham um conhecimento específico e legalizado na educação infantil atue tá, então nesse sentido, ééé, o PAR nos mostrou também essas ações de ter cada profissional adequado a sua área de atuação no seu nível correto [...]. (entrevista Corumbá).

O município de Naviraí, também demonstra preocupação quanto à formação inicial de seus professores, uma vez que não apresenta nenhuma ação planejada em seu PAR, desta forma acredita-se que o município possua em sua rede de ensino apenas professores com a formação exigida em Lei, pois em seu Plano de Cargos e Carreira o município aborda também as regras para contratações temporárias, ao afirmar no Art. 22. "a convocação de professor para regência de classe em caráter temporário far-se-á por processo seletivo simplificado: II registro no órgão competente mediante habilitação específica para atuar na Educação Básica" (NAVIRAÍ, 2011, p.28).

Esse encaminhamento também pode ser observado no município de Dourados "[...] hoje você vê, os professores são todos qualificados. Aqui, na rede eu não creio que tenha professor que não seja qualificado, nem professor do campo. Todos têm nível superior". A responsável pelo PAR do município acredita que a qualificação de seus professores está diretamente relacionada à interferência que o governo federal tem em relação às políticas de nível local, pois, uma das características marcantes da reforma é exatamente a modificação da administração, deixando (pelo menos nos discursos) de ser burocrática e centralizadora, para ser gerencialista e descentralizada. Isso quer dizer que o Estado deixou de executar uma série de atividades que até então lhe eram pertinentes, passando para outros níveis a incumbência da ação, ficando com a responsabilidade de estabelecer as metas a serem atingidas e criando mecanismos de controle dos resultados obtidos. Essas mudanças faz nascer o Estado-

regulador (AFONSO, 2005) nome, que é atribuído ao Estado, em razão do novo papel que passa a desempenhar na pós-reforma (MAUÉS, 2009).

Segundo a autora, este Estado regulador, na área da educação tem-se baseado prioritariamente na descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Assinala a autora que o PDE e consequentemente o PAR se configuram como uma política educacional que constitui em regulações para a formação do professor.

Nesta lógica, as políticas de formação de professores que estão sendo definidas no Brasil, caminham para o sentido do Estado-avaliador, que utiliza

a avaliação como instrumento político, estabelecendo as regras do jogo (as políticas de formação, por exemplo) e cobrando os resultados por meio de provas padronizadas que são aplicadas quer nos processos de formação (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes — Enade), quer por intermédio de exames externos (Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem), que vão indicar a performance do ensino e do desempenho do professor, em razão dos resultados apresentados pelos alunos (MAUÉS,2009, p.12).

Observa-se que os programas implementados no Brasil nos últimos anos têm demonstrado a presença de um estado avaliador e regulador que define as regras e orientações, a fim de responder como os professores serão formados, qual o *locus* dessa formação e quais medidas e programas são importantes para que problemas em relação a essa questão de formação sejam solucionados (FREITAS H, 2007 - *grifos nossos*).

Por meio dos programas, metas devem ser atingidas ao mesmo tempo em que há verificação dos resultados obtidos e, neste contexto, o professor possui a obrigação de atingir tais resultados, sob a pena de que a instituição ao qual está vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização (MAUÉS, 2009).

No caso do município de Dourados a responsável afirma que todos os seus professores são "[...] qualificados". Segundo estudos e pesquisas (INEP, 2004; NÓVOA, 1999) constatase que em escolas eficazes e de boa qualidade existe professores qualificados e comprometidos com o ensino. Nesses estudos, a qualificação docente é vista também como uma forma de valorização, como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, consequentemente, na garantia de uma educação de qualidade.

Atualmente no Brasil, a formação de professores para os anos iniciais está centrada nos cursos superiores de Pedagogia. Porém, nem sempre foi assim. Por meio da lei 5.692/1971 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, a escola Normal passou a se chamar Magistério e os profissionais por ela formados poderiam lecionar de 1ª a 4ª séries. Já em 1986, o Conselho Federal de Educação baixou uma Resolução que direcionava aos cursos de Pedagogia, a formação de técnicos em Educação e a oferta da habilitação para que pudesse lecionar de 1ª a 4ª séries. Nesse momento, abriu-se um novo caminho para a formação inicial dos professores das séries iniciais. Dez anos depois, a lei n. 9394/1996 instituiu, mediante o Artigo 62, que é obrigatório o professor da Educação Básica ter nível Superior.

Percebe-se que vários anos se passaram e inúmeros esforços, cursos e projetos foram desenvolvidos no Brasil, na busca desta formação para todos os professores. Contudo, nem todos os profissionais, que atuam em sala de aula do 1ª ao 4ª ano, conseguiram fazer o curso superior.

Ressaltando que a formação docente refere-se à formação do profissional, que se efetiva a partir da formação inicial (graduação), é de acordo com esta etapa de formação que todo professor adquire os conhecimentos básicos para o exercício da profissão docente, como também os conhecimentos metodológicos que os auxilie na sua prática profissional, pois esses conhecimentos servem para que o professor possa organizar sua prática, conhecer mais e conduzir sua ação pedagógica de forma eficaz.

A formação inicial de professores constitui, portanto, o ponto original, em que é possível influir imediatamente na educação escolar, pois para provocar reações na educação básica é necessário repensar a formação inicial do seu docente, de modo a gerar consequências mais duradouras, podendo a mesma ser entendida como componente estratégico para a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem. Essa formação é aquela realizada em curso de graduação e se ocupa do profissional da educação para seu ingresso no magistério (BRZEZINSKI, 2008). Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto,

este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (ibidem, 1996, p.21).

Cabe lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172, afirmou a importância da formação dos docentes como um dos maiores desafios a serem superados e também estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e do ensino fundamental e médio. O atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prioriza a qualificação docente para a educação básica, demonstrada em duas das vinte metas que o compõem, a saber:

Meta 15 – Profissionais de Educação

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 – Formação

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Segundo Gatti e Barreto (2009) após as novas exigências legais, em especial a LDB/9394/1996 houve uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, apesar de haver um número expressivo de docentes formados em nível médio, há ainda um esforço para que esses façam formação em curso superior.

As proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentações que se seguiram, a Resolução CP/CNE nº 1/1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, o Decreto nº 3.276/1999, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000, o Parecer CES nº 970/1999, que trata da formação de

professores nos Cursos Normais Superiores, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Estas regulamentações definiram novas concepções, organização e estruturação dos cursos de formação de professores, tendo exigido reformulações significativas nos projetos pedagógicos dos cursos, em especial, nas licenciaturas. Essa atitude realizada pela legislação brasileira visa à formação de professores para a educação básica.

O estudo realizado por Gatti (2010) sobre os problemas relacionados à formação de professores no Brasil não demonstra avanços significativos. A autora, ao analisar projetos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas das cinco regiões do país, revela um panorama desolador quanto às condições dos cursos de formação de professores para a educação básica, mostrando a necessidade urgente de uma revisão profunda nas estruturas dos cursos. A ausência de um eixo formativo para a docência, que torna a formação frágil, longe da real necessidade dos professores da educação básica, é uma das causas apontadas pela autora.

A preocupação com a formação inicial docente aparece como dispositivo de lei, quando, a LDB, Lei nº 9394/1996, provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da "associação entre teoria e prática [...]" (art.61, I) e a "prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente" (art.65) (BRASIL, 1996a).

Segundo Castanheira (2014, p. 267) a intenção da formação inicial é "propiciar aos acadêmicos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à profissão de professores, infere-se que o currículo dará respaldo à formação". Essa formação se dá mediante o domínio do conhecimento específico articulado ao conhecimento pedagógico, permitindo perceber as relações existentes entre as atividades educacionais com as atividades sociais, econômicas, políticas e culturais na qual o processo educacional está inserido (SILVAa, 2011).

Para que essa formação inicial realmente aconteça, Mello (1999) afirma haver necessidade de modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que são requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

Além da formação acadêmica, a formação inicial "requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho" (GATTI, 2014). Neste sentido, a primeira formação é fundamental para que o docente desenvolva nos cursos, habilidades e competências que possam auxiliá-lo, dando subsídios para a transformação da sala de aula em um lugar atraente e de contribuição para a melhoria de conhecimentos e habilidades cognitivas do aluno. Segundo Perrenoud (1999, p. 53) "formar em verdadeiras competências supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar aula, e afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais".

Neste sentido, a formação do professor, ou seja, sua primeira formação, está diretamente correlacionada à melhoria da qualidade da educação, uma vez que possui competência para realizar sua função, assim, são estabelecidos pela União metas que os municípios devem cumprir "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação" (BRASIL, 2007d).

Cabe destacar que, por meio do PAR os gestores locais se comprometem com um conjunto de ações educacionais que visam o desenvolvimento da educação básica e responsabilizam-se pelo alcance das metas estabelecidas no âmbito federal, enquanto a União se compromete a transferir recursos financeiros e prestar assessoria técnica aos entes subnacionais, com prioridade para aqueles com os piores desempenhos aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o principal indicador de verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso e, por conseguinte, da qualidade da educação básica no Brasil (BRASIL, 2007d).

A sistematização das ações relacionadas à dimensão da formação de professores do PAR dos municípios selecionados nesta pesquisa demonstra a importância dada pelos municípios para esta dimensão, considerado fundamental para garantia da qualidade da educação, como por exemplo, demonstra o município de Corumbá que possui em sua rede de ensino 100% dos professores habilitados para suas funções.

Observa-se também que, para suprir a defasagem de formação inicial do professor, há um grande número de alternativas, que se revelam como um avanço, quando analisados os dados, uma vez que exceto Ponta Porã, os outros municípios não trouxeram ações referentes à

formação inicial de seus professores. Assim, percebe-se que o número de professores leigos no Brasil tem diminuído ano a ano, o número de professores com ensino superior tem crescido significativamente.

Nesse contexto, surgem programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), implantado pela Capes em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as instituições de ensino superior (IES). O objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

Por meio dos dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica (2013) explicitado na tabela abaixo, se observa a melhoria da proporção de docentes com formação superior no Brasil.

Quadro 8 – Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013

	Número de	Proporção de docentes por grau de formação							
Ano	Docentes	Ensino Fun	Ensino Fundamental		Ensino Médio				
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	Superior em andamento		
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	-	68,4	
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	-	67,0	
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	-	67,7	
2010	1999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	-	68,8	
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7	

2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	4,9	74,8

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep/Deed. (2015).

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

O Censo escolar (2013) também demonstra que quanto mais elevada a etapa de atuação do professor na educação básica o nível de formação melhora. Apresenta também um cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior para o ano de 2012, mediante informação do CPF, relata que foi possível identificar que cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Desses professores, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras.

Deste modo, além da formação inicial, há outros aspectos fundamentais concernentes à construção de uma educação de qualidade, que são expressos no Plano de Ações Articuladas dos municípios em análise, como uma sólida política de formação continuada, bem como à estruturação de planos de carreira e remuneração compatíveis aos profissionais da educação, como será destacado nos itens a seguir.

3.2. Formação continuada

A complexidade da atual sociedade em constante transformação, no que diz respeito a questões econômicas, políticas e tecnológicas faz com que a educação acompanhe tais transformações, uma vez que entendido que a escola trabalha com o conhecimento construído ao longo dos tempos e, portanto, está em mudanças constantes. A sociedade e a educação mudam e, neste cenário, o profissional da educação ao mesmo tempo é sujeito e objeto desta realidade.

Segundo Gatti:

²⁾ Não inclui auxiliares da educação infantil.

³⁾ Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. (GATTI, 2008, p. 58)

No Brasil, a formação continuada tem assumido um caráter complementar à formação inicial, ao identificar-se que a formação em nível de graduação não propicia elementos suficientes para a atuação do professor frente a uma realidade complexa e dinâmica. Neste sentido, a formação continuada constitui uma importante forma de apoio ao trabalho docente e, para Imbernón (2009, p. 49) deve "[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática". O autor se preocupa e dá atenção a questões relacionadas à subjetividade, as emoções, os sentimentos e a autoestima. Viegas (2014) destaca também a importância dos conhecimentos profissionais, sistematizados, que permitirão ao professor buscar caminhos para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Gatti (2008) as políticas de formação de profissionais da educação supõe valorizar os docentes, bem como alinhar suas experiências e histórias de vida com práticas transformadoras. É importante conceber a escola como espaço organizado, no qual são tomadas decisões importantes quanto às práticas educativas, curriculares e pedagógicas, que transcendem os limites impostos pelo sistema de ensino como dimensão macro e do que se vivencia no cotidiano da sala de aula (NÓVOA, 1999).

Nesta perspectiva, esta seção tem como finalidade analisar as ações implementadas nos municípios de análise deste estudo, no que se refere à formação continuada dos professores da rede pública de ensino, construídas por meio do Plano de Ações Articuladas dos mesmos.

Iniciaremos por meio das ações implementas pelo município de Dourados, que a saber são: formação continuada (aperfeiçoamento para os professores que atuam na Educação Infantil; formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade; formação continuada (Aperfeiçoamento –demais componentes curriculares) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental; políticas de

formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e préescolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica, foi assegurada pela LDB 9394/1996, essa lei veio ao encontro do fortalecimento das discussões e a elaboração de diversos documentos educacionais que subsidiaram as políticas públicas municipais, visando a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil e exigindo qualificação a esses profissionais. Oliveira (2002a, p.12) salienta que "esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado pelas políticas de governo". Assim, mediante a implementação do programa "Plano de Ações Articuladas", a oferta de formações para os docentes que atuam na educação infantil pode realmente se efetivar como pode ser comprovado pelo PAR do município de Dourados.

Ao oferecer a formação para educação infantil, o município propõe um trabalho para a diversidade que se encontra nessa etapa do ensino, segundo Oliveira, M (2011)

tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano (Ibidem, 2011, p. 25-25).

Trabalhar para a diversidade, aponta Kramer (2005) pode ser considerado como uma exigência da contemporaneidade, na qual para atuar na Educação Infantil, faz se necessário um profissional com formação específica.

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância (Ibidem, 2005, p.225).

Importante considerar que a educação pré-escolar era vista por muitos professores como de menor importância (DIDONET, 2009). Tendo até mesmo surgido oposição casualmente ao esforço técnico e político para conseguir espaço na política educacional, no orçamento e no planejamento da educação. Contudo, "esse panorama mudou de tal forma que, hoje, temos várias faculdades de educação oferecendo habilitação em educação infantil, grande número de universidades com cursos de mestrado e doutorado nessa área e inúmeras teses sendo defendidas e publicadas" (ibidem, 2009, s/p).

Conforme explicita Kramer (2005) a Educação Infantil precisa de profissionais para atuar com essa faixa etária e que esteja em constante atualização pedagógica para que possa garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades.

Desta forma, podemos dizer que há por parte do governo uma preocupação em implementar políticas para melhorar a qualidade da Educação Infantil, como pode ser observado pelo documento "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (volumes 1 e 2), na qual busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (BRASIL, 2001). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Neste sentido, os dados nos mostram que há uma preocupação por parte do município de Dourados em oferecer a formação continuada em suas várias etapas do ensino e, como o Plano de Ações Articuladas pode ser importante para efetivação desta formação, como foi relatado pela responsável do programa ao afirmar que

[...]eu acho que na questão da formação ele foi bem decisivo, porque as ações elas foram todas focadas na parte da formação, né, mesmo as ações que, por exemplo, foram feitas na parte de gestão, elas eram de formação, até porque como maior parte dessas ações seria executada pelo município com assistência técnica do MEC.

De fato, Gatti e Barreto (2009) afirmam que com a expansão do PAR a articulação de ações de formação continuada avançou, posto que cerca de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e, por meio deles, programas de formação continuada vem sendo demandados e realizados.

Em questionário aplicado ao gestor do PAR no munícipio de Ponta Porã, este apresentou dificuldades para responder quais ações foram implementadas via PAR pelo município no período que compreende a pesquisa. Isso foi justificado pelo mesmo ao afirmar que não participou do planejamento e execução do PAR no período que se refere o estudo, já que iniciou seu trabalho na gestão do PAR a partir de 2012.

"[...] as ações de formação continuada são feitas com reuniões, por exemplo, aqui a gente tem o setor pedagógico, tem o técnico de matemática, o técnico de língua portuguesa, então eles promovem formações sempre, sempre, na área deles e tal, então os professores estão sempre se reunindo pra isso, mas eu não sei se isso é uma prática que vem acontecendo por conta do PAR, por que eu entrei na Secretaria depois do PAR implantado né, ou se é uma prática que já acontecia antes, então eu não sei nesse sentido".

O responsável pelo município de Ponta Porã observa que no PAR 2011/2014, a formação continuada oferecida foi via Pacto Nacional de Alfabetização "[...] agora a formação que eu vi que aconteceu por conta do PAR foi a formação do Pacto Nacional, essa foi que aconteceu porque é uma ação que está vinculada ao PAR, essa questão da alfabetização". O Pacto é uma formação oferecida pelo PAR no seu segundo ciclo, dessa forma todos os municípios precisam oferecê-la.

Já o município de Corumbá assegura possuir uma formação continuada fortalecida, uma vez que propôs por meio de seu Plano de Ações Articuladas poucas ações voltadas para formação continuada dos professores, tanto no que diz respeito aos anos iniciais quanto para os anos finais da educação básica. Suas formações foram mais direcionadas para o cumprimento da Lei n. 10.639/03.

Essa situação é relata pela responsável ao mostrar a estruturada formação continuada do município, afirma possuir uma política de formação muito forte "[...] a política de formação é bem antiga no nosso município". Isso comprovado pelas poucas ações de formação voltadas para os seus docentes expressos no PAR 2007/2010. Contudo, mediante o

PAR 2011/2014 Corumbá ofertou também, a formação pelo Pacto Nacional, PNAIC e, reafirma a importância que a cidade têm para com a formação de seus professores "[...] de 800 pessoas que participaram da formação do PNAIC 30 pessoas foram escolhidas pra ir à Caldas Novas, dessas 30 um grupo é de Corumbá, então a gente sempre em formação, sempre foi muito elogiado o município, a gente tem uma estrada bem corrida".

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- 1.formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2.materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3. avaliações sistemáticas;
- 4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p.5).

Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, pois é sabido de que na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas.

Conforme Adrião e Garcia (2008) esses programas via MEC, acabam que responsabilizando os gestores locais pelo cumprimento das metas estabelecidas e, pela adesão aos mesmos, ao relatarem que o acompanhamento das ações pelo governo federal induz a responsabilidade de gestores locais e, no limite, das próprias unidades escolares, pelo sucesso das ações e melhoria da escola pública, tendo em vista o efeito cascata que a lógica pressupõe. Como muitos desses programas de formação continuada têm sido ofertados mediante via MEC e vinculados ao PAR, segundo as autoras há também, a preocupação com os recursos que são repassados por meio deles e, que para elas esse mecanismo pode gerar ainda o aumento de desigualdades já existentes entre escolas e municípios ou a introdução de novas.

Assim, o município de Corumbá ao afirmar ter uma política de formação bem estruturada, poderia, desta forma, dar atenção a outros problemas enfrentados pelo município, porém precisa de acordo com o programa instituído pelo governo, desenvolver as ações nele expressas, cabendo, assim, apenas o papel de executor. O Pacto pela Alfabetização na Idade é uma formação oferecida aos municípios mediante o programa "Plano de Ações Articuladas" e nesse sentido todos os municípios, inclusive Corumbá, Dourados, Naviraí e Ponta Porã precisam implementá-lo, independente se isso é necessário ou não. Contudo, de acordo com o nível de aprendizagem em português e matemática dos municípios analisados por meio da Prova Brasil referente ao ano de 2007 a 2013 observa-se que houve um aumento significativo do rendimento dos alunos nas disciplinas de português e matemática, dessa forma os programas implementados via MEC possuem uma metodologia própria e procuram por meio deles melhorar a qualidade da educação.

Nesse entendimento muitas vezes os programas gestados em âmbito federal, por mais legítimas que sejam, podem induzir as redes municipais e estaduais a práticas de formação continuada sem qualquer aderência a políticas que lhes são próprias, formuladas nas suas Secretarias de Educação, com a participação de seus profissionais e a adesão de dirigentes e da comunidade (GATTI e BARRETO, 2009).

O estudo realizado por Campos (2007) em escolas da rede municipal de Cuiabá entre 1998 e 2005, pode ser observada a indução desses programas de formação, por meio de políticas do MEC. O estudo relata que nos encontros de formação desenvolvidos na escola, o calendário dos cursos de capacitação não obedecia às necessidades identificadas no cotidiano dos ciclos, mas a uma agenda do programa Fundescola.

Contudo, a responsável pelo programa no município de Dourados considera os programas elaborados pelo governo federal, em especial o PAR, importantes, ao dizer que, "[...] são bastante positivos, eu vejo como programas bastante positivos, percebo assim no governo federal uma vontade realmente de ampliar o número de alunos alfabetizados, de ampliar a educação, mas eu acho que a gente ainda tem que caminhar muito". Ao ser questionada sobre a interferência da União sobre as políticas municipais e estaduais afirma

[...] é muito positiva. Esses programas que vem do governo federal, e assim não só no nível básico, mas na universidade. Eu vejo hoje, eu sempre falo para minha filha, se não tivesse ENEM, cotas, você pode ter certeza que você não estava lá. Então eu acho sim, esses programas do governo federal de estímulo, de incentivo, essas ações positivas que tiveram nos últimos anos, melhorou muito o acesso. Democratizou o acesso.

Quanto à discussão acerca da formação continuada no município de Dourados, estudo de Viegas (2014) afirma que a política de formação continuada no município de Dourados revela ser um processo descontínuo, caracterizada pela constante suspensão de ações, atividades, projetos e programas previstos sem a anuência dos participantes; mudanças na forma de organização de programas e projetos pelos órgãos públicos responsáveis; inexistência de documentos políticos municipais norteadores; dependência constante dos recursos federais, o que interfere na realização das atividades em andamento; disseminação de "pacotes" transmitidos ou repassados como "receitas" para resolver todas as dificuldades (grifos nosso).

Segundo a autora, tal situação impede que o compartilhamento da elaboração de políticas educacionais se estabeleça, uma vez que as instâncias envolvidas defendem somente os interesses daqueles que detêm maior potencial de influência nas decisões, distanciando-se, portanto, da articulação com os anseios dos segmentos que, embora tenham pronunciado a existência de espaços de diálogos, não são contemplados nos planejamentos e decisões que emanam do executivo municipal.

Nesta direção, mediante políticas educacionais implementadas no país atualmente, o então ministro da Educação, Henrique Paim, afirmou que a formação de professores é o foco de atuação do MEC. "Vamos dar prioridade à formação de professores no Brasil". "Todo o esforço do Ministério da Educação será o de organizar um sistema de formação de professores" (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Quanto aos critérios de escolha pelos municípios no oferecimento das formações o responsável pelo município de Ponta Porã diz que

[...]é mais uma questão pedagógica, talvez se o pessoal do pedagógico tivesse ai pra responder, de repente eu fale alguma besteira, mas eu acho que isso é praxe na maioria das secretarias né, 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 né, então pra elevar o ensino de desenvolvimento, e por conta disso as formações são mais voltadas pra

língua portuguesa e matemática, principalmente nas séries iniciais e eu acho que é uma questão que acontece nos municípios, aonde a base né, a educação nas séries iniciais de primeiro ao quinto ano, tem que levar o aluno com nível de desenvolvimento bom para que ele possa desempenhar seu papel no ensino fundamental.

O município de Dourados apresentou como critério para a priorização da formação continuada de professores, os índices de repetência "[...]quando você tinha alto índice de repetência, né, aonde você tinha problema, foi ali que a secretaria foi investir". Corumbá relata ter tido no período da pesquisa formações bimestrais com todas as áreas, inclusive com auxiliar de disciplina, merendeira e secretários. O município de Naviraí ofertou nas áreas em que apresentava dificuldades, como nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial no que diz respeito à alfabetização.

Pela fala do responsável do programa em Ponta Porã notamos que as políticas educacionais no Brasil vêm abarcando o IDEB como único avaliador da qualidade da educação básica e, isso tem sido comprovado por meio da criação de Planos Educacionais e programas que o entendem como o único responsável pela melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, a partir de seus dados demonstrativos, a exemplificar como está a qualidade de nossas escolas, pode sim vir a ser útil, porém, isoladamente não pode ser considerado como único medidor teórico para mudar a prática pedagógica em cada instituição. Pode ser usado como parâmetro basilar, de comparação de dados, visando à elevação do índice que se busca para uma educação pública de qualidade no país.

Segundo Peroni (2006) constatou-se que nos últimos anos a avaliação em larga escala tem ocupado maiores espaços mediante as políticas públicas de educação, em nível nacional. Para a autora a ampliação do número de provas, que na educação básica eram inicialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) hoje existe a Prova Brasil, Provinha Brasil e o Exame de Certificação no Nível de Conclusão do Ensino Fundamental (ENCEJA) além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais. "Entendemos que o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção atual, em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador e por vezes o financiador" (PERONI, 2006, p.2). O Estado passa a ter mais o papel avaliador do que executor, inclusive utilizando a avaliação como instrumento para a indução da qualidade.

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade. Quanto ao que vai ser avaliado, também tem uma relação direta com as redefinições do papel do Estado, já que está intimamente vinculado à reestruturação produtiva, na discussão sobre os standards ou o conteúdo da avaliação (PERONI, 2008,p.7).

Freitas, L (2007) questiona a concepção de qualidade do ensino no Índice de Desenvolvimento da Educação:

Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não construímos uma medição baseada no custo aluno /qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? (FREITAS. L, 2007, p. 981).

Desta forma, concordamos com Peroni (2006) ao afirmar que o desafio atual é pensar a avaliação em larga escala como instrumento no processo de democratização da educação. Para a autora a avaliação institucional deve estar inserida no grande debate da gestão democrática e, "deve-se pensá-la como um processo, e não apenas um produto, para que a relação entre a avaliação da escola e a avaliação do sistema contribua no avanço da educação de qualidade" (PERONI, 2006, p. 154).

É importante destacar ainda que, sem professores bem formados, preparados para os desafios do cotidiano, as metas da educação básica de melhoria da qualidade da educação não poderão ser atingidas. Portanto, uma formação inicial e continuada, salários dignos e planos de cargos e carreira bem formulados e implementados, podem contribuir com a melhoria da qualidade e consequentemente obter resultados mais significativos para o cenário educacional.

Importante ressaltar ainda, os programas pelos quais os municípios implementaram as formações. Segundo o responsável pelo município de Ponta Porã, os programas oferecidos foram "[...] um que chamava PROFA (Pró-letramento), Gestar, Pró-letramento". No município de Dourados "[...] programas com relação à educação indígena, educação no campo, afrodescendentes, educação especial. Na parte de alfabetização também". O município de Corumbá "[...]Plataforma Freire que é o tinha né, dentro do PAR que eu me lembro. Então, a Plataforma ela gerenciava todas as formações". Como também, aconteceu no município e Naviraí "[...] formação continuada oferecidos pela UAB, através da Plataforma Freire".

Como podemos observar o Programa Pró-letramento foi utilizado pelo município de Dourados e Naviraí no oferecimento de curso de formação continuada (aperfeiçoamento) para os professores que atuam na Educação Infantil e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em parceria com o Departamento de Ensino, com financiamento e apoio técnico do MEC. Também por meio do Programa, o município de Ponta Porã oportunizou a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

O Programa Pró-Letramento criado em 2005, se deu em decorrência de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional e, da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004. Sendo um programa de formação continuada de professores, seu objetivo foi melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Puderam participar todos os professores em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Funcionou na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo e também, atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores, chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses (BRASIL, 2007f).

O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED), em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e com a

adesão das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação mediante ao Plano de Ações Articuladas, que a partir da implantação do PDE, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e consequentemente à elaboração PAR.

Também houve oferecimento de formação continuada por meio do Programa Gestar, na qual o município de Ponta Porã ofereceu a seus professores formação continuada (Aperfeiçoamento em Matemática e Língua Portuguesa) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental. Este programa de formação continuada foi destinado a docentes que atuam no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto aos professores de Matemática e de Língua Portuguesa. Seu principal objetivo é a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visto que mantêm seu foco na atualização dos conhecimentos dos educadores, além do mais, tem a intenção de aprimorar a *competência* profissional desses profissionais, para a melhor formação de seus alunos, a fim de permitir a todos a real compreensão da realidade sociocultural que os cerca e uma possível ou efetiva intervenção sobre ela (grifos nosso).

Por intermédio desse programa percebemos que as políticas para formação continuada estabelecidas nos últimos anos possui a perspectiva de competência. Este termo tem sido empregado entre os educadores brasileiros, como por amplos setores educacionais e por todas as gestões da educação em suas políticas atuais. Desta forma, "onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo" (GATTI, 2008, p 63 - *grifos do autor*).

Essas competências podem ser observadas nas diretrizes dos programas implementados pelo município de Dourados e Ponta Porã para formação continuada dos docentes, como o *Pró-letramento* e o *Gestar*. Programas que possuem metodologias que se baseiam na discussão sobre questões prático/teóricas, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica, permitindo ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências, características estas adotadas nas políticas educacionais brasileiras após a reforma do Estado.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi o programa utilizado pelo município de Naviraí para implementar suas formações. Este programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação à distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior à distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (BRASIL, 2005).

O programa foi criado em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela educação. Este fórum coordenado pelo Ministro Chefe da Casa Civil e o Ministro da Educação com a participação efetiva das empresas estatais brasileiras, na busca de potencializar as políticas públicas para uma educação inclusiva e cidadã visando à construção de um novo modelo de desenvolvimento do país. A Universidade Aberta do Brasil é oferecida por meio da educação à distância (EaD) e, que a partir do ano de 1998 foi regulamenta pelo MEC. Neste período, o MEC estabelece as condições para o credenciamento de instituições e as autorizações de cursos a distância, objetivando fortalecer e ratificar a importância da EaD, além de fazer correções às distorções percebidas durante o processo de funcionamento até aquele momento.

As experiências acumuladas com a EaD até o ano de 2004, associadas à necessidade de resolver as distorções existentes no sistema público de educação brasileiro - o alto índice de professores atuando na educação pública, sobretudo no ensino fundamental, sem nenhuma formação superior ou formação superior compatível a área de atuação, além das pressões internacionais, exigências do mercado etc., forçam o governo em 2005 a estabelecer uma nova regulamentação para EaD, através do Decreto nº 5.622. Este estabelece que cursos e

programas a distância ao serem projetados, sigam as mesmas determinações quanto à carga horária, dos cursos presenciais, pois a partir do referido Decreto, fica estabelecido a equivalência de certificados e diplomas aos cursos presenciais. Em tese, as regras para o credenciamento dos cursos da EaD endurecem, tendo como foco a elevação da qualidade dos mesmos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 100).

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), em 2007, por meio de Decreto 6.303, o MEC altera dispositivos do Decreto nº 5.622/2005, e:

define melhor os quesitos ligados à abrangência da atuação das IESs para a modalidade da EaD, as atividades obrigatórias [...]. Além disso, é detalhado aspectos referentes ao credenciamento institucional, recredenciamento, autorização e reconhecimentos de cursos. Atribui a Capes editar normas complementares a esse Decreto, no que se refere à pós-graduação stricto sensu (ibidem, p.100).

As autoras afirmam que a consistência da regulamentação da EaD, bem como, dos problemas estarem focados no processo de credenciamento, acompanhamento e avaliação dos cursos, para elas, é superficial e consequentemente frágil.

Nesse contexto, com a reformulação do sistema, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a ter uma função estratégica no processo de formação de professores. Por meio da Lei nº 11.502/2007 e do Decreto nº 6.316/2007, a Capes incorporou a coordenação do sistema nacional de formação de professores, subsidiando o MEC na elaboração de políticas e atividades de suporte para formação dos docentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, cabe a Capes, em parceria com Estados, municípios e IES que aderirem à proposta, fomentar, instituir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; organizar ações estratégicas a longo prazo para a sua formação em serviço; desenvolver programas de desempenho setorial ou regional com a finalidade de atender a demanda social desses profissionais; monitorar o desempenho dos cursos de licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Inep; incentivar e apoiar estudos e averiguações sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ , 2011).

Para Freitas, H (2007,p.1217), a "Capes, na coordenação, o FNDE, no financiamento, e o INEP, no processo avaliativo da educação básica, compõem a estrutura dorsal das agências reguladoras no campo da educação". Para a autora, a presença da Capes só vem a confirmar as políticas educacionais adotadas no país pautadas no modelo de gestão produtivista e competitiva.

Dada às circunstâncias, sob a coordenação da Capes, em 2009, é estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como diretriz central, em período de longo prazo, a formação em serviço. Todavia, para realizar tal tarefa, a Capes precisa criar os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, em exigência prevista na "nova" política de formação de professores no Brasil. Como parte importante dessa política, é instituído, ainda em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo precípuo estabelecer ações e metas para ofertar qualificação a 636.800 mil professores (32%) em um universo de aproximadamente dois milhões, em 2009, atuando no exercício do magistério sem a formação adequada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Ainda em 2009, através da Portaria nº 318, é realizada a transferência da operacionalização do sistema UAB, à Diretoria de Educação a Distância da Capes. Nesse momento a UAB torna-se representante do sistema nacional da EaD, com o objetivo de padronizar a oferta de cursos e afirmar um modelo que se compõem de professores conteudistas, responsáveis pelo planejamento e preparação dos conteúdos dos cursos, tutores a distância, atuando próximos aos professores dos IESs e, tutores presenciais, atuando junto aos discentes nos polos regionais conforme a Resolução CD/FNDE nº 26/2009.

Embora o município de Naviraí tenha optado pela modalidade a distância os aspectos relacionados ao processo de mediação pedagógica não podem ser negligenciados e/ou substituídos pelo uso maciço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), embora estes constituam importantes dispositivos na construção de novos paradigmas de formação e atuação dos profissionais na Educação Básica, assim, o município proporciona formações a seus docentes também, por meio de parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí.

Pelas distâncias territoriais do Brasil e tendo em vista a aprovação de legislação específica, a educação à distância se tornou uma possibilidade concreta de formação de

professores para diferentes níveis e modalidades de ensino. Como indicam Bohadana e Vale (2009), hoje, não é possível desconsiderar o impacto que a introdução da EAD online vem causando em nossas formas correntes de conceber e de praticar a educação e a comunicação. As tecnologias engendram novo tipo de sociedade e revolucionam saberes e formas de executar tarefas simples ou complexas.

Neste cenário, entendemos que o novo papel da EAD na formação continuada dos profissionais da educação básica envolve questões relacionadas com a necessidade de mudança da cultura nas escolas e a inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, de forma que se acumule não apenas o conteúdo específico, mas também inúmeras possibilidades pedagógicas que permitam uma atuação mais efetiva na sociedade.

Em relação a formações para professores que trabalham nas escolas de campo, apenas Dourados e Corumbá implementaram. Segundo resposta do município de Dourados essas "[...]formações sempre existiram, mas elas são um tanto esporádicas. Não se tem um programa de formação continuada a médio ou longo prazo". Quanto à formação para professores que trabalham nas comunidades indígenas, foi ofertada apenas pelo município de Ponta Porã.Em relação à formação continuada para cumprimento da Lei n.10. 639/03 foi implementada pelo município de Dourados, Corumbá e Naviraí.

Percebe-se que a partir da última década do século passado, as políticas de inclusão social e escolar, no Brasil, têm se consolidado com o reconhecimento e o comprometimento do Estado quanto às metas apresentadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990) e ratificadas pela Declaração de Guatemala (1999) e Dakar (2000). Dentre estas metas encontra-se a Lei Federal nº 4887/03 e a Lei Federal 10.634/03, que tratam respectivamente sobre a regulamentação de procedimentos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas por comunidades descendentes de escravos (comunidades quilombolas) como se prevê o art. 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e a importância do ensino sobre a História da África e suas contribuições à cultura brasileira na educação básica das redes públicas e particulares em todo território nacional.

Partindo desse pressuposto que a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, em toda a rede de ensino pública ou privada, tem se tornado uma temática em questão, que sofrem inúmeras críticas a

respeito do não cumprimento da mesma. Segundo Silva (apud, Goncalves, Oliveira e Pinto, 2005), apontam como causa do não cumprimento da Lei 10.639/03, a falta de capacitação do docente e a "inexistência" de material que retrata o tema.

Diante desta situação, percebemos a preocupação por parte dos municípios de Corumbá, Dourados e Naviraí em cumprir com tal disposição em Lei, mediante a formação oferecida para seus docentes sobre a temática em questão.

Mediante o exposto, podemos considerar que por meio do PAR os municípios se preocuparam em oferecer aos seus docentes uma formação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, como também por serem muitas vezes formações impostas pelo governo federal. Contudo, entendemos que a formação continuada, faz parte do desenvolvimento docente e que acontece ao longo de sua carreira, oferece novos sentidos á prática pedagógica, contextualiza novas circunstâncias e pode ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010). O autor ainda salienta a formação continuada como estímulo de desenvolvimento pessoal, institucional e profissional dos docentes, proporcionando ao seu trabalho condições de mudanças de práticas pedagógicas. Práticas que se alicerçam numa formação fortalecida pela junção de teoria e sua reflexão, para que assim, mudanças aconteçam dentro da escola, assim:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Nesta conjuntura, a formação continuada conquista espaço no campo escolar permeada pelas reformas educacionais implementadas nos anos de 1990 na qual direcionou novas funções a escola e consequentemente aos docentes, por meio de políticas descentralizadas, viabilizando maior autonomia para Estados e Municípios na implementação de políticas de formação docente por intermédio das Secretarias Municipais e Estaduais em

dinamizar ações que resultem em uma formação continuada mais efetiva com vistas à melhoria da educação.

Entretanto, na prática, o caminho da formação continuada dos professores, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas (GRANVILLE, 2007, p.168).

Crítica observada por Contreras (2000) ao analisar que as propostas de formação continuada de professores estão sendo incorporadas por discursos e "modismos" que no seu contexto, afastam para segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos discentes. Além do mais, essas políticas fazem com que os professores sejam controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos acarretando ônus para os professores, uma vez que o priva de sua condição de produtor do conhecimento.

Gatti (2008) ao analisar essa proposta de formação continuada afirma:

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas (GATTI, 2008, p.62).

Essa ênfase em competência são exigências legais para a formação de professores para a educação básica no Brasil, por meio do qual investem em novas qualificações requeridas no mundo do trabalho, nas quais se destaca uma orientação voltada para a formação de competências que, conforme Kuenzer (2008) e Hill (2003) é um tipo de formação que assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimentos científicos e formas de fazer, indicando que a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal.

Acreditamos que as formações oferecidas aos municípios por meio do PAR demonstram a preocupação do Brasil para com o enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais, ao oferecer programas como o pró-letramento, Gestar, Profa e Pacto. Assim, a maioria dos cursos de formação continuada promovidos ou apoiados pelo MEC, procuram combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação.

Assim, analisando as ações de formação dos municípios do estudo é possível perceber que muitas das ações de acordo com o questionário não foram implementadas ou não souberam responder, houve uma ruptura pelos gestores, muitos dos que estão na gestão do PAR entraram na vigência do PAR 2011/2014 e não possuem muitas informações sobre as ações do período da pesquisa. Embora afirmem que o programa revela ser um importante instrumento de planejamento que pode contribuir com a formação continuada e também para elevar os indicadores da educação do país.

Desta forma, a valorização docente, prevista em lei e constituindo o objeto desta pesquisa, aponta também para necessidade de se tratar de planos de Cargos e Carreira e remuneração condigna, visto ser elemento importante para a condição docente como tratado a seguir.

3.3. Remuneração e carreira

As reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil induziram à restruturação do trabalho e da função dos docentes (OLIVEIRA, 2004). Além de dominar conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, o professor passa a necessitar de compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, também precisa aprender a lidar com diferenças dentro da sala de aula, na medida em que cada aluno traz consigo valores, culturas e estágios diferentes de desenvolvimento (GATTI, 2012). Para a autora, as formas de contrato de trabalho, o seu dia-a-dia profissional, rotina que não termina no ambiente escolar que se estende para o ambiente doméstico, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que outra qualquer. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior.

Corroborando, para Tardif e Lessard (2007):

[...] professores se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades para escolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc (Ibidem, p.113).

Essa situação vivida pelos professores, aponta para a intensificação da jornada de trabalho, como também sua extensão (DUARTE, 2008), como para o surgimento de problemas de saúde desses profissionais, como observado por Codo (1999) e Assunção (2008).

Neste sentido, um intenso processo de precarização e desvalorização do trabalho docente, em suas diversas perspectivas é analisado por parte da literatura que trata sobre a carreira do magistério na rede pública de ensino no Brasil, refletido, especialmente, pelas condições de trabalho, remuneração e pela desprofissionalização do trabalho docente. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; BALZANO, 2007; COSTA, 1995; GATTI; BARRETO, 2009; LUDKE; BOING, 2004; OLIVEIRA, 2007). Esses aspectos influenciam diretamente na escolha profissional pela docência, observando que "a profissão no campo do ensino não tem se mostrado atrativa, em termos de mercado e condições de trabalho". (SOUZA, 2006, p. 3).

Para a CNTE, bem como outras instituições que representam os professores no país, as políticas para a valorização docente devem, preferencialmente, passar pela regulamentação da carreira e remuneração. Para esta instituição, uma carreira regulamentada e um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) são elementos fundamentais para o reconhecimento da docência como profissão e a desvinculação da representação que se fez (e se faz) do ensino como "vocação" e "missão" (DUARTE, 2013). Essa representação colaborou de alguma maneira com o afastamento social da categoria dos professores como uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por seu sustento, sobressaindo o entendimento de "doação de si" o que favoreceu para a dificuldade que muitos professores encontram em sua luta por salário, dificuldade está presente no âmbito social e político.

Apesar da legislação brasileira defender que o trabalho docente possui sua especificidade e defendê-la como direito do cidadão e dever do Estado, seu status social não é percebido pela categoria dos professores atualmente . O Parecer n. 9/2012, concedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com a Câmara de Educação Básica

(CEB), ressalta a especificidade e a importância desse trabalho ao dizer que se trata de uma profissão na qual tem como objetivo formar cidadãos comprometidos com a transformação que a sociedade necessita. Esse Parecer é importante à medida que visa dar suporte às ações de reconhecimento e valorização social à docência. Essa ação para vários estudiosos do assunto no país e no exterior perpassa pela oferta de uma carreira digna e uma remuneração apropriada com a formação aos docentes exigida e ao trabalho deles esperado (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; OREALC; UNESCO, 2012; VIEIRA, 2010).

Nesta direção, o problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010).

O estudo realizado por Alves e Pinto (2011) confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação com outras profissões. Além de comprovar que em 24 estados, a remuneração média dos docentes com formação em nível superior e que trabalham em tempo integral está abaixo do que o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) estima como salário mínimo necessário ao trabalhador brasileiro, com base no acompanhamento dos preços de uma cesta de itens de consumo básico, que em 2009 era estimado em R\$ 2.065,47.

Para Pinto (2009) o motivo pelo baixo salário do professor é que, no Brasil, como em boa parte do mundo, o poder público é seu maior empregador e, portanto, a remuneração está intimamente ligada à receita pública *per capita* e à capacidade de mobilização desta categoria profissional (*grifo do autor*). Outro ponto destacado pelo autor sobre a remuneração esta relacionado ao prestígio da profissão, uma vez que depende do perfil de quem quer se tornar professor, a elite não coloca seus filhos para estudarem em escolas públicas, como também muitos professores, coordenadores e gestores, isso contribui com a desvalorização social dessa instituição. Ao mesmo tempo em que a maioria dos pais, tanto de escola públicas quanto particulares e federais não quer que seus filhos sejam professores, exigem que a escola possua excelentes profissionais da educação.

No Brasil, tem se observado uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Nos dados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-INEP/MEC, 2008c) são alunos que têm dificuldade com a língua, com a leitura e escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem

apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho que escolhem o magistério como profissão, além do perfil socioeconômico desses alunos serem de famílias das classes C e D. Isso quer dizer que são alunos que tiveram dificuldades para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram pouco acesso a cultura, como cinema, teatro e outros (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Nesse sentido, pesquisa coordenada por Gatti (2009) comprova que a falta de atratividade na carreira tem colaborado para que o ingresso nas licenciaturas tenha como público alunos com baixo potencial acadêmico, o que fica evidenciado na proposição da autora, após a pesquisa.

As universidades, e outras instituições formadoras de professores, também têm que tomar a si a responsabilidade pela ampliação do universo cultural do aluno que busca a carreira docente, pois se sabe que o perfil desse aluno tem lacunas de todos os tipos. A carreira docente mostrou-se mais atraente para jovens de um segmento social desfavorecido, que muitas vezes é acompanhado de uma escolarização precária, e esse é um aspecto que deve ser enfrentado pelos cursos de formação inicial de professores e pelas políticas que os orientam. (GATTI, 2009, p. 73)

Em meio a esse processo de decadência do magistério a questão econômica tem sua intervenção, na medida em que o aspecto mais básico e decisivo, no processo de declínio da ocupação docente, está na decadência de seu salário e do que isso representa para a dignidade e para o respeito de uma categoria profissional (LUDKE E BOING, 2004).

Comprovando, Kuenzer e Caldas (2009) analisam que com o rebaixamento dos salários, muitas vezes, os professores são obrigados a ampliar a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. As autoras ainda afirmam que essa ampliação do tempo de trabalho somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores encontrem cada vez mais dificuldades na sua atuação profissional, desistindo de lutar por melhores condições de trabalho e buscando simplesmente tempo para descanso. Conforme Monlevade (2000), o reconhecimento social de uma profissão está relacionado com o valor econômico que recebem para que seja executada.

Introduzido na Constituição Federal de 1988 como princípio, o piso salarial nacional se inscreve, nesse contexto como uma das principais alternativas para que os entraves das desigualdades existentes no Brasil em relação a salário se concretize. Um instrumento capaz

de superar essas desigualdades por meio da intervenção seja no sentido de redistribuição e/ou de suplementação por parte da União (MACHADO, 2010).

O Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p.76) "afirma que em razão de estados e municípios serem considerados entes autônomos, isso produz salários diferenciados" em todo o país.

É para a superação de problemas como esses que o PSPN se apresenta. Sua função social vai além da valorização salarial dos profissionais do magistério, mas se configura como um instrumento capaz de alterar a organização da escola por meio de uma maior disponibilidade desses profissionais na construção de melhores perspectivas de qualidade (MACHADO, 2010).

A Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 que institui o PSPN, materializa um importante passo na mobilização em torno do reconhecimento e da valorização social do magistério. A Lei do Piso veio regulamentar a carreira do magistério público em face dos cumprimentos aos dispositivos legais constantes na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundeb originando, a posteriori, a Resolução do CNE, nº 02/2009 que dá diretrizes técnicas sobre a profissão docente e os planos de carreira e remuneração.

A lei determina o valor como vencimento inicial (R\$950,00, em 2008) para uma jornada de trabalho de até 40 horas semanais de um docente com formação em nível médio. O reajuste do piso é fixado anualmente, utilizando-se para seu cálculo "o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007" (BRASIL, 2007e).

Após a contestação da constitucionalidade da lei por governadores, em inclusive pelo governador do estado do Mato Grosso do Sul, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a validade do piso como vencimento básico, como já citado no capítulo anterior.

Neste entendimento, para Cunha (2009) é preciso que quanto mais uma carreira estiver envolvida com a qualidade, tanto mais ela haverá de contribuir para a valorização docente. Além disso, à carreira do professor está diretamente ligada à implementação do piso. "A

carreira não combinada com piso salarial tende a ser inócua do ponto de vista da remuneração" (VIEIRA, 2007, p. 41).

A Federação dos trabalhadores em Educação do estado do Mato Grosso do Sul (FETEMS) divulgou o Ranking 2015 referente aos salários dos profissionais do magistério público da rede Estadual e Municipal de ensino de todos os municípios do estado sul-matogrossense, e nele consta que o município de Dourados não cumpre com a lei do piso. Os professores da Rede Municipal de Ensino entraram em greve em 15 de julho de 2014, na luta pelo cumprimento da equiparação do piso salarial nacional. No acordo, o município se comprometia a implementar, até 2019, diretrizes do piso nacional de 20 horas semanais e regência salarial, com adicional de 20% no salário a partir de dezembro de 2014, o que se pode observar é que até o momento nada foi cumprido.

Os municípios de Ponta Porã e Naviraí de acordo como o Ranking 2015 cumprem com a Lei n. 11.738/2008. Já o município de Corumbá está em negociação, estruturação da carreira ou sem informação.

Nenhuma ação sobre o cumprimento da Lei n. 11.738 foi planejada e/ou implementada nos municípios em análises por meio do Plano de Ações Articuladas no período que compreende a pesquisa. Porém na entrevista realizada no município de Ponta Porã o responsável citou [...] aí a gente tem a dimensão do piso salarial do profissional, do professor né, que tem que ser reajustado conforme a legislação nacional está lá também nessa dimensão gestão educacional. Essa ação que o responsável cita está no PAR 2011/2014.

A remuneração dos professores brasileiros no setor público apresenta certa melhora ao longo da carreira devido aos incentivos decorrentes do tempo de serviço ou de qualificação profissional. No entanto, o salário dos professores são inferiores quando comparado a outros países, isso contribui com a precarização do trabalho docente (SAMPAIO e MARIN, 2004).

Ao dispor sobre o papel e limites do salário na valorização do professor e o papel do Estado e sociedade neste caminho, Monlevade (2000, p. 225) esclarece que o segundo questionamento "[...] reafirma os limites da compreensão do salário como fator de valorização".

O salário não é determinante na valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta

materialmente. Daí porque o "piso" nasceu mais para segurar do que para levantar a temperatura valorativa do magistério. Para "dizer" o valor serve mais o salário mínimo descrito na Constituição e desmoralizado na sua miséria (MONLEVADE, 2000, p.225).

Juntamente ao estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a lei n.11.738/2008 determina que a jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. Constata-se por meio do Ranking 2015 que todos os municípios de análise na pesquisa cumprem com 1/3 da jornada dedicada a preparação de aulas.

Desta forma, os municípios compreendem que a ampliação da hora atividade é fundamental para que a equipe escolar se reúna com o intuito de discutir assuntos inerentes ao cotidiano escolar, estudos e até mesmo a promoção de um trabalho em grupo e de qualidade, além de contribuir com a promoção da valorização do trabalho do professor.

A aprovação do PSPN também contribui com a superação de problemas vivenciados pelos sistemas de ensino no Brasil, no que tange à existência de professores com dupla jornada em diferentes carreiras e esferas administrativas, pois esta situação provoca a elaboração de planos de carreira bastante distintos, salários diferenciados e, principalmente, graves prejuízos ao trabalho do professor (BRASIL, 2010). Lei esta que estipulou até o dia 31/12/2009 que os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira e remuneração do magistério (GATTI, 2012). Assim, esta lei estimula a realização de concursos públicos, a elaboração de planos de carreira, como busca melhorar a remuneração docente, também favorece para que o professor se dedique a uma única escola.

De igual modo, os responsáveis pelo PAR dos municípios da amostra indicaram a relevância do PAR para o fortalecimento dos Planos de Carreira. A responsável pelo munícipio de Dourados diz "[...] *Uma das orientações quando você entrava, quando o município aderia ao PAR, ele tinha que rever o plano de ensino, né, o plano municipal de ensino e mexer também no plano de carreira*". Do mesmo modo o município de Ponta Porã indica"[...] *a ação do PAR que se refere ao Plano de Cargos e Carreira lá dentro da*

dimensão 1 que é gestão educacional, dentro dessa dimensão a gente tem a gestão de pessoas e lá a gente tem a ação 6 que é Plano de Cargos para o magistério".

Os responsáveis pelo município de Corumbá e Naviraí consideram que a reformulação dos Planos de Cargos e Carreira foi construída com base no PAR "[...]nas ações do PAR também que construção todo o nosso Plano de Cargos e Carreiras" (entrevista Corumbá). "[...]pois no PAR consta ações que visem o estudo e a reformulação do Plano de Cargos e Carreira dos profissionais em educação, essas ações foram implantadas e incrementadas com discussões e assembleias gerais que contou com a participação da categoria interessada" (Naviraí).

A seguir serão apresentados os planos de Cargos e Carreira dos municípios da pesquisa no intuito de analisar os pontos essenciais que contribuem para a valorização do professor da educação básica da rede municipal pública de ensino.

3.3.1 Plano de Cargos e Carreira do município de Dourados

A Lei complementar n. 118, de 31 de dezembro de 2007, dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados. No art. 12 a Secretaria Municipal de Educação afirma que irá constituir uma Comissão de Valorização do Profissional do Magistério Público Municipal (CVP) com a seguinte competência:

- I aperfeiçoar seu Regimento Interno e Modelos de Boletins de Avaliação anexas, ao mesmo;
- II analisar as solicitações sobre a progressão funcional;
- III examinar o Boletim Anual de Desempenho do Profissional do Magistério, para fins de promoção funcional por merecimento;
- IV emitir parecer nos casos de reclamação sobre progressão e promoção funcional;
- V classificar os candidatos à promoção funcional;
- VI elaborar e publicar boletins de promoção funcional;
- VII apreciar e julgar os recursos interpostos pelos Profissionais do Magistério Público Municipal.

VIII - elaborar os instrumentos de avaliação do Profissional do Magistério Público Municipal em estágio probatório e orientar o seu correto preenchimento;

IX - avaliar, anualmente, o Sistema de Valorização do Profissional do Magistério Público Municipal;

X - atribuir níveis de habilitação aos Profissionais do Magistério Público Municipal;

XI – divulgar junto às escolas e Órgãos municipais de Educação os critérios estabelecidos para avaliação (DOURADOS, 2007, p.9).

Quanto ao provimento dos cargos iniciais das categorias do Quadro Permanente do Profissional da Educação Municipal o município por meio de seu Plano de Carreira afirma que, dependerá sempre de concurso público nos termos da legislação vigente e regulamentados em Edital próprio para isto. Os Profissionais do Magistério Público de Dourados no exercício de suas funções ficam sujeitos à seguinte jornada de trabalho:

I - docência:

- a) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano:
- 1. a jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, incluídas 08h (oito horas) de atividades, estas últimas desdobrando-se 5h (cinco horas) na unidade escolar e 3h (três horas) em local de livre escolha pelo docente;
- 2. a jornada mínima de 20 (vinte) horas semanais, incluídas 04 h (quatro horas) de atividades, estas desdobrando-se em 3h (três horas) na unidade escolar e 1h (uma hora) em local de livre escolha pelo docente.
- b) do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano 1. a jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, incluídas 10h (dez horas) de atividade, estas últimas desdobrando-se 6h (seis horas) na unidade escolar e 4h (quatro horas) em local de livre escolha pelo docente;
- 2. a jornada mínima de 20 (vinte) horas semanais, incluídas 05h (quatro horas) de atividades, estas últimas desdobrando-se 3h (três horas) na unidade escolar e 2h (duas horas) em local de livre escolha pelo docente (DOURADOS, 2007, p.13).

No Capítulo IV que se refere a capacitação profissional, o art.44 da Lei permite que os profissionais da Educação Municipal frequentem curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Municipal de Ensino, visando à melhoria da qualidade de ensino e obedecendo à legislação em vigor.

- I para fins deste artigo, 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 científica, 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 (DOURADOS, 2007, p.22).

3.3.2 Plano de Cargos e Carreira do município de Ponta Porã

A 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.

De acordo com o art. 24 da Lei nº 029, o ingresso de servidores nas carreiras do Magistério Municipal do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Ponta Porã dar-se-á através de Concurso Público de Provas e Títulos, nos termos da legislação em vigor.

- § 1º Comprovada a existência de vagas no Quadro do Magistério e inexistindo candidatos disponíveis aprovados em concursos anteriores, ainda em vigência, um novo concurso público será realizado para provimento dos cargos, observado o disposto no Art. 26 desta Lei. Como demonstrado por meio do
- § 2º O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado no período determinado pela Constituição Federal, observará as disposições contidas no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.
- Art. 25 O edital do concurso deverá conter o programa das provas com dados precisos e claros do objeto do concurso tais como cargo, requisitos para o provimento, jornada de trabalho e vencimento, além de outros.
- Art. 26 Será constituída comissão de concurso composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Administração.
- Art. 27 O resultado do concurso, com a relação dos candidatos aprovados, por ordem de classificação será homologado pelo Prefeito Municipal e

publicado no órgão oficial do Município, até 60 (sessenta) dias após a realização do concurso.

Art. 28 - Em existindo 30% (trinta por cento) de cargos vagos nas carreiras do Magistério Municipal a administração será obrigada a realizar novo concurso.

Art. 29 - O concurso público para as categorias funcionais de Professor e de Especialista de Educação obedecerá ao disposto nos editais publicados (PONTA PORÃ, 2006, p.5).

Quanto a jornada de trabalho a Lei determina que:

Art. 33 - A jornada de trabalho do servidor ocupante do cargo de Professor efetivo terá como limite máximo 40 (quarenta) horas semanais e como limite mínimo 20 (vinte) horas semanais.

§ 1° - Da carga horária que lhe for atribuída, o Professor dedicará 20% (vinte por cento) em horas-atividade.

§ 2° - A carga horária efetiva do Coordenador Pedagógico será de 40 (quarenta) horas semanais, devendo permanecer na unidade escolar em período concomitante ao dos Professores, exceto quando convocado pelo Secretário Municipal de Educação, através de ato próprio, para a realização de outras atividades que lhe são inerentes (PONTA PORÃ, 2006, p.6).

No capitulo V que diz respeito à qualificação profissional o Art. 41 Visa promover a valorização e a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino assegurando aos membros das carreiras do Magistério Municipal a participação em:

I - em cursos e treinamento de atualização profissional e aperfeiçoamento pedagógico;

II - em congressos, simpósios ou similares referentes à educação (PONTA $POR\tilde{A}, p.7$).

Além disso, o município proporciona dois de licença para estudos, a qual uma vez concedida, somente voltará a ser autorizada depois de decorridos 5 (cinco) anos de efetivo exercício.

3.3.3 Plano de Cargos e Carreira do município de Corumbá

A Lei Complementar N° 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.

O ingresso no quadro docente do município é realizado por intermédio de concurso público, a saber:

Art. 16. O ingresso na carreira do Magistério Municipal dar-se-á mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, na classe A e no nível correspondente à habilitação do candidato, comprovado na data da posse (CORUMBÁ, 2012, p.9).

Quanto à jornada de trabalho da rede municipal de ensino, o Art. 32 declara que o Profissional de Educação, no exercício da função de Professor, da educação infantil ou ensino fundamental de 1ª à 9ª série fica sujeito à seguinte jornada de trabalho:

I - quarenta horas semanais, incluídas as horas atividades; ou

II - vinte horas semanais, incluídas as horas de atividades (CORUMBÁ, 2012, p.12).

Em relação à qualificação profissional o Art. 65 assegura ao Profissional de Educação do município de Corumbá oportunidades de valorização, visando sua qualificação profissional para melhoria da qualidade de ensino, mediante a participação em cursos e eventos técnicos para atualização profissional e aperfeiçoamento pedagógico.

Parágrafo único. Para fins deste artigo, poderão ser realizados cursos, presenciais ou à distância, diretamente ou por meio de convênios com universidades e outras instituições autorizadas a funcionar e reconhecidas (CORUMBÁ, 2012, p.22).

3.3.4 Plano de Cargos e Carreira do município de Naviraí

A Lei Complementar nº 110, de 15 de dezembro de 2011, dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Município de Naviraí, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

O Título III, Capítulo I da Lei dispõe sobre o ingresso do professor na rede de ensino, na qual de acordo com o Art.12 o ingresso dos Profissionais da Educação no Quadro Permanente de Pessoal da Rede Municipal de Ensino dar-se-á através de concurso público de provas, de títulos e prática nos termos da legislação vigente. O Plano de Carreira do município aborda também as regras para contratações temporárias.

Art. 22. A convocação de professor para regência de classe em caráter temporário far-se-á por processo seletivo simplificado: I - ao professor detentor de carga horária básica em regime de acumulação prevista em lei, desde que a soma das cargas horárias não ultrapassem 40 (quarenta) horas na Rede Públicade Ensino (União, Estado e Município); II - registro no órgão competente mediante habilitação específica para atuar na Educação Básica (NAVIRAÍ, 2011, p.28).

Em relação à jornada de trabalho, o Capítulo V da lei organiza da seguinte forma:

Art. 28. Os integrantes do Grupo de Profissionais da Educação Básica ficarão sujeitos às seguintes cargas horárias:

I - Professor Docência:

- a) a básica, correspondente a 20 (vinte) horas semanais será, composta por 24 (vinte e quatro) horas-aulas de 50 (cinquenta) minutos, será composta por 16 (dezesseis) horas em sala de aula e 08 (oito) horas atividades;
- b) a integral, correspondente a 40 (quarenta) horas semanais será composta por 48 (quarenta e oito) horas-aulas de 50 (cinquenta) minutos, sendo 32 (trinta e duas) horas em sala de aula e 16 (dezesseis) horas atividades.
- § 1º A jornada de trabalho do professor em exercício de regência de classe é constituída de horas em atividades com alunos, de horas e trabalhos pedagógicos na escola, que disporá, prioritariamente, para preparação de aulas, correção de provas, e ainda, pesquisas, atendimentos a pais de alunos e participação em reuniões pedagógicas, assim distribuídas:
- I 08 (oito) horas atividades para o professor com 20 (vinte) horas semanais:
- a) 07 (sete) horas na unidade escolar;

- b) 01 (uma) hora para política de formação da GEMED.
- II 16 (dezesseis) horas atividades para o professor com 40 (quarenta) horas semanais:
- a) 14 (quatorze) horas na unidade escolar;
- b) 02 (duas) horas para política de formação da GEMED (NAVIRAÍ, 2011,p.28).

No título IV desta lei o Plano de carreira se propõe a criação de uma comissão de valorização do grupo dos profissionais da educação Básica

Art. 60. O Poder Executivo e a Gerência Municipal de Educação, Cultura e Esportes, constituirão uma Comissão de Valorização dos Profissionais da Educação com a seguinte competência:

- I analisar os requisitos sobre progressão e promoção funcional;
- II emitir parecer nos casos de reclamação sobre progressão e promoção funcional;
- III classificar os candidatos à promoção funcional;
- IV elaborar boletins de promoções funcionais;
- V- pronunciar-se anualmente, sobre os aspectos técnicos e administrativos da Valorização dos Profissionais da Educação;
- VI atribuir níveis de habilitação ou escolaridade dos Profissionais da Educação, nomeados em virtude de Concurso Público; e
- VII analisar a Avaliação de Desempenho (NAVIRAÍ, 2011,p.31).

No Capítulo VIII rege sobre a capacitação dos profissionais como segue:

Art. 88. A Gerência Municipal de Educação Cultura e Esportes, visando à melhor qualidade de ensino e obedecendo à legislação em vigor, possibilitará a frequência dos Profissionais da Educação Pública em curso de formação continuada, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Para fins deste artigo, poderão ser realizados cursos diretamente ou por meio de parcerias com universidades e outras instituições públicas ou privadas desde que autorizadas e reconhecidas (NAVIRAÍ, 2011, p.33).

Diante do exposto, para atender ao parágrafo único do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, o Art. 6º da Lei 11.738/2008, lei do Piso estabelece que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso [...]" (BRASIL, 2008b).

Assim, a reformulação dos Planos de Carreira dos professores pode ser a chave para as redes cumprirem a lei do piso nacional docente. Diversos estados e municípios ainda tentam se organizar para conseguir cumprir não apenas a determinação salarial, mas a reserva de 1/3 do horário de trabalho para as horas-atividade, em que os professores são remunerados para trabalhar fora da sala de aula.

Nesta direção percebemos que os planos de carreira elaborados ou adequados após a implementação da Lei do piso é o município de Corumbá e Naviraí, cujos planos respectivamente são do ano de 2012 e 2011. Já os Planos de Cargos e Carreira dos municípios de Dourados e Ponta Porã vigente são do ano de 2007 e 2006, ano em que a Lei ainda não tinha sido aprovada.

Quanto a Lei do piso, os professores do município de Dourados, em reunião que aconteceu em novembro de 2014 por intermédio do Simted juntamente com o prefeito Murilo Zauith, receberam várias propostas, entre elas está à concessão do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica de até 40 horas semanais para jornada de 20 horas semanais, com pagamento da diferença para o piso municipal, dividido em cinco parcelas anuais, iniciando-se o pagamento da primeira parcela em outubro de 2016 e assim sucessivamente, até outubro de 2020 (CAPITAL NEWS, 2014) De acordo com o Ranking Salarial da Fetems 2015, o município está aguardando a aprovação do reajuste pela Câmara de vereadores.

Os professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã, reuniram-se no dia 10 de fevereiro de 2015 na sede do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (Simted) para definir a reposição salarial de 2015, tendo em vista que o índice de correção do MEC é de 13,1% mas o Governo Municipal alega não conseguir pagar esse valor (A GAZETA NEWS, 2015). De acordo com o Ranking Salarial da Fetems 2015, o município também está aguardando a aprovação do reajuste pela Câmara de vereadores.

Em Naviraí, no mês de Março de 2015 os professores da rede municipal de ensino estiveram em negociação juntamente com o gerente de Planejamento da Prefeitura Cesar Martins da Fonseca, para definição do reajuste salarial dos professores. A categoria continuará tendo salário com valor acima do piso nacional. Pois segundo Ranking divulgado pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems), os professores de Naviraí tem o terceiro melhor piso do Estado e o segundo lugar entre os municípios. De acordo com a entidade, um professor do município recebe R\$2.024,00 por 40 horas de aula. Atualmente o piso é de R\$1.917,78 e Naviraí pagará até Maio R\$2.368,64 (FOLHA DE NAVIRAÍ, 2015). Contudo, o município ainda não reajustou o salário de seus professores, conforme Ranking da Fetems 2015.

Quanto à questão de 1/3 da carga horária destinada para planejamento, os municípios de acordo com o Ranking 2015 cumprem com a carga horária disponibilizada para planejamento. Entretanto, apenas o município de Naviraí apresenta em seu Plano de Carreira o cumprimento da Lei do piso referente à jornada de trabalho, isso observado no Capítulo V, artigo 28. Pois de acordo com a Lei do piso um professor com carga horária de 40 horas deverá ter 13 horas atividades e um professor com carga horária de 20 horas 6 horas atividades.

A Constituição Federal de 1988, art. 206, V, estabelecia como um dos princípios do ensino, a valorização dos profissionais, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público. Como também a Lei nº 9.394/1996 (LDB),o artigo 40 da Lei nº 11.494/2007 (Lei do FUNDEB), o artigo 6º da Lei nº 11.738/2008 (Lei do piso) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, resolução está que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Ou seja, os Planos de Cargos e Carreira deveriam ser elaborados pelos estados e municípios de acordo com os seguintes princípios: acesso, formação, progressão na carreira e avaliação de desempenho.

Assim, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, representou um avanço importante, por reconhecer as condições apontadas para a valorização dos profissionais da educação: formação inicial e continuada; condições físicas do local de trabalho, autonomia profissional, condições de trabalho como estabilidade, carga horária, remuneração e organização da carreira, por meio da instituição dos Planos de Cargos e Carreira.

Quanto a este ponto, mediante a fala da responsável do programa do município de Naviraí, percebemos a preocupação quanto às exigências em lei no que diz respeito à elaboração ou reformulação dos seus planos, uma vez afirmar "[...] sim, esta passando por reformulação, no momento aguarda aprovação do executivo". Também esta preocupação observada pelo município de Dourados "[...] sofreu alterações, ela teve umas alterações depois, até porque foi agora recentemente". Porém acreditamos ainda não ter sido aprovado pelo executivo do município, pois o plano que está em vigência ainda é do ano de 2007. Já o município de Corumbá reformulou seu Plano no ano de 2012, ano em que a lei do Piso e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 já estavam implementadas.

Como afirma Scheibe (2010), a efetivação dos planos de carreira constitui um dos grandes desafios para a próxima década.

É oportuno, frente ao necessário cumprimento de diretrizes e normas estabelecidas e que representam bandeiras históricas dos movimentos docentes, que o PNE incorpore decisão da CONAE que diz respeito à proposição de um código de responsabilidade educacional, para que estes e outros aspectos da gestão democrática pública possam ter continuidade, independentemente das mudanças de governo (SCHEIBE, 2010, p. 992).

Ainda a respeito, Noronha (2009) afirma serem os planos fundamentais para a valorização e que estes devem ser construídos de acordo com os princípios norteadores dos planos de carreira para todos os profissionais da educação: o reconhecimento da educação básica pública e gratuita, de qualidade, como direito de todos e dever do Estado; a gestão democrática; a defesa do financiamento público, que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União; acesso por concurso público de provas e títulos; a remuneração condigna para todos, com vencimento ou salários iniciais nunca inferiores ao Piso Salarial Profissional Nacional; o desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; a valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado; jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40horas semanais; participação na elaboração e no planejamento,

execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e dos sistemas de ensino; e outros.

Desta forma, há necessidade de um plano de carreira que vise o desenvolvimento das pessoas, de modo que seu trabalho seja algo que esteja em desenvolvimento de forma constante. Araújo (2008) traz para o debate que plano de carreira não se resume a retribuição salarial. Pelo contrário, o plano de carreira deve ser compreendido como uma proposta de crescimento pessoal e profissional em que todos ganharão, não somente aumentos salariais.

Apesar da exigência da formulação e/ou reformulação de planos de carreira e estatuto do magistério como princípio de valorização docente e da importância de sua relação com a qualidade da educação, o arcabouço legislativo educacional ainda não foi suficiente para que haja a normatização deste princípio para todos os sistemas de ensino. Como observado em estudo realizado por Abreu (2011).

Entre os planos de carreira do magistério das 27 UFs, 4 são anteriores à LDB de 1996; 16 foram elaborados entre a LDB e o Fundef, em 1996, e a criação do Fundeb, em 2006; e 7 são posteriores a 2006, dos quais, somente 2 após a Lei do piso nacional, de 2008. De 5.532 Municípios, apenas 43% declaram ao MEC possuir plano de carreira implementado para seus profissionais do magistério (ABREU, 2011, p.1).

Contudo, observamos que os municípios de análise da presente pesquisa, mesmo com alguns planos elaborados antes da Lei n.11.738/2008, que dispõe sobre o piso, estão nos 43% dos municípios que declararam ao MEC possuir plano de carreira implementado para seus profissionais do magistério. Nota-se a preocupação por parte das cidades no cumprimento da Lei, da Constituição Federal de 1988, artigo 206, Lei n.9394/96 artigo 67. Artigo 40 do Fundeb e a Resolução CNB/CEB de 2009.

Assim, analisando os planos foi possível observar que em relação à forma de ingresso na carreira do magistério, todos os municípios são unânimes ao determinarem que o ingresso do docente na rede de ensino se dará por intermédio de concurso público de provas e títulos. O município de Dourados ainda deixa bem claro no seu Plano de Carreira ao dispor no Capítulo I art.13 inciso 1º "que fica obrigatório à realização de concurso público quando as vagas alcançarem 20% (vinte por cento) do número de cargos". (DOURADOS, 2007, p.10).

Os municípios estão de acordo com a disposição da CF/1988 que em seu art. 37 (redação dada pela emenda constitucional n°19 de 1998) trata da investidura em cargo público, considerando em seu inciso II que;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

O texto está em conformidade também com a LDB/1996 ao considerar como um elemento da valorização dos profissionais da educação, o ingresso por meio de concursos públicos (LDB, 1996 art. 67). O fato é igualmente reafirmado na EC n° 53/2006 que deu nova redação ao artigo 206 da CF/1988 com o seguinte texto:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988).

No entanto, a CF, no inciso IX do art.37, admite o ingresso em cargo público sem concurso e por tempo determinado, conforme apresentado abaixo:

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988).

Esse foi o principal aporte jurídico para o ingresso de servidores sem concurso no serviço público. O município de Naviraí dispõe em seu plano sobre a contratação de professores temporários.

Quanto a Jornada de Trabalho expressa nos Planos municipais, que de acordo com a Lei n. 11.738/2008 a composição da jornada de trabalho deverá observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e, logo, 1/3 da jornada será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades

fora da sala. Assim, de acordo com a Lei do piso um professor com uma carga horária de 20 horas, deverá ter no mínimo 6 horas atividades e um professor com carga horária de 40 horas devera cumprir 13 horas atividades. Os planos municipais ainda podem decidir o total de horas a serem cumpridas no espaço escolar e fora dele.

De acordo com a análise dos planos dos municípios o que especificou em seu plano o horário para as horas-atividades de acordo com a lei do piso foi o município de Naviraí. Corumbá não especifica o número de horas atividades e Dourados, em seu plano traz 8 horas atividades para jornada de 40 horas e 4 horas atividades para uma jornada de 20 horas. Já Ponta Porã apresenta 20% de horas atividades de acordo com cada jornada de trabalho.

Entretanto, conforme Ranking Salarial de Mato Grosso do Sul, produzido pela Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (FETEMS), todos os municípios afirmam cumprir com a carga de 1/3 para as horas atividades.

Interessante observar que o município de Naviraí e Dourados apresenta em seus Planos de Carreira uma seção específica para tratar e avaliar a valorização de seus professores. Quanto à capacitação profissional, todos os municípios procuram por meio de seus planos oferecerem meios para que seus professores participem de programas de formação, conforme explicito na Lei n. 9394/96.

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

O PNE 2014/2024, também trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Neste panorama, a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Assim, no Brasil a questão da formação de professores faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem.

Quando questionados sobre qual contribuição do PAR para com a valorização docente afirmaram que o programa disponibiliza várias ações referente à formação do professor.

- "[...] o PAR como instrumento de articulação estimulou a formação profissional, disponibilizando várias ações que visam a formação dos professores". (responsável Naviraí).
- "[...] Eu acredito que quando você investe na valorização, na formação, já é automático você melhorar a valorização do profissional. Embora ela não passe só pela formação, né. Você tem que abranger a questão do plano de carreira, das condições de trabalho, a questão também de salário. Mas o meu pensamento, na minha forma de analisar, é uma das primeiras formas de você valorizar é você formar. Eu acho que se você forma, se você trabalha com a formação do professor, é automático ele ganhar as outras coisas" (Dourados).
- "[...] Na própria questão mesmo de estar organizando seus profissionais, todos nós profissionais de educação infantil tem o curso de Pedagogia, com uma pós-graduação na educação infantil, nosso Conselho Municipal de Educação não permite que pessoas que não tenham um conhecimento específico e legalizado na educação infantil atue tá, então nesse sentido, ééé, o PAR nos mostrou também essas ações de ter cada profissional adequado a sua área de atuação no seu nível correto, as questões de concurso que lá se fala, têm ações que falam da questão ser concursado,

hoje em dia nós temos pouquíssimos contratados, hoje nós temos concursos constantes, de 2 em 2 anos, ano que vêm provavelmente vai abrir mais um, o último foi em 2013". (Corumbá).

"[...]é uma ação prevista no PAR essa valorização tanto financeira por conta do piso salarial, da formação como estímulo, a formação né, mas uma questão dessa busca/luta do profissional que feita pelo sindicato, acho que tudo isso contribuiu pra melhoria das condições né, porque a gente teve a implantação, por exemplo, do um terço de hora atividade na rede municipal". (Ponta Porã).

É perceptível a visão que os responsáveis do PAR possuem sobre a importância da formação dos professores como um elemento indispensável para sua valorização. É a partir das mudanças ocorrida nas bases educativas hoje existentes, que a formação docente passa a ocupar lugar de grande destaque nas políticas vigentes.

Contudo, a formação inicial e continuada, planos de carreira dignos e uma remuneração condigna com a formação aos docentes exigida e ao trabalho deles esperado devem constituir os pilares das políticas e ações do Estado para a valorização profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo estabeleceu-se analisar as contribuições do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a valorização docente, no período de 2007 a 2010 principalmente em relação à carreira, a remuneração e a formação docente. Deste modo, buscou-se por meio das legislações vigentes acompanhar a evolução em relação aos tópicos mencionados.

Os profissionais da educação iniciaram sua luta por melhores condições de trabalho desde os anos de 1980, luta esta que foi incorporada na legislação educacional como políticas de valorização e nesta mesma década foram pontuadas na CF/1988, no artigo 206, sugerindo avanços em termos da carreira, ingresso mediante concurso público e melhores salários.

Nos anos de 1990 e 2000 foram introduzidas significativos avanços legais para a questão da valorização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 9394/1996, as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério implementada em 1997 e reformuladas no ano de 2009 e a aprovação do FUNDEF em 1996 e do FUNDEB em 2007, prioriza a valorização docente por meio da distribuição de (60%) para pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica.

Outro ponto significativo foi à implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) no final dos anos 2000, este fruto de muita luta dos trabalhadores docentes e de entidades como a CNTE que teve papel importantíssimo nesta conquista. O piso salarial isoladamente não garante o reconhecimento do professor, pois neste estudo compreendem-se como políticas de valorização as ações elencadas por Monlevade (2000) em torno da formação, os planos de cargos e carreira e a jornada de trabalho. O ano de 2011 também apresentou substantiva movimentação dos profissionais e entidades representantes dos setores educacionais com o objetivo de aprovar o PNE (2011-2020).

Desta forma, o primeiro capítulo buscou apresentar a legislação referente à valorização docente, que no Brasil tem apresentado como pilares a formação, a carreira e o salário. No que se refere à formação, a LDB no artigo 62, definiu como nível de formação para a atuação na educação básica, a formação em nível superior, porém observa-se que com a

aprovação da Lei nº 12.1014/2009 houve um retrocesso nesse aspecto quando a Lei alterou o art. 61 da LDB, passando a vigorar que: consideram-se profissionais da educação escolar básica os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Observa-se que a aprovação contrapõe-se ao avanço obtido na década anterior.

Em relação à carreira, a legislação educacional dispõe desde a CF como um elemento para valorização docente. Isso porque é por meio da carreira que se estabelecem os vínculos, a situação e a evolução funcional, assim como os estímulos à profissão, entre outros. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Carreira Docente tem papel fundamental da qual derivará a agenda de construção de cada um dos planos de carreira do magistério em todo o país. Isso porque, estados e municípios contam com autonomia para definir as carreiras dos seus servidores e a realidade nacional demonstra situação diversificada com profissionais concursados e contratados; vinculados a diferentes redes públicas de ensino, além das escolas particulares, com diferentes jornadas e cargas horárias de trabalho.

A discussão em torno do salário é norteada pelo PSPN, implementado pela Lei nº 11.738/2008, com o objetivo de estabelecer um valor mínimo para os salários dos professores brasileiros. O piso salarial se fazia necessário diante das disparidades observadas nos estados, municípios e regiões brasileiras e dos baixos salários pagos a esses profissionais, o que já vinha sendo constatado pela CNTE. Mesmo com a aprovação a Lei, o dilema atual é o da implementação, como é destacado pela CNTE ao fazer o acompanhamento das tabelas salariais do quadro de professores brasileiros e também por outras fontes, além dos meios de comunicação.

O PSPN incorporou importantes reivindicações oriundas do movimento docente brasileiro ao congregar determinações em torno da busca pela melhoria salarial para a categoria e da composição da carga horária estabelecendo que 2/3 do trabalho docente seja realizado diretamente com o aluno e 1/3 seja destinada para o planejamento, a formação e a relação com a comunidade.

Nesse sentido, Scheibe (2009) afirma que a participação da União na temática da valorização docente tem tido caráter centralizado, a legislação federal dita as normas e responsabilidades em relação ao tema.

Embora haja políticas direcionadas para valorização docente, observa-se a manutenção de elementos que apontam para precarização do trabalho docente, o que interfere ou mesmo impede a efetivação da valorização deste profissional.

Nesse sentido, em abril de 2007 foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano executivo que objetiva integrar um conjunto de programas que envolvem os níveis, as etapas e as modalidades da educação escolar. Percebe-se que o PDE contraria o formato de outros planos educacionais, como o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001, que são constituídos de diagnósticos, objetivos e metas. O PDE se apresenta como a junção de mais de 40 programas e instrumentos avaliativos contemplando a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, "focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país" (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Esse Plano foi oficializado para a educação básica, por meio do decreto nº 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando à qualidade de ensino, com ênfase à formação e valorização e docente. De modo geral, foram definidas 28 metas, entre as quais a criação de programas que visam, entre outros, à formação inicial e continuada do corpo docente. Nesse plano constam como propostas de urgência, a valorização docente, com a ampliação do acesso dos docentes às Universidades Públicas, e a criação de um piso salarial nacional dos professores, a ser regulamentado por lei específica (BRASIL, 2007d).

A partir da adesão dos entes federados ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ação Articuladas (PAR), ou seja, o seu próprio planejamento, a partir das necessidades da sua realidade local e das orientações do MEC estabelecidas no Instrumento de Campo para promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, calculado e divulgado pelo IDEB (BRASIL, 2007d). Para essa elaboração, os estados e os municípios deveriam realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, e, com base nesse diagnóstico, definir um conjunto de ações que resulta no PAR.

Neste sentido, os municípios da presente pesquisa, Dourados, Ponta Porã, Corumbá e Naviraí assinaram o termo de adesão junto ao governo federal e deram início à elaboração do PAR, de acordo com as quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e

profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

No segundo capítulo apresentou-se as ações que foram elaboradas pelo PAR dos municípios, em especial as que se referem a valorização do profissional em educação.

Observou-se mediante análise em relação à formação inicial apenas o município de Ponta Porã apresentou ações para esse nível de formação, o que pode induzir que o município ainda apresenta em sua rede de ensino professores sem a formação mínima exigida em Lei.

Quanto a formação continuada, todos os municípios implementaram programas de formação continuada para seus professores por intermédio do PAR, programas como o Pró-Letramento, o Gestar I, o PROFA, o PNAIC, formações por meio da Plataforma Freire. Foram formações para a educação infantil, anos/séries iniciais e finais do ensino fundamental, formação para professores de escolas de campo e formação para cumprimento da Lei n.10.639.

Em relação à carreira do magistério, percebe-se que nas últimas décadas, tem propiciado discussões acerca do tema pelas entidades da sociedade civil organizada. Essas discussões aprofundam a necessidade de estruturação da carreira docente como essencial para a qualidade do ensino. Um professor bem remunerado, com planos de carreira que contemplem elementos importantes para sua ascensão, proporciona melhores condições de trabalho e, consequentemente desenvolve um trabalho melhor no espaço escolar.

O descaso com a estrutura dos planos de carreira do magistério, tanto em relação aos salários quanto as condições de trabalho, resultam na má qualidade de ensino, esse cenário contribui com a desvalorização do professor.

Desta forma, mediante análise dos planos de carreira dos municípios em questão, observa-se que todos apresentam em seus planos o ingresso no magistério por meio de concurso público, além disso, o município de Naviraí apresenta as exigências para ingresso também de professores temporários. No que diz respeito à jornada de trabalho e as horas atividades destinadas a planejamentos, reuniões e estudos que de acordo com a Lei do piso deve ser 2/3 para atividades com os alunos e 1/3 para atividades, apenas o município de Naviraí apresenta 8 horas atividades para 20 horas de trabalho e 16 horas atividades para 40 horas de trabalho em seu plano de carreira. Os outros municípios apresentam a jornada de trabalho, porém não de acordo com a Lei.

Sobre os salários dos municípios, o cálculo está previsto na Lei do Piso, que vincula o aumento ao percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno, referente aos anos iniciais do ensino fundamental. Lembrando que o valor é relativo ao salário inicial dos professores de escola pública, com formação de nível médio e jornada de trabalho de 40 horas semanais. O piso salarial subiu de R\$ 950, em 2009, para R\$ 1.697 em 2014 conforme números incluídos no site do MEC e, para o ano de 2015 o piso salarial dos professores deve ser reajustado em 13%.

Em relação ao reajuste salarial dos municípios, observa-se que o município de Ponta Porã está aguardando aprovação pela Câmara municipal, o município de Naviraí ainda não reajustou, Dourados não cumpre com a lei do piso e Corumbá não cumpre com o Art. 2º da Lei do Piso.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008b).

A partir da Constituição Federal de 1988 os municípios tornaram-se entes federados e dotados de autonomia (BRASIL, 1988). Porém, os municípios e estados são diferentes quanto à capacidade administrativa, política e financeira, sendo que "a situação federativa do país mostra que muitos dependem de algum auxílio para ter o mínimo de autonomia" (ABRUCIO, 2010, p.47).

Neste sentido, observou-se que as ações que foram implementadas nos municípios por intermédio do PAR, se constituíram em políticas educacionais efetivas, de modo a nortear à valorização docente e com isso melhorar a qualidade da educação básica, pois muitas vezes depende de como cada município materializa, em âmbito local, as políticas do governo central, no âmbito das relações federativas, de como planeja, define e executa sua politica educacional (OLIVEIRA, 2012). Assim, percebemos que por meio do PAR os municípios puderam implementar ações, em especial para a formação de seus professores, porém como acreditamos que a valorização docente se concentra nos pilares "formação remuneração e carreira", a luta pela valorização continua.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso Salarial: constitucional, legítimo, fundamental. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez., 2008.

ABREU, Mariza. Carreira do Professor. Agosto de 2011. Mimeo.

ABRUCIO, Fernando Luiz. *A dinâmica federativa da educação brasileira*: diagnostico e propostas de aperfeiçoamento. In: Oliveira, Romualdo Portela de, SANTANA, Wagner. (Org). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades. Brasília: UNESCO, 2010.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*. vol.38, no.135, p.779-796 Dez 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/jun. 2011.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil: 1500 a

1889. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educação; Brasília: INEP/MEC, 1989.

AMORIM, Milene Dias. *A qualidade da educação básica no PDE:* uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas. 2011.182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ANDRIETTA, Tatiane Cristina Moreira. *A formação inicial de professores da Educação Básica:* a construção dos saberes profissionais. 2014.78f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

ARAUJO, Luís César G. *Gestão de Pessoas*: estratégias e integração organizacional. São Paulo: Atlas, 2008a.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; GIL, Juca. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, M.J.R.; DINONET, V. (Org.). *Fundeb*: avanços na universalização da educação básica. Brasília: INEP, 2006.

ASSUNÇÃO, Ada Avila. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: Seminário da rede Latino-Americano de Estudos sobre trabalho docente: rede estrado, 7, 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio-ago. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

BALZANO, Sônia. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.

BARBOSA, Andreza. *Os Salários dos professores brasileiros*: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. *Provimento do Cargo de Diretores escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)*. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. 2013.

BERLATTO, Andreia Cristina. *A valorização do Trabalho do professor:* para além da remuneração. 2011.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. *Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social* – limites e perspectivas. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BOHADANA, E. VALE, L. do. O quem da Educação a distância. *Rev. Bras. Educ.* vol.14 no. 42 Rio de Janeiro set./dez. 2009.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município*: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporânea de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br acesso em: 14/10/2014.

BREZEZINSKI, Iria. Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal "cidadã" (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. *RBPAE* - v. 29, n.2, p. 223-241, mai/ago. 2013.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *POIÉSIS*, Tubarão, v.4, n.7, p. 187-199, jan./jun. 2011.

CALLEGARI, Cesar. (Org.). *Fundeb*: financiamento da educação básica pública no Estado de São Paulo. 3. ed. São Paulo: Groud. 2008.

CALDAS, Carmem Lígia. *Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010).* 2013.138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). 2013.

CAMARGO, Rubens Barbosa de Camargo, GOUVEIA, Andréa Barbosa, GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n.2, maio/ago. 2009.

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, A. C. de O. *A Escola Sarã*: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *A formação continuada de professores*: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar. p. 139-152 1996..

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. *Os professores e seu papel na sociedade imperial*.2012. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../urqKXhxr.doc. Acesso em: nov. de 2014.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. In: *Educação Básica*: políticas, avanços e pendencias. Org. SILVA, Maria Abádia da e CUNHA, Célio da. Autores Associados. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas, SP. 2014.

CAVALHEIRO, Hermengarda de Carvalho. *A organização dos professores públicos e a realidade brasileira*; uma perspectiva histórica e sindical e dois estudos de caso: APPMG e UTE. 1989. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Salário do magistério público na Educação Básica. 2014. Disponível em: www.cnte.org.br acesso 20 de nov 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003.

CIRILO, Pauliane Romano. *As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais*. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Editora Cortez. São Paulo-SP- 2002.

CONAE. *Conferência Nacional de Educação:* documento-referencia. Brasília: Ministério da Educação. 2014.

CONAE. Documento Referencia. Eixo IV. Formação e Valorização dos profissionais da Educação. 2010. Disponível em: http://www.apreced.or.br/dowload/Conferencia/eixo4_pdf.

CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Maria Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Couto; GOMES, Cristiane da Conceição. As políticas de valorização dos profissionais da educação como objeto da produção acadêmica recente. *Revista Faced*, Salvador, n.12, p.51-70, jul./dez. 2007. Disponível em:

http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/2756/1945. Acesso em: jan. de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito de aprender: base do direito à Educação. In: *ABMP* – Todos pela Educação. Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: Saraiva, 819 p. pp. 104-116.2013.

CUNHA, C. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cadernos de Educação*. Brasília-DF, n. 21, p. 145-161, out. 2009.

CNTE. Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. 2014. Disponível em:http://www.CNTE.org.br/index.php/tabela-salarial.html. Acesso em: 20 de set 2014.

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Ranking salarial. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2013.

CRESWELL, J. W. *Revisão de literatura:* Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina, Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Formação continuada de professores*: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final. São Paulo: FVC/FCC, 2011.

DIDONET, V. A *educação de zero a seis anos*: a integração entre o cuidar e o educar. Disponível em: http://www.ensinofermandomotahpg.ig.com.br/textos.htm>. Acesso em: 13 Jun. 2014.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do C. B. de. (Orgs.) *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; 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: abr. de 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUARTE, Adriana M. C. Trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre trabalho docente: rede estrado, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais.*.. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. *Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil*.2013.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artemed, 2010.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

FERNANDES, Maria D. E.; RODRIGUEZ, Margarita V. O processo de elaboração da Lei n. 11738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-15. Disponível em: . Acesso em 06 jan. 2011.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal . Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. *RBEP*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

FERRETTI, C. J.; SILVA Jr., J. dos R. Reformas educacionais e formação profissional no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, Praga, Portugal, I.E.P., Universidade do Minho, n. 11, v. 2, 1998.

FETEMS. *Tabela salarial*. Disponível em: http://www.fetems.org.br/novo/secoes.php?sect=9. Acesso em: 20 nov de2014.

FOGAÇA, Francisco Carlos. *Reuniões Pedagógicas e autoconfrontações*: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 227f. Tese (Doutorado em Estudo da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Atratividade da carreira docente no Brasil relatório preliminar. São Paulo, SP outubro. 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p.17- 44, dez. 1999.

Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. <i>Educ. & Soc.</i> , Campinas, v. 24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003.
A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. <i>Educ. & Soc.</i> , Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007.
FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. v. 28, n. 100, pp. 965-987. Educação e Sociedade. 2007.
GADOTTI, Moacir. <i>Convocados, uma vez mais</i> : ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
<i>Educação e Poder</i> : introdução à Pedagogia do Conflito. 7. ed. São Paulo: Cortez & Associados, 1987.
GATTI, Bernardete Angelina. <i>A construção da pesquisa em educação no Brasil</i> . Brasília: Plano Editora, 2002.
Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
Formação de professores: condições e problemas atuais. <i>Revista Brasileira de Formação de Professores</i> , v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009a.
et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: <i>Fundação Victor Civita</i> , 2009b.
Formação de professores no Brasil: características e problemas. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica <i>Cadernos de Pesquisa</i> . v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012.
A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. <i>Revista USP</i> . São Paulo. N.100.p.33-46. Dez/jan/fev/2013/2014.
BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). <i>Professores</i> no <i>Brasil</i> : impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil – um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil. <i>EccoS</i> – Rev. Cient., São Paulo, v.11, n. 1, p.23-38, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais V_coloquio/Conferencia%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20GOHN.pdf>. Acesso em: mar. de 2014.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de;

CAMARGO, Rubens Barbosa de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo aluno-ano. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, p. 253-276. jul./dez. 2006.

GRANVILLE, Maria Antonia. *Teorias e práticas na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução Sandra Dolinsk. São Paulo: Ibepex/UNESP, 2001.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2. p. 24-59. Jul/Dez, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Nadja Maria Amado de. *Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo de caso no Município de Macarani – Bahia*. 2012.193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2012.

JUNQUEIRA, Deborah Saib da Silva. A Implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o Plano de Ações Articuladas e a relação entre as escolas e a União. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

______. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. 2008. Disponível em http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Acacia_Kuenzer/ - Acessado em 05 de jun de 2014.

_____. CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs): *A Intensificação do Trabalho Docente*: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LENCIONI, Maria do Carmo Jurgensem. Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogos. 2012.162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: *Anais...* 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707- - Int.pdf>. Acesso em: out. de 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set.-dez. 2004.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas paginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 110 números. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, Jarbas de Paula. *Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério*: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás. 2010. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios Sobre Pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, 2003.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p.165-184, jan./mar. 2012.

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

_____.Olgaíses. *Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez. 2009.

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *Perspecitiva*., São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 1999.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: *Anais...* IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado, 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores*: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica. 2000. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de; FRIEDMANN, Renato. Sobre a viabilidade financeira do Fundeb. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital (Orgs.). *Fundeb*: avanços na universalização da educação básica. Brasília: INEP, 2006.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distancia para responder a crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educ. & Soc.*, Campinas, v.29, n.104, out. 2008.

NOVO	A, António	(Ed.)	Profissão	Profe	essor.	Porto:	Editor	ra Poi	to, 1995) .	
	, Antonio.	Os pro	efessores e	e sua j	forma	ção. L	isboa:	Nova	Enciclo	pédia,	1997.

___, Antônio (Coordenador). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999. NORONHA, M. I. A. Diretrizes Nacionais de Carreira e Área 21: história e perspectivas. Cadernos de Educação. Brasília, DF, n. 21, p. 162-171, out. 2009. NUCCI, Leandro Picolo. O Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul. 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013. OLIVEIRA, Maria Izete de. CARLOS, Rinalda Bezerra. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, Heloísa. MICHELS, Maria Helena (orgs.) Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES 2011. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. SENNA, Ester. O Plano de Ações Articuladas no contexto das relações federativas: implicações para o planejamento educacional em redes municipais. In: SILVA, F. C. T.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). Escrita da pesquisa em educação na Região Centro-Oeste. p. 163-178.Campo Grande-MS: Oeste, v. 1, 2012. ____. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a. _. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Féliz (Orgs.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. . As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. _. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educação &* Sociedade, Campinas, v.25, n.89, 2004. _.Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.44,p.209-227. 2006. ___. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maioago. 2007.

_. O Trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. Retratos da

escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008a.

Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da
realidade brasileira. In: Anais VII Seminário Rede Estrado – Nuevas Regulaciones en
América Latina. Buenos Aires, 2008b.
Política educacional e regulação no contexto Latino- Americano: Argentina, Brasil e Chile. <i>Linhas Críticas</i> , Brasília, v.15, n. 28, jan./jun. 2009.
A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. <i>RBPAE</i> , Porto Alegre, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011.
OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ad'Ávila. Condição de Trabalho Docente. In:; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). <i>Dicionário</i> : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Orgs). <i>Política e Trabalho na Escola:</i> administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. <i>Perspectiva</i> , Florianópolis, v. 23, n.2, jul./dez. 2005.
; GONCALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e as suas consequências para os professores. <i>Trabalho e Educação</i> , Belo Horizonte, n.11, p.37-54, jul./dez. 2002b.
; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. Políticas educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). <i>Políticas educacionais e trabalho docente</i> : perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. <i>Trabalho docente na Educação Básica no Brasil</i> : sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010.

OREALC/UNESCO. Antecedentes y critérios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. 2012. Disponível em: ver site na internet.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*, Curitiba, v. 15, n. 24, p.7-19, jul. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo. Xamã. 2003.

Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação em larga escal. In: LUCE,
Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso. Gestão escolar democrática: concepções
e vivencias, Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.
Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do
Estado. Texto apresentado na Anped Sul, Anais. 2008. Disponível em

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

http://www.ufrgs.br/faced/peroni/.

PETRILLI, Silvia Regina Pincerato. *A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada*. 2006.137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica, 2006.

PINHO, Maria José de; FERRA, Elzimar Pereira Nascimento. Formação de professores: côncavo e convexo. *Revista de Ciências Humanas*, São Paulo, v. 15, n. 24, p. 20-32, jul. 2014.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. Reuniões Pedagógicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 a 2002). *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

______. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.3,n.4, p.51-67. Jan/jun.2009.

REGO, Cristina Teresa; MELLO, Guiomar Namo de. Formação de professores na América Latina e Caribe: A busca por Inovação e Eficiência. In: *Anais* ... Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina tempo de Novas Prioridades. Brasília, 2002. Disponível em:

http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/tereaversaoenviada.pdef. Acesso em: fev. de 2014.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de Valorização do Magistério*: Remuneração, Plano de Carreira, Condições de Trabalho – Uma Análise da Experiência de Belo Horizonte. 2009. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RONSONI, Marcelo Luis; SARTURI, Rosane Carneiro. Uma análise dos antecedentes históricos e legais do ensino obrigatório no país e de sua ampliação para nove anos. In: *Anais* ... do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: FE/UNICAMP, 2009.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARÍN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. & Soc.*, Campinas, v.25, n. 89, 2004.

SANTOS, Ana Lúcia Felis dos. Gestão Democrática da Escola. Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. *Anais...* 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu, 2006.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. & Soc.*, v.28, n.100, p.1231-1255, out. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, jan./dez. 2009a.

_____. *PDE. Plano e Desenvolvimento da Educação*: análise Critica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009b.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *RBPAE* - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SOUZA, Aparecida Neri. Professores e mercado de trabalho. In: Seminário da Rede Estrado, 6.Rio de Janeiro. *Anais*. 2006.

SOUZA, Maria Verônica. *A CONAE 2010 e os apontamentos para a política de valorização docente*. Dissertação. 2012. 153f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. *Linhas críticas*, Brasília, v.17, n. 34, set./dez. 2011.

SILVA, Marilene. O ensino de historia da África e cultura afro-brasileira e, Goiânia. In: GONCALVEZ, P. OLIVEIRA, I. PINTO, R. (org). Negro e Educação. *Escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A questão docente: profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SANTOS, Jose Vieira dos; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). *Políticas públicas de educação na América Latina*: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SILVA, Maria Abadia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação na América Latina*: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SILVA, Marlene. O Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira em Goiânia. In: GONÇALVES, P. OLIVEIRA, I. PINTO, R(org.). *Negro e Educação. Escola, identidades, cultura e políticas públicas.* São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TENTI FANFANI, Emílio. La condición docente: análisis comparado de la Argentina,

Brasil, Perú y Uruguay. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

UNESCO. Marco de ação de Dakar. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar-Senegal: UNESCO, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho pedagógico* – do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Juçara Maria Dutra. Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios).

Brasília: MEC, 2010.

______. Identidade Expropriada: retrato do educador brasileiro. 2. ed. Brasília: CNTE, 2004

______. Piso Salarial Nacional dos Educadores: dois séculos de atraso. Brasília: CNTE, 2007.

_____. Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido. 2012. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Leis de Reforma da Educação no Brasil*: Império e República - inventário de legislação. Brasília: INEP, 2008.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. *Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados – MS*. 2014.264f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

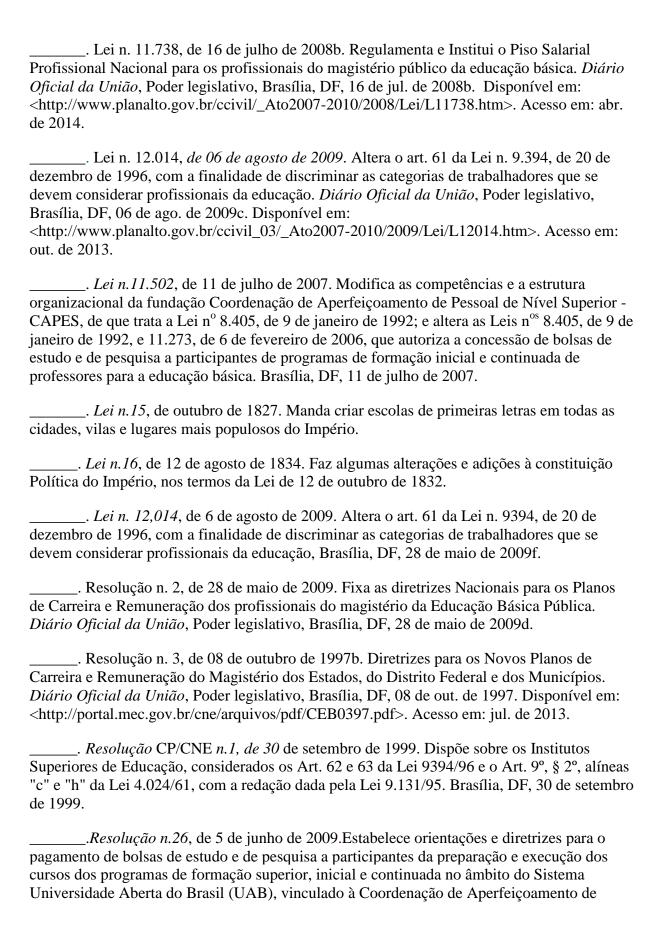
Documental

ANFOPE. Documento final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996. (mimeo.)
ANFOPE. Campinas. Documento final. Campinas, 1998.
XI Encontro Nacional. Documento Final.2002.
BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil . Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Pró-Letramento</i> : Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Formação

de professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria — Fascículo do Tutor. Area de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007f.
Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510 . Acesso em: 23 de jan de 2015.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.
<i>Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado</i> . Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, Imprensa Nacional, 1995.
Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. <i>Orientações para</i>
elaboração de Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014). Brasília, setembro 2011.
Ministério da Educação. Do parecer no tocante do Curso Normal Superior e da Habilitação para o magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Parecer CES n.970/1999.
Ministério da Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Do parecer CNE/CP n. 9 de 2001.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Política Nacional de Educação Infantil:</i> pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.
(PNE). Lei Federal n.13.005, de 25 de junho de 2014.
Plano Decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993-2003.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Guia de Programas. Brasília:
MEC, 2007a.
Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. 1994b Emenda Constitucional n. <i>53</i> de 06 de dezembro de 2006.
Emenda Constitucional n.14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de junho de 1998.
<i>PDE</i> . O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007b.
Compromisso Todos pela Educação: passo a passo Brasília: SEB/MEC. 2008a

<i>Portaria n. 852</i> , de 4 de setembro de 2009. Aprova o Regimento Interno do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação – FNDE. Brasília: MEC/FNDE, 2009a.
<i>Portaria n.</i> 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e defini suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.
<i>Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva</i> . Brasília, janeiro de 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 12 de fev.2014.
Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencia.
<i>Decreto n. 71.244</i> , de 11 de outubro de 1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=200932 . Acesso em: junde 2014.
Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e, determina outras providências. <i>Diário Oficial da União</i> , Poder legislativo, Brasília, DF, 1997a.
Decreto n.6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentada a Lei n. 11.494, 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007c.
<i>Decreto n. 6.094</i> , de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007d.
Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. <i>Diário Oficial da União</i> , Poder legislativo, Brasília, DF, 30 jan. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm . Acesso em: set. de 2013.
<i>Decreto n. 3.554</i> , de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providencias. Brasília, DF, 2000.
Decreto n.3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providencias. Brasília, DF, 1999
Decreto n.6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

<i>Decreto n.4.887</i> , de 20 de novembro de 2003. Transfere a competência que menciona, referida na Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a orga da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF novembro de 2003.	-
Decreto <i>n.6.303</i> , de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decre nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educaç nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos super graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.	ão :
Decreto <i>n.5.622</i> , de 19 de dezembro de 2005.Regulamenta o art. 80 da Lei n de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação naciona	
Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezem 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currícoficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Bra e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de 9 de janeiro de 2003.	culo
Lei n.11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenacao de Aperfeicoamneto de Pessoal de Nivel S CAPEA, de que trata a Lei n.8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leisn.8.405, janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bol estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	uperior - de 9 de lsas de
<i>Lei n. 5.692</i> , de 11 de agosto de 1971. <i>Diário Oficial da União</i> , Poder legisl Brasília, DF, 12 de ago. 1971.	lativo,
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder le Brasília, DF, 23 de dez. 1996a.	gislativo
Lei n.9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenç Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDE forma prevista no art. 60, § 7°, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, outras providências, Brasília, DF, 20 de jun. de 1996b.	F, na
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. <i>Diário da União</i> . Brasília, DF, jan. de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: abr. de 2001.	
Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutençã Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educaçã FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias outras providências. <i>Diário Oficial da União</i> , Poder legislativo, Brasília, DF, 20 de j 2007e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11738.htm . Aces	ão - s e, dá un. de



Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. FNDE. Brasília: MEC/FNDE, 2009.
Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional da Educação – CONAE. In: <i>Conferência Nacional de Educação</i> : CONAE 2010. Brasília, DF, MEC, 2010.
Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Conferência Nacional da Educação – CONAE. In: <i>Conferência Nacional de Educação</i> : CONAE 2010. Brasília, DF, MEC, 2014.
SIMEC. Plano de Ações Articuladas - PAR.2014. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php . Acesso em: jan. de 2014.
<i>Anuário Brasileiro da Educação Básica</i> . Todos pela Educação - TPE. São Paulo: Editora Moderna, 2014. Disponível em: http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1 . Acesso em: set. de 2014.
IBGE. <i>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios</i> - PNAD de 2007. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Orçamento, 2007. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/contagem2007/default.shtm . Acesso em: mar. de 2014.
IBGE. Síntese de indicadores sociais de 2009: uma análise das condições de vida da
população brasileira. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e orçamento, 2009.
Indicadores demográficos e educacionais, 2008. Ministério da Educação. Disponível em: http://ide.mec.gov.br/2008/gerarTabela.php >. Acesso em: abr. de 2014.
Educação para Todos: Acordo Nacional. <i>RBEP</i> , Brasília, v.74, p.259-268, jan./abr. 1994a. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/398/402 . Acesso em: out. de 2014.
CORUMBÁ. <i>Lei Municipal n. 1523</i> , de 1997. Dispõe da criação do Sistema Municipal de Ensino de Corumbá. Corumbá: Prefeitura Municipal de Corumbá, Gabinete do Prefeito, 1997a.
<i>Lei Municipal n. 1530</i> , de 1997. Dispõe da criação do Conselho Municipal de Educação de Corumbá. Corumbá: Prefeitura Municipal de Corumbá, Gabinete do Prefeito, 1997b.
<i>Lei Municipal n. 2.091</i> , de 18 de Junho de 2009. Dispõe da aprovação do Plano Municipal de Educação de Corumbá e, dá outras providências. Corumbá: Prefeitura Municipal de Corumbá, Gabinete do Prefeito, 2009.
<i>Lei n. 150</i> , de 5 de abril de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira. Gabinete do Prefeito, 2012.

<i>História da cidade</i> . Prefeitura Municipal de Corumbá. Disponível em:
http://www.corumba.ms.gov.br/site/corumba/2.Acesso em: agos. de 2013.
DOURADOS. <i>Lei Municipal n. 2.154</i> , de 25 de setembro de 1997. Institui o Sistema Oficial de Ensino do Município de Dourados- MS e, dá outras providencias. Dourados: Gabinete do Prefeito, 1997.
Lei Municipal n. 2.156, de 20 de outubro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados e dá outras providencias. Dourados: Gabinete do Prefeito, 1997.
<i>Lei n. 118</i> , de 31 de dezembro, 2007. Dispõe sobre os planos de Cargos e Carreira. Dourados: Gabinete do prefeito, 2007.
História da cidade. Prefeitura Municipal de Dourados. Disponível em:
http://www.dourados.ms.gov.br/Default.aspx . Acesso em: jun. de 2013.
INEP/MEC. SAEB 2003. Brasília, Inep/MEC, 2004.
INEP/MEC. Educação Básica. ENEM – 2008c (www. Inep.gov.br).
INEP/DATA. Consulta de informações educacionais. Disponível em: http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard . Acesso jan de 2014.
INEP/MEC. Resumo técnico do Censo da Educação Superior. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnicos_censo_educacao_basica_2013.pdf /. Acesso em: 13 jul. 2014.
IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. Disponível: site. http://www.sidra.gov.br/bda/tabela/listabl.asp. Acesso em 17 jan. 2014.
NAVIRAÍ. <i>Lei municipal n. 1091</i> , de 19 de março de 2003. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providencias. Naviraí: Gabinete do Prefeito, 2003a.
<i>Lei municipal n.1092</i> , de 19 de março de 2003. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, e dá outras providencias. Naviraí: Gabinete do Prefeito, 2003b.
<i>Lei municipal n.1167</i> , de 22 de junho de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação. Naviraí: Gabinete do Prefeito, 2004.
Lei n. 110, de 15 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira. Naviraí: Gabinete do Prefeito, 2011.
<i>História da cidade</i> . Prefeitura Municipal de Naviraí. Disponível em: http://www.navirai.ms.gov.br/pagina/paginas/3-historia-de-navirai. Acesso em: agos. de 2014.
PONTA PORÃ <i>Lei Municipal n</i> ° 3 559 de 30 de novembro de 2007. Dispõe sobre a

reorganização do Conselho Municipal de Educação mediante alteração da Lei Municipal n°

3.054 de 26 de junho de 1997.

Lei Municipal n° 3.560 de 30 de novembro de 2007. Dispõe sobre a reorganizaç	ão
do Sistema Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã mediante a alteração da Lei	
Municipal 3.171 de 27 de novembro de 2007.	
Lei Municipal n° 3633, de 17 de Dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal d	de
Educação de Ponta Porã e dá outras providencias. Ponta Porã, 2008.	
<i>História e perfil da cidade</i> . Disponível em: http://www.pontapora.ms.gov.br/.	
Acesso em: 03 maio 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 qu	ue minha identidade seja revelada	a.
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:		

QUESTÕES

- O Plano de Ações Articuladas tem contribuído com a implantação do Plano de Cargos e Carreiras pela administração municipal? Como? Quais ações do PAR se referem ao Plano de Carreira? Foram implantadas?
- Que mudanças o PAR introduziu na formação dos docentes?
- Como você avalia a contribuição do PAR para valorização dos professores no município?
- O Setor de formação de professores da Secretaria participou da elaboração do PAR, no que diz respeito à Dimensão 2 – Formação de Professores e dos Profissionais de serviço de apoio escolar? Sim ou não?
- Quais programas de formação continuada de professores foram implantadas na Secretaria por meio do PAR 2007 a 2010?
- Quais os critérios para a priorização da formação de professores no município? Na época, quais foram os critérios para a priorização?



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:	A ssinatura:

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 Étnicoraciais.

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 N°19609 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:CPF:	
R.G:	R.G:
Assinatura:Anexo 1	Assinatura:

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

- 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, específico 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

- 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 N°17143 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

- 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, específico 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

- 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.

ANEXO IV



Ministério da Educação

TERMO DE COOPERACAO TÉCNICA Nº 20074 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – MEC E O MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ/MS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE NAVIRAÍ.

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 NAVIRAÍ/MS , representado pela PREF MUN DE NAVIRAI, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03155934000190, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) ZELMO DE BRIDA, residente e domiciliado(a) em Naviraí/MS, CPF nº 02837153168, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004421/2008-68, 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, 02 de Abril de 2008.

FERNANDO HADDAD	ZELMO DE BRIDA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	PREF MUN DE NAVIRAI
Testemunhas:	
Nome:	Nome:
CPF:	CPF:
R.G:	R.G:
Assinatura:	Assinatura:

Anexo 1

Assistência técnica do MEC ao Município de Naviraí

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

- 1. Qualificar 20 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário- Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infraestrutura Escolar).
- 2. Qualificar 20 funcionário (s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar).
- 3. Qualificar 10 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).
- 4. Qualificar 10 funcionário(s) de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos).
- 5. Disponibilizar 30 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.
- 6. Capacitar 30 professor(es) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD Formação para Diversidade Educação das Relações Étnico-raciais.
- 7. Capacitar 15 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 para Anos Finais do Ensino Fundamental.
- 8. Capacitar 14 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 para Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

- 9. Capacitar 15 professor(es) dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de especialização na área de Educação Matemática e Científica, pela (S) UAB Universidade Aberta do Brasil Especialização em Educação Matemática e Científica para Anos Finais do Ensino Fundamental.
- 10. Capacitar 28 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Educação Matemática e Cidadania, pela (S) UAB Universidade Aberta do Brasil Especialização em Matemática e Cidadania para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- 11. Capacitar 26 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Alfabetização e Letramento, pela UAB Universidade Aberta do Brasil Especialização em Alfabetização e Letramento para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- 12. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, especifico da Educação no Campo, pela SECAD CAMPO Tecnologias da Educação do Campo.
- 13. Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo (S) Gestar I Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar.
- 14. Capacitar 4 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.
- 15. Capacitar 4 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada para professores que atuam com crianças de 6 anos pela (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da educação Básica Aperfeiçoamento Professores Anos iniciais do Ensino Fundamenta.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

- Capacitar 10 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. Disponibilizar 1 Kit (S) de material para subsidiar na organização do currículo, pelo SECAD Programa Mais Educação (Kit informativo).

4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

- 1. Disponibilizar 10 Kits de materiais didáticos diversos para unidade (s) escolar (es), pelo Kit Pedagógico SEB.
- 2. Disponibilizar 10 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).
- 3. Capacitar 2 servidores (es) da SME para utilização da metodologia do LSE Levantamento da Situação Escolar.