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

MARIA ISABEL SOARES FEITOSA

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS, MS: A QUALIDADE MATERIALIZADA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL

DOURADOS – MS
2016

MARIA ISABEL SOARES FEITOSA

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS, MS: A QUALIDADE MATERIALIZADA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL

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

Orientadora: Profª. Drª. Marília Fonseca.

DOURADOS - MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F311p Feitosa, Maria Isabel Soares

O Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino de Dourados, MS: a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental. / Maria Isabel Soares Feitosa. – Dourados: UFGD, 2016.

204f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca

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

1. Política educacional. 2. Plano de Ações Articuladas (PAR). 3. Práticas pedagógicas. 4. Qualidade educacional. I. Título.

CDD. 23 ed. – 379.81

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Isabel Soares Feitosa

O Plano de Ações Articuladas (PAR) na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS: a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental.

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

Orientadora: Profª Drª. Marília Fonseca.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Drª. Marília Fonseca - Orientadora
Universidade de Brasília
(UnB / UFGD) Assinatura:_____

Prof.ªDrª. Regina Tereza Cestari de Oliveira
Universidade Católica Dom Bosco Assinatura:_____
(UCDB)

Profª. Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados Assinatura:_____
(UFGD)

Prof.ª Drª Maria Alice de Miranda Aranda - Suplente
Universidade Federal da Grande Dourados Assinatura:_____
(UFGD)

Dourados, MS, 11 de maio de 2016.

Laus Deo Grafia,
(significado: demos graças a Deus,
Por havermos concluído um trabalho escrito cansativo)

Chidura Vinci,
(significado: Quem persiste vence, ou,
sobre duras vitórias)

Ao Eterno,

Também às mulheres que simultaneamente são mães, esposas, trabalhadoras e estudantes, àquelas que acreditam que o aprendizado acadêmico soma-se às suas múltiplas performances femininas. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Estas linhas comecei a escrever dois anos atrás quando ainda nem tinha o esboço da dissertação. Digo isto porque o trabalho empenhado aqui, conquistado dia-a-dia, é por demais significativo para mim.

No decorrer da minha prática profissional como catalogadora sempre gostei de investir tempo na leitura dos agradecimentos dos trabalhos acadêmicos, em especial às teses e dissertações. Isto porque, por repetidas vezes, a leitura dessa seção me surpreendia, pois, ao lê-la, ia percebendo que uma produção acadêmica não se faz a duas mãos, mas, a muitas mãos, olhares, ouvidos e vozes de coautores "invisíveis" que deixam suas marcas e impressões nas entrelinhas Hoje afirmo que realmente são muitos os que contribuíram para a consumação do meu mestrado. Aos coautores invisíveis que fazem parte desta produção, registro aqui meu sincero muito obrigada!

Primeiramente ao Eterno, meu primeiro e principal mestre, meu paizinho querido que sempre me toma pela mão e me conforta com seu caloroso colo paterno e sussurra: "Vai filha, Eu Sou contigo!"

Agradeço em especial à minha orientadora Marília Fonseca que em sua humildade aceitou me orientar e literalmente pegou na minha mão para traçar os primeiros esboços deste e outros trabalhos. Que com sua experiência me guiou ao trilhar o caminho certo da investigação científica.

Aos sujeitos desta pesquisa, diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas e servidores da Semed que se empenharam em colaborar compartilhando seus desafios frente às escolas e instituições que trabalham.

Às professoras doutoras Regina Cestari e Elisângela Scaff por aceitarem o convite em fazer parte das bancas de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições e incentivos.

À Professora doutora Maria Alice Aranda Miranda, grande incentivadora desde antes do processo seletivo, pela motivação, auxílio preciso e pelo exemplo de como ser professora.

Às professoras doutoras Alessandra Cristina Furtado, Gisele Cristina Martins Real que muito contribuíram com meu aprendizado na realização dos créditos desse curso.

Aos professores doutores Andréia Vicência e Fábio Perboni na condução dos trabalhos do Grupo de Estudos Estados, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE).

À Universidade Federal da Grande Dourados que concedeu afastamento necessário para a realização do mestrado.

À Fundect/MS agência financiadora da pesquisa em rede à qual esta investigação se vincula.

À secretária do PPGEdu, Fernanda Santos Lima, pela dedicação e paciência.

Aos autores que deram a base do meu referencial teórico, que certamente nunca chegarão a ler estas linhas, mas que sem eles seria impossível escrever qualquer parágrafo agradeço pelo conhecimento emprestado através dos registros de suas produções científicas.

Aos colegas de turma Aline, Espedito, Franciele, José Jr. e Mary Anne, parceiros insubstituíveis.

Às colegas veteranas, Fabiana, Adriana Trentin e "a dinda" Adriana Valadão.

Ao compreensivo coordenador da Biblioteca Central da UFGD, Paulo Gonçalves de Araújo e aos colegas de trabalho pela motivação, apoio e por terem trabalhado em dobro para que eu pudesse me ausentar do setor de catalogação.

À inestimável colega de trabalho Maria do Carmo Caetano pelo auxílio nas revisões, pela ajuda com seu conhecimento técnico e intelectual, apoio e incentivo de amiga e irmã.

E às outras colegas de trabalho da UFGD e grandes incentivadoras: Kellcia Rezende, Rosa Dantas, Markley Florentino, Mariana Travassos pelas palavras de estímulo.

À Simone Sandri, que foi um grande ganho oportunizado pelo pré-mestrado, grande apoiadora, motivadora.

À amiga bibliotecária Geneviane pela suas preciosas contribuições na leitura do projeto da seleção, correções das referências, empréstimos de livros e pelas palavras ternas de carinho e incentivo.

À professora doutora em biblioteconomia da UEL, Ana Esmeralda Carelli, uma apaixonada pela leitura, que me oportunizou lá em 1994 experimentar a iniciação científica.

Aos meus sogros.

As minhas irmãs Lucinha e Táta que talvez não compreendam dimensão do que é trilhar um mestrado, mas que de longe sempre me incentivaram e oraram por mim.

FEITOSA, Maria Isabel Soares. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS:** a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Grande Dourados (UFGD). Integra a pesquisa em rede financiada pela Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (FUNDECT/MS): "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental". Examina a materialização da Dimensão 03 do Plano de Ações Articuladas, referente às práticas pedagógicas e analisa a sua contribuição para a melhoria da qualidade educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS. A pesquisa insere-se na modalidade qualitativa, sendo realizada por meio de revisão bibliográfica e documental e de entrevistas com membros da Equipe Local do PAR, vinculados à Secretaria Municipal de Dourados e que tenham trabalhado na implantação e execução do referido plano. Foram ouvidos, também, gestores e professores de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Dourados. Os resultados da pesquisa evidenciam que a assistência técnica da União é ainda insuficiente para atender as expectativas dos mais de cinco mil municípios que aderiram ao PAR. A assistência financeira ocorre normalmente, por meio de recursos que o MEC repassa diretamente aos municípios. Dentre as ações que mais contribuem para o trabalho pedagógico das escolas, foram citadas as orientações do PAR, que ajudam a efetuar o diagnóstico e o planejamento das ações. No entender dos gestores da Secretaria (SEMED), dentre as ações previstas na Dimensão 03 do PAR, as que mais contribuem para a melhoria da qualidade do ensino no município são aquelas voltadas para a formação de professores. Os sujeitos escolares entrevistados corroboram esta opinião, mas destacam o Programa Mais Educação como o que repercute com mais intensidade no trabalho pedagógico da escola, visto que prepara o aluno para obter um bom desempenho nas avaliações em larga escala. Foi unânime o entendimento dos interlocutores de que a qualidade educacional deve levar em conta outras questões valorativas, socioeconômicas e culturais que vão além dos índices do Ideb. No entanto, há o reconhecimento da importância desse indicador para nortear as políticas públicas educacionais no ensino público brasileiro.

Palavras-chave: Regime de colaboração; Plano de Ações Articuladas; Práticas pedagógicas e Qualidade do ensino.

FEITOSA, Maria Isabel Soares. **The Plan for Linked Actions (PAR) in the Municipal Teaching Network from Dourados, MS:** the materialized quality in the pedagogical practices in the elementary public teaching. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ABSTRACT

This work is inserted in the Research Line: Education Policy and Management, from the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). It integrates the research in a network funded by *FUNDECT/MS - Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia* (Foundation for the Development of Science and Technology): "Management of educational policies in Brazil and their mechanisms for centralization and decentralization: the challenge in elementary schools faced by the Plan for Linked Actions (henceforth referred to as PAR)." It examines the materialization of the dimension 3 of PAR, referring to the pedagogical practices and it analyzes their contribution to the improvement of the educational quality in the Network for Municipal Teaching in Dourados, MS. The research is inserted in the qualitative mode, being held by a literature and document review and interviews with members of the PAR local team who are linked to the Municipal Secretary Office in Dourados and who have worked in the implantation and execution of the PAR. Managers and teachers from two local public elementary schools in Dourados were heard, too. The results of the survey show that the technical assistance of the Union is still insufficient to meet the expectations of more than five thousand municipalities that joined the PAR. The financial aid usually occurs by means of the resources that MEC passes directly to municipalities. Among the actions that contribute to the educational work in schools, the guidelines by PAR were cited and they helped to diagnose and plan the actions. According to the managers of the board named SEMED, among the actions planned in the dimension 3 of PAR, those related to teacher training are the ones which contribute the most to improving the quality of education in the municipality. The interviewed school subjects corroborate this view, but they highlight the Program *More Education* as the one that resonates with more intensity in the school pedagogical work, since it prepares the student to get a good performance in the large-scale assessments. It was unanimous the way in which there was an understanding among the interlocutors about the educational quality and the fact that it must take into account other evaluative, socioeconomic and cultural issues that go beyond Ideb indexes. However, the importance of this indicator is recognized since it guides the educational policies within the Brazilian public education.

Key words: Collaboration arrangements; Plan for Linked Actions; Pedagogical practices and Teaching quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização dos municípios em Mato Grosso do Sul..... 77
Figura 2 - Localização do município de Dourados, MS..... 78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Teses e Dissertações nos Bancos de Dados CAPES e IBICT..... 10

Tabela 2 - Média do Ideb nos Anos Iniciais e Finais das Escolas selecionadas em 2007..... 32

Tabela 3 - Ideb das escolas públicas municipais de Dourados – 5º ano do ensino fundamental..... 33

Tabela 4 – Ideb das Escolas públicas municipais de Dourados – 9º ano do ensino fundamental..... 35

Tabela 5 – População e evolução do Ideb do município de Dourados, MS..... 77

Tabela 6 - Número de escolas de Educação Básica – Dourados -MS – 2009..... 81

Tabela 7 - Números de matrícula por etapa da Educação Básica em Dourados, MS – 2007-2012..... 81

Tabela 8 - População por faixa etária de escolarização Dourados – MS -2010..... 82

Tabela 9 - Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS..... 82

Tabela 10 - IDEB – Rede Municipal Dourados, MS - 4º Série/ 5º Ano (Anos iniciais)..... 83

Tabela 11 - IDEB – Rede Municipal Dourados, MS - 8º Série/ 9º Ano (Anos Finais)..... 83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Temas presente nas Teses e Dissertações..... 11

Quadro 2 – Dissertações e Teses concluídas - REPLAG (2011 – 2014)..... 14

Quadro 3 – Estrutura da Dimensão 03 do PAR 2011-2014 – Práticas pedagógicas e Avaliação do PAR..... 21

Quadro 4- Estratégias do PNE 2014-2024 que fazem alusão ao Regime de Colaboração..... 53

Quadro 5 – Alterações observadas entre o primeiro e segundo ciclo do PAR 63

Quadro 6 – Áreas que compõe a Dimensão 03 do PAR 71

Quadro 7 – Comparativo das mudanças ocorridas nos instrumentos de elaboração das ações do PAR referente aos dois primeiros ciclos..... 73

Quadro 8 – Ações geradas pelo diagnóstico do PAR (2011-2014)..... 102

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

APM – Associação de Pais e Mestres

CE – Conselhos Escolares

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CF – Constituição Federal

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

FUNDECT - Fundação de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GEPGE – Grupo de Estudos Estado, Política e Gestão da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFET – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica (MEC)

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados

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

SME – Sistema Municipal de Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO I - FEDERALISMO BRASILEIRO: O REGIME DE COLABORAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO PARA A GESTÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 37

1.1 O Federalismo brasileiro e suas implicações para o desenvolvimento das políticas públicas 38

1.2 Como a LDB considera o regime de colaboração?..... 46

1.3 Como o regime de colaboração entre os entes federados é anunciado na Carta Constitucional e nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024)..... 49

1.4 O PAR como estratégia para materializar o regime de colaboração entre o MEC e os entes municipais..... 54

CAPÍTULO II - O PDE COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA IMPULSIONAR O REGIME DE COLABORAÇÃO E A QUALIDADE EDUCACIONAL E O PAR COMO INSTRUMENTO PARA A SUA MATERIALIZAÇÃO..... 57

2.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia de governo para o desenvolvimento do ensino fundamental e o PAR como seu instrumento operacional.... 57

2.2 O PAR como meio para impulsionar a qualidade do ensino fundamental..... 61

2.3 A qualidade delineada no PAR: o Ideb como referência central e as apreciações sobre a sua relevância..... 66

2.4 Práticas pedagógicas conforme expressas na Dimensão 03 do PAR 71

CAPÍTULO III - OBSTÁCULOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE EXECUÇÃO DA DIMENSÃO 03 DO PAR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS: IMPLICAÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 76

3.1 A execução do segundo ciclo do PAR (2011-2014) em Dourados, MS: limites e possibilidades para consolidar a colaboração entre os entes e para impulsionar a execução das ações do PAR..... 84

3.1.1 A descontinuidade política do município afetando o fluxo das ações do PAR..... 87

3.1.2 A centralização da gestão: embaraço ao processo de articulação da equipe local com as escolas..... 91

3.1.3 Como a Semed se articula com as escolas?..... 95

3.1.4 Se as dificuldades são muitas, há também os benefícios: O PAR garante a continuidade das ações, organiza o planejamento e a sistematização das metas..... 98

3.2 Em que medida as práticas pedagógicas interferem na qualidade do ensino de Dourados? Em foco o Ideb e a Prova Brasil..... 101

3.3 A qualidade entendida pelos sujeitos entrevistados..... 112

3.3.1 As formações como ação nuclear das práticas pedagógicas..... 116

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA..... 124

REFERÊNCIAS..... 130

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga o processo de planejamento e a execução das ações conhecidas como Práticas Pedagógicas, propostas na terceira dimensão do Plano de Ações Articuladas (PAR), implantado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). Analisa a contribuição das Práticas Pedagógicas para a melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental no município de Dourados, MS. Vincula-se à área de concentração História, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especificamente, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

A dissertação é parte integrante das pesquisas desenvolvidas pela Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão da Educação (REPLAG) que, em 2009, deu início aos estudos sobre o Plano de Ações Articuladas com a pesquisa denominada: "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR". A pesquisa foi desenvolvida no período de 2009 a 2011, por meio de uma rede que incluiu a participação de pesquisadores e acadêmicos de graduação e pós-graduação das seguintes universidades brasileiras: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Os trabalhos foram coordenados pelas professoras Marília Fonseca, da Universidade de Brasília (UnB) e Eliza Bartolozzi Ferreira, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nessa primeira fase, contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

A continuidade a essa primeira investigação se dá por meio de outra pesquisa, desta vez com foco nas escolas de ensino fundamental que, de igual modo, está sendo desenvolvida

em rede interinstitucional, denominada “Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental”. É coordenada pelas professoras Marília Fonseca, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e Elisângela Alves da Silva Scaff da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo é monitorar[1] a execução do PAR em quatro municípios sul-mato-grossenses (Apêndice A), identificando o impacto do apoio técnico e financeiro da União para o avanço da capacidade de cada município no planejamento do seu sistema educacional e na melhoria da qualidade da educação escolar. Conta com o financiamento da Fundação de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDECT/MS) e com a participação de docentes, mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-Graduação das seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A investigação a que se propõe a presente dissertação dá seguimento àquelas pesquisas realizadas no âmbito da REPLAG desde o ano de 2009, investigando em que medida as ações propostas na Dimensão 03 do PAR, referente às práticas pedagógicas, contribuem para a melhoria da qualidade educacional na rede municipal de ensino de Dourados/MS.

Como eixo norteador desta proposta de estudo, partimos do pressuposto de que as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) posicionam-se como agentes basilares no cumprimento do seu papel voltado para a elaboração e acompanhamento do processo de planejamento educacional do município e para prestarem auxílio às escolas que compõem sua rede de ensino. Uma das ações positivas do PAR foi incentivar a elaboração de um diagnóstico sobre a situação da educação nos municípios que serviu, também, como instrumento para que os mesmos repensassem seus planos e, até mesmo, iniciassem um processo permanente de planejamento municipal.

Ianni (1995, p. 309) esclarece que “o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder”. Entendemos que o planejamento educacional emerge das altas esferas governamentais, local onde são elaboradas as políticas

[1]Monitoramento, para efeito da pesquisa, tem o sentido de acompanhar as ações de planejamento para conhecer e analisar o desdobramento do PAR, verificando quais as ações foram efetivamente realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação, com intuito de compreender quais as dificuldades financeiras, administrativas e técnicas que dificultam a sua execução.

educacionais, e passando pelos órgãos administrativos pertencentes ao sistema de ensino, nas redes estaduais e municipais de ensino até chegar às escolas, onde as políticas são materializadas por meio do planejamento municipal escolar local.

Visto dessa perspectiva, o planejamento local de ações indutoras para a melhoria do ensino é condição primordial para o bom funcionamento da escola com vistas a propiciar ambiente de aprendizagem que alcance um ensino de qualidade. O planejamento possibilita o ajustamento necessário dessa estrutura, e, para tanto, traça estratégias para que o ensino-aprendizagem se consolide com alguma direção para a melhoria do sistema educacional. Portanto, a gestão da educação municipal tem o dever de desenvolver ações no sentido de garantir o suporte necessário às escolas para que estas melhorem seu trabalho pedagógico e com isso melhorem os índices de qualidade perseguidos pelas políticas educacionais em nível nacional.

Levando-se em conta que a orientação da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME) dirigida às Secretarias Municipais de Educação referente ao planejamento educacional "[...] sabendo das principais diretrizes estabelecidas nacionalmente para a superação dos baixos indicadores educacionais, cabe ao gestor municipal planejar as ações da sua Secretaria e se estruturar de maneira que o município possa atingir as metas" (UNIÃO, 2013, p. 43). A principal meta a que o documento se refere é a melhoria na qualidade da educação, com vistas a alcançar o Ideb 6,0 em 2021.

Ao se observar a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) do Brasil de 2007 a 2013, houve melhoria nesse indicador; no entanto, existe um caminho trabalhoso a ser percorrido para o alcance das metas estabelecidas pelo governo até o ano de 2021. Almejando isso, o MEC, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), entendeu que precisaria lançar mão de ferramentas que iriam direcionar o planejamento de políticas para o campo do desenvolvimento da educação quando afirmou naquela época que "coloca à disposição dos entes federativos, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL, 2011b)" referindo-se ao Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação como um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em especial, destaca-se a ferramenta de planejamento denominada Plano de Ações Articuladas (PAR) implantado em 2007, como instrumento de apoio técnico e financeiro para

promover a melhoria do Ideb dos entes federativos. (FERREIRA; FONSECA, 2011; FONSECA, 2014)

Oficialmente, o PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.

A composição do PDE faz-se por meio de 41 ações, é tido como "um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC." (SAVIANI, 2009a, p. 5).

De acordo com o documento oficial (BRASIL, 2008a), trata-se de um plano executivo, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Ferreira e Fonseca (2011) apontam a essência do PDE quando este se propõe a garantir a organicidade das ações locais por meio de uma perspectiva sistêmica da educação,

> [...] isto é, vê o ensino fundamental relacionado ao ensino superior, o incentivo à pesquisa influindo no ensino médio, o transporte escolar articulado com a remuneração dos professores. Assim formatado, o PDE se constitui como um plano estrutural de longo prazo e pressupõe a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p.84)

Segundo o excerto anterior, a proposta do PDE afirma a intenção de garantir a articulação entre ações educativas, programas, propostas e políticas, por meio de um esforço conjunto entre a União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação no País. Portanto, a colaboração entre os entes federativos é fundamental para a sua execução. Segundo o documento oficial isso significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para executar os programas e ações. Dessa forma, a "União passou, com o PDE, a assumir mais compromissos perante os estados, os municípios e o Distrito Federal, para, respeitando os princípios federativos, dar unidade ao desenvolvimento da educação e corrigir as distorções que geram desigualdades" (FERREIRA; FONSECA, 2013, p.287).

Para viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade educacional, o MEC propôs que os entes federativos trabalhassem em regime de colaboração para a viabilização do que propõe o PDE com vistas à melhoria da qualidade educacional. Segundo Ferreira e Fonseca (2011, p. 83) "o PDE tem a finalidade de, complementarmente ao Fundeb, consolidar o regime de colaboração, proporcionar maior autonomia aos entes

federados, enfim contribuir para a equalização da oferta educacional e para a sua melhor qualidade" o que pressupõe a participação da União, estados e municípios em prol do cumprimento das 28 diretrizes colocadas no PDE. Para conseguir atingir esse objetivo o elemento estratégico é a elaboração, pelos entes federados, de planos de ações articuladas para o campo educacional, de modo a fortalecer o pacto federativo.

O documento que explica as razões e princípios do PDE de autoria do ministro da educação Fernando Haddad (2008, p. 7), esclarece que os propósitos do PDE "tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável" ao mesmo tempo em que clarifica que o Regime de colaboração significa "compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia" (idem, p. 8).

Para dar concretude, ao referido regime colaborativo o instrumento jurídico é o Plano de ações Articuladas (PAR). Este é apresentado como uma proposta democrática, porque pressupõe a participação de gestores, educadores e comunidade na sua elaboração de modo a viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade educacional, em regime de colaboração entre os entes federativos. Nesses moldes as prefeituras passaram a se relacionar diretamente com o MEC.

O Plano tem caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em diagnóstico de caráter participativo e elaborado a partir da utilização do Instrumento de Campo (BRASIL, 2008a) que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. (ALBUQUERQUE, 2013b, p. 160).

As pesquisadoras Ferreira e Fonseca (2013) consideram o PAR como ferramenta executiva do governo, portanto merecedora de monitoramento de suas ações,

> [...] compreendido como indutor de políticas públicas que objetiva o fortalecimento dos sistemas locais, proporcionando maior autonomia na gestão da educação, assim como nas políticas de gestão democrática [...] o PAR é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais criadas dentro dos moldes de um governo federativo (FERREIRA; FONSECA, 2013, p. 288-289).

Para o MEC, o PAR é um instrumento de planejamento quadrienal da educação, podendo ser considerado um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do MEC, das Secretarias de Estado e

Municípios, num Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR pelos municípios é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011a).

O PAR toma como indicador de qualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A principal função desse índice é avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Toma por parâmetro o rendimento de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, além dos indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar) numa escala de 0 a 10. A meta do Ideb em chegar à nota 6,0 progressivamente até 2021, equiparando-se ao ranking dos índices obtidos pelos países com maior desenvolvimento educacional, estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A educação básica brasileira tem uma média aproximada de quatro pontos em uma escala que vai de zero a dez. (COSTA e COSTA, 2013).

Justificando a escolha do tema

Antes de entrar na escolha do tema apresenta-se aqui a constituição da trajetória pessoal e formação inicial da pesquisadora enquanto principiante na arte da pesquisa acadêmica.

Com formação em biblioteconomia e especialização na mesma área, e por ter sido iniciante na pesquisa científica por meio de projeto do CNPq/PIBIC em 1994, na área de leitura recreativa infantil em bibliotecas públicas, é lícito afiançar que, uma vez tendo experimentado do entusiasmo dos primeiros passos conduzidos pela iniciação científica, foi plantada uma sementinha que ficou amanhada num solo onde certamente, em algum tempo, iria germinar. Com esta mestranda não foi diferente, pois, passados 18 anos, eclodiu o desejo de retornar ao ambiente acadêmico e à pesquisa. Nesse ínterim, mesmo diante das injunções da vida, ainda foi possível a conclusão de uma pós-graduação *lato sensu* em Gerência de Unidades de Informação para anos mais tarde aventurar-se no âmbito do *stricto sensu* na área de Educação a quem atribuo ganhos incalculáveis.

Mesmo possuindo formação fora da área pedagógica, as questões relativas à área da educação sempre estiveram presentes no âmbito pessoal e na lide como profissional

bibliotecário, primeiro em escola de ensino técnico profissionalizante, depois no ensino superior. Em 2013, surgiu a oportunidade de cursar a disciplina "Estudos em Gestão da Educação" do Programa de Mestrado em Educação da FAED/UFGD, na qualidade de aluna especial. Essa experiência proporcionou-nos esclarecimentos na compreensão dos referenciais teóricos da gestão educacional e organização dos sistemas de educação básica no Brasil.

Naquela oportunidade, foi possível compreender as relações entre as políticas voltadas à educação e a problematização das questões relativas à gestão democrática, bem como, suas influências diretas no ambiente escolar e para a sociedade. O conteúdo desta disciplina propiciou uma desconstrução do que se concebia por gestão escolar, apresentando-se como elemento indispensável no desencadeamento da maturação da ideia de como tratar o objeto de pesquisa proposto aqui por meio de uma reflexão mais cuidadosa.

Acredita-se que a reflexão mais acurada sobre as políticas públicas educacionais e sua materialização no planejamento municipal trará também proveito profissional, no sentido de, futuramente, apresentar propostas de aproximação entre o ambiente da biblioteca universitária – local de trabalho da mestranda – e as escolas públicas municipais por meio da articulação de projetos conjuntos com a rede pública municipal de ensino pode auxiliar os educadores que trabalham nas bibliotecas escolares no sentido de utilizar técnicas apropriadas para o desenvolvimento e melhores práticas de conservação dos acervos das escolas douradenses.

Pessoalmente, o desafio em cursar o mestrado em Educação na FAED/UFGD apresentou-se como oportunidade ímpar de aprofundamento aos estudos. Cursá-lo dentro de uma linha de pesquisa que permita entender como são construídas as políticas públicas e observar o desenvolvimento do planejamento educacional certamente será oportuno para carreira profissional estando assim, melhor subsidiada para o enfrentamento de desafios profissionais no futuro, e também porque amplia a possibilidade de atuação profissional.

Enquanto contribuição para a vida pessoal, a experiência a ser adquirida no desenvolvimento do mestrado, certamente, são enriquecedoras e contributivas para a solução de problemas pessoais e profissionais, pois, como cogita Severino (2007, p. 44), ao falar dos ambientes acadêmicos, "é na pós-graduação o ambiente propício para uma imersão num universo teórico onde acontece o incitamento da provocação de reflexão e de pesquisa, local onde ocorre a problematização", por isso acredita-se que por meio do aprendizado na resolução de desafios acadêmicos corrobora também para o aprendizado da resolução dos problemas nos outros aspectos da vida social, pessoal e profissional na medida em que no

decorrer da caminhada se aprende a contornar as diversas situações fora do âmbito acadêmico que surgem nesse período.

Cabe observar que a inclusão no grupo de pesquisa interinstitucional "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental" constituiu estímulo determinante para a proposta deste estudo. Por se tratar de uma investigação que reporta às políticas públicas para a melhoria da educação básica, o estudo certifica sua relevância pela oportunidade em dar a conhecer ao ambiente acadêmico a observação de certa faceta do instrumento atual de planejamento educacional e também às secretarias municipais algum conhecimento complementar para a reflexão sobre suas práticas.

A propositura em continuar estudando a temática desenvolvida na mencionada pesquisa apresenta-se como relevante enquanto contributo à reflexão e ao debate acadêmico na área de políticas educacionais com vistas a demonstrar que o investimento no planejamento estatal da educação e acompanhamento do trabalho pedagógico é de especial importância para melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Por mais que o assunto qualidade na educação seja bastante discutido por estudiosos de renome no âmbito das políticas públicas, o fato do PAR se propor como estratégico para alcance de seu objetivo fim, a melhoria da qualidade, estudar esta categoria em especial ainda se faz pertinente, como validado por Azevedo (2011b) quando analisa aspectos relacionados a questões colocadas sobre a qualidade educacional. Alega a autora que:

> [...] de fato, não se trata de um tema novo ou inovador, capaz de despertar a busca de resposta a questões complexas e desafiadoras. Entretanto, é por isto que pensar sobre ele, a partir das nossas experiências de pesquisa, ganha relevância e importância, no âmbito do debate sobre as políticas públicas para a educação (AZEVEDO, 2011b, p. 411).

Assim, o estudo vai permitir investigar como ocorre o movimento da política governamental da atualidade no instante em que se debruça na análise da fase de monitoramento[2] das ações propostas pela política implementada[3], ao perceber que o Plano de Ações Articuladas possui em sua gênese características de política pública que pode ser

[2]Reitera-se que Monitoramento, para efeito desta pesquisa, tem o sentido de acompanhar as ações de planejamento para conhecer e analisar o desdobramento do PAR, verificando quais as ações foram efetivamente realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação, com intuito de compreender quais as dificuldades financeiras, administrativas e técnicas que dificultam a sua execução.

[3] Dennis Palumbo (1994, p. 50) defende que a elaboração de uma política é feita de um processo sequencial ou cronológico, ou seja, é feita em ciclo com as seguintes fases: a organização da agenda, a formulação, a implementação e a avaliação.

conceituada como “um processo ou a uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes na consecução de atividades próprias às funções legítimas do governo para solucionar problemas públicos” (PALUMBO, 1989, p. 38). No caso do presente estudo, ressaltam-se as ações que convergem para o planejamento educacional adotado pelo governo federal com vistas à melhoria educacional.

Nessa direção, esclarece-se que as políticas públicas abordadas no decorrer desta investigação tomam por entendimento o ‘Estado em ação’ conforme anunciado por Gobert e Muller (1987 citado por HOFLING, 2001, p. 31), ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” que tem implicações diretas no cidadão em formação que frequenta a escola pública (HOFLING, 2001, p. 31).

No caso do PAR, e, consequentemente do planejamento municipal da educação,a analise desta política “tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo” (PALUMBO, 1994, p. 31). Por isso, este estudo privilegiou a coleta de informações de servidores envolvidos com o PAR da secretaria municipal de educação e também com o olhar de sujeitos escolares que possibilitam compreender como essa política vem se desenvolvendo no município de Dourados, MS.

Problematizando o tema e o objeto de pesquisa

O PAR se encontra em sua terceira fase de execução e, por isso, já é possível perceber as dificuldades administrativas e financeiras que emperram o seu desenvolvimento bem como os avanços que o impelem rumo à melhoria da qualidade do ensino.

Pesquisa e estudos já realizados sobre o PAR indicam alguns resultados que permitem observar e debater o emprego dessa política na “dinâmica institucional do Estado” (SCAFF e OLIVEIRA, 2014, p. 12). Entre outros achados revelam[4]que o PAR enfrenta algumas dificuldades estruturais e conceituais como o que foi constatado por Amorim (2011) quando afirmou que os municípios estudados por ela estão deixando de construir seu próprio conceito de qualidade e aderindo ao conceito nacional em troca de maior assistência por parte do MEC.

[4]resultados dos estudos no âmbito da Rede de pesquisas a que essa dissertação se vincula - REPLAG

De modo a dar maior consistência a esta investigação, foi realizado um levantamento dos estudos e pesquisas que têm o PAR como objeto de análise. A intenção é perceber como a sua implementação vem sem sendo avaliada em outros contextos.

O que indicam os estudos e pesquisas sobre a efetividade do PAR?

Para verificar as áreas de abrangência de estudos sobre PAR realizou-se um levantamento bibliográfico da produção acadêmica na pós-graduação de diferentes universidades brasileiras, mais especificamente em teses e dissertações no período entre 2007 e dezembro de 2015.

O mecanismo empregado para realização dessa atividade foi o levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) disponível no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e também no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Banco de Teses e dissertações da Capes.

Do levantamento nesses dois bancos de dados, resultou um total de 41 trabalhos. Destes, 09 estudos apareceram em concomitância nos dois repositórios, restando 32 trabalhos para análise, sendo que 23 estavam disponíveis na Biblioteca Digital do Ibict e 18 no banco de teses da Capes.

O levantamento revelou que o PAR, até aquele momento, tinha sido pesquisado em nove estados a saber, Bahia, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. Sendo mais pesquisados nos cursos de mestrado do que doutorado, conforme tabela1.

Tabela 1 – Quantitativo de Teses e Dissertações nos Bancos de Dados CAPES e IBICT

ANO DE DEFESA	NÍVEL DO TRABALHOACADÊMICO		TOTAL
	MESTRADO	DOUTORADO	
2008	-	-	0
2009	1	1	2
2010	2	1	3
2011	4	-	4
2012	9	4	13

Continua...

continuação.

2013	3	1	4
2014	1	4	5
2015	1	-	1
TOTAL	**21**	**11**	**32**

Fonte: elaboração própria a partir de informações coletadas nos bancos de teses e dissertações BDTD/IBICT e CAPES dez.2015

Quanto à natureza dos trabalhos, foram localizadas 21 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado, provenientes das seguintes universidades: UCDB; UEMT; UFBA; UFGD; UFMG; UFMT; UFPA; UFRGS; UNESP; UNICAMP e UNISINOS. Apenas um estudo trata-se de produto de mestrado profissional em Administração, os outros são mestrados acadêmicos em Educação.

Percebe-se um predomínio de 40,6% de defesas das pesquisas no ano de 2012, ou seja, um ano após o primeiro quadriênio após o lançamento do PAR.

Cabe ressaltar que nos importantes espaços de comunicação científica como Anpae e Anped encontram-se diversas publicações sobre o PAR. Para fins desta investigação, optou-se por dar destaque aos estudos empíricos advindos somente de programas de pós-graduação.

Observou-se da leitura dos objetivos das dissertações que, no período pesquisado, não houve estudos analisando a Dimensão 03 do PAR especificamente. Pode-se perceber ainda que a maioria dos estudos cuidou em averiguar o PAR como instrumento de planejamento das ações dos municípios para se adequar ao Plano de Metas do governo federal.

Quadro 1– Temas presente nas Teses e Dissertações

TEMAS	AUTORES
Análise de política (monitoramento / Análise de Programas educacionais)	Rossi (2010); Borges (2012); Correa (2012); Lucena (2012); Ribeiro (2012); Siqueira (2012); Lyrio (2013); Miziara (2014); Nicoletti (2014)
Filosofia aplicada à educação	Soares (2012)
Formação docente	Lazari (2012); Albuquerque (2013)
Gestão democrática	Antonini (2012); Gallina (2013)
Implementação / Adesão	Mafassioli (2011); Alves (2012); Antunes (2012); Roos (2012); Diniz (2014); Schuch (2014);

Continua...

continuação.

Práticas pedagógicas	Mendonça (2010); Voss (2012)
Qualidade educacional	Oliveira (2010); Amorim (2011); Silva (2011); Oliveira (2015)
Regime de colaboração (Autonomia, Descentralização)	Camini (2009); Santana (2011); Grinkraut (2012); Martins (2012); Marchand (2012); Arruda (2013);

Fonte: elaboração própria. Dados coletados nos bancos de teses e dissertações BDTD e CAPES 2015

O quadro 1 foi elaborado a partir da leitura dos resumos desses estudos e permite observar que os temas mais investigados referem-se ao acompanhamento das ações de programas específicos arrolados no PAR; da investigação sobre a adesão e implementação do PAR pelos municípios e as questões pertinentes ao Regime de colaboração que essa proposta de planejamento envolve.

Pelo fato de o PAR constituir-se em modelo de planejamento recente, instituído pelo governo federal em 2007 é compreensível a intenção dos estudos em verificar como este foi recebido pelos municípios e evidenciar a pertinência e relevância desses estudos enquanto subsídios para tomada de decisões, já que uma ferramenta, ao ser proposta pelo governo, imediatamente desperta interesse de estudos acadêmicos. Isso revela quão importante são os estudos distribuídos nos diferentes programas de pós-graduação dispersos pelo país que podem contribuir com algum *feedback* ao MEC.

Os estudos com que essa dissertação procura dialogar são os que levam em conta a cooperação entre os entes federativos, a qualidade educacional e as práticas pedagógicas. Desta forma, para compreender o regime de colaboração, elegeu-se as investigações realizadas por Camini (2009) que analisa a política educacional do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Ministério da Educação, em 2007, tendo como eixo articulador de descentralização da política, o Plano de Metas Compromisso e sua execução através do Plano de Ações Articuladas nos estados e municípios. Essa pesquisa contribui no sentido de esclarecer como acontece a relação intergovernamental, a pactuação entre os entes federados esclarecendo como se deu a Política Compromisso de Todos pela Educação, onde o PAR está inserido e revelando a forma de gestão adotada na implantação do Plano, ao mesmo tempo em que oferta esclarecimentos sobre aspectos importantes inerentes ao federalismo brasileiro.

Amorim (2011) analisou a concepção de qualidade que vem se efetivando na política educacional recente (PAR), com vistas a compreender as implicações dessa política na concepção de qualidade dos sistemas municipais de educação de Dourados e Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul e quais as ações que estão sendo colocadas em práticas por esses sistemas através do PAR. Os resultados indicaram que o conceito de qualidade evidenciado nas políticas atuais está pautado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se resumindo, assim, aos quantitativos do fluxo escolar e da Prova Brasil. Mostra que os municípios estudados estão deixando de construir seu próprio conceito de qualidade e aderindo ao conceito nacional, em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, mas principalmente, por maior financiamento.

Oliveira (2010) investigou a relação entre as políticas públicas educacionais e os indicadores de qualidade do Ensino Fundamental nos municípios do estado do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2007. Os resultados indicam a sensível e sistemática melhoria dos indicadores educacionais analisados, bem como apontam que as políticas relacionadas à aplicação dos recursos do Fundeb, à formação continuada dos professores e às condições físicas das instalações e mobiliários têm efeito sobre o desempenho dos estudantes.

Ribeiro (2012) investigou o impacto dos Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública, a partir do PAR, na melhoria da qualidade da educação básica, chama atenção nos achados desta última autora que mesmo estudando programas governamentais diretamente ligados à escola, apresenta outro olhar, pois sua dissertação advém de mestrado profissional em Administração. Nos achados dessa autora conclui que estes programas não impactaram a qualidade da educação básica brasileira.

Silva (2011) se propôs a 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. O destaque a esse estudo se faz em virtude dele apresentar uma discussão sobre o conceito de qualidade da/na educação e seus múltiplos significados.

Para colaborar com entendimento sobre as práticas pedagógicas, as investigações de Mendonça (2010) e Voss (2012) ofertam olhar sobre o PAR e essa categoria quando a primeira apresenta um Estudo de Caso de caráter qualitativo por meio de análise da gestão da

Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), em Teodoro Sampaio-BA, no que diz respeito ao planejamento, acompanhamento e execução das ações pedagógicas em escolas de sua rede de ensino, tendo como base o Plano de Ações Articuladas (PAR). A outra investigação trata-se de uma tese que aborda os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos no trabalho escolar e docente, através de um Estudo de Caso no município de Pinheiro Machado, Rio Grande do Sul.

Estando ciente de que nem todas as teses e dissertações produzidas sobre o PAR estão disponíveis para consultas nas bases de dados consultadas (IBICT e CAPES) procurou-se conhecer as pesquisas realizadas especificamente no âmbito da Rede de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Gestão Educacional – REPLAG, da qual a presente dissertação faz parte, servimo-nos então do artigo: *Planejamento e gestão educacional: avanços e desafios à pesquisa em rede* das autoras Scaff e Oliveira (2015) que apresentam uma síntese das teses e dissertações concluídas desde 2000 nos Programas de Pós-Graduação em Educação que integram pesquisadores da rede de investigação científica Replag, elencadas no quadro2. As pesquisas em comento monitoram o 1º ciclo do PAR (2007-2010).

Quadro 2 – Dissertações e Teses concluídas - REPLAG (2011 – 2014)

Autor	Título	Tipo de trabalho	Ano defesa	Programa
Milene Dias Amorim.	Do PNE ao PDE: uma análise da qualidade da educação básica nos anos 2000.	Dissertação de Mestrado	2011	PPGEDU/ UFGD
Vera de Fátima P. Antunes.	A Utilização dos Resultados da Avaliação Institucional Externa da Educação Básica no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-mato-grossenses (2007-2010).	Dissertação de Mestrado	2012	PPGE/ UCDB
Carmen Ligia Caldas.	Plano de Ações Articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: O Processo de Implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010).	Dissertação de Mestrado	2013	PPGE/ UCDB
Maria Edinalva do Nascimento.	O Papel do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS no Processo de Elaboração e Implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) - 2007-2010.	Dissertação de Mestrado	2013	PPGE/ UCDB
Maria Elisa E. Bartholomei.	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).	Dissertação de Mestrado	2013	PPGE/ UCDB

Continua...

continuação.

Severino Vilar de Albuquerque.	Formação continuada de professores no Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)	Tese de Doutorado	2013	PPGE/ UnB
Elisangela dos S. de Oliveira.	O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do sistema nacional de educação: estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES.	Dissertação de Mestrado	2014	PPGE/ UFES
Alessandra Martins C. Cypriano.	Planejamento da educação de jovens e adultos no Brasil: entre a complexidade das novas formas de regulação no limiar do século XXI	Dissertação de Mestrado	2014	PPGE/ UFES
Adão Luiz de Jesus Almiron.	O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (2007-2010): a experiência em uma unidade escolar	Dissertação de Mestrado	2014	PPGE/ UCDB
Jassonia Lima Vasconcelos Paccini	O "Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade" no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-pólo de Campo Grande e Paranaíba/MS- 2003 a 2010.	Tese de Doutorado	2014	PPGE/ UCDB

Fonte: Scaff e Oliveira (2015).

A síntese das reflexões arroladas permite perceber que há ainda a necessidade de um maior diálogo entre as políticas públicas educacionais e o cotidiano escolar no esforço de aliar essas políticas ao ideal de uma educação emancipatória, contribuindo para minimizar os efeitos da desigualdade escolar e possibilitar, assim, a equidade educacional.

Antunes (2012) concluiu que o PAR motivou a implementação de ações que visavam informar a comunidade escolar e local sobre os resultados das avaliações externas, porém, esses resultados não têm sido utilizados pelos municípios de Coxim, MS e Campo Grande, MS como aprimoramento para o planejamento de ações sistematizadas e permanentes, que incentivem a melhoria da qualidade de ensino de suas redes, para além dos resultados de desempenho dos alunos.

Os resultados da pesquisa de Nascimento (2013) mostraram que o Conselho Municipal de Educação (CME) integrou a equipe técnica para elaboração do PAR do município de Campo Grande, MS, por intermédio de um representante, porém, não houve repasse de informações, debates ou interlocução com essa equipe e concluiu que o CME desempenhou um papel "técnico normativo", não articulando as atribuições de acompanhamento e de participação social desse processo.

Bartholomei (2013) revelou que o PAR, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atendeu as demandas para efetivação de ações concernentes à forma de provimento do cargo de diretor escolar, uma vez que possibilitou a execução dessas ações no âmbito da

Dimensão 2 – “Formação de professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar”, mediante assistência financeira proveniente do MEC, porém, não propiciou as mudanças na dinâmica da gestão escolar, notadamente no que se refere às práticas coletivas de participação.

Albuquerque (2013a) em sua tese de doutoramento, concluiu que a elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios. Revelou também que gestores escolares e professores, nos municípios maranhenses pesquisados, desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo da escola e da sala de aula, sua cultura e seus saberes.

As pesquisas documentais de Fonseca e Ferreira[5] (2011) já faziam alguns questionamentos em torno dos impasses e desafios a que o PAR seria submetido, dentre eles o que se refere à centralização da receita na União, especificamente o FNDE, alertando que a centralização dos recursos em um único órgão poderia comprometer a política descentralizadora a que o PAR se propunha, promovendo um novo centralismo e alertavam para que a autonomia efetiva dos entes federativos com dificuldades orçamentárias seria atingida quando há ausência de suporte político de assistência técnica e financeira do poderia comprometer a execução do PAR (FONSECA; FERREIRA, 2011, p. 373).

Em outro artigo, essas autoras alertam que o PAR, desde seu lançamento, é submetido a debates acadêmicos em que se confrontam seus pontos frágeis e suas potencialidades, quanto aos objetivos proposto no seu bojo:

> [...] questiona-se, por exemplo, a dubiedade da concepção de sistema subjaz à proposta de organicidade ente as ações pelo fato de que, ao lançar o PDE, em 2007, o governo não procurou harmonizá-lo com o PNE. Ao contrário, este último passou a ocupar lugar secundário no planejamento de programas governamentais. Outra dúvida se refere à possibilidade de se consolidar o regime de colaboração, de proporcionar maior autonomia aos entes federados, enfim, de contribuir para a equalização da oferta educacional e para a sua qualidade sem a concretização de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória (FERREIRA; FONSECA, 2011a, p. 86).

[5]Coordenadoras das pesquisas em Rede

Outros alertas feitos naquele artigo se referem à reestruturação organizativa do MEC que apresenta pouca articulação entre os órgãos (FNDE, INEP, CAPES) para acompanhar as ações do PAR, bem como questionam a questão da descentralização exercida por meio do PAR (idem, p. 86). Mais adiante as autoras reportam-se ao distanciamento do MEC no sentido de assistir os sistemas com o apoio técnico e financeiro (idem, p. 88).

Assim, de posse de dados empíricos e documentais do grupo em que participa, Fonseca (2014) expôs resultados das pesquisas acadêmicas realizadas em rede[6]no IV Congresso Ibero-americano de política e administração da educação na cidade de Porto em Portugal, no ano de 2014, lembrou que o objetivo de se consolidar uma política com a amplitude do PAR em mais de cinco mil municípios brasileiros não é tarefa das mais fáceis, na oportunidade reiterou que a política de planejamento expressa no PAR apresenta aspectos positivos para o planejamento da educação municipal, como por exemplo, que os técnicos das secretarias municipais de educação consideram o PAR "como um importante instrumento de planejamento, que pode contribuir para o alcance das metas propostas pelo MEC para elevar os indicadores da educação" (FONSECA, 2014, p. 9), além de que a disponibilidade das diretrizes, instrumentos e metodologias via sistema online (SIMEC[7]) oportuniza que os municípios reprogramem suas ações. Outra constatação foi de que a "a proposta do PAR foi acolhida como uma inovadora forma de planejar" (idem, p. 10). A aproximação do MEC com as secretarias municipais foi apontada também como fator positivo.

A pesquisa também identificou algumas dificuldades como o aporte não significativo de novos recursos financeiros para provimento da educação pública municipal; outra dificuldade reside no fato das secretarias municipais não apresentarem condições físicas e de pessoal, para, no seu isolamento, realizar os diagnósticos satisfatórios para incluir no planejamento (idem p. 10); também constatou "as falhas mais comentadas referem-se ao formato de gestão do PAR: a centralização das decisões no FNDE traz risco de enfraquecer o caráter político do PAR e de transmutá-lo em simples atividade de repasse de recursos" (idem, p. 10-11)

Os estudos mencionados revelam que ainda não se instalou uma cultura de planejamento nos municípios, o que constitui um dos objetivos mais ressaltados no PAR. A

[6]REPLAG -Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão da Educação, envolve pesquisadores (UnB, UCDB, UFMS, UEMS, UFGD)

[7]SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

título de exemplificação, Damasceno, Santos e Costa (s/d, p. 8) expõem que no estado do Pará em pesquisa realizada sobre o monitoramento das ações do PAR em 139 municípios não havia clareza por parte das equipes locais, gestores e técnicos municipais, acerca do real significado do PAR para consolidação do planejamento municipal de forma articulada, isso foi apresentado como dificuldade, levando a crer que a elaboração do PAR fosse entendida "ou como uma ação burocrática, de mera inserção de dados para posterior fiscalização do MEC, ou como mais um programa desarticulado, dentre tantos existentes" (DAMASCENO, SANTOS e COSTA, *s/d, p. 8-9)* levando os dirigentes municipais a "tratarem o processo com descaso", ao passo que também observado que pessoas que conheciam os mecanismos técnicos e políticos do PAR destacavam sua importância para a política educacional dos municípios paraenses (idem, p. 9) o que foi constado a partir da percepção "de uma grande expectativa das equipes locais em relação ao êxito dos planos articulados" (idem, p. 13-14).

Azevedo e Santos (2012, p. 570) ao pesquisar a ação do PAR na Rede Metropolitana de Recife, lembram que o PAR embora "reflita uma modalidade de cooperação, em certa medida, imposta, aparenta ser ele imprescindível para a que as ações educacionais tenham curso". No que concerne ao regime de colaboração entre os entes federados as autoras chamam a atenção para a "pouca expressividade de suas ações de cooperação com os municípios na educação, do mesmo modo como [...] em relação à ausência de colaboração entre as municipalidades investigadas" (AZEVEDO e SANTOS, 2012, p.570).

Essas dificuldades mencionadas não impedem que o PAR possa lograr a concretização dos seus propósitos nos municípios brasileiros. Outros estudos revelam aspectos positivos, como os dados apresentados por Caldas (2013), comprovando que a criação dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS constituiu-se em atendimento a um dos Indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim, evidencia a indução do governo central, por meio do MEC, à implantação dos conselhos escolares, um dos instrumentos de gestão democrática, nas escolas públicas brasileiras. Recentemente, Paccini (2014) mostrou que, em 2007, a instalação desses conselhos inseriu-se no PAR como instrumento de política de educação inclusiva para a educação básica.

Oliveira (2014) mostrou que a implementação de uma política de educação como o PAR, envolve a capacidade técnica, organizacional e aspectos institucionais dos municípios. Conclui que, para a consolidação do Sistema Nacional de Educação, é necessário que o PAR

não seja considerado, apenas, como um instrumento de captação de recursos, mas que os municípios o tenham como um plano norteador como catalisador de uma política de Estado.

Os trabalhos empíricos de Cypriano (2014) e Almiron (2014) no contexto da REPLAG, respectivamente, trazem contribuições sobre as políticas da EJA e apresentam a visão dos segmentos escolares em relação ao PAR enquanto contributo para o fortalecimento da autonomia da gestão escolar.

Outras fragilidades encontradas no primeiro ciclo do PAR foram relatadas por Ferreira e Fonseca (2013, p. 290-294), emperram o andamento das ações constantes do plano, tais como: burocracia rígida; falta de avaliação eficaz dos gestores; inflexibilidade do plano quanto à correção ou adaptação das ações durante sua execução; suporte técnico do MEC ineficaz porque ocorre em forma de cartilhas com orientações para execução de ação planejada; órgãos gestores com precariedade administrativa e financeira para implantação do PAR; insuficiência e despreparo de pessoas para as secretarias e outras funções, carência de infraestrutura física para prover satisfatoriamente o aparato administrativo; pouca interlocução das escolas com as prefeituras e vice e versa; as secretarias municipais de educação constituídas de profissionais não qualificados; descontinuidade político-administrativa; mudanças nos quadros dos governos locais, impedindo o planejamento da equipe anterior seja considerado pela equipe sucessora; dificuldades de participação coletiva na discussão da elaboração do diagnóstico; entre outras.

Mediante o exposto, reitera-se a importância das investigações realizadas pela Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão da Educação (REPLAG) e a expectativa que a presente dissertação venha somar-se aos achados sobre o PAR em Mato Grosso do Sul. As pesquisas realizadas no âmbito dessa citada rede trazem uma característica inovadora com respeito às anteriores, por adentrar as escolas e realizar entrevistas diretas com diretores e coordenadores pedagógicos, além de focalizar a Dimensão 03 do PAR, que, até o momento, não fora contemplada na pesquisa maior à qual a presente dissertação se vincula.

Questões problematizadoras e Objetivos

Com base nos resultados de estudos e pesquisas anteriores, foram definidas como questões norteadoras da presente investigação: a Secretaria Municipal de Educação de

Dourados (Semed) está garantindo as condições necessárias às escolas para o andamento das ações pedagógicas propostas na Dimensão 03 do PAR? Como estão sendo desenvolvidas essas ações? A Semed tem acompanhado a execução das ações? Quais as principais dificuldades encontradas para a efetivação das ações propostas? Como o regime de colaboração entre o MEC e a Semed vem impactando o desenvolvimento da educação em Dourados?Como se dá a articulação entre a Semed e as escolas? Os professores conhecem o PAR do município? As ações propostas na Dimensão 03 do PAR/Dourados– referentes às práticas pedagógicas– são realizadas pelos professores? Na tentativa de buscar respostas, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar como a materialização dos indicadores/subações definidas na Dimensão 03 do PAR, referente às práticas pedagógicas e avaliação, contribui para a melhoria da qualidade educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS.

Objetivos Específicos

a) Identificar, junto à Semed/Dourados, quais as subações propostas na Dimensão 03 do PAR estão sendo efetivamente executadas e quais mais contribuem para melhoria do ensino público fundamental do município.

b) Conhecer e analisar, a partir do entendimento dos gestores e/ou técnicos da Semed /Dourados, em que medida assistência técnica e financeira do MEC impacta a execução das subações contempladas na Dimensão 03 do PAR.

c) Conhecer e analisar como se efetiva a interlocução entre o MEC/FNDE e a Semed/Dourados e desta com as escolas de ensino público fundamental, para o cumprimento das subações da Dimensão 03 do PAR/Dourados;

d) Identificar, com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas de ensino fundamental de Dourados quais subações da Dimensão 03 do

PAR/Dourados estão sendo efetivamente executadas no âmbito das escolas e como contribuem para gerar a melhoria da qualidade do trabalho escolar e dos índices do Ideb;

e) Conhecer e analisar, a partir do entendimento de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas públicas de ensino fundamental de Dourados que outras ações, além daquelas definidas no PAR, as escolas executam para a melhoria da qualidade do ensino.

Foram definidas como categorias de análise: o regime de colaboração e articulação entre os entes federados; a qualidade educacional e as práticas pedagógicas na escola.

A Dimensão 03 do PAR como foco da análise

A estrutura do PAR é estabelecida a partir de quatro dimensões, a saber: 1 - Gestão educacional, 2 - Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; 3 - Práticas pedagógicas e Avaliação, e 4 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos.

Para esta pesquisa, optou-se por analisar especificamente os aspectos inerentes à terceira dimensão no que se refere ao trabalho pedagógico, a qual incorpora áreas de atuação e indicadores específicos como descritos no quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura da Dimensão 03 do PAR 2011-2014 – Práticas pedagógicas e Avaliação do PAR

DIMENSÃO 03 DO PAR- 2º ciclo – (2011-2014)	
ÁREAS	**INDICADORES**
Área 1 - Organização da rede de ensino	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 09 anos 2. Implantação e organização do ensino obrigatório dos 04 aos 17 anos 3. Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias dos cinco dias por semana 4. Política de correção de fluxo 5. Existência de ações para a superação do abandono e da evasão escolar 6. Atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA) 7. Oferta de atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização

Continua...

continuação.

Área 2 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas	1. Existência de proposta curricular para a rede de ensino 2. Processo de escolha do livro didático 3. Existência/adoção de metodologias específicas para a alfabetização 4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA) 5. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem 6. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino
Área 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual /coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos 2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem

Fonte: (BRASIL, 2011c)

Cabe esclarecer que para cada indicador do PAR se desdobra em uma série de subações que deverão ser executadas pelo município conforme a pontuação recebida no diagnóstico inicial.

Para pontuação dos indicadores são seguidos critérios correspondentes a quatro níveis, com notas que variam de 1 a 4 ou "não se aplica" com a finalidade de gerar o plano de ações articuladas. Logo, os critérios pré-estabelecidos correspondem a:

> **Critério de pontuação 4 –** a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.
>
> **Critério de pontuação 3 –** a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
>
> **Critério de pontuação 2 –** a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
>
> **Critério de pontuação 1 –** a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.(BRASIL, 2008b, p. 9, grifos do próprio documento)

Justifica-se a decisão em centrar a análise nos indicadores da Dimensão 03, tomando por suposto que estes incidem diretamente sobre o trabalho escolar e a qualidade do ensino e que os indicadores são os responsáveis por instrumentar as ações arroladas no PAR direcionado a atingir os objetivos dessa política.

No exame dos documentos afetos ao PAR, percebe-se que as *práticas pedagógicas* são entendidas como um conjunto de ações voltadas para a organização de meios que as equipes

pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação devem incluir no planejamento do sistema de ensino municipal para ofertar apoio às escolas.

Com a finalidade de esclarecer a terminologia utilizada nos documentos do PAR, apresenta-se a seguir o significado dos termos utilizados acima (dimensão, área, indicador) extraídos do documento "Instrumento de Campo". (BRASIL, 2008b, p. 9).

> **Dimensões:** são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local.
>
> **Áreas:** é o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e pontuação.
>
> **Indicadores:** representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada. Neste Instrumento, os indicadores foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007
>
> **Indicadores aos quais é atribuída a condição NSA (não se aplica):** representam os indicadores em que não há possibilidade de registro ou pela falta de informação ou pelo entendimento conjunto de que a descrição dos critérios do indicador não reflete a realidade local.
>
> **Critérios:** são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador. (BRASIL, 2008b, p. 9, grifos do próprio documento).

O PAR foi reformulado no seu segundo ciclo (que compreende o período entre 2011 a 2014), em relação ao instrumento diagnóstico anterior (PAR 2007 – 2011), recebendo 30 novos indicadores nas diversas áreas que o compõe com a finalidade de contemplar alguns aspectos que não foram evidenciados na primeira edição.

Na dimensão que se discute aqui, houve alterações significativas em sua estrutura como exposto nos quadros 5 e 7 (páginas 63 e 71, respectivamente) desta dissertação.

Delineando o caminho metodológico da Pesquisa

Adotou-se como aplicação metodológica a pesquisa qualitativa. Para tanto, foram examinados alguns autores que elucidam as bases dessa modalidade de investigação como: Tozoni-Reis (2010), Sandín Esteban (2007), Chizzotti (2003) e Triviños (1987).

Sobre esse tipo de pesquisa, diferentes teóricos[8] mencionados por Tozoni-Reis (2010) reafirmam que "as pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas", isto quer dizer que, "este tipo de pesquisa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los" (TOZONI-REIS, 2010).

A reflexibilidade é a característica indispensável nas pesquisas desse calibre, uma vez que a "pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade" (RICHARDSON, 2007, p. 130-131).

O ordenamento proposto por Sandín Esteban converge para a adoção do conceito de pesquisa qualitativa, como

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

A perspectiva de compreender os fenômenos em profundidade comunga com o entendimento de Bogdan e Biklen (1994). As questões a investigar são elaboradas objetivando a investigação dos fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural e não estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis, notadamente por meio das entrevistas não estruturadas. Os dados são recolhidos através do contato direto e o entendimento que se tem deles passa a ser o ponto fulcral da análise. Além disso, o significado passa a ter importância vital na análise qualitativa. O investigador busca identificar e compreender os sentidos que os investigados atribuem às experiências que vivenciam cotidianamente. Por essa razão, o tempo dedicado às entrevistas constitui fator primordial para o alcance dos resultados da pesquisa.

Para atingir o efeito desejado do enfoque qualitativo no âmbito desta investigação, foi necessário, não raras vezes, mais de um contato com os entrevistados. Foi elaborado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE F) a partir de questões fundamentais levantadas na fase de elaboração do projeto de pesquisa, mas a análise transcendeu as reflexões preliminares sobre o assunto, por meio da percepção compartilhada entre pesquisadores e interlocutores.

---

[8]Autores teóricos como Berman (1986); Kuhn (1987); Capra (1993); Prigogine e Stengers (1997); Santos, (1989, 1995, 1997); Morin (1996), entre outros.

Procuramos preservar alguns aspectos qualitativos utilizados por Veiga, Resende e Fonseca em pesquisa realizada na UnB:

> [...] buscamos ultrapassar a limitação analítica centrada apenas nos resultados da experiência. Investigamos a sua riqueza processual e avaliamos o conhecimento adquirido pelos pesquisadores no desenvolvimento da experiência em si. Enfocamos as esperanças iniciais e decepções dos interlocutores; as suas visões mais utópicas ou a busca de caminhos mais realistas para a continuidade do processo. Enfim, procuramos levar em conta a espontaneidade dos discursos, sem limitá-los estritamente aos itens constitutivos do roteiro inicial. Assim, o objeto de estudo foi enriquecido pela incorporação de questões não previstas pela proposta inicial (2002, p. 213).

A presente investigação, buscando coadunar-se com as bases da pesquisa qualitativa, utilizou-se de levantamentos bibliográficos, pesquisa documental e entrevistas.

O levantamento bibliográfico efetuou-se, primeiramente, mediante a seleção de estudos que permitem o embasamento conceitual para a compreensão da concepção basilar da política maior que preside o PAR, ou seja, os fundamentos da questão do regime de colaboração instituído pela Constituição de 1988, que propõe a interlocução entre os entes federados. Para tanto são examinados os autores mais atuais e representativos sobre o tema em pauta. Entre eles: Abrucio (2010); Bobbio, Matteucci e Pasquino (1989); Martins (2009), Sena (2013); Bercovici (2003); Maluf (2010); Cury (2010) e outros que possam contribuir para esse entendimento.

Buscou-se ainda conhecer a proposta oficial do PAR como estímulo ao planejamento para o município e para as escolas, visto que o ato de planejar faz parte central dessa política governamental, especialmente pela aprovação do novo PNE 2014-2024. A chamada para que os municípios elaborem seus planos educacionais já fora contemplada também como um dos objetivos nucleares do PAR. Foi necessário, conhecer as concepções do tema da análise de políticas e do planejamento educacional, com base nos autores assim selecionados: na área de políticas – Aguilar Villanueva (1993), Palumbo (1994) e Frey (2000). Para compreensão de como o planejamento em educação se insere nas políticas educacionais a partir de 2007, ano de instituição do PAR, são examinados, entre outros autores, Fonseca (2009b, 2013, 2014); Camini (2010a, b); Ferreira e Fonseca (2011, 2013); Oliveira, Scaff e Senna (2011, 2013), Haddad (2008), Saviani (2009a), Albuquerque (2013a).

Outro autor que dá suporte ao quadro político aqui mencionado é Martins[9] (2009, 2013) explicitando a importância do federalismo brasileiro para compreender a proposta de colaboração entre os entes conforme propõe o PAR.

Além de autores que possibilitam um olhar privilegiado sobre a qualidade educacional como: Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado (2007), Fonseca (2009), Silva et al. (2009), Freitas e Real (2011), inclui-se a investigação de Amorim (2011) que estudou, especificamente, como a qualidade é compreendida na perspectiva do PAR em municípios sul-mato-grossenses.

Ainda como procedimento de pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico na Biblioteca de Teses e Digitações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos quais se destacam os estudos de Camini (2009a, b), Amorim (2011), Oliveira (2010), Silva (2011), Mendonça (2010) Ribeiro (2012), Voos (2012) entre outros estudos empíricos recentemente concluídos sobre o PAR e que são partícipes da pesquisa maior que certamente dialogarão com esta investigação. De acordo com a recomendação da pesquisa qualitativa, fez-se necessário ainda, a análise de documentos oficiais sobre o PAR. Assim, são analisados os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) acerca do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros que contribuem para o entendimento desse instrumento de planejamento governamental.

No que se refere ao PDE, o documento norteador é o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (HADDAD, 2008), o qual apresenta um detalhamento do plano, seus objetivos e sua abrangência.

Outro documento importante que contribui com a análise dos dados coletados é o “Guia de Programas” (BRASIL, 2007c), pois apresenta uma relação de todos os programas que constitui o PDE e as diretrizes do “Compromisso Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007a), que expõe as diretrizes a serem alcançadas através dos programas supracitados.

Sobre o PAR, há também outros documentos como o “Guia prático de ações: 9ª versão de 08 out. 2007” (BRASIL, 2007b), documento elaborado para orientar a definição de ações

[9] Na tese defendida em 2009 consta como Paulo Sena Martins, também no artigo de 2014, no entanto no livro (2013) consta como Paulo Sena.

que comporão o Plano de Ações Articuladas de cada município brasileiro. Essas ações podem ser executadas pelo Município, com assistência técnica ou financeira do MEC.

O “Instrumento de Campo” (BRASIL, 2008b), de caráter participativo, tem por objetivo promover uma análise compartilhada da situação educacional, na rede municipal, para coleta de informações quantitativas e qualitativas. O instrumento está estruturado em quatro grandes dimensões, compostas por áreas de atuação e com indicadores específicos, totalizando 52 indicadores;

As “Orientações gerais para aplicação dos instrumentos” (BRASIL, 2008c), o “Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014: 6ª versão – maio 2011” (BRASIL, 2011b), este instrumento possui a inserção de 30 novos indicadores em relação ao anterior (BRASIL, 2008a), no total de 82 indicadores. O conjunto desses dois importantes documentos foi utilizado pelos municípios para orientar a aplicação voluntária dos instrumentos disponibilizados aos municípios aderentes ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Eles trazem orientações gerais sobre aspectos importantes que antecedem o trabalho a ser realizado e os principais procedimentos para sua execução.

Também para análise do segundo ciclo do PAR (2011-2014), o manual de elaboração do PAR dos Municípios, denominado “Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios: 2011-2014 versão preliminar, setembro” (BRASIL, 2011b), o “Guia Prático de Ações para Municípios” (BRASIL, 2007b), as “Orientações para atualização do Plano de ações Articuladas (PAR) do Município” (BRASIL, 2013a), são manuais que se constituem de documentos essenciais no auxílio para o entendimento e elaboração do PAR pelos municípios.

Outras importantes fontes documentais para composição deste estudo são as legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação instituído pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que institucionaliza o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e a Resolução MEC n° 29/2007 (BRASIL, 2007d), que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, bem como suas alterações constantes das Resoluções 047/2007 e 046/2008.

Por fim, foram analisados os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Dourados (SEMED) e também, quando foram disponibilizados, documentos produzidos nas escolas investigadas, entre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e outros documentos que se fizerem importantes para a compreensão do desenvolvimento do PAR nas instâncias mencionadas.

Tomou-se como recorte temporal desta pesquisa o segundo ciclo do PAR compreendido no período 2011-2014 do Plano de Ações Articuladas do município de Dourados.

Embora a pesquisa maior avalie o primeiro ciclo do PAR uma análise a *posteriori* fica comprometida em virtude de que o próprio município de Dourados não possui dados completos do primeiro ciclo do PAR. As pesquisas realizadas por Amorim (2011) e Valadão (2015) alertam que a descontinuidade política da administração local, ante a sucessiva troca de prefeitos e equipes responsáveis pelo PAR/Dourados, trouxe prejuízos à organização e armazenamento das informações pertinentes àquele período.

Essa constatação também foi identificada por Ferreira e Fonseca (2013) quando apontam que operacionalização do PAR fica prejudicada "principalmente devido às trocas políticas dos técnicos dentro das secretarias, que assumem função em cargos comissionados e são destituídos com a mudança. [...] Observou-se que o planejamento da equipe anterior não é levado adiante pela equipe sucessora, em alguns casos, por total desconhecimento das políticas em vigência" (2013, p. 292). Portanto, o foco principal de análise desta dissertação limita-se ao segundo ciclo do PAR/Dourados (2011-2014).

Além do estudo bibliográfico, o propósito fixado nos objetivos desta dissertação exigiu a realização de entrevistas com gestores e/ou técnicos responsáveis pelo PAR da Semed/Dourados que tenham participado de sua elaboração, buscando respostas aos objetivos definidos como: *A) identificar, a partir de entrevistas, quais as subações propostas na Dimensão 03 do PAR (Práticas pedagógicas e Avaliação) estão sendo efetivamente executadas e quais mais contribuem para melhoria do ensino fundamental no entender desses interlocutores; B) conhecer e analisar a partir do entendimento destes gestores as facilidades/dificuldades administrativas e financeiras enfrentadas na execução das subações contempladas na Dimensão 03 do PAR do município,* e ainda, C*) conhecer e analisar como se efetiva a interlocução entre o MEC/FNDE e a Semed/Dourados e desta com as escolas de*

ensino público fundamental para o cumprimento das subações da Dimensão 03, do PAR /Dourados.

Para atender aos dois últimos objetivos desta dissertação (*D* e *E*), foram também investigadas escolas da rede pública municipal de Dourados, nas quais são entrevistadas membros da equipe de direção (diretores e/ou coordenadores pedagógicos e professores). A intenção em realizar tais entrevistas é para *conhecer, por meio da percepção desses interlocutores, quais as ações da Dimensão 03 do PAR estão sendo efetivamente realizadas no âmbito escolar e como contribuem para gerar a melhoria do trabalho escolar e dos índices do Ideb* (objetivo "D*").* Além de *conhecer que outras ações as escolas executam para a melhoria da qualidade do ensino* (objetivo "E*").*

Justifica-se a decisão de restringir o espaço empírico a duas escolas[10] de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Dourados, esta decisão explica-se, também, pelo quantitativo de sujeitos a serem entrevistados.

Para a extração das informações, recorreu-se também às entrevistas individuais, utilizando-se de roteiro prévio semiestruturado, gravadas e transcritas, sob a orientação metodológica da pesquisa qualitativa que, de acordo com Poupart (2010, p. 227), essa técnica "[...] representa um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo de que foi testemunha [...]" ou ainda "por definição é uma comunicação bilateral" (RICHARDSON, 2012, p. 207).

A entrevista semiestruturada foi utilizada de modo a complementar as informações documentais, pois permite dar voz a alguns membros do Comitê Local do PAR (2011-2014), aos gestores e/ou coordenadores pedagógicos e professores, no intuito de compreender o entendimento desses sujeitos no monitoramento de algumas ações do PAR, autorizando maior consistência à pesquisa.

Dessa forma, com as entrevistas semiestruturadas, "pretende-se obter relatos nas próprias palavras do entrevistado" (RICHARDSON, 2012, p. 213-214).

Essa concepção comunga com a assertiva de Triviños (1987) que entende a entrevista semiestruturada como:

> [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida

[10] Os critérios para escolha das escolas serão explicitados mais adiante

> que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Pelo exposto, assevera-se que a investigação em pauta insere-se na modalidade qualitativa, na medida em que se utiliza, também, de dados estatísticos para conhecer as condições socioeconômicas e educacionais de cada município. Para composição das características dos municípios são utilizados dados coletados do Censo do IBGE 2010, INEP e PNUD - Atlas de Desenvolvimento Humano.

Sujeitos da pesquisa

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro, dezembro de 2015 e janeiro e fevereiro de 2016, e, gravadas com prévia autorização dos sujeitos, conforme consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A)

Os sujeitos selecionados para entrevistas foram os gestores e/ou técnicos da Semed responsáveis pelo PAR; partícipes da Equipe Local[11] do PAR, referente ao ciclo 2011-2014; servidores que participaram em momentos importantes de sua elaboração e/ou implementação no âmbito da Semed/Dourados. Estes são especificados conforme segue:

-Uma servidora da Semed, responsável pela condução do PAR, identificada como Coordenadora do PAR;

- Uma servidora técnica pedagógica na qualidade de representante dos professores da zona urbana, identificada como representante dos professores da zona urbana;

- Um servidor técnico pedagógico na qualidade de representante dos professores da zona rural, identificado como representante dos professores da zona rural

- Dois servidores técnicos administrativos na qualidade de representante dos técnicos da Semed, identificados como Técnico Adm. 1 e Técnico Adm. 2

---

[11] Analisando o documento que instituiu a Equipe Local do PAR no município de Dourados (Anexo A), percebeu-se um equívoco de nomenclatura, ao que o município publicou como Comitê Local Compromisso Todos pela Educação. O documento oficial de elaboração do PAR o MEC denomina Equipe Local, por isso adotamos essa nomenclatura no decorrer da análise dos dados. Explicações mais detalhadas sobre tal diferença encontram-se na página 88 desta dissertação.

- Uma diretora, Membro da Equipe Local PAR na qualidade de representante dos diretores de escolas, identificada como Diretora A - coincidentemente diretora de uma das escolas selecionadas para coleta de dados (Diretora da Escola X)

- Duas diretoras de escolas, identificadas como (Diretora A e Diretora B);

-Uma coordenadora pedagógica que atua junto aos anos iniciais do ensino fundamental, identificada como Coordenadora pedagógica;

-Uma professora indicada pela direção da escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Dourados na zona urbana, identificada como (professora A)

Os membros partícipes da equipe local do PAR foram escolhidos pela sua importância decisória sobre algumas das ações do PAR e também sobre o conhecimento privilegiado que possuem e a observação que guardam sobre os resultados do planejamento educacional municipal e como este incide nas escolas afetando ou não a qualidade da aprendizagem.

Da mesma maneira os diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas, e, também, os professores, porque são essenciais para perceber se a qualidade a partir do que foi ensinado e assimilado.

Critérios de seleção das escolas investigadas

Para a seleção das escolas, com vistas à realização das entrevistas, foi escolhido as que atendessem simultaneamente a três critérios elencados da seguinte forma:

- Critério 1 – Escolas com alunos matriculados do pré-escolar ao 9° ano e que também ofertem Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª a 8ª série, levando em consideração que no instrumento diagnóstico do PAR existem subações específicas para o público da EJA;
- Critério 2 - Escolas que apresentaram registros ininterruptos de avaliação do Ideb em todos os anos desde que fora instituído esse tipo de avaliação, ou seja, entre 2005 a 2013;

- Critério 3 - Escolas da rede pública municipal de Dourados, MS que apresentaram maior e menor Ideb observado[12] após cotejamento da média entre os anos iniciais e finais referente ao ano de 2007, ano de lançamento do PAR.

Estabelecidos os critérios, segue esclarecimentos quanto à motivação para determinação de cada um deles.

A determinação do primeiro critério, de selecionar escolas que tenham alunos matriculados em todas as séries do EJA, justifica-se pelo fato da Dimensão 03 do PAR incluir ações específicas para essa categoria de alunos. E também porque ao definir que as escolas deveriam possuir alunos matriculados do pré-escolar ao 9º ano do ensino fundamental acrescido das turmas de EJA, implica em selecionar escolas de maior porte, ou seja, escolas com mais 700 alunos matriculados o que aumenta a pluralidade em seu interior. As informações obtidas dão conta que esses alunos participam da Prova Brasil.

O segundo critério foi determinado primando pelo fato de que as escolas deveriam possuir notas em todos os anos sem interrupção nas avaliações o que certamente propicia equilíbrio à seleção, assim as duas escolas selecionadas participaram das avaliações nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013. (tabelas 3 e 4).

Em relação ao terceiro critério, foi determinado para fins de possíveis comparações e para tentar desvendar se há algum motivo pelo qual as escolas com características similares tenham diferenças de Ideb, ou, o que foi determinante para que uma tivesse Ideb maior que a outra.

As escolas selecionadas foram identificadas como Escola X e Escola Y como forma de preservar suas identidades.

A tabela 2 permite visualizar as médias dos Ideb observados no ano de lançamento do PAR (2007) para as escolas selecionadas para compor esta investigação.

Tabela 2-Média do Ideb nos Anos Iniciais e Finais das Escolas selecionadas em 2007

Ideb Observado	Nome da escola	Ideb Anos iniciais 2007	Ideb Anos Finais 2007	Média Ideb 2007	Nº de alunos matriculados 2014
Maior Ideb	Escola X	4,2	3,9	4,0	767
Menor Ideb	Escola Y	3,7	2,9	3.3	986

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados em: http://ideb.inep.gov.br

[12]Ideb observado significa Ideb aferido.

Para determinação das escolas com maior e menor Ideb, foram tomados os Ideb de 2007 dos anos iniciais e finais e feito a média. A escola X alcançou Ideb de 4,2 para os anos iniciais e 3,9 para os anos finais. Já a escola Y alcançou Ideb de 3,7 para os anos iniciais e 2,9 para os anos finais. Optou-se por observar o índice do ano de 2007 pelo fato deste ser o ano de lançamento do PAR.

A quantidade de alunos que frequentam as escolas selecionadas representa 7,5% dos 23.251 alunos matriculados na rede pública municipal de Dourados que compreende matrículas da educação infantil ao 9º ano e EJA.

Na tabela 3 são relacionados os escores do Ideb obtido pelas escolas públicas municipais de Dourados, para os anos iniciais (5º ano do ensino fundamental), conforme consta no site do Inep.

Tabela 3 - Ideb das escolas públicas municipais de Dourados – 5º ano do ensino fundamental

Escola	Ideb Observado					Total alunos matriculados	Oferta EJA*
	2005	2007	2009	2011	2013	2014	
ESCOLA X	3.4	4.2	4.3	4.2	4.3	767	X
EM ARTHUR CAMPOS MELLO	3.3	4.0	3.7	4.5	4.5	569	
EM AURORA PEDROSO DE CAMARGO	3.8	4.1	4.0	4.5	5.5	719	
EM BERNARDINA CORREA DE ALMEIDA	4.0	4.3	3.9	4.7	5.5	208	
EM CEL. FIRMINO VIEIRA DE MATOS		4.9			***	191	
EM CLARICE BASTOS ROSA	4.0	4.3	3.9	5.1	5.0	1159	X
ESCOLA Y	3.1	3.7	3.8	3.9	4.3	986	X
EM FRANCISCO MEIRELES				3.1	2.9	806	
EM FRANKLIN LUIZ AZAMBUJA	3.7	4.0	4.2	4.9	5.3	575	
EM FREI EUCARIO SCHMITT	3.5	4.1	4.0	4.5	4.8	360	
EM INDIGENA AGUSTINHO				2.5	2.6	555	
EM INDIGENA ARAPORA				2.2	2.6	579	
EM INDIGENA RAMAO MARTINS					2.6	491	
EM INDIGENA TENGATUI MARANGATU – POLO				2.8	3.0	874	
EM IZABEL MUZZI FIORAVANTI	4.0	4.4	4.0	4.6	5.4	241	
EM JANUARIO PEREIRA DE ARAUJO	3.9	3.9	4.1	4.7	4.8	645	
EM JOAQUIM MURTINHO	5.0	5.4	5.3	6.4	6.6	403	
EM JOSE EDUARDO CANUTO ESTOLANO – PEREQUETE	3.1	4.1	3.8	5.1	4.7	258	
EM LAUDEMIRA COUTINHO DE MELO	3.4	4.0	3.8	4.8	5.0	709	
EM LOIDE BONFIM ANDRADE	4.2	4.5	4.7	5.4	5.7	1438	X
EM MARIA DA ROSA ANTUNES S CAMARA	3.7	3.9	4.7	5.4	6.2	627	
EM NEIL FIORAVANTI		5.1	4.8	5.5	5.7	1136	

Continua...

continuação.

EM PADRE ANCHIETA		4.0	3.8	4.1	4.6	208	
EM PREF ALVARO BRANDAO	3.8	3.9	4.1	4.3	5.2	761	
EM PREF LUIZ ANTONIO ALVARES GONCALVES				4.0	4.7	500	
EM PREF RUY GOMES			5.0		***	259	
EM PROF.ª ANTONIA CANDIDA DE MELO	3.5	3.7	4.0	4.2	5.0	442	
EM PROFª AVANI CARGNELUTTI FEHLAUER	4.0	4.3	4.5	5.0	5.1	572	
EM PROFª CLORI BENEDETTI DE FREITAS	3.2	3.4	3.8	4.2	4.3	932	
EM PROFª EFANTINA DE QUADROS	4.1	4.6	4.8	4.9	3.8	791	
EM PROFª IRIA LUCIA WILHELM KONZEN			3.6	3.9	4.4	570	
EM PROF MANOEL SANTIAGO DE OLIVEIRA	3.4	3.6	4.3	4.3	4.6	442	X
EM PROFª MARIA DA CONCEICAO ANGELICA		4.7	3.7	3.7	4.3	635	X
EM SOCRATES CAMARA		3.9	3.4	4.1	4.5	518	
EM VER ALBERTINA PEREIRA DE MATOS	3.7	4.0	3.5	4.9	5.2	308	
EM WEIMAR GONCALVES TORRES	3.7	4.2	4.3	4.6	5.0	919	

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9133428 - Os resultados em destaque referem-se ao Ideb que atingiu a meta projetada.

Na tabela 3, podem ser observados os resultados do Ideb referente dos anos iniciais (5º ano do ensino fundamental) das escolas públicas municipais de Dourados. Os destaques coloridos sinalizam que a escola alcançou a meta projetada para o Ideb. Também é possível perceber que algumas escolas elevaram seus índices mesmo não tendo alcançado os escores que tinham projetado.

Embora a tabela indique a existência de escolas com Ideb maior do que das escolas selecionadas, que não foram selecionadas para a presente pesquisa, esse fato se deu em virtude do não enquadramento no primeiro critério estabelecido (oferta de EJA de 1ª a 8ª séries) por isso não são alvo da investigação. Na tabela pode ser observada a existência de escolas que não possuem notas em todos os anos de avaliação do Ideb.

Na tabela 4, podem ser visualizados os escores do Ideb obtido pelas escolas públicas municipais de Dourados, para os anos finais (9º ano do ensino fundamental) conforme consta no site do Inep.

Tabela 4 – Ideb das Escolas públicas municipais de Dourados – 9º ano do ensino fundamental

Escola	Ideb Observado					Total alunos matriculados	Oferta EJA*
	2005	2007	2009	2011	2013	2014	
ESCOLA X	3.0	3.9	3.6	3.5	2.3	767	X
EM AURORA PEDROSO DE CAMARGO	3.5	3.2	3.9	3.2	3.9	719	
EM CEL FIRMINO VIEIRA DE MATOS		3.9			***	191	
EM CLARICE BASTOS ROSA	3.2	3.6	4.3	4.6	4.5	1159	X
ESCOLA Y	2.6	2.9	2.9	2.9	3.0	986	X
EM FRANCISCO MEIRELES				2.9	3.1	806	
EM INDIGENA AGUSTINHO					2.1	555	
EM INDIGENA ARAPORA					2.1	579	
EM INDIGENA TENGATUI MARANGATU - POLO				2.5	2.1	874	
EM JANUARIO PEREIRA DE ARAUJO		2.6	3.6	3.2	4.4	645	
EM LAUDEMIRA COUTINHO DE MELO				3.3	4.5	709	
EM LOIDE BONFIM ANDRADE	4.1	3.4	4.2	3.3	2.9	1438	X
EM MARIA DA ROSA ANTUNES DA SILVEIRA CAMARA	2.7	3.4	4.2	4.2	5.1	627	
EM NEIL FIORAVANTI	4.1	5.1	4.6	3.8	4.7	1136	
EM PADRE ANCHIETA		4.3			4.3	208	
EM PREF ALVARO BRANDÃO	3.6	4.1	3.8	3.2	3.6	761	
EM PROFª CLORI BENEDETTI DE FREITAS	3.5	3.0	3.1	2.6	3.3	932	
EM PROFª EFANTINA DE QUADROS	4.2	4.2	4.8	3.5	3.0	791	
EM PROFª ELZA FARIAS KINTSCHEV REAL		2.9	3.1	3.2	2.3	263	
EM PROFª MARIA DA CONCEICAO ANGÉLICA					3.7	635	X
EM WEIMAR GONCALVES TORRES	2.7	3.4	3.0	2.8	2.4	919	

Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9133428 - Os resultados em destaque referem-se ao Ideb que atingiu a meta projetada.

A escola X mesmo atingindo a meta proposta em três anos consecutivos apresenta queda no Ideb observado no último ano com nota abaixo da época do lançamento do PAR, enquanto a Escola Y apresenta quase uma constância na aferição dos índices, apresentando conquanto uma pequena elevação no último ano de apuração (2013), mas que, no entanto, não atingiu a meta projetada.

Dados referentes à rede de ensino público municipal de Dourados constam do capítulo III, antecedendo os dados analíticos.

A estrutura deste trabalho foi assentada em três capítulos. Considerou-se para sua elaboração as categorias analíticas: regime de colaboração e articulação entre os entes federados; a qualidade educacional e as práticas pedagógicas na escola objetivando compreender como e quais subações definidas nos indicadores da Dimensão 03 do PAR mais

contribuem para a melhoria da qualidade educacional na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS.

O primeiro capítulo apresentou a dinâmica federativa brasileira, julgando ser necessário esse entendimento para que se possa apreender o regime de colaboração, tal como expresso no PAR, na legislação brasileira: (LDB e Constituição Federal de 1988) e nos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024. O segundo capítulo apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação enquanto política norteadora do PAR e este como instrumento para alcançar a qualidade proposta em seu bojo, procurou explanar a forma como foi construída a Dimensão 03 do PAR que trata das práticas pedagógicas e avaliação. O terceiro capítulo foi dedicado à análise das entrevistas com objetivo de compreender o entendimento da Semed e da Equipe Local do PAR sobre materialização das práticas pedagógicas no ensino fundamental da rede pública municipal de Dourados que mais contribuem para a melhora da qualidade por meio da execução do segundo ciclo do PAR (2011-2014).

CAPÍTULO I

FEDERALISMO BRASILEIRO: O REGIME DE COLABORAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO PARA A GESTÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A importância de estudar o Regime de colaboração no federalismo brasileiro justifica-se pelo fato de que o Plano de Ações Articuladas ter sido concebido como forma de dar materialidade ao pacto federativo no campo da educação.

Ademais, compreender o federalismo como forma de organização do Estado brasileiro pós Constituição Federal de 1988 é essencial para a análise do objeto desta pesquisa principalmente no que diz respeito à relação entre os entes federados.

Abrucio (2010, p. 40) defende a tese de que "é muito difícil entender o atual modelo educacional e buscar seu aperfeiçoamento sem compreender a dinâmica federativa, tanto a mais geral como a que atua especificamente neste setor".

Assim, a proposta deste capítulo é fornecer noções de como uma política federal chega aos municípios no âmbito da relação entre os entes federativos, pois "não se pode entender plenamente a política brasileira sem que se tenha em conta o profundo impacto do federalismo." (MAINWARING, 1982, p. 19). Vez que, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o MEC oferta apoio técnico e financeiro aos entes federados no desenvolvimento de ações que visam buscar a melhoria da qualidade da educação básica especialmente no que se refere ao planejamento educacional municipal no contexto do regime de colaboração.

Intenciona-se, na exposição deste capítulo, dar a conhecer a forma como ocorre a relação de cooperação entre a União e os Municípios com vistas a atender o objetivo "c" da presente dissertação, onde se pretende verificar e analisar como se efetiva a interlocução entre o MEC e a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, MS.

Para fins desta pesquisa, adota-se o entendimento de observar o sistema federativo brasileiro sob as concepções do Estado moderno e contemporâneo[13], a partir da análise histórica e de suas bases constitucionais, em consonância com a assertiva de que "as políticas públicas educacionais são fortemente influenciadas pelo desenho institucional adotado por cada país" (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

1.1 O Federalismo brasileiro e suas implicações para o desenvolvimento das políticas públicas

Compreender a dinâmica federativa é importante para que se possa entender como funciona o modelo atual educacional, pois o federalismo brasileiro afeta as políticas públicas e no interior dessas, as políticas educacionais (ABRUCIO, 2010) e, em especial, compreender como essa o modelo federativo é representado no campo educacional, ou seja, como seus preceitos são incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e, mais recentemente, ao PNE de 2014-2024.

É preciso se ter em vista que a promulgação da Constituição de 1988 foi fundamental na solução de problemas que vinham ocorrendo na área da educação desde a adoção do federalismo como forma de governo. Nas palavras de Abrucio (2010, p. 40) "A nova Carta Constitucional procurou atacar os males históricos da política educacional brasileira, inclusive os localizados em sua dinâmica federativa".

Esse mesmo autor defende que houve grandes avanços no direito à educação uma vez que a questão territorial foi definida como estratégica nesse processo, em virtude da atribuição de competências a cada ente federado. (idem, p. 40).

[13] Segundo Bobbio (2007, p. 55) o Estado moderno e contemporâneo, está para além do seu desenvolvimento histórico, "o Estado é estudado em si mesmo, em suas estruturas, funções, elementosconstitutivos, mecanismos, órgãos etc., como um sistema complexoconsiderado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas contíguos".

Ainda no entender de Abrucio (2010) o avanço que a Carta Magna propiciou um novo modelo das políticas públicas, em especial as voltadas à educação, no qual se destacam três pontos-chave: a descentralização, as políticas educacionais LDB e o PNE. Conforme pode ser constatado no trecho em destaque:

> A nova Carta Constitucional procurou atacar os males históricos da política educacional brasileira, inclusive os localizados em sua dinâmica federativa. Houve grandes avanços no direito à educação e a questão territorial foi definida como estratégica nesse processo. Três temas tornaram-se peça-chave do novo modelo da política pública: a descentralização, em especial na sua tradução como municipalização, forma tomada como capaz de gerar tanto a melhora da gestão como a democratização do sistema de ensino; a previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras, nas formas da LDB e do Plano Nacional de Educação; e um diferenciador da educação frente aos outros setores, a proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na educação básica. (ABRUCIO, 2010, p. 40)

Em 2007, o governo federal, empenhado em rever a estrutura da gestão e do planejamento da educação brasileira, criou o PDE "com intenção de integrar os programas educacionais garantindo o vínculo entre os diferentes níveis de ensino, além de fortalecer o regime de colaborativo, mediante a gestão compartilhada." (FONSECA, 2013, p. 99)

Com isso "o Plano buscava estabelecer uma organização sistêmica, isto é relacionando o ensino fundamental ao superior, mediante a proposta de formação universitária para professores do ensino básico e a pesquisa universitária influindo no ensino médio," entre outras propostas. (HADDAD, 2008).

Para efetivação dessa proposta o método encontrado foi de proporcionar ao PDE um instrumento jurídico, denominado Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual o ministério da educação pudesse estabelecer o diálogo com os entes federativos (estados e municípios). Esse instrumento foi materializado por meio do decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 no Plano de Metas Compromisso todos pela Educação que segundo os documentos oficiais elaborados para apresentar o PDE e consequentemente o PAR relatam que mediante esse Plano, "inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados respeitando sua autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais" (BRASIL, 2008a).

Nesses termos, pode-se afirmar que o PAR "inaugura uma forma de planejamento sistêmico, ao considerar os quatro eixos norteadores, educação básica, educação superior,

educação profissional e alfabetização, isto é, vê a educação infantil integrando a educação básica, que, por sua vez, relaciona-se ao ensino superior; o incentivo à pesquisa influindo no ensino médio; o transporte escolar articulado com a remuneração dos professores. Assim formatado, o PDE e seu instrumento jurídico, o Plano de Ações Articuladas (PAR), se constituem como um plano estrutural de longo prazo e pressupõem a superação da tradicional fragmentação das políticas educacionais e o diálogo entre os entes federativos (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 80).

As relações entre os entes federativos mediante o regime de colaboração tomam vulto com o PAR, quando se materializa como um programa de alcance nacional para efetivar a questão federativa, conforme argumentam Ferreira e Fonseca (2013):

> [...] a técnica de planejamento recuperada pelo PAR tem a pretensão de ser o instrumento que vai realizar aquilo que o poder público, depois da Constituição Federal de 1988, ainda não concretizou. Além desse grande desafio, o PAR, de caráter plurianual, deve servir os parâmetros de uma democracia, pois a sua construção conta com a participação de gestores e educadores locais, sendo baseado em diagnóstico de caráter participativo e - se elaborado a partir da utilização do instrumento de avaliação de campo que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissional de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos (p. 14).

Não perdendo de vista seu objetivo de constituir-se em instrumento para organizar as ações da escola para melhorar a qualidade da educação, aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (FONSECA, 2013, p.99). No entanto, esse objetivo, idealizado dentro de um regime de colaboração traz desafios porque deve levar em conta que o federalismo tem características que lhe são próprias, pois deve ser respeitada a interdependência de cada ente federativo e as incumbências próprias de cada um dos membros da federação trabalhando de modo compartilhado.

Nisso percebemos a necessidade de se discutir antes a questão federativa ao propormos a analise das ações do Plano de Ações Articuladas materializadas no âmbito do trabalho pedagógico nas escolas e secretarias de educação uma vez que esta política, ao estabelecer uma relação direta entre o Ministério da Educação e municípios, principia uma relação de maneira específica de pacto federativo que ainda está se consolidando.

Embora a Constituição Federal de 1998 estabeleça que a educação no país deva acontecer em regime de colaboração esse arranjo federativo ainda carece de regulamentação própria, por meio de Lei complementar.

Ressalta-se que, embora prevista a "lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados" (DOURADO, 2007, p. 928), esta ainda não foi elaborada, a direção para isso é dada no parágrafo único da Emenda Constitucional n. 59/2009. A esse respeito o autor critica a falta da priorização da educação como política pública a ser assegurada, com ênfase, entre outros aspectos, na regulação do regime de colaboração entre os entes federados conforme pode ser conferido na citação que segue:

> Essa lógica e dinâmica política é, ainda, uma realidade no cenário educacional brasileiro, na medida em que não se elaborou a lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados, manteve-se a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal, e não se adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) como referência base para as políticas educacionais. (DOURADO, 2007, p. 928)

Ainda sobre essa falta de regulamentação do parágrafo único do art. 211, Sena (2013, p. 134) alerta que este dispositivo é um dos principais desafios para o desenvolvimento do regime de colaboração inserido no federalismo cooperativo consagrado pela Constituição de 1988.

Por ser esse o modelo de federalismo consagrado constitucionalmente, que tem por base o princípio da *harmonia federativa*, em que todas as unidades federadas, sem exceção, devem atuar concertadamente para a realização dos objetivos da República Federativa (art. 3º, CF88), há um dever constitucional de cooperação entre os entes, compreendido como o princípio da solidariedade.

É de responsabilidade constitucional dos municípios a oferta da educação infantil e do ensino fundamental (EC n.14 art.2º), no entanto, este ente federado pode repartir responsabilidades com o estado a que pertence para a oferta da educação básica. Comumente os municípios se responsabilizam pela oferta da educação infantil, também do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e os estados ofertam o ensino médio. Com esta estrutura, o desenvolvimento da educação básica nutre-se, técnica e financeiramente, do regime de colaboração, conforme explicam Azevedo e Santos (2012):

> Desde a Constituição de 1988, as municipalidades foram alçadas à condição de ente federativo, cabendo-lhes um conjunto de atribuições no provimento das políticas públicas onde se inserem as políticas de educação. **É a partir deste contexto jurídico e político que a questão do regime de colaboração entra em pauta**, sendo, em certa medida, normatizado, mas sem uma regulamentação própria tal como previsto na Carta Magna. O regime de colaboração, desde então, passou a ser defendido como um mecanismo de apoio/cooperação entre a União, estados e municípios na

> definição e implementação das políticas educativas voltadas para o efetivo usufruto da educação com qualidade. Isto, particularmente, ao se considerar as assimetrias presentes na realidade brasileira e, sobretudo, os problemas atávicos presentes na maior parte de suas municipalidades (p. 564, grifo nosso).

Dourado (2007) na época do lançamento do PDE, já alertava para o surgimento de políticas, programas e ações desenvolvidas nos âmbitos federal, estadual e municipal com a finalidade de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na ampliação da educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos entes federativos. E no que se refere à questão da descentralização lembra que:

> A iniciativa da União, por meio de indução do financiamento de ações, programas e políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza por superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros. Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio de regime de colaboração entre os entes federados,e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 939)

Nesse sentido, a política educacional vem sendo marcada pela "convivência da centralização com descentralização" na esfera dos municípios (FERREIRA, 2013, p. 74).

A descentralização das ações governamentais é comentada por Aureliano e Queiroz (2013) como a chave para entender a dinâmica federativa, sobretudo na área educacional:

> Visando solucionar a crise na educação, as proposições neoliberais combinam a dupla lógica da centralização e descentralização, mantendo o controle pedagógico nos currículos, no sistema de avaliação do sistema e na formação dos docentes. Descentraliza, no entanto, os mecanismos de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o PAR como política pública de educação tendo como princípio o regime de colaboração entre União e os demais entes federados, prioriza a descentralização das ações do governo federal, desconcentrando responsabilidades, recursos e autonomia para os municípios e estados. Produzido no âmbito dos estados e dos municípios baseado em um diagnóstico da situação educacional, em sua implementação apresenta como desafio a limitação de recursos financeiros para que municípios definam os rumos da educação assegurando a concretização dos princípios que orientam a melhoria da qualidade do ensino. Assim, por meio do PAR, as ações do Governo Federal para a educação alcançam maior abrangência nas políticas locais, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da educação e do ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos (p. 12).

Para viabilização da política direcionada diretamente ao menor ente federativo se relacionando diretamente com o ente maior (União), alguns autores colocam como positiva a aproximação do MEC com as secretarias municipais de educação na execução do PAR.

No entanto, resultados de pesquisas apontam que, na prática, a participação da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade de forma superficial, pois alguns nomes de representantes somente constam do papel sem se quer ter ido a qualquer reunião (FONSECA; FERREIRA, 2013; FONSECA, 2014; ALBUQUERQUE;FONSECA, 2012; SOUSA, 2011; ALCANTARA; SILVA, 2014) ou quando o funcionamento do comitê local do PAR inexiste ou funciona de forma inadequada (DAMASCENO, *et al.*, s/d, p. 11*)*

Embora o pacto federativo ainda não tenha se consolidado (FERREIRA; FONSECA, 2013), o PAR apresenta algum avanço no planejamento da educação brasileira:

> Apesar das dificuldades evidenciadas na pesquisa é preciso considerar que algo mudou coma a implantação do PAR. Sua proposta se sustenta em bases ideológicas e metodológicas dos planos que o antecederam, especialmente porque supera o enfoque do planejamento prescritivo-gerencial adotado em governos anteriores (p. 296).

Damasceno *et al.* (s/d, p. 14) constatou, com base nos dados de pesquisa que a discussão sobre o processo de integração dos três níveis de governo visando melhorar a educação municipal e fazer acontecer o regime de colaboração previsto na Constituição Federal começou "embora incipiente a ser pautada a partir da diagnose e do planejamento das ações articuladas nos municípios", o que confirma a ideologia, propagada pelo PDE, de que este se apresenta como novidade quanto à forma de relacionamento institucional entre MEC e os entes federados. À época, o ex-ministro da Educação Fernando Haddad referindo-se ao PAR como instrumento jurídico, dizia: "inaugura um novo regime de colaboração" (HADDAD, 2008, p. 14) resultando na promoção de alterações na gestão educacional.

Deste relacionamento mais próximo com os entes subnacionais, o efeito mais perceptível das alterações promovidas por essa política está no "relacionamento de todas as transferências voluntárias da União aos estados e municípios" (SOUSA, 2011, p. 6)

O ministro também apregoava que, pelo fato do PAR ser multidimensional e plurianual, a sua temporalidade "o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição do memoriado que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras: a intermitência" (HADDAD, 2008, p.14)

Fonseca e Albuquerque (2012), em pesquisa realizada no estado do Maranhão, também observam alguns avanços do PAR que vão ao encontro ao regime de colaboração, como a constatação de que o plano trouxe uma direção para que a gestão municipal possa dar

uma direção mais conceitual e metodológica ao planejamento. Também observaram que o PAR permite a planificação das ações de forma articulada e, portanto, mais orgânica, comparada a método anterior, ainda que tais avanços se configurem como experiências isoladas em alguns municípios onde já se pode vislumbrar a concretização de um dos principais propósitos do PAR, qual seja, dar concretude à organização sistêmica, por meio da interligação orgânica das ações; além da aproximação do MEC com as Secretarias Municipais de Educação, o que possibilitou maior interação entre os entes federativos, proporcionando estímulo e segurança aos municípios com respeito à execução dos programas e planos do governo federal. (FONSECA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 68):

Essa questão também foi abordada por Fonseca e Ferreira (2011):

> Se no plano constitucional os entes são autônomos, no plano econômico, social e administrativo são estruturalmente marcados por desigualdades de toda ordem. Assim, para garantir a organicidade das ações do PAR, pressupõe-se a existência de uma política de Estado e de um efetivo regime de colaboração, capaz de promover a autonomia efetiva dos entes, para, por meio da assistência técnica e financeira, superar as dificuldades orçamentárias, gestionárias e pedagógica que os afligem (FONSECA; FERREIRA, 2011, p. 373).

Entre as medidas importantes que o governo federal apresenta em prol do regime de colaboração o repasse direto de recursos financeiros impactam a gestão dos municípios:

> [...] o efeito mais perceptível das alterações promovidas pelo PDE no relacionamento do MEC com os entes federativos reside no condicionamento de todas as transferências voluntárias da União aos estados e municípios à adesão ao Compromisso Todos pela Educação (SOUSA, 2011 p. 6).

Ante o exposto, resumidamente Sena (2013) apresenta as responsabilidades dos entres federados no que se refere à educação, pelas quais, cabe:

> a) à União: manter a competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22); organizar sistema federal (art.211); financiar instituições públicas federais (art. 211); exercer função supletiva e redistributiva (art. 211);
>
> b) aos estados: atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio (art. 211, §3º); manter a função supletiva em relação aos municípios (art. 30);
>
> c) aos municípios: manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (art. 30); atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental (art. 211, §2º);
>
> d) ao Distrito Federal cabem as atribuições de Estado e município. Embora o art. 211, §3º, refira-se apenas ao ensino fundamental e médio, este dispositivo deve ser lido conjuntamente com o art. 32, §1º, que atribui ao

> Distrito Federal às competências legislativas de Estados e municípios.(SENA, 2013, p. 125).

Observa-se que este federalismo cooperativo, notadamente marcante na área educacional, (AZEVEDO, 1997, MARTINS, 2009; ABRUCIO, 2010, SENA, 2013), encontra-se ancorado nas funções supletiva e redistributiva definidas pela Constituição Federal de 1988 referindo-se a atuação de cada ente federativo.

Na observação de Bercovici (2003), nos dias atuais, o federalismo tem como foco o equilíbrio cooperativo entre os entes federativos com base na descentralização econômica com vistas à garantia da assistência financeira para assegurar a universalização do ensino obrigatório dentro do regime de colaboração, conforme o autor:

> O grande objetivo do federalismo, na atualidade, é a busca da cooperação entre União e entes federados, equilibrando a descentralização federal com os imperativos da integração econômica nacional. No campo da educação a EC n.14 de 1996, disciplina sobre o custeio e garante "a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos entes federados" (art. 3º, §1º), bem como assegura a universalização do ensino obrigatório ao instituir que os entes organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BERCOVICI, 2003, p.157).

Sobre essa matéria, Camini (2010b) lembra, que "os objetivos estabelecidos para a educação requerem a construção da unidade dos sistemas educacionais entre os entes federados – União, estados e municípios, como um sistema nacional, considerando a multiplicidade e não a uniformidade (ordenação territorial)" (CAMINI, 2010b, p. 537), conforme dispõe a CF88, art. 211, § 4º. Dessa forma, o papel que cabe à União "é o de exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios." (idem).

Importa lembrar que cada país federado que adota este tipo de governo tem suas particularidades. No Brasil não é diferente, como afirma Affonso (1995, p. 57) "somente no Brasil o federalismo é associado à descentralização." Nesta mesma direção, Martins (2009, p. 54) também afirma que no Brasil o termo federação "está associado à descentralização, não somente na dimensão administrativa, mas também e, sobretudo, na dimensão política implicando e maior ou menor autonomia dos entes federais".

1.2 Como a LDB considera o regime de colaboração?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) apresenta as incumbências alcance dos entes federados no que se refere à organização da educação nacional.

Entre as incumbências dos entes federativos a Lei esclarece que cabe a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarem em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Quanto à União, cabe a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (art.8, §1º), também elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Aos municípios, cabem as responsabilidades definidas pela Constituição Federal proibindo-os de atuarem em outros níveis de ensino sem antes ter inteiramente atendidas as obrigações de sua área de competência.

Ao referir-se às competências de cada ente federado levando em conta o regime de colaboração, Anderson (2009) assim comenta:

> O que é de responsabilidade dos municípios também o é em certa medida, dos demais membros da federação (estados e municípios) que participam na perspectiva da interdependência quando coordena, implementa e avaliam as políticas educacionais bem como no que respeita as responsabilidades fiscais de financiamento (ANDERSON, 2009, p. 60)

O artigo quinto da LDB apresenta um chamamento do acesso ao ensino fundamental enquanto direito público e subjetivo estabelecendo em seu primeiro parágrafo que compete aos estados e aos municípios, assistidos pela União, trabalharem em regime de colaboração, no recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e inclusive aos jovens e adultos que não tiverem acesso a esse direito por meio de chamada pública e também procurar zelar conjuntamente com os pais e responsáveis para que estes cidadãos frequentem a escola.

No que se refere à organização da educação nacional, o art. 8° da LDB preconiza que os entes federados devem organizar, em regime colaboração, seus respectivos sistemas de ensino conforme constado caput do art. 211 da Constituição Federal. O 1º parágrafo esclarece que cabe a União coordenar a política nacional de educação de forma articulada com os diferentes níveis e sistemas de ensino exercendo funções: normativa, redistributiva e supletiva em relação às instâncias de ensino. Observa-se nesse parágrafo da lei, que foi introduzida

mais uma função à União (a função normativa) que não aparece no texto constitucional. O parágrafo a seguir, indica que os sistemas de ensino terão garantidos a liberdade para organizarem-se de acordo com os termos estabelecidos na LDB.

No que se refere às funções, Sena (2013, p. 135) esclarece que caberá à União exercendo a função supletiva auxiliar na questão financeira e técnica as instâncias de menor capacidade e no exercício da função redistributiva, participar na redistribuição de recursos com vistas a manter o equilíbrio do pacto federativo.

A colaboração entre os entes também aparece no art. 9º quando rege que o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser elaborado pela União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O inciso IV estabelece que os entes federados atuando de forma colaborativa deverão estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que devem nortear os currículos e conteúdos mínimos visando à formação básica comum. No inciso VI, a União em colaboração com os sistemas de ensino, vai assegurar que sejam realizados os processos avaliativos de âmbito nacional como o objetivo de definição de prioridades e a melhoria do ensino.

Outro item referente à cooperação entre os entes subnacionais (estados e municípios) é disciplinado no art. 10º, inciso e II, quando os estados são incumbidos de "definir, com os municípios, as formas de colaboração na oferta do ensino fundamental", guardadas a "distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendido e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público". (BRASIL, 1996).

Também em regime de colaboração, deverá acontecer a formação de docentes para atuar na educação básica (art. 62, §1º), quando todos os entes federativos deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Outro momento que a LDB orienta a respeito do regime de colaboração entre os entes federativos é o que estabelece no artigo 74º "a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar o ensino de qualidade" (BRASIL, 1996).

A colaboração também é referendada em relação à educação indígena em toda sua extensão cultural, quando o art. 78º da LDB preconiza que os sistemas de ensino da União

atuarão em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios por meio de programas integrados de ensino e pesquisa e para oferta de educação escolar bilingue e intercultural para os povos indígenas.

Também o terceiro parágrafo do art. 80º, § 3º dispõe que os sistemas de ensino podem atuar em regime de cooperação para normatizar a produção, controle e avaliação dos programas de educação à distância.

Assim, a LDB orienta no que dispõe a EC nº14/96, que a União, estados e os municípios organizassem seus sistemas de ensino em regime de colaboração, e que estados e municípios definissem formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório conforme o disposto no art. 211 da Constituição Federal (caput e §4º).

Chama atenção na leitura da LDB que o legislador ao redigi-la, utiliza-se das expressões "em colaboração" outras vezes "em regime de colaboração" (conforme consta dos artigos 8º - caput , 9º - caput e incisos IV e VI, art. 10º, inciso I, art. 74º e art. 78º) e no art. 80º parágrafo 3º desta lei consta a expressão "cooperação". Já no PNE em doze das vinte metas colocadas propostas, as expressões: colaboração, regime de colaboração, colaboração recíproca, são mencionadas.

Quanto à diferença entre colaboração e cooperação, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.09/2011 esclarece a existência de certa diferença, conforme transcrito a seguir:

> A diferença entre regime de colaboração e de cooperação refere-se à forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino. [...], a LDB elegeu o regime de colaboração como forma de propiciar a articulação dos sistemas (art. 8º). Essa articulação, todavia, só se faz possível em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária. Já o regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de governos. Ele traduz a forma escolhida pela Constituição para implementar as políticas educacionais (em nível de Estado). (BRASIL, 2011e).

Sobre essa pauta, França (2014) explica que "o regime de colaboração refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular" (FRANÇA, 2014, p. 420).

Percebe-se, na LDB, no que se refere ao regime de colaboração, a preocupação em assegurar que as relações entre os sistemas de ensino estejam claras quanto às

responsabilidades inerentes a cada ente federativo garantindo as liberdades de organização de cada sistema de ensino.

De tudo o que foi colocado até aqui, o que se pode depreender é que a LDB é quem regulamenta o regime de colaboração entre o MEC, estados e municípios por meio do que trata os artigos 8º a 11º (competências de cada ente federado).

Outra política que norteia os rumos da educação brasileira é o Plano Nacional de Educação. Procurar-se-á na seção seguinte continuar discutindo como o regime de colaboração foi expresso nessa importante política.

1.3 Como o regime de colaboração entre os entes federados é anunciado na Carta Constitucional e nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024)?

Desde sua promulgação, a Constituição Federal de 1988 já previa que deveria haver um plano nacional para educação, de duração plurianual, mas foi com as alterações dadas pela EC n. 59/2009 modificando o caput do art. 214 que se estabeleceu a duração decenal para este plano. Também disciplinou, quando previu que deveria ser em regime de colaboração, conforme pode ser visualizado no artigo constitucional em destaque:

> Art. 214**.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em **regime de colaboração** e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de **ações integradas** (grifos nossos) dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (BRASIL, 2009, Grifos nossos)

O Plano Nacional de Educação para o período 2001-2010 menciona brevemente o regime de colaboração. De acordo com os estudos de Sena (2013), o PNE de 2001-2010 recomendava em sua meta nº 11.32.19, o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com vistas a uma ação coordenada entre os entes federados, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas desse PNE.

A discussão sobre a questão do regime de colaboração no âmbito do PNE 2001-2010 já tinha sido levantada pela Anped, que apresentou considerações em nome do “principio federativo e da descentralização” alertando que a maioria das metas colocadas atribuíam

responsabilidades aos estados e municípios e o papel da União era omitido e ainda não contemplava o Sistema Nacional de Educação que era reivindicado pelos educadores (AGUIAR, 2010, p. 711). O plano foi aprovado e tais fragilidades ficaram somente no âmbito da discussão, sendo ignoradas pelo Congresso Nacional quando, ao aprovar o plano, desconsiderou essas questões levantadas pela Anped.

Considerando a oferta de educação com qualidade, de forma que pudesse superar as desigualdades regionais, uma das principais obrigações delegadas aos entes federados pelo PNE 2001-2010 foi a elaboração de planos decenais, dos diagnósticos, objetivos e metas de cada contexto educativo estadual e municipal.

O estudo de Sena (2013, p. 141) discute que nem todos os estados e os municípios deram conta de elaborar seus planos decenais. A aprovação do PNE 2001-2010, sem as garantias estruturais, não significou fonte de indução para que os planos decenais fossem elaborados como documentos legais e que se transformassem em ações concretas. Nesse contexto, o sistema de colaboração entre os entes federados não logrou êxito, relegando uma grande parte dos sistemas educacionais à margem dos acontecimentos.

Ficou para o novo plano (2014-2024) o desafio de fazer avançar o regime de colaboração. Em 2010, o governo federal apresentou o texto do novo PNE e o encaminhou ao Congresso, depois à Câmara dos Deputados que o analisou, promoveu audiências públicas em todos os estados brasileiros, modificou e criou emendas ao texto. O relator do projeto foi o deputado federal Ângelo Vanhoni (PT/PR), que se responsabilizou pelo texto final. Durante esse percurso, o plano recebeu mais de três mil emendas. Seguiu para o Senado Federal onde os senadores propuseram mais alterações e emendas; passou ainda pela Comissão de Assuntos econômicos para análise financeira e pela Comissão de Constituição e Justiça, onde foi determinada a sua legalidade. Por fim, foi encaminhado para a Comissão de Educação e Cultura, seguindo uma tramitação que durou 04 anos[14], até ser sancionado pela presidente Dilma Roussef, em outubro de 2014, quando foi aprovado com a garantia de 10% de financiamento do Produto Interno Bruto (PIB).

O principal mecanismo de discussão para a construção do PNE foi o documento final da 2ª Conferência Nacional de Educação (II CONAE)[15]. Suas conclusões reiteraram as

[14] O texto do PNE ficou parado por quatro anos em virtude da falta de consenso sobre pontos de investimento em educação e metas de desempenho do ensino.
[15] Realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014 que apresentou como tema: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”

decisões do Fórum Nacional de Educação (FNE)[16] quanto ao chamamento da sociedade para acompanhar a implementação do PNE, a elaboração e execução dos planos municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, de modo a assegurar o Sistema Nacional de Educação, a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil. (CONFERÊNCIA, 2014, p. 8).

O PNE leva em conta que o desenvolvimento da educação brasileira, não se faz com ações isoladas, mas de forma articulada, sistêmica e orgânica. Por isso, a presença reivindicatória e incisiva orientada para a criação de um Sistema Nacional de Educação estruturado em regime de colaboração é promulgada em seu texto (art.13 do PNE 2014-2024). Trata-se de um grande desafio do Plano Nacional de Educação, pois remete a um trabalho conjunto de entes federados com características bastante desiguais (territoriais, culturais, econômicas, políticas entre outras) trabalhando juntos em prol do desenvolvimento da educação para a próxima década, em que a União terá o papel estratégico de gerenciar o Sistema, sem centralizá-lo, além de incentivar e auxiliar os municípios a elaborarem em um curto tempo seus planos municipais de educação conforme prevê o texto do artigo 8º do PNE.

Quanto às formas de colaboração expressas no PNE, a chamada do Plano ao regime de colaboração pode ser conferida nos artigos 7º e 13º e no discorrer de 10 metas que revelam a preocupação em organizar o ensino para próxima década de forma articulada.

O 7º artigo instrui que “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do PNE”, em destaque observa-se que o parágrafo 5º desse artigo, determina que “será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios”, ou seja, a colaboração entre os quatro entes federativos. O parágrafo 6º diz respeito ao fortalecimento do regime de colaboração especificamente entre os estados e seus municípios nesses termos: “fortalecimento do regime de colaboração entre estados e respectivos municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada estado”, o que pode significar que haverá uma segunda instância de pactos que poderá beneficiar o ensino fundamental e educação infantil, já que o responsável por essas etapas é o município. O 7º parágrafo estabelece uma forma de regime

[16] O Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010) e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-202
4) que tem como atribuição planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação.

de colaboração horizontal, ou seja, conforme descrito, “o fortalecimento do regime de colaboração se dará entre os municípios, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2014).

Esses arranjos de desenvolvimento da educação (ADEs) a que o 7º parágrafos e refere, são estabelecidos pelo Parecer n.09/2001 da Câmara Básica do CNE, ao que Sena (2013) esclarece que são definidos como “forma de colaboração horizontal entre os municípios, indicando inclusive a possibilidade da elaboração de planos intermunicipais de educação.” (p. 134). Os arranjos implicam na articulação entre os municípios que, possuindo as mesmas características socioeconômico-culturais e regionais interagem entre si e negociam respeitando suas especificidades. No esclarecimento do CNE, os arranjos são expressão do trabalho em rede, conforme a citação que segue:

> [...] isto significa **trabalhar em rede**, onde um grupo de Municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes busca trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação, trabalhando de forma articulada com os Estados e a União, promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geopolítica. (CNE/CEB, 2011, p. 2, grifo do autor)

Visto dessa forma, pode-se afirmar que a adoção dos ADEs efetiva o planejamento em regime de colaboração que dispõe o caput do art. 211 da Constituição Federal, quando esta determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (BRASIL, Constituição, 1988).

O art. 13 do PNE determina que depois de dois anos da publicação do Plano, o poder público deverá criar lei específica instituindo o Sistema Nacional de Educação, que será responsável pela articulação entre os sistemas de ensino em regime de colaboração de modo a serem efetivadas as diretrizes, metas e estratégias que compõem o Plano Nacional de Educação e conforme o que dispõe o artigo 211 e 214 da Constituição Federal onde a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração.

Referências ao regime de colaboração também são feitas no anexo da lei, quando almeja, de acordo com a redação da meta 15, a forma de garantir a atuação colaborativa entre os entes federados, até o final de 2015, para uma política nacional de formação dos profissionais da educação em cursos de licenciatura.

Na redação das estratégias a expressão regime colaborativo encontra-se arrolada em 15 de suas 256. Isso significa que na proposta das estratégias para consolidar, o regime de colaboração, o assunto é abordado em quase 6% das estratégias totais do plano. O quadro 4 sintetiza os assuntos abordados nas estratégias do PNE relacionados com o regime de colaboração:

Quadro 4- Estratégias do PNE 2014-2024 que fazem alusão ao Regime de Colaboração

METAS	ESTRA-TÉGIAS	SÍNTESE DO ASSUNTO ABORDADO
1 (Educação infantil)	**1.1**	Expansão da educação infantil
	1.3	Demanda por creche
	1.5	Manter e ampliar o Programa Nacional de Reestruturação das Escolas
6 (Educação em tempo integral)	**6.2**	Instituir do Programa de Construção de escolas com padrão arquitetônico
	6.3	Institucionalizar e manter Programa Nacional de Ampliação e Reestruturação das Escolas Públicas
7 (Avaliação da aprendizagem e fluxo)	**7.19**	Institucionalizar e manter Programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas
	7.21	Estabelecer de parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica
9 (alfabetização – EJA)	**9.5**	Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos (EJA)
	9.8	Oferta de educação de jovens e adultos em presídios
10 (EJA integrada e profissional)	**10.8**	Fomentar oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores na modalidade EJA
	10.10	Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional a encarcerados
15 (formação de professores)	**15.11**	Implantar política nacional de formação continuada
16 (formação continuada e pós-graduação docente)	**16.1**	Realizar planejamento estratégico para a formação de educação continuada
18 (Plano de carreira docente)	**18.5**	Realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica
20 (financiamento)	**20.9**	Regulamentar os artigos 23 e 211 da Constituição, por meio de Lei complementar para normatizar a cooperação entre os entes federados em matéria educacional

Fonte: elaboração própria a partir do anexo da Lei 13.005/2014

Ao destacar as estratégias discriminadas do PNE (2014-2024) objetivou-se registrar que cada uma delas vem em consonância com áreas e indicadores do PAR integrantes de suas quatro dimensões, enquanto instrumento utilitário para que as metas do PNE, no que tange ao regime de colaboração, possam ser exequíveis, já que muitas estratégias do PNE podem ser passíveis de ajuda técnica ou financeira do MEC, por meio dos diversos programas que o PAR congrega no seu *corpus*.

1.4 O PAR como estratégia para materializar o regime de colaboração entre o MEC e os entes municipais

O federalismo brasileiro está presente no desenho dado às políticas da área educacional (ABRUCIO, FRANZESE, 2007), e se mostra também na relação do MEC com os entes federados por meio da política presente no PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado oficialmente em abril de 2007 e regulamentado por meio do decreto federal n. 6094/2007 pelo MEC, seu objetivo basilar é a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A respeito do PDE Camini (2010b, p. 536) esclarece que inicialmente foi concebido para reunir diversos programas onde contemplasse desde a educação básica até a superior. "Constituiu-se em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados, Distrito Federal, com a participação das famílias e comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica." (CAMINI, 2010b, p. 537).

A articulação do PDE e os entes federativos faz-se por meio de assinatura ao Termo de Adesão, significando que a cooperação estabelecida é confirmada como compromisso entre a partes concordando com as 28 diretrizes expressas no Plano. O PDE congrega vários outros programas do governo com a finalidade de dar rumos à educação no país com vistas ao desenvolvimento.

> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar 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, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL. [s/d]) [17]

Camini (2010b) lembra que para dar inicio à articulação entre os entes federados, estados, municípios e Distrito federal foram convidados pelo MEC a aderir à proposta,

[17]Disponível em: http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php - PAR - Relatório Público: apresentação. Esse documento não apresenta ano de publicação.

estabelecendo parceria, a qual se traduzia em compromisso que implica em assumir as diretrizes já estabelecidas no decreto federal n.6.094/2007. (CAMINI, 2010b, p. 539).

Nos mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva, buscou-se estabelecer uma relação compartilhada com os entes federados por meio da adesão ao Plano de Metas e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), assumindo o compromisso com as diretrizes estabelecidas visando melhorar a qualidade da educação, "exercendo o seu papel de coordenador maior da política educacional, envolvendo e articulando os entes federados na implantação e implementação do Plano." (CAMINI, 2010b, p. 541-542).

A colaboração entre os entes federativos é expressa no Art. 1º do decreto n. 6094/2007 que dispõe sobre a implementação do plano de metas e do PAR: "é uma 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" e no inciso XII, determina que se deva instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. E que o PAR, enquanto "conjunto articulado de ações" do PDE, "será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado" (Art. 10). (BRASIL, 2007a).

Esclarece que a adesão é voluntária e que o ente federativo ao aderi-lo, 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 (art. 5º) e que o apoio da União se dará, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR (§5º).

Quando o município assina o Termo de Compromisso e elabora o PAR o MEC pode ofertar o apoio técnico e/ou financeiro ao município.

A captação de recursos do MEC/FNDE tem sido o principal atrativo para os municípios aderirem ao PAR conforme constatado pelo estudo de Ferreira e Fonseca (2013, p. 281). O estudo evidenciou que "a captação de recursos via PAR, ainda que em quantidades pequenas, é inequívoco que as verbas estão chegando, incentivando melhorias perceptíveis nas escolas".

A fiscalização do modo como estão sendo desenvolvidas as ações propostas no PAR é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e FNDE, no entanto, a sociedade é convidada a fiscalizar o plano de seu município e a execução dos projetos.

Este capítulo teve como objetivo mostrar a forma como ocorre à relação de cooperação entre a União e os entes federativos por meio de suas principais políticas educacionais no sentido de procurar entender como se efetiva a interlocução entre o MEC/FNDE e as Secretarias de Educação em municípios brasileiros e com vistas à melhor compreensão da política educacional contida no PAR. Entendeu-se que foi fundamental conhecer o desenho de regime de colaboração entre a União e os demais entes federados para compreender o impacto de políticas educacionais indutoras e seu reflexo no menor ente subnacional.

A explanação teórica apresentada neste capítulo é, no entender desta pesquisadora, de essencial importância para compreender como se processa a dinâmica federativa na qual o estado brasileiro se insere. Tomou-se por base de análise o regime de colaboração expresso em duas das principais políticas educacionais brasileiras que permitem perceber como tal regime colaborativo é explanado na proposta do Plano de Ações Articuladas enquanto política que incide diretamente nos entes federados.

O próximo capítulo traz uma reflexão acerca das potencialidades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia de governo para acelerar o desenvolvimento da educação básica. Examina como o PAR se comporta como meio operacional para lograr tal finalidade.

CAPÍTULO II

O PDE COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA IMPULSIONAR O REGIME DE COLABORAÇÃO E A QUALIDADE EDUCACIONAL E O PAR COMO INSTRUMENTO PARA A SUA MATERIALIZAÇÃO

Este capítulo apresenta as propostas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), oficializadas por meio do Decreto n. 6094/2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o instrumento que o viabiliza: o Plano de Ações Articuladas (PAR), como estratégia política para viabilizar o regime de colaboração entre o Ministério da Educação e entes municipais, em prol da qualidade do ensino fundamental. A intenção aqui é mostrar a configuração do PAR enquanto mecanismo para alcance da melhoria nos índices da educação básica. Apresenta ainda como está estruturada a Dimensão 03 do PAR no que se refere às práticas pedagógicas enquanto objeto da presente pesquisa.

2.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia de governo para o desenvolvimento do ensino fundamental e o PAR como seu instrumento operacional

No início de janeiro de 2007, no discurso de posse do então presidente reeleito Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu o anúncio do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), tido como um macro programa de governo com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social do país, constituído de uma série de programas em várias áreas que procuraria estimular o crescimento da economia do país, através do

investimento em obras de infraestrutura (CAMINI, 2010b). O crescimento econômico seria efetivado, segundo o documento oficial, por meio de medidas econômicas e investimentos em obras nas áreas de infraestrutura logística, energética e social/urbana colocadas em prática pelo governo Lula e que teve prosseguimento no governo atual de Dilma Roussef, com o chamado PAC-2.

Na mesma época do lançamento do PAC-1, foi anunciado também uma série de mecanismos com o objetivo de dar suporte à implementação aos projetos, inclusive no campo educacional. Conforme estava disposto no Plano Plurianual Anual de governo - PPA 2008-2011, o PAC foi apresentado como uma das estratégias de desenvolvimento do país (SCAFF, OLIVEIRA e SENNA, 2012).

Para cumprimento das metas de crescimento da educação no país, em abril de 2007, o ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012) apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulado ao PAC, como um plano executivo cujo objetivo principal seria a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O PDE tem sua base legal instituída no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é definido como a "conjugação dos esforços da União, Estados e Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica" (BRASIL, 2007, art.1º). Ao que Saviani (2007, p. 3) o batiza de "carro-chefe" do PDE. Em outro momento, esse autor que o PDE e "aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. [...] Trata-se, portanto, de "ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura" (SAVIANI, 2009a, p. 5).

Com o PDE, o governo federal passou a assumir mais compromissos perante os entes federados, e respeitando as suas autonomias, priorizou a oferta de educação básica de qualidade e propôs investir em todas as etapas do ensino de forma sistêmica e ordenada, ou seja, "o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais." (HADDAD, 2008, p. 6). Ou seja, o plano relaciona ações que contemplam do ensino fundamental ao superior.

A esse respeito, Fonseca (2009) relata que, ao criar o PDE, o governo realizou uma mudança na estrutura da gestão e do planejamento educacional, uma vez que o referido plano apresentou-se com:

> [...] intenção de integrar os programas educacionais, garantindo vínculo entre os diferentes níveis de ensino, além de fortalecer o regime colaborativo, mediante a gestão compartilhada entre os três níveis de governo: federal, estadual e municipal. Com tal estrutura, o Plano buscava estabelecer uma visão sistêmica, isto é, relacionando o ensino fundamental ao superior [...] (FONSECA, 2009, p. 99).

Assim, o MEC investiu na educação básica, na educação profissional e na educação superior buscando garantir a articulação entre esses níveis. Segundo Camini (2010b, p. 538-9) na sua origem, o PDE foi apresentado como a reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso de implantação, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica.

Para Haddad (2008, p. 9-21) esse é um plano executivo e que seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores:

- **Educação básica**: Formação de professores e piso salarial nacional, Financiamento: salário – educação e Fundeb, Avaliação e responsabilização: o Ideb;
- **Educação superior:** Reestruturação e expansão das universidades federais: REUNI e PNAES, Democratização do acesso:PROUNI e FIES, Avaliação como base da regulação: SINAES;
- **Educação profissional e tecnológica:** Educação profissional e educação científica: o IFET, Normatização, EJA profissionalizante;
- **Alfabetização, Educação continuada e Diversidade:** Programa Brasil Alfabetizado.

O PDE compreende mais de 40 programas, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação menciona 28 diretrizes (incisos I ao XXVII do art. 2º do Decreto 6.094) destaca a importância do Plano de Ações Articuladas para promover a efetivação do regime de colaboração. O PDE tem a finalidade de, complementarmente ao - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), consolidar o regime de colaboração, proporcionar maior autonomia aos entes federados, enfim, contribuir para equalização da oferta educacional e para a sua melhor qualidade. O regime de colaboração pressupõe a participação dos governos

subnacionais e a responsabilidade dos entes no cumprimento de 28 diretrizes. (FERREIRA e FONSECA, 2011, p.83-4).

Haddad (2008), destaca os seis pilares que proporcionam sustentação ao PDE:

> I) **Visão Sistêmica da Educação**: implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente.
>
> (II) **Territorialidade**: o enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais dados pela geografia e pela história se estabelecem e se reproduzem.
>
> III) **Desenvolvimento**: o enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado.
>
> IV) **Regime de Colaboração**: os propósitos do PDE tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável. Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia.
>
> V) **Responsabilização**: o que se conhece na literatura como *accountability*, se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política.
>
> VI) **Mobilização Social**: a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. (HADDAD, 2008, p. 6-11, grifos do autor).

O ministro da Educação Fernando Haddad, à época, explica que esses pilares reportam-se a "[...] desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro" (HADDAD, 2008, p. 8). Para o referido ministro, o PDE, é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada na concepção de que escola pública e em nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para autonomia e que os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (idem, p. 5),

O PDE colocou à disposição dos Estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Ações Articuladas é um desses instrumentos estratégicos.

De acordo com informações colhidas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[18], o PDE condicionou apoio técnico e financeiro do MEC à assinatura, pelos estados, Distrito Federal e municípios, do Plano de Metas compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os entes federativos deveriam elaborar seus Planos de Ações Articuladas (PAR). Diante disso, todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso de forma voluntária. A partir da adesão ao Plano de Metas, os Estados, os municípios e o Distrito Federal passaram a elaborar de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

2.2 O PAR como meio para impulsionar a qualidade do ensino fundamental

Conceitualmente, pode-se entender o PAR como um planejamento dinâmico da educação realizado pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. As pesquisadoras Ferreira e Fonseca (2013) consideram o PAR como ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais, nos moldes de um governo federativo de colaboração, enquanto indutor de políticas públicas que objetiva o fortalecimento dos sistemas locais, proporcionando maior autonomia na gestão da educação.

Para tanto, a Lei 12.645 de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas apresenta como objetivo “Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012) com apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Outra visão sobre o PAR vem da consultora do PAR/MEC/FNDE, Ângela Schuch (2011), quando afirma que o PAR não se configura apenas como um instrumento de assistência técnica e financeira do MEC, mas “uma tecnologia para os municípios organizarem suas ações e construírem um histórico das políticas implementadas ao longo dos anos”. (SCHUCH, 2014)

[18] www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao?tmpl=componenteprint=1. Acesso em 08/11/2014.

Quanto à importância do plano de ações articuladas para a melhoria da qualidade educacional, no entendimento dessa mesma autora o PAR:

> Além de oferecer programas e tecnologias como assistência técnica e repasse de recursos financeiros, é um macro planejamento de gestão que pode auxiliar e muito os gestores a melhorar a qualidade da gestão da educação e seus resultados como também a oferta de serviços públicos de excelência, para melhor atender as demandas da sociedade e concretizar o Plano de Desenvolvimento da educação (SCHUCH, 2014, p. 107).

Nessa direção, há ainda a definição ofertada pelo Ministério da Educação quando afirma que PAR é um instrumento de planejamento quadrienal da educação, podendo ser considerado um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do MEC, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR pelos municípios é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2007b).

Por ser plurianual, o PAR encontra-se em sua terceira fase do ciclo (2016-2019). Cada ciclo tem a duração de quatro anos. Ao comparar o primeiro com o segundo ciclo,percebe-se que o PAR efetuou alterações em seus instrumentos. O primeiro ciclo se deu na implantação em 2007 a 2010, o segundo ciclo do PAR ocorreu no período de 2011 a 2014 e o terceiro ciclo era previsto para início em 2015, mas, em virtude das alterações, compreenderá o período de 2016 a 2019, porém sem prejuízos ao seu caráter de continuidade.

Do primeiro para o segundo ciclo houve acréscimo de áreas e indicadores apresentando algum rearranjo de entre as áreas e indicadores, conforme indicado no quadro 5.

Na tela de apresentação do PAR[19], o FNDE esclarece que os municípios somente receberão apoio financeiro,via PAR, para as ações propostas que receberam pontuação 1 e 2. Ou seja, é entendido pelo MEC que os itens com estas pontuações representam a necessidade de auxílio por parte desse órgão porque são as de maior carência indicadas pelos municípios ou estados quando elaboram seus planos de ações articuladas.

[19] www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao?tmpl=componenteprint=1. Acesso em 08/11/2014

Quadro 5 – Alterações observadas entre o primeiro e segundo ciclo do PAR

DIMENSÕES	1º CICLO 2007-2010	2º CICLO 2011-2014
1 – Gestão Educacional	5 Áreas e 20 Indicadores	5 Áreas 28 Indicadores
2 – Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	5 Áreas e 10 Indicadores	5 Áreas 17 Indicadores
3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação	2 Áreas e 8 Indicadores	3 Áreas 15 Indicadores
4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos	3 Áreas e 14 Indicadores	4 Áreas 22 Indicadores
TOTAL	15 Áreas e 52 Indicadores	17 áreas e 82 Indicadores

Fonte: elaboração própria a partir dos documentos (BRASIL, 2007b, 2011c).

Como pode ser observado no quadro 5, o instrumento do PAR é multidimensional, composto por quatro dimensões, a saber: 1 – Gestão Educacional; 2 – Formação de Profissionais de Educação; 3. Práticas pedagógicas e Avaliação; e, 4 – Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões são compostas por Áreas de atuação, que correspondem ao conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação e de pontuação (BRASIL, 2008c, p. 9). Observa-se que houve um acréscimo de duas áreas e 30 indicadores.As duas dimensões do instrumento diagnóstico que tiveram acréscimos em suas áreas foram a Dimensão 03 – Práticas Pedagógicas e Avaliação e a dimensão 4 -Infraestrutura física e recursos pedagógicos e todas as áreas foram acrescidas de mais sete ou oito indicadores, conforme o caso.

No segundo ciclo do PAR (2011-2014), as ações administrativas do MEC foram orientadas no sentido de: redefinição de indicadores; estabelecimento de rede de parceria: assistência técnica e acompanhamento; integração com política de programa de compras; necessidade de articulação em todas as instâncias – União, estados e municípios e instituições de ensino superior (IES), além de melhoria nos processos automatizados. Já no contexto educacional, Lei 12.695/2012 (Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas); houve a instalação do Fórum Nacional de Educação (FNE); a inserção da educação infantil nas ações do MEC (estabelecimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

O PAR é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local, assim, sua

elaboração e execução envolve um processo plural e participativo que conta o envolvimento de gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. Dessa forma, é privilegiada a ação participativa. Como destacam Ferreira e Fonseca (2011, p. 85) sobre a importância do caráter participativo que o PAR propicia, no sentido de "resguardar a organicidade das ações e outorgar autonomia ao ente municipal." A elaboração do PAR pelo município é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução CD/FNDE n.14 de 08 de junho de 2012 é a partir do PAR, que o MEC apoia o desenvolvimento de ações de assistência técnica e financeira para a execução de suas políticas educacionais nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Para isto, o PAR conta com o apoio de um banco de dados permanente de abrangência nacional e relevância única para estabelecer contato entre os entes da Federação denominado SIMEC. É por meio deste, que acontece a relação entre os entes federados, como adesão ao Termo de compromisso, cadastro e monitoramento das ações a serem efetivadas e o acompanhamento da sociedade civil, por encontrar-se disponível na internet. Portanto, para enriquecê-lo, deve-se conter o maior número possível de informações sobre a realidade educacional do município em cada indicador para isso os municípios devem elaborar o diagnóstico da situação da educação em seu município.

Para auxiliar os municípios e os estados na elaboração dos planos, o MEC oferta um roteiro de ações com pontuação de 1 a 4, com diversas tabelas contendo dados demográficos e do censo escolar de cada ente federado e documentos orientadores de como preencher os dados. Os itens pontuados pelo município/estado com indicativos 1 e 2 representam suas maiores prioridades de atendimento, onde será necessário maior concentração de ações e recursos.

A dinâmica do PAR se desenvolve em três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as duas primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, realizada pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e pelo FNDE. Após a análise técnica o município, por meio do prefeito, assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade principal. No termo de cooperação discrimina qual o tipo de participação é oferecida pelo MEC, se assistência técnica ou financeira, pelo período de 04 anos.

Como informado anteriormente, a realização do diagnóstico e a elaboração do PAR são disponibilizadas num ambiente virtual denominado Sistema de Monitoramento do MEC (Simec) nele inclui também, uma série de manuais para auxílio das secretarias que podem ser acessados de qualquer computador com acesso à internet.

> O SIMEC, além de ser uma ferramenta tecnológica de ponta, é um agente de democratização das relações entre todas as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento econômico, social e educacional do país. Com o SIMEC surgiu um diálogo permanente entre educadores, gestores e alta gestão, o que configura o processo solidário de troca de informações e conhecimento para melhorar a educação do país. [...] representa uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PAR (SCHUCH, 2014).

O primeiro passo para a elaboração do PAR pelo município ou pelo estado[20] é o diagnóstico minucioso da situação da realidade educacional local que resultará num conjunto de informações que irão alimentar o sistema e gerará ações e subações que a esse conjunto informacional pode ser denominado o PAR daquele ente federado.

Conforme o que dispõe os documentos do PAR sinteticamente os passos para se elaborar os planos de ações articuladas dos municípios são:

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

2ª. Etapa: elaboração do PAR propriamente dito. (preenchimento das telas no Simec)

Na etapa de diagnóstico, a coleta de informações e o seu detalhamento deverão ser obtidos a partir 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). O município pode ainda convidar outros segmentos que considerar importantes para integrarem essa equipe, como, por exemplo, um

[20]Os estados também elaboram seus planos de ações articuladas com o objetivo de solicitar recursos federais para investimento nas suas carências estruturais, vez que a responsabilidade constitucional pelo ensino médio é de competência dos estados. A União envia recursos educacionais via PAR. Os estados fornecem dados de sua rede de ensino aos municípios.

técnico da secretaria de planejamento da prefeitura municipal, um representante da rede estadual de educação etc. (BRASIL, 2007b, d).

O diagnóstico da situação educacional local é "de caráter participativo, tem por objetivo promover uma análise compartilhada da situação educacional, na rede municipal, para coleta de informações quantitativas e qualitativas." (BRASIL, 2008b, p. 2). O instrumento de coleta de dados está estruturado em quatro grandes dimensões, compostas por áreas de atuação e com indicadores específicos, totalizando 52 indicadores para o primeiro ciclo do PAR (2007-2010) e 82 no segundo Ciclo do PAR (2011-2014).

Outros materiais necessários para subsidiar os municípios e estados na realização dos trabalhos de elaboração do PAR são:

- Orientações Gerais para Aplicação dos Instrumentos (manual passo-a-passo para elaboração do diagnóstico e do PAR): documento elaborado para orientar a aplicação voluntária dos instrumentos disponibilizados aos municípios aderentes ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ele traz orientações gerais sobre aspectos importantes que antecedem o trabalho a ser realizado e os principais procedimentos para sua execução. (BRASIL, 2008c)

- Guia Prático de Ações: documento elaborado para orientar a definição de ações que comporão o Plano de Ações Articuladas (PAR). Essas ações podem ser executadas pelo Município, de assistência técnica ou de assistência financeira do MEC (BRASIL, 2007b, 2011c).

2.3 A qualidade delineada no PAR: o Ideb como referência central e as apreciações sobre a sua relevância

Conforme disposto no Decreto nº 6.094 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação-, o Ideb, a partir de 2007, passou a representar o principal indicador da qualidade da educação básica brasileira, conforme pode ser conferido na transcrição do dispositivo:

> **Art. 3º** A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

> Parágrafo único. **O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso**. (BRASIL, 2007a, grifo nosso).

Como pode ser observado no trecho citado do decreto n. 6.094, o Ideb é calculado a partir dos dados sobre o rendimento escolar (fluxo), obtidos dos resultados do Censo Escolar em combinado com as médias de desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) destinadas para os estados da federação e realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) acrescido dos resultados da Prova Brasil que é destinada aos municípios. Sua divulgação é bianual e as notas vão de zero a dez, onde afere conhecimentos dos estudantes no desempenho em língua portuguesa e matemática.

De acordo com o site do Ideb[21], esse índice estatístico é considerado importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação, "é ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para educação básica". (INEP, 2016).

O Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu como meta que os escores projetados para o Brasil até 2021 seja de 6,0, média essa, comparada a países desenvolvidos, que são ligados a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Na época de seu lançamento o resultado das escolas públicas brasileiras para os anos iniciais do ensino fundamental era de 3,8. Em 2007, o índice apurado nas mesmas séries foi de 4,2. Em 2009, na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb alcançou 4,6, em 2011 foi de 5,0, e na última aferição realizada em 2013 foi de 5,2. (INEP, 2015)

Aranda e Lima (2014) advertem que "a qualidade pretendida e medida pelo Ideb, por meio das avaliações em larga escola e relacionadas ao fluxo escolar, não envolve toda a complexidade do processo educacional. Pensar, pois, apenas o alcance de médias exigidas pelo Ideb como qualidade do ensino é uma forma limitada de pensar a educação" (2014, p. 306).

Como revelam os resultados de pesquisa feita no estado da Paraíba, conduzida por Silva e Rodrigues (2013), "Pensar na qualidade da educação sem considerar os outros aspectos complexos que envolvem o universo educacional, conduz a equívocos, sobre como gestores e professores daquele estado tem assimilado os resultados do Ideb". Apurou-se que a divulgação dos índices do Ideb tem interferido na organização escola e no trabalho docente,

[21] http://ideb.inep.gov.br/Site/

visto que várias ações desenvolvidas nas instituições pesquisadas vêm sendo direcionadas para elevação do índice. (SILVA; RODRIGUES, 2013, p. 234).

Apontamentos em relação ao Ideb, também são realizados por Freitas (2011) que apresenta algumas considerações do estudo exploratório *"Bons resultados do Ideb*" no contexto do Mato Grosso do Sul. Destaca que o Ideb é utilizado pelo governo brasileiro como regulador da educação municipal:

> A pretensão da União com o Ideb é monitorar em larga escala tal qualidade 'em geração' e, também, induzir o monitoramento escolar, municipal e estadual, de modo a ampliar a capacidade de regulação interna (dos atores diretamente envolvidos) e externa (de atores governamentais e da sociedade). O Ideb tornou possível à União articular monitoramento, financiamento e apoio técnico na esfera da educação básica, constituindo-se em *leitmotiv*[22]para a indução de adesões de redes e escolas públicas ao planejamento e gerenciamento estratégicos institucionalizados no Plano de Ações Articuladas (PAR) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). (FREITAS, 2011, p.148, grifo da autora)

Freitas (2011) assevera que "uma das críticas feitas ao Ideb é a de que com ele se prioriza, no País, uma estreita face da qualidade da educação escolar básica" (p. 149), por isso defende mais pesquisas relacionadas ao tema.

O documento denominado, "Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios: 2011-2014*"* apresenta especificações para determinar o que seria a qualidade para o segundo ciclo do PAR (2011-2014). O documento informa que a nova etapa do PAR significava uma atualização dos dados da realidade local, com ênfase na importância do planejamento para a construção da qualidade do ensino nos próximos quatro anos. Assim, o planejamento deveria ser "norteado pela busca da melhoria na qualidade do ensino em todas as escolas, atendendo às expectativas de aprendizagem de cada série; e pelo alcance dos resultados e metas previstos a partir do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" (BRASIL, 2011b, p. 3),

Ademais, o documento acrescenta outras peculiaridades à qualidade pretendida:

> Atualmente as políticas de melhoria da educação brasileira se efetivam a partir de uma maior atenção e envolvimento entre a União e demais entes federados, com foco na aprendizagem, no planejamento, na formação do corpo docente, na atenção individual ao aluno, nas atividades complementares e nas parcerias. A implementação dessas ações nas escolas

[22]*Leimotiv* - s. m. (palavra alemã) usada para indicar: Motivo condutor. Frase, fórmula que ocorre por várias vezes em uma obra literária, em um discurso etc. Significa: Tema ou motivo nuclear persistente numa obra. (Fonte: http://www.dicio.com.br/leitmotiv/)

> e sistemas da educação tem sido decisiva no esforço empreendido pela melhoria do aprendizado, no alcance das metas estabelecidas nas vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e na elevação do Ideb em busca dos índices projetados pelo MEC. **Contudo, a busca pela qualidade na educação deve superar, e muito, os resultados das avaliações oficiais**. Para tanto, os obstáculos devem ser enfrentados a partir de uma gestão participativa, de uma qualificação e valorização dos profissionais da escola e da equalização na oferta de oportunidades. **Incluem-se, aqui, as condições socioeconômicas e culturais, como as referentes à raça e etnia, e à inclusão de alunos com deficiência. Políticas e práticas em estados brasileiros dão conta de enfrentamento e superação com sucesso desses desafios**. (BRASIL, 2011b, p. 3, grifo nosso)

Este excerto esclarece a intenção do MEC em ampliar o conceito de qualidade para além dos índices matemáticos do Ideb. Informa, também, sobre a importância dos Conselhos Escolares para que por meio do envolvimento da sociedade e comunidade escolar engendre mecanismos para a melhoria da qualidade, e orienta como proceder para efetivação legal de tal órgão escolar:

> Em muitas redes de ensino, os conselhos escolares existem sem que sejam instituídos na forma de um ato legal, de iniciativa do executivo estadual. A melhor maneira de instituir o conselho escolar é com um grande movimento, coordenado pela secretaria de educação, apoiando as escolas e envolvendo a comunidade escolar e local, em um processo que deve culminar na aprovação de uma lei estadual que institua e regulamente os conselhos escolares nas escolas da sua rede de ensino. Tal iniciativa resultará em um conselho que irá legalmente e efetivamente participar e intervir nas decisões e no dia a dia da escola, **colaborando ativamente no processo de melhoria da qualidade da educação de forma socialmente referenciada**. (BRASIL, 2011b, p. 50, grifo nosso)

Considerando que o PAR toma o Ideb como principal indicador para qualidade, vale atentar para a polissemia do conceito, tema que já foi tratado no texto de outros documentos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública[23], disponíveis no site do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC).Buscando esclarecer sobre qual o tipo de qualidade é compatível com uma educação emancipadora, os documentos atestam que esta deve ser decorrente do desenvolvimento das relações sociais - políticas, econômicas e culturais (BRASIL, 2004, p. 33). Significa que uma educação de qualidade objetiva que os sujeitos sociais sejam livres e não cerceados de um conjunto de critérios que os delimitem,

[23]O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública procura dar suporte aos gestores escolares para construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contenteview=articleeid=12337eItemid=695

mas onde suas habilidades e atitudes vão delinear a forma com este se relaciona com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. (idem)

Nessa visão, uma escola de qualidade "é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim uma **qualidade referenciada no social.**" (BRASIL, 2004a, p. 33, grifo nosso). Vale observar que uma política educacional que prima pela educação de qualidade precisa levar em conta que a formação do cidadão se dá enquanto sujeito social em todas as suas dimensões:

> Importante ressaltar que a escola que busca a qualidade precisa desenvolver o ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho e da produção de bens e serviços); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão, tornando-o dirigente do seu destino e partícipe ativo na construção do destino do grupo social ao qual pertence). [...] Ocorre que, numa educação emancipadora, cuja qualidade é socialmente referenciada, a prática educativa inclui a aprendizagem do estudante, mas não se restringe a ela (BRASIL, 2004, p. 33-34).

Pelo exposto, depreende-se que a consolidação do PAR como instrumento capaz de direcionar ações em busca da qualidade, requer um indicador objetivo capaz de balizar o cumprimento das metas do PDE, porém, não deixa de reconhecer que a qualidade é permeada por outros fatores que suplantem os cálculos estatísticos.

Essa visão é defendida, também, por Fonseca (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Dourado e Oliveira (2009). Par os autores, o ensino, para ter qualidade, deve estar relacionado com a possibilidade de modificar a realidade que envolve os sujeitos. Considerada sob esse prisma, a educação escolar é compreendida como um dos meios, não apenas para a inserção social, mas também, para a sua transformação, portanto, neste sentido, é conhecida como educação emancipadora (BRASIL, 2004).

Com base na visão dos autores citados, pode-se concluir que, ainda que o Ideb continue referenciando a qualidade na forma de um índice, a visão ampliada de qualidade, que ora se faz presente também nos documentos oficiais do MEC, pode ser um fator estimulante para que a escola possa utilizar-se de sua autonomia para redefinir conceitos e propor ações que traduzam essa nova noção de qualidade.

2.4 Práticas pedagógicas conforme expressas na Dimensão 03 do PAR.

Os documentos que delimitam as propostas do PAR referentes às práticas pedagógicas mostram uma concepção diferente sobre o entendimento do trabalho pedagógico exercido pelo professor dentro da sala de aula ou até mesmo do trabalho exercido pelo coordenador pedagógico ou diretor escolar. Segundo a terminologia utilizada no Guia Prático de Ações para os Municípios, as três áreas da Dimensão 03 referem-se ao planejamento estratégico de ações para orientação do trabalho de organização da rede de ensino no que se refere à elaboração de orientações para a equipe pedagógica das próprias secretarias municipais de educação conforme demonstra o quadro X:

Quadro 6 – Áreas que compõe a Dimensão 03 do PAR no 2º Ciclo (2011-2014)

ÁREA	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
Área 1 - Organização da rede de ensino	Implantar o ensino fundamental de 9 anos, bem como a reestruturação pedagógica da rede e para atendimento à essa modalidade de ensino e seu acompanhamento; Implantar e organizar o ensino obrigatório do 4 aos 17 anos e acompanhamento das condições de oferta do ensino obrigatório; Promover a reestruturação pedagógica da rede para educação em tempo integral e integrada; na oferta de subsídios técnicos às escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para as questões da distorção idade-série em atendimento à política de correção de fluxo; Organizar ações para superação do abandono e da evasão escolar por meio de qualificações da equipe pedagógica da Secretaria de Educação; Desenvolver ações estratégicas envolvendo escolas e pais com vistas a redução e abandono da evasão escolar, além de ações voltadas a organização da rede de ensino com vistas ao atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA) e orientações paras as escolas quanto a oferta de atendimento educacional especializado (AEE).
Área 2 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas	Elaborar e organizar as práticas pedagógicas no sentido de trabalhar a atualização e consolidação da proposta curricular para a rede de ensino, bem como divulgá-las periodicamente à Rede Municipal de Educação (REME); Acompanhar e promover a escolha do livro didático, conscientizando a comunidade escolar sobre sua escolha e utilização, respeitando a coerência com a proposta curricular da rede e do projeto pedagógico da escola e do planejamento do professor; Planejamento de ações de incentivo a adoção de metodologias de alfabetização por meio de reuniões com a comunidade escolar, aplicação da provinha Brasil;

	Acompanhar cada escola com anos iniciais do ensino fundamental os resultados obtidos com a metodologia de alfabetização implementada; Prover orientações para s políticas e programas de incentivo à leitura incluindo o EJA, formação de profissionais para atuação na área de mediação de leitura; Estimular as práticas pedagógicas fora do escolar; Incentivar a organização de reuniões pedagógicas, de horários de trabalhos pedagógicos bem como de horários de trabalhos pedagógicos para discutir conteúdos e metodologias de ensino.
Área 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual /coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	Direcionar ações de forma a qualificar a equipe da própria Secretaria Municipal de Educação e a equipe escolar sobre as formas e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de documento orientador sobre essa questão e esclarecer aos professores da rede sobre o tempo que deve ser dedicado ao apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Fonte: (BRASIL, 2011c).

Percebe-se que a Dimensão 03 do PAR (Práticas pedagógicas e Avaliação) pouco trata das questões intraescolares que envolvem diretamente o professor. Quando o faz, privilegia as ações voltadas à capacitação desses profissionais ou quando indiretamente os inclui na descrição das estratégias de implementação das ações quando essas tratam de estratégias voltadas a orientação das equipes escolares, conforme denomina o Guia de Ações Práticas para os Municípios (BRASIL, 2007b, 2011c).

Essa dimensão, notadamente, ressalta as ações voltadas para a organização da rede de ensino, na medida em que define quais são as ações que as Secretarias de Educação devem privilegiar no planejamento das ações pedagógicas locais. Reitera-se que somente a ação 1 do indicador 2 – *Processo de escolha do livro didático,* faz alusão direta ao trabalho de planejamento do professor dentre as 49 subações propostas para a Dimensão 03 no cômputo geral, conforme pode ser constatado no Apêndice B.

No que se refere à leitura dos indicadores apresentados no quadro 6, dos quinze indicadores propostos para a Dimensão 03 do segundo ciclo do PAR, tem-se a impressão de que há um equilíbrio na divisão de atribuições das Secretarias Municipais de Educação compartilhando responsabilidades com as escolas, no entanto, ao se comparar com as subações descritas nessa dimensão (Apêndice B) pode-se visualizar claramente que das 49 subações sugeridas pelo PAR, poucas estratégias de implementação ficam a cargo diretamente do corpo diretor da escola e praticamente não se encontra o planejamento de ações que interferem diretamente no “fazer pedagógico” do professor em sala de aula.

Quanto ao planejamento das ações previstas no PAR, os municípios devem obrigatoriamente indicar a "unidade de medida" da execução dessas ações, ou seja, o *modus operandi* que o plano de ações articuladas utiliza para por em prática as ações projetadas naquele indicador. Para a Dimensão 03 as unidades de medida são programadas: formações, elaborações de documentos, reuniões, planos, divulgação de atividades ou de programas federais, visitas técnicas e oficinas.

Segundo os documentos do PAR (BRASIL, 2007b, 2011c) para Dimensão 03, quase que a totalidade das ações devem ser executadas pelos municípios. Cabe assistência técnica do MEC em três das 49 subações do segundo ciclo do PAR, sendo essas direcionadas diretamente para as escolas advindas da SEB – Secretaria de Educação Básica, por meio do Programa Saúde e Prevenção que se refere à distribuição de Kit(s) de material para duas ações previstas do total das subações e a outra na distribuição do Guia de Tecnologia Educacionais do Programa de Correção de Fluxo Escolar.

Mudanças efetuadas nos documentos de elaboração do PAR, referentes ao primeiro e segundo ciclo, permitem observar como o instrumento foi rearranjado como forma de melhor contemplar as subações da dimensão das práticas pedagógicas. Isto pode ser visualizado comparativamente por meio do quadro 6. Suas informações foram extraídas dos documentos: *Guia prático de Ações (BRASIL, 2007b), referente ao 1º ciclo do PAR e o Guia Prático para os municípios (BRASIL,2011c) referente ao2º Ciclo.*

Quadro 7 – Comparativo das mudanças ocorridas nos instrumentos de elaboração das ações do PAR referente aos dois primeiros ciclos

Dimensão 03 do PAR – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO			
1º CICLO (2007-2010)		***2º CICLO (2011-2014)***	
ÁREA	INDICADOR	ÁREA	INDICADOR
(inexistente no 1º ciclo)	***(inexistente no 1º ciclo)***	**Área 1 - Organização da rede de ensino**	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 09 anos 2. Implantação e organização do ensino obrigatório dos 04 aos 17 anos 3. Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias dos cinco dias por semana 4. Política de correção de fluxo (**obs.**

			-Este indicador estava anteriormente na área 2 desta Dimensão 03 como indicador 4) 5. Existência de ações para a superação do abandono e da evasão escolar 6. Atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA) 7. Oferta de atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização
Área 1 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas	1. Presença de coordenadores pedagógicos ou supervisores pedagógicos nas escolas (***obs. - este indicador no 2º ciclo do PAR foi deslocado para Dimensão 1 (Gestão escolar)- Área 2 – indicador 3)*** 2. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino 3. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar 4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno	**Área 2 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas**	1. Existência de proposta curricular para a rede de ensino 2. Processo de escolha do livro didático 3. Existência/adoção de metodologias específicas para a alfabetização 4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA) 5. Estímulo às práticas pedagógicas fora d[illegible] ampliação das oportunidades de aprendi[illegible] 6. Reun[illegible] de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino
Área 2 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual /coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos 2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem 3. Formas de registro da frequência (***obs.- este indicador no 2º ciclo foi deslocado para Dimensão 1 (Gestão escolar)- Área 3 – indicador 6)*** 4. Política específica de correção de fluxo	**Área 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual /coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem**	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos 2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem

Continuação.

Continua...

Fonte: elaboração própria a partir dos documentos: BRASIL (2007b) e BRASIL (2011c)

O quadro 7 tem por objetivo mostrar as alterações efetuadas no documento norteador do primeiro ciclo do PAR (2007-2010) em relação ao segundo ciclo (2011-2014). Num primeiro momento, o que é mais perceptível na visualização nesse quadro é o acréscimo de

mais indicadores no 2° Ciclo em virtude da criação de mais uma área que não existia no documento do ciclo anterior.

Outro fenômeno que chama a atenção no 2º Ciclo do PAR é o acréscimo de indicadores às áreas já existentes no 1º Ciclo (a exemplo da área 2: "*Elaboração e organização das práticas pedagógicas"*). Além disso, num exame mais atento, pode-se verificar que o indicador "*Política específica de correção de fluxo"* foi deslocado da área 2 do documento do primeiro ciclo e transportado para área 1 do segundo ciclo aparecendo como indicador 4.

Os indicadores desta dimensão: *Presença de coordenadores pedagógicos ou supervisores pedagógicos nas escolas presente anteriormente na área 1 e Formas de registro da frequência presente na área 2*, que faziam parte do instrumento diagnóstico de 2007 no documento Guia prático para os municípios (BRASIL, 2007b) foram deslocados para a Dimensão 1 (Gestão escolar) e não fazem mais parte da Dimensão 03 (Práticas pedagógicas e Avaliação) conforme pode ser observado no documento do 2º Ciclo do PAR.

Fora essas alterações e acréscimos, os outros indicadores presentes no *1º Ciclo* do primeiro ciclo permanecem inalterados no *2º Ciclo* do ciclo do PAR. Sem maiores explicações sobre essas mudanças o documento do PAR do segundo ciclo justifica-se da seguinte forma: "em relação ao instrumento diagnóstico anterior (PAR 2007 – 2011), ampliou-se o quantitativo de indicadores para contemplar alguns aspectos que não foram evidenciados na primeira edição" (BRASIL, 2011c, p. 14). Quanto à quantidade, nos dois documentos, são 60 subações para o primeiro ciclo, em contraposição a 49 subações estipuladas para o segundo ciclo.

Essa seção procurou mostrar como o objeto Práticas Pedagógicas foi configurado na Dimensão 03 do PAR no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O próximo capítulo apresenta os resultados da investigação empírica, analisando como as práticas pedagógicas têm contribuído para a melhoria qualidade do ensino fundamental na rede pública municipal de Dourados, MS.

CAPÍTULO III

OBSTÁCULOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE EXECUÇÃO DA DIMENSÃO 03 DO PAR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS: IMPLICAÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

O capítulo III analisa, a partir da visão da Semed e das escolas, se o desenvolvimento das práticas pedagógicas (expressas na Dimensão 03 do PAR) têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino fundamental na rede pública municipal de Dourados, MS. Buscou-se identificar as dificuldades que se interpuseram assim como os avanços angariados na execução da segunda fase do PAR (2011 – 2014). De modo a garantir a análise circunstanciada dos fatos empíricos, julgamos necessário apresentar as características geográficas, socioeconômicas e educacionais do Município de Dourados, *locus* escolhido para a realização da pesquisa. Este cuidado tem sua razão de ser, pelo fato de que um dos critérios que a pesquisa, na qual esta investigação se vincula, levou em conta para a seleção dos municípios investigados foi o seu tamanho (municípios com cem e cinquenta mil habitantes). O município em questão é o segundo maior do estado em termos populacionais.

O município de Dourados está localizado no estado de Mato Grosso do Sul. O estado foi criado em 11 de outubro de 1977 e pertence à região Centro-Oeste do Brasil. De acordo com o IBGE, possuía em 2014, uma população de 2.619.657 habitantes (BRASIL, 2010). Após o estado passar pela Guerra do Paraguai, no então estado de Mato Grosso, iniciou-se o processo de migração com o desenvolvimento da pecuária e do comércio internacional. O desenvolvimento econômico baseava-se predominantemente na agropecuária, mantendo-se

assim até os dias atuais, com sua economia baseada principalmente na produção rural e com um dos maiores rebanhos bovinos do país.

Figura 1 - Localização dos municípios em Mato Grosso do Sul

Fonte: Mapas (2015)[24].

Para caracterização do município pesquisado, foram utilizadas as bases de dados do IBGE, INEP/MEC, FNDE e PNUD referentes aos indicadores demográficos (população), educacionais (número de matrículas, Ideb e recursos), e de desenvolvimento humano (índice municipal)

Tabela 5 – População e evolução do Ideb do município de Dourados, MS

População 2007/IBGE	**IDEB em 2007 5ºano**	**IDEB em 2013 5ºano**	**IDEB em 2007 9ºano**	**IDEB em 2013 9ºano**	**IDH-M 2013**
181. 869 habitantes	4,1	4,9	3,5	3,8	0,788

Fontes: IBGE (2010)[25];INEP/MEC (2007)[26]; PNUD (2013)[27];

[24]Disponível em: <http://geogeral.com/h/m/b/brms.htm>. Acesso em: jan. de 2015.
[25]Disponível em: <www.ibge.br>. Acesso em: mar. de 2013.

A tabela 5 permite observar que o Ideb do município vem crescendo entre 2007 e 2013, sendo mais expressivo nos anos iniciais (5º ano).

Figura 2 - Localização do município de Dourados, MS

Fonte: DOURADOS (2012) – Perfil Socioeconômico

O município está localizado na região no Centro Sul de Mato Grosso do Sul, Faz fronteira com os municípios de Itaporã, Douradina, Maracajú, Rio Brilhante, Ponta Porã, Laguna Carapã, Caarapó, Fátima do Sul e Deodápolis. Em 2014, possuía uma população de 210.218 habitantes sua população representa 14% do total de habitantes do estado, caracterizando-a como a segunda maior cidade do estado. Foi elevado à categoria de

[26]Os dados sobre o Ideb se referem ao observado e ao período de início da pesquisa-2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: mar. de 2013.

[27]Atlas de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>. Acesso em: mar. de 2013.

município em 1935 pelo Decreto nº 30. O Índice de Desenvolvimento Humano local é de 0,747, 5° lugar no ranking do estado.

É considerado um dos pólos econômicos de Mato Grosso do Sul, por seu aparato econômico, baseado na agricultura, pecuária, indústria e comércio e também, pela sua Infraestrutura e serviços, possuindo parques urbanos, cinema, teatro, museu, shopping e prédios novos construídos ou em construção. Seu potencial turístico é percebido no segmento de eventos, negócios, lazer e agro tecnológico. Sua economia é fortemente ligada ao comércio, ao campo, à produção de grãos e beneficiamento de produtos pela agroindústria. Por sua privilegiada localização é conhecido como "Portal do Mercosul". Possui um importante pólo regional agropecuário e de serviços. (BRASIL, 2010).

O comércio de Dourados conta com 526 empresas ativas até ano de 2006, segundo o site oficial do município, se configurando como importante pólo econômico do estado.

No que diz respeito aos dados político-eleitorais, Dourados possui 139.529 eleitores, com 415 seções eleitorais. Na última eleição municipal regular, ocorrida em 2008, a administração municipal sofreu mudanças, saindo o governo de José Laerte Tetila, do PT, e entrando Ari Artuzi, do PDT. Em 2010, o Ministério Público Estadual descobriu um grande esquema de corrupção envolvendo o prefeito, o vice-prefeito, vários vereadores e funcionários da prefeitura municipal que desviavam verba dos cofres públicos que estavam direcionadas principalmente a saúde e a educação. Com a descoberta do esquema foram destituídos dos cargos o prefeito e o vice, nove dos onze vereadores da Câmara Legislativa e vários funcionários, inclusive os secretários de educação e de saúde (AMORIM, 2011).

Com tamanha desordem, Dourados trocou de secretário de educação por três vezes no ano de 2010 causando a interrupção das ações dessa secretaria por vezes seguidas, fato que atrapalhou o bom desempenho dos trabalhos para com a educação naquele ano. A Câmara Municipal trabalhou com os suplentes dos vereadores exonerados e teve a posse do novo prefeito, vice-prefeita e secretários municipais no dia 23 de abril de 2011, após eleição suplementar realizada em fevereiro desse mesmo ano (AMORIM, 2011).

A Semed tem por finalidade desenvolver e zelar pela política educacional do município, para isso deve promover programas voltados para administrar o setor pedagógico e o financeiro de sua rede com vistas a erradicar o analfabetismo e propiciar a todo cidadão douradense a oportunidade de acesso à educação com qualidade. Para tanto, conta com

aparatos legais, como o Sistema Municipal de Ensino da cidade de Dourados que foi oficializado por meio da Lei Municipal n° 2.154 de 25 de setembro de 1997 que por sua vez compreende as instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Também o Conselho Municipal de Educação (CME) de Dourados 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 (DOURADOS, 1997, p. 3).

Além do Conselho e o Sistema a mais recente conquista foi a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado pela LEI N° 3.904 de 23 de junho de 2015 e está integrado ao Plano Estadual de Educação e ao Plano Nacional de Educação PNE2014/2024).

O Plano traz os mesmos objetivos e metas definidas pelo novo PNE. Consiste de um documento referência para orientar as políticas educacionais nos próximos dez anos, subsidiando as decisões das ações, criando mecanismos de acompanhamento e avaliação. Sua elaboração aconteceu a partir de ampla discussão e envolveu representantes de várias instituições e entidades da sociedade civil e categorias de profissionais da educação como diretores, professores e servidores da educação municipal.

No que se refere à estrutura da rede de ensino, Dourados conta com 45 escolas públicas municipais que ofertam ensino fundamental. Destas, 06 são indígenas e 01 escola agrotécnica. Conta comum total de 23.251 alunos matriculados na rede municipal de ensino. Entre 2007 e 2012 houve o crescimento de 05 escolas de ensino fundamental, sendo 01 na zona urbana e 04 na zona rural.

Tabela 6 - Número de escolas de Educação Básica – Dourados -MS – 2009

Anos de análise	Localização	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio	
		Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	**Rede Municipal**
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: INEP – Disponível em: http://inepdata.inep.gov.br/analytics

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, 29 localizam-se em áreas rurais.

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

Tabela 7- Números de matrícula por etapa da Educação Básica em Dourados, MS – 2007-2012

Etapas da Educação Básica	Rede Municipal					
	2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**
Ed. Inf. – Creche	1.415	1.494	1.484	1.458	1.794	**1.896**
Ed. Inf. P-escola	3.280	2.771	2.907	2.912	3.044	**3.173**
Ensino Fund. – AI	12.331	12.585	12.377	12.423	13.178	**13.585**
Ensino Fund. – AF	6.014	5.977	5.988	6.696	5.998	**5.882**
Ensino Médio	**-**					
Total	**23.040**	**22.827**	**22.756**	**23.489**	**24.014**	**24.536**

Fonte: INEP – Disponível em: http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo

Em Dourados, a taxa de analfabetismo é de 8,6% entre a população com 15 anos ou mais de idade. Pelos dados da tabela 7 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, pois o número de matrículas nesse mesmo ano foi de 23.489, segundo Inep (tabela 7).

Dourados tem uma população de mais de 58 mil habitantes em idade escolar para a educação básica conforme pode ser conferido na tabela 8.

Tabela 8 - População por faixa etária de escolarização Dourados – MS -2010

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

Fonte: SIDRA/IBGE (tabela nº 2093) Disponível em:
http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=27&i=P&c=2093

Os resultados da Prova Brasil, que têm influência direta no Ideb, podem ser visualizados na tabela 9:

Tabela 9 - Resultados da Prova Brasil – Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS

Dourados				
Ano	**4ª série/ 5° ano**		**8ª série/ 9° ano**	
	Matemática	**Língua Portuguesa**	**Matemática**	**Língua Portuguesa**
2005	184,35	178,60	252,92	**238,83**
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: INEP (2010) – Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc

Conforme a tabela 9, o 5° ano do ensino fundamental, de 2007 a 2013, apresenta uma elevação considerável nos resultados de língua portuguesa, como também em matemática. Já no nono ano, os resultados em língua portuguesa mostram um aumento pouco expressivo, e, em matemática houve uma baixa considerável.

No que diz respeito ao Ideb, os últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º) da rede municipal de Dourados em 2009 a pontuação era de 3,8. Em 2011 a pontuação caiu para 3,5 e ficou estagnada em 3.5 no ano de 2013, quando o esperado deveria ser 3.8 e 4.2, respectivamente. Isto significa que regrediu nesses últimos anos.

Em relação ao 4º e 5º 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 10 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

A tabela 10 apresenta resultados desse índice a partir do ano de 2005:

Tabela 10 - IDEB – Rede Municipal Dourados, MS - 4º Série/ 5º Ano (Anos iniciais)

ANOS	IDEB OBSERVADO 4º Série/ 5º Ano	METAS PROJETADAS 4º Série/ 5º Ano
2005	3,6	-
2007	4,1	3,7
2009	4,0	4,0
2011	4,6	4,4
2013	4,9	4,7

Fonte: INEP, 2016. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/

Segundo a tabela 10, o Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dourados tem alcançado as metas projetadas, sendo que nos anos 2011 e 2013 superando em 0,2 pontos acima da meta projeta respectivamente.

Tabela 11- IDEB – Rede Municipal Dourados, MS - 8º Série/ 9º Ano (Anos Finais**)**

ANOS	IDEB OBSERVADO 8º Série/ 9º Ano	METAS PROJETADAS 8º Série/ 9º Ano
2005	3,3	-
2007	3,5	3,3
2009	3,8	3,5
2011	3,5	3,8
2013	3,5	4,2

Fonte: INEP, 2016. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/

A tabela 11 mostra que o Ideb, nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Dourados, nos anos de 2007 e 2009 superou o índice projetado. No entanto, nos anos de 2011 e 2013 houve um declínio nos resultados e abaixo das metas projetadas para os respectivos anos, ficando abaixo do alcançado no ano de 2009. Esse índice é significativo porque é o principal indicador utilizado para aferir a qualidade do ensino das escolas brasileiras servindo de guia para orientar o PAR enquanto uma das principais políticas públicas que oferta instrumentos capazes de organizar as ações da escola para melhorar seu desempenho.

3.1 A execução do segundo ciclo do PAR (2011-2014) em Dourados, MS: limites e possibilidades para consolidar a colaboração entre os entes e para impulsionar a execução das ações do PAR

Dourados fez adesão ao plano de metas em 2008. Pesquisas executadas em Dourados, no âmbito da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG), referem-se ao processo como "conturbado" (AMORIM, 2011; VALADÃO, 2015)[28] em virtude das descontinuidades políticas sofridas pelo município no ano de 2008 e da forma abrupta que ocorreu a elaboração do primeiro ciclo do PAR. Inicialmente o município ficou receoso em aderir ao Plano de Metas que fora colocado como facultativo e porque se considerava avançado na questão de planejamento segundo o entendimento gestão municipal da época. No entanto, percebeu que a não adesão implicaria na perda de repasses de recursos da União e que a não adesão poderia comprometer politicamente o município ante o pacto federativo (AMORIM, 2011, p. 99).

O setor pedagógico da Semed, na época, apresentou certa resistência, seu receio era que o PAR ferisse a autonomia do município (idem, p. 100). Logo após a assinatura do termo de adesão ao Plano de Metas, foi instituída a Equipe e o Comitê local, responsáveis pela formulação do plano de ações do município.

Importante esclarecer que há distinções bastante claras de atribuições para Equipe Local e Comitê Local. O documento instrumento de campo do PAR (BRASIL, 2008) classifica da seguinte forma:

> ***Equipe Local:*** é a equipe técnica que elabora o PAR no município. Sugere-se que seja composta pelo (a): dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação.
>
> ***Comitê Local:*** é o comitê que aparece na 28ª diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (XXVIII organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb) (BRASIL, 2008a).

[28]Investigações do programa de mestrado em Educação da UFGD por integrantes da REPLAG- Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional, que investigaram o primeiro ciclo do PAR e Dourados, MS e Ponta Porã, MS.

Segundo Amorim (2011), deu-se início aos trabalhos em prazo considerado exíguo e, por isso, não houve tempo hábil para participação da sociedade. No segundo ciclo também há relatos de que a comunidade não participou, segundo relatos dos interlocutores desta pesquisa. (TÉCNICO ADM 2, 2016, entrevista transcrita; DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita).

A Equipe Local foi instituída pelo Decreto municipal nº 240 de 26 de abril de 2013 que Constitui o Comitê de Compromisso – Todos Pela Educação – Plano de Ações Articuladas do município de Dourados, MS (Anexo A) decide quem são os membros responsáveis pela implementação do PAR em Dourados, qual segmento eles pertencem e descreve a atribuição dada aos representantes ali elencados.

Sua composição é decidida pelo dirigente municipal de educação, incluindo 4 membros gestores escolares; 4 membros da equipe pedagógica da Semed; 3 membros da Equipe de Formação Técnica/ Pedagógica; 4 membros da Equipe administrativa da Semed e 3 membros do Programa da SME, com as seguintes atribuições:

I) Reformular o Plano de Ações Articuladas quando sugerido pelo FNDE.

II) Acompanhar a execução das ações propostas no Plano de Ações Articuladas.

III) Apresentar propostas que possibilitem a implementação do Plano.

IV) Propor estratégias de execução ao PAR.

V) Articular parcerias que contribuam para execução do PAR e melhorais na Rede Municipal de Ensino.

Os dados que dão suporte a esta dissertação mostram que, a cada ciclo, o PAR vem passando por reformulações. No caso do município de Dourados, MS, para a execução do PAR em seu 1º Ciclo, foi necessário elaborar um diagnóstico minucioso com respeito à situação em que se encontrava a educação pública municipal. Para isto, formou-se uma equipe local específica para tal finalidade, composta por representantes dos seguintes segmentos administrativos: dirigentes municipais 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. Essa composição de equipes locais foi considerada como uma experiência democrática que deu espaço ao aprendizado coletivo dos processos decisórios.

Esta pesquisadora comprovou que não é fácil obter informações oficiais sobre o andamento do PAR. O 2º ciclo do PAR encerrou-se, e, no entanto, não foi possível conseguir informações sobre o relatório técnico referente ao PAR (2011-2014) nem na Semed, nem nos contatos feitos por essa pesquisadora com a Secretaria Básica do MEC/FNDE, as respostas obtidas foram de que o relatório técnico referente ao segundo ciclo (2011-2014) estava em processo de elaboração e que as atividades do MEC, naquele momento, estavam voltadas a reformulação do instrumento de diagnóstico do PAR para o terceiro ciclo (2016-2019).

A mesma resposta foi dada à coordenadora do PAR de Dourados, quando questionamos sobre a expectativa de abertura do 3º ciclo do PAR respondeu que quando a Semed entra em contato com o FNDE para saber a respeito do instrumento de operacionalização do novo ciclo, o FNDE informa que "estão em reformulação de ideias" e não fornecem maiores explicações.

Após o final do 2º ciclo, que aparentemente foi reservado para sua avaliação e reestruturação, os municípios ainda não receberam o relatório técnico do FNDE. Ao que se sabe o instrumento de diagnóstico do novo PAR só foi liberado para os municípios em fevereiro de 2016. Quanto ao relatório técnico referente ao período pesquisado não há qualquer informação por parte da Semed.

O relatório técnico é importante para que o município possa ter noção exata do que precisará planejar para o terceiro ciclo (2016-2019), pois, os gestores municipais devem assegurar a continuidade das ações mesmo que haja interrupção na gestão municipal em virtude das eleições municipais previstas para o ano de 2016.

Notícias[29] veiculadas no site do FNDE dão ciência de que o presidente do órgão, Idilvan Alencar, tem apresentado o novo ciclo do PAR (2016-2019) a gestores municipais de todo o país por meio de palestras, detalhando a estrutura do novo PAR e fazendo um balanço do anterior. Informa a notícia veiculada que a apropriação da nova configuração do plano pelos gestores municipais é importante para que eles se atentem que para a nova fase do PAR os planos estaduais e municipais de educação devem estar caminhar articulados ao PAR, ou seja, uma vez que o município não tenha ainda estruturado seu PME não conseguirá avançar no planejamento ficando impedido de prosseguir na elaboração das ações.

[29] http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/8397-novo-plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladas-%C3%A9-apresentado-em-s%C3%A3o-paulo. Acesso em: 04 de abril de 2016.

As informações dão conta de que num balanço preliminar o ciclo de 2011-2014 do PAR foi elaborado por 5.506 municípios dos 5.570 distribuídos no território nacional. O total investido nesse período foi de R$ 25 bilhões de reais, que permitiu a aquisição de mobiliário escolar, veículos escolares, equipamentos de informática e construção de creches, quadras poliesportivas, investimento em reformas e ampliação de escolas de ensino fundamental[30].

Para compreender como ocorre o andamento do PAR em Dourados, tomou-se com recorte temporal o segundo ciclo de execução (2011-2014), com o intuito de dar continuidade à investigação efetuada pela pesquisa em rede, referente ao primeiro ciclo do PAR (2007-2010). De acordo com os critérios definidos na metodologia, foram efetuadas entrevistas com os sujeitos selecionados, mediante aplicação de roteiro semiestruturado (Apêndice B).

Por questões éticas, foi assumido o compromisso de não divulgar os nomes das escolas pesquisadas e nem dos sujeitos implicados na pesquisa, quer sejam da Equipe Local, quer sejam das escolas. Ao todo, foram entrevistados oito sujeitos, que representam os seguintes segmentos:

a) Membros da Equipe Local PAR referente ao segundo ciclo (2011-2014): a Coordenadora do PAR; um representante dos professores da zona urbana; um representante dos professores da zona rural; dois representantes dos técnicos da Semed; um representante dos diretores de escolas;

b) Sujeitos escolares: duas diretoras de escolas; uma coordenadora pedagógica; uma professora.

3.1.1 A descontinuidade política do município afetando o fluxo das ações do PAR

Os sujeitos entrevistados foram unânimes em relatar que a descontinuidade política, (troca de prefeitos) provoca a substituição do responsável na coordenação das ações do PAR, e, em consequência, traz dificuldades no acompanhamento das ações propostas. Esta ocorrência ficou evidente no momento da entrevista com a coordenadora do PAR, na Semed. Esta se encontrava à frente da condução das atividades do PAR há pouco mais de 12 meses,

---

[30] http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/8397-novo-plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladas-%C3%A9-apresentado-em-s%C3%A3o-paulo. Acesso em: 04 de abril de 2016.

tendo ficado nessa função de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2016. O coordenador anterior esteve na função de 2008 a 2015 (primeiro ciclo e parte do segundo ciclo). Isto significa que, na gestão de um mesmo prefeito, a continuidade do PAR é quebrada pela indicação de dois diferentes coordenadores. Quando procurado o coordenador anterior para contribuir com esta investigação limitou-se a informar que não estava à vontade para relatar nada, já que não respondia atualmente pelo PAR e nem se encontrava mais na secretaria de educação. Dessa forma esclarece-se que as informações coletadas sobre a materialização das ações do PAR ficaram circunscritas às falas daquela técnica administrativa da Semed (coordenadora do PAR em 2015).

Registre-se que, em fevereiro de 2016, houve nova troca da pessoa responsável pelo PAR, sendo o cargo assumido por pessoa com cargo de confiança da atual Secretária de Educação e que infelizmente, não pôde fornecer outras informações, pois quando procurada (fevereiro de 2016), encontrava-se apenas com duas semanas na condução dos trabalhos do PAR. Ficou patente o seu desconhecimento sobre o PAR. Importa esclarecer que as trocas de coordenadores dos trabalhos do PAR podem ocorrer por motivos políticos ou não, como no caso de exonerações a pedido do servidor por ter passado em concurso em outro órgão por exemplo.

Esta descontinuidade, embora em menor proporção, fez sentir seus efeitos no segundo ciclo do PAR (2011-2014). Ainda que durante esse ciclo não tenha havido troca de prefeito, alguns membros da Equipe Local do PAR atribuem ao período político conturbado que envolveu o primeiro ciclo do PAR ao fato das reuniões da atual Equipe local não ter ocorrido com a frequência esperada para dar acompanhamento às ações desenhadas para o segundo ciclo.

> Primeiro, a equipe mudou muito desde que mudou o chefe do PAR, às vezes saiu [fulano de tal] e mudaram alguns componentes [...], umas duas ou três vezes a pessoa que era responsável, porque a equipe flutuou demais, é muito político o negócio, entendeu? (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita)

Um ponto importante a ser considerado foi levantado pelo representante dos professores da zona rural, quando observa que a descontinuidade da equipe, mediante a eminência das eleições municipais, é o despreparo da equipe de transição que assume os trabalhos do PAR, dificultando o andamento do processo de acompanhamento do PAR.

> Porque, provavelmente, as pessoas que vão assumir não entendem nada do que vão pegar lá pela frente. Porque são pessoas que estão fora da

> prefeitura há bastante tempo. Ou, mesmo que estejam na prefeitura, não estão à frente do PAR. Então eu acho que o maior problema do plano de ações articuladas é da prefeitura, hoje, não é nem a continuidade [das ações] do PAR, são as pessoas que vão assumir e que não sabem como funciona e para quê serve. Então, se o prefeito que assumisse,deixasse a pessoa que está à frente do PAR pelo menos por mais um ano até treinar alguém e deixar bem claro para esse alguém, que o negócio é o seguinte: está programado, não saia do trilho porque você *desprograma* a prefeitura. Isso não quer dizer que além do que já está programado você não possa programar outras ações. Mas, agora, parar com tudo isso daí, e, vamos fazer outras coisas? É isso que tem dificultado muito, porque o PAR é novo, o PAR é juvenil. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita).

A fala da representante evidencia que, na Equipe local, são colocadas pessoas que estão em cargo de confiança do gestor, quando, no entender deles, deveriam ser servidores de carreira, para que não houvesse ruptura no *modus operandi* do monitoramento do PAR. Essa fala é endossada por outro membro da equipe local: "então, eu vejo assim, que as políticas não têm tanto sucesso, porque a Secretaria trabalha com pessoas que não são concursados para a gestão" (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita). Outro interlocutor afirma:

> [...] você tem que ter profissional capacitado para fazer aquilo, exemplo, na troca de governo. Às vezes, a pessoa que foi colocada no lugar é uma indicação política, suficiente para ser colocada naquele lugar, mas ela não tem o perfil para trabalhar com aquilo mais politicamente. Ela está ali, ela foi indicada, então a pesquisa [monitoramento] sai prejudicada, o trabalho sai prejudicado você entendeu? Então cada prefeito faz isso aí. Isso está mudando agora com essas operações da *Lava-jato* e essas coisas de corrupção estão mudando no seguinte sentido: de que os prefeitos estão se preocupando em colocar pessoal do quadro técnico que saiba com o que vai mexer, que sabe da responsabilidade daquilo. Então, o aspecto negativo é esse, é muita gente sem perfil tendo que trabalhar com documentos sérios. Aqui, eu não vou tampar o sol com a peneira. Nós tínhamos uma pessoa que nunca mexeu com isso, mas ela tem o perfil de ser trabalhadora e de não deixar a peteca cair, foi atrás e está resolvendo, mas aí o que acontece? A equipe que é nomeada, ela, vou dizer que se "esqueceu" que tem um PAR, que tem que trabalhar. Mas, aí se você for analisar o PAR hoje e comparar com o que a secretaria faz muita coisa está sendo feita dentro do PAR sem as pessoas se darem conta. E ela não sabe que aquilo é do PAR.
>
> [...] o PAR tem coisas que vão ser inatingíveis, principalmente por causa da mudança de gestão. Você entendeu o que eu quero dizer? **O problema do PAR é a mudança de gestão, não é o PAR.** Por isso que eu digo, "em partes", se muda a gestão e a gestão quer adotar outras estratégias, *pra* atingir determinadas metas ele [PAR] já deixou de mostrar a que veio. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita, grifo nosso)

A opinião do representante dos professores coaduna com a fala da representante dos diretores, ao afirmar que o comprometimento de quem compõe a equipe é muito importante, sugere a importância de uma equipe mais bem aparelhada, “mas uma equipe bem firme mesmo, com conhecimento, não é de repente coloca alguém porque ninguém quis, simplesmente coloca alguém lá que às vezes nem gostaria de fazer isso, então eu acho que tem que ser levado mais a sério”, opinou ela. (REPRESENTANTE DOS DIRETORES, 2016, entrevista transcrita). Em relação a outras questões relativas ao PAR, a diretora não soube responder por desconhecimento do instrumento em comento.

Outro sujeito entrevistado reiterou o quanto é embaraçosa essa questão:

> Para você ver, como [a coordenadora do PAR] entrou há pouco e, então, o PAR deu uma parada e era para gente estar retomando esse ano para aprofundar, porque a equipe nova também é do ano passado de 2014 *pra* cá. [...] Há uma rotatividade imensa, eu já vi gestão de um único prefeito ter troca de duas, três vezes, durante quatro anos você ter três equipes diferentes isso é um problema sério para o desempenho dessas políticas! (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Outros interlocutores atribuem a dificuldade de articulação à própria incapacidade do MEC em atender a todos os municípios:

> Não, porque como ele vai conseguir dar apoio técnico pra essa quantidade de municípios? Eu vejo que o MEC, pela quantidade municípios, ele não dá conta. Nós estamos na Semed desde 2009 e, nesse ano, nós tivemos em uma reunião em Campo Grande em que uma das pautas era o PAR, mas que eu me lembre mesmo, essa foi uma única ação que envolveu todos os municípios do estado. Eu considero [esse] apoio técnico difícil (TÉCNICO ADM 2, 2016, entrevista transcrita).

> Sem dúvida nenhuma, isso aí é quase zero. Uma vez por ano eles baixam em Campo Grande e aí num dia tem que tirar todas as dúvidas. Eu fui à reunião em 2013. O apoio técnico é esse! E aí, se você ligar eles atendem com muita dificuldade, você manda e-mail e também não respondem, é difícil, muito difícil (TÉCNICO ADM 1, 2016, entrevista transcrita).

As falas dos interlocutores permitem interpretar que há uma percepção adequada dos entrevistados quando apontam como a assistência técnica ofertada pelo MEC aos municípios é desejada pelos entes federativos. De forma lúcida, os entrevistados reconhecem os limites e dificuldades na execução dessa política de planejamento educacional, considerando-se a quantidade e as diferentes condições dos municípios que tal política se propõe a atender.

3.1.2 A centralização da gestão: embaraço ao processo de articulação da equipe local com as escolas

A centralização das ações na pessoa do gestor limita os trabalhos da equipe responsável por elaborar e monitorar o PAR. O representante dos professores da zona rural sugeriu que a atual Secretária de Educação interfere diretamente nos trabalhos da Equipe Local:

> [...] todas as ações independentes, se for do PAR ou se não for do PAR dentro da Secretaria de educação, passam pela Secretária, se ela autorizar pode opinar sim, caso contrário, não [...] (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita)

Também houve relato de que a condução dos trabalhos do PAR, quando ainda estava sob a responsabilidade do antigo coordenador, havia uma sistemática mais diferenciada de trabalho na condução do PAR. Com a saída dele, o trabalho da Equipe Local foi dificultado. A pouca experiência na condução dos trabalhos pela nova coordenadora pode ter contribuído para que as decisões sobre os trabalhos sejam centralizados na sua pessoa:

> [...] quem tocava o PAR aqui era o [fulano de tal]. E aí qual era o procedimento do [fulano de tal] quando ele estava à frente do PAR? Era assim, ele fazia uma reunião por mês para falar das ações que estavam em andamento e que haviam sido propostas [e que] nós tínhamos que colocar para funcionar, porque tinha sido proposto; que tinha sido vislumbrado pelo grupo anterior e que até então não estava acontecendo. Nós viemos de uma gestão bem conturbada, uma gestão política que passou por operações da polícia federal e aquela coisa toda e aí, foi quando trocou [de prefeito]. Foi na época que entrou essa história de PAR, então o coordenador do PAR falou que tudo o que a secretaria fizesse teria que estar relacionado com o MEC, para que o MEC disponibilize recursos. [...] Não foi feito mais porque, como eu disse, ela [a coordenadora] chegou de paraquedas, ela estava fazendo outra coisa completamente diferente e nunca tinha tido contato [com o PAR]. [...] Como ela era uma pessoa extremamente competente, prestativa, zelosa e organizada a Secretária [de Educação] entendeu que ela poderia somar em outra área, então a trouxe para o PAR e ela pegou o PAR e deu sequência. Só que nesse dar sequência, quem participa do PAR já ficou um pouco alheio, é assim que eu vejo, que há um certo comodismo, tem quem toque? Então eu não vou mexer com isso daí, porque PAR é dor de cabeça! Ela vai atrás das coisas, buscando saber onde tem recursos, o que precisa saber para atrair aquele recurso. Então, se tem alguém que faz, o resto da equipe se acomoda (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita).

O que se percebeu da fala, anterior é que o coordenador anterior ficou à frente da condução dos trabalhos do PAR por quase sete anos (2007-2014) e quando a nova

coordenadora assumiu essa tarefa, o segundo ciclo do PAR (2011-2014) já estava quase finalizando. Este fato contribuiu para que a nova coordenadora tivesse uma postura administrativa diferente do responsável anterior na condução do PAR e dos trabalhos a serem feitos pela Equipe Local de monitoramento. Ao centralizar as decisões na sua pessoa, deu a impressão de estagnação do planejamento pela falta de reuniões, como pode ser constatado na fala dos entrevistados.

Quando questionados sobre a frequência das reuniões da Equipe Local para avaliar ou reprogramar novas ações, as resposta foram de que na época do coordenador anterior havia reuniões com mais frequência e, que, na atual gestão isto não ocorre:

> Periodicamente, nós nos reuníamos para fazer um relato porque o [coordenador anterior do PAR] falava assim: olha pessoal, tem essa e essa ação para área do fulano. E cobrava: fulano você conseguiu fazer alguma coisa? Ele tirava cópia das partes que cabiam a cada responsável e dizia: tá aí, você tem que desenvolver, o que hoje não acontece. Volto a insistir: não é porque a atual coordenadora do PAR não quer, é porque ela está aprendendo, então a gente vê que ela é muito esforçada. Por isso, eu digo, o pessoal [envolvido no comitê do PAR] vê que tem alguém fazendo, então, se acomoda (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita).

O relato revela que a responsável pelo PAR procurou dar sequência à gestão do PAR, mas que a Equipe Local ficou apática em virtude da centralização das ações na liderança enquanto a equipe ficou aguardando comando. Isso revela que a questão gerencial do PAR passa por problemas de ordem estrutural iniciando pela entidade (comitê) que é o mecanismo criado justamente para dinamizar as ações do PAR. Refletir sobre essa questão é importante porque quando essa entidade sofre alguma ruptura com a troca de liderança interna, isto repercute no andamento das ações, ou seja, a forma de condução da equipe pelo coordenador também interfere no monitoramento do PAR, já que nosso entendimento sobre a dinâmica do planejamento administrativo é que ao líder de uma equipe compete articular, estimular, e envolver os membros na busca por resultados de seus colaboradores.

Os depoimentos mostram que algumas pessoas arroladas como membros da Equipe Local do PAR, quando interpeladas para contribuir com essa pesquisa, disseram que seu nome apenas constava lá do documento. Outras ficaram surpresas alegando que não tinham qualquer conhecimento do PAR. Um dos entrevistados (TÉCNICO ADM 1, 2016). Observou que a mobilização para a criação de Equipes Locais é só para efeitos legais, mas, na prática, não funciona, ou ainda, quando funciona, fica centralizada na pessoa do coordenador:

> Essa equipe [Comitê] acaba se tornando uma "*euquipe,"* se o técnico que monitora o Simec, por exemplo, procura o responsável de cada ação: executou, não executou? Como foi executado? E quando será executada? (TÉCNICO ADM 1, 2016, entrevista transcrita).

Desvenda-se, com isto, a falta de entrosamento entre as equipes responsáveis pelo andamento do PAR e a necessidade de aprendizagem do exercício participativo/democrático. A representante dos diretores escolares na Equipe Local do PAR revelou que participou de duas reuniões, mas não tinha conhecimento de que o responsável pelo PAR havia sido substituído. Comentou que várias reuniões haviam sido canceladas, inclusive, em 2015 não houve nenhuma.

Entre os motivos elencados pelos entrevistados para a pouca articulação entre equipes, foram apontadas outras questões, como a falta de tempo. Foi relatado, pela coordenadora do PAR, que os membros da equipe local são técnicos da Semed e possuem outras atribuições burocráticas próprias do exercício profissional dentro da Semed ou das escolas, assim justificado em suas palavras:

> Porque além de eles fazerem parte do Comitê, eles trabalham 40 horas. Então fica complicado! Pra eu tirá-los para irem a uma reunião, eu tenho que pensar muito e muito pra eu conseguir reunir todo mundo. (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita)

Estas ausências nas reuniões causam um desconhecimento generalizado sobre o PAR, não só entre os servidores lotados nas escolas, mas até entre os servidores lotados na Semed. Esta questão é considerada como fator impeditivo para que o PAR possa efetivamente aprimorar a sua execução. Segundo a coordenadora, “[...] tem jeito de opinar, têm! Mas eles não têm conhecimento, muitas vezes você sai da Secretaria e as pessoas nem sabem o que é o PAR” (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita).

Outro servidor relatou que até mesmo um dos secretários de educação de outras gestões não conhecia o PAR, inclusive, dentre os seis que passaram pela prefeitura entre 2009 e 2011: “Eu me lembro de um secretário de Educação que, na época, procurou o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e o este perguntou: como está o PAR de vocês? E o nosso secretário municipal respondeu: o que é isso? que é esse PAR? (TÉCNICO ADM 1,2016, entrevista transcrita). Também relatou que seria necessário organizar melhor os canais de comunicação com o MEC.

Outra observação foi feita em relação à visibilidade do PAR, no entendimento da coordenadora, o PAR "deveria ser mais visto, mais divulgado", porque, no seu entendimento, se o governo federal trabalhasse a divulgação do PAR, como fez com o Plano Nacional de Educação, via mídia televisiva, as pessoas envolvidas com a educação e a sociedade considerá-lo-iam como ação importante e poderiam acompanhar e também cobrar a sua melhoria do poder público.

Quando os sujeitos escolares foram interrogados se conheciam ou não o PAR, a professora A e a coordenadora pedagógica A, mostraram desconhecimento. Já a Diretora B disse que "conhece de ouvir falar" de algumas reuniões na Semed, por convocação da Secretária de Educação. Reuniões estas que tinham por finalidade discutir o Ideb do município e que na oportunidade fora comentado que alguns dos recursos vindos para a melhoria da qualidade do ensino municipal são provenientes do PAR.

> Então eu conheço muito pouco sobre o PAR, só dos momentos em que a gente tem reuniões com a Secretária de Educação. Ela fala sobre esse trâmite, ela fala sobre a importância dos recursos do PAR para os investimentos que são feitos na educação. Então a gente sabe que é um plano de ações articuladas que vem para melhorar, no caso da educação, a qualidade. Da educação oferecida às nossas crianças (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita).

Pelo exposto, o que se questiona é a possibilidade de as ações do PAR serem desconhecidas pelas escolas talvez pela dificuldade de se incorporar nessas instituições a cultura do planejamento?

Tão sério quanto o desconhecimento dos gestores escolares é o desconhecimento relatado por alguns membros arrolados no documento descritivo das ações do PAR do município de Dourados (síntese das ações). Esses sujeitos têm seus nomes indicados como responsáveis por algumas ações das áreas correlatas à terceira dimensão[31]. Importa registrar que, ao nos dar conta disso, percebemos a necessidade de entrevistar esses sujeitos, com a finalidade de verificar se aquelas ações foram realizadas ou não. Foi então que se iniciou intensa busca por meios de acioná-los para que contribuíssem com essa investigação (para tanto utilizamos: consulta nome a nome nas diversas edições dos Diários Oficiais do Município, contatos por e-mails[32], visitas às Escolas, Redes sociais e contatos pessoais e

[31] Áreas que compõem a Dimensão 03 do PAR 2011-2014 : Área 1 – Organização da rede de ensino; Área 2 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas; Área 3 –Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para a assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

[32]Para complementar os dados coletados nas entrevistas com a coordenadora do PAR, enviamos, posteriormente, um questionário específico personalizado para cada membro responsável pelo acompanhamento de ações dentro

também sem sucesso junto ao setor de Recursos Humanos da prefeitura). Quando conseguimos localizar um ou outro, soubemos que parte deles estava atuando em escolas ou em outros órgãos da prefeitura, o que frustrou as tentativas de contato. Dos que conseguimos contato, alguns afirmaram que não sabiam do que se trata "esse PAR" e que seus nomes somente constavam no documento (Síntese do PAR). Outros ficaram surpresos porque desconheciam que eram responsáveis por ações dentro do PAR e revelaram sua preocupação, ao alegar que eram servidores contratados na época e não sabiam que precisavam acompanhar as ações mencionadas. Em dois dos e-mails que recebemos há respostas do tipo: "desculpe, acho que você está equivocada" ou "sou professora contratada". Observa-se, com isso, que o conhecimento sobre as ações pertinentes ao PAR fica circunscrito aos membros da equipe responsável por sua elaboração, alguns dos quais deveriam acompanhar (monitorar) mais de perto a execução de cada ação para dar uma devolutiva a Equipe Local sobre a execução ou não da ação dentro da área na qual é responsável. Isso revela desarticulação entre equipe de elaboração/proposição das ações do PAR e equipe de execução/acompanhamento das ações.

A intenção, ao estabelecer esses contatos, veio da expectativa de que cada responsável pelas áreas da terceira dimensão do PAR pudesse informar quais ações foram efetivamente concretizadas durante o segundo ciclo do PAR. Como isto não foi possível de ser averiguado, restringimo-nos às respostas ofertadas pela Coordenadora do PAR para identificar a execução das ações prevista para o período 2011-2014. Importa reiterar que a mesma ficou na condução dos trabalhos do PAR somente por um período de 01 ano e 01 mês.

3.1.3 Como a Semed se articula com as escolas?

A Semed é a responsável por ofertar subsídios para implementação e execução de políticas e programas educacionais, conduzir e aplicar ações planejadas para o desenvolvimento educacional no município. Para alcançar êxito, desenvolve estratégias de trabalho, organiza e mobiliza as escolas de sua rede para que possam alcançar a qualidade almejada para o ensino municipal.

---

das áreas da Dimensão 03 para que nos informasse se aquela ação específica tinha sido executada ou não ao que recebemos resposta somente de uma pessoa apresentou devolutiva entre as sete contatadas por e-mail.

Dois entrevistados da equipe local foram categóricos em afirmar que encontram as mesmas dificuldades quanto a articulação entre o município e administração escolar. Um técnico da Semed sugere que as ações do PAR deveriam ser mais robustas, de modo a aproximar a Equipe local das escolas:

> [...] o Comitê trabalhando em conjunto com a escola, por meio de reuniões no sentido de conhecer os instrumentos do PAR e a questão do Ideb. Porque, às vezes, ele só conhece a sigla e não sabe mais o que ocorre com o Ideb [...] Olha, meu Ideb é esse e eu devo chegar nesse, mas, porque eu vou chegar aqui? Ou, que instrumentos eu vou ter para chegar aqui? Então, se há uma proposta para que chegue até 2021, eu acho que o chão da escola deveria conhecer esse PAR. Se ele é tão importante, porque ele já foi pensado lá em cima [MEC], nós estamos aqui para executar. (TÉCNICO ADM 1, 2016, entrevista transcrita).

Outra técnica da Semed, representante dos professores da zona urbana, relatou que embora não ocorram reuniões amplas do PAR, há um diálogo bastante próximo com a coordenadora do PAR: "só que é assim, mesmo a gente não estando lá, dialogamos muito com a coordenadora do PAR, porque, nós temos algumas preocupações de que o PAR dê certo, de que tem um recurso que aprova, porque nós temos demandas" (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Quando perguntado à Coordenadora do PAR como se dá a articulação entre a Semed e a escola, a mesma respondeu: "Existe articulação, mas só que não necessariamente voltada para o PAR. Então todos eles me conhecem, sabem quem eu sou, sabem no que eu trabalho, mas, muitas vezes, falta informação, mas não que haja esse contato sobre o PAR específico" (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita).

Porém, quando questionada se as escolas lhe perguntavam sobre os recursos financeiros, a resposta foi que até aquele momento somente uma pessoa havia lhe perguntado especificamente sobre recursos do PAR:

> [...] perguntam de recurso do governo federal, não perguntam [do] recurso do PAR, para eles é tudo uma coisa só, eles não entendem que tem o Fundeb, que tem o Proinfo, não entendem. Para eles tudo é governo federal então é uma coisa só (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita).

Ao questionarmos se as escolas procuram sua pessoa para informações específicas sobre o PAR e para fazer interlocução entre Semed e Escola, a coordenadora respondeu que as escolas sabem que ela vai dar uma resposta para os questionamentos.

> Muitas vezes quando as escolas precisam de informações eu estou me tornando um meio para um fim, entendeu? Porque elas ligam e sabem que

> eu vou procurar e eu vou pesquisar e eu vou dar uma resposta. [...] E a gente pesquisa e dá um retorno resumido pra auxiliar a escola no que for preciso (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita).

O contrário também acontece, a coordenadora sabe que pode contar com o auxílio das escolas, segundo suas palavras, as escolas se dispõem a ajudar até mesmo fora do horário escolar, "mesmo indo no contraturno, eles ajudam" revelando que as escolas têm um bom relacionamento com a secretaria.

Já o representante dos professores da zona rural aponta falha. Relata que faltam reuniões com as escolas e um direcionamento da equipe local no sentido de orientar a escola para que fosse feito uma avaliação dos pontos que precisam melhorar na escola em que o PAR poderia auxiliar na melhoria das ações.

Nessa direção este técnico faz uma ponderação em relação ao que falta para que o PAR seja melhorado:

> Dessa conversa aqui eu já detectei três situações que nós precisamos rever. Primeiro, a equipe nomeada não está publicada o documento inicial não bate com a equipe vigente; segunda situação, nós estamos desenvolvendo muitas ações do PAR sem saber se o que a gente vai fazer bate com o documento escrito, e a terceira situação que eu percebi é que, mesmo que a gente desenvolva isso, as pessoas não estão sendo informadas que estão fazendo, porque não sabem, ficou muito mecânico, muito no piloto automático, então, se nós conseguíssemos resolver essas três situações eu penso que de repente isso poderia virar uma meta do próprio PAR. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita)

A técnica da Semed, representante dos professores da zona urbana, informou que a Secretaria de Educação possui um bom diálogo com as escolas, tanto na gestão como no pedagógico, segundo a entrevistada "a gente faz reunião com os diretores, os diretores fazem reunião com os professores e com a comunidade escolar, reunião com a comunidade e a gente orienta para tirar as necessidades das escolas", informou ainda que as escolas saibam que as informações dialogadas serão incluídas no planejamento estratégico da Semed. Essa interação Semed-Escola acontece durante as formações que a Semed ministra para as escolas e, quando as escolas se reúnem com a comunidade,enviam as demandas para a Semed acompanhadas do plano de ação de cada escola, sempre no inicio do ano, por meio de um documento que indica suas necessidades que na normalmente estão dentro do PPP – Projeto Político Pedagógico e também das informações colocadas pela escola no PDE-Interativo .

Por sua vez, as diretoras das escolas X e Y responderam que, quando precisam da Semed, sempre recebem atendimento. Porém, ao serem questionadas se a Semed tem feito visitas às escolas, ambas as diretoras afirmaram que "receberam pouca atenção neste quesito". Por outro lado, há o reconhecimento e a preocupação por parte da Semed no sentido de encontrar meios para reverter essa situação se fazendo mais presente nas escolas, como foi apontado pela representante dos professores da zona urbana :

> [...] é ver diante da realidade, quais as possibilidades que nós podemos construir juntos e aí é trabalhar junto com a comunidade escolar. A Secretaria teria que ser essa agencia de suporte onde dá o ombro pra que a escola possa caminhar junto.
>
> *Pesquisadora: Mas a Semed tem feito isso?*
>
> A gente tem feito isso nas formações. Eu estou levantando uma crítica do trabalho que eu tenho feito, que nós temos feitos até então. Hoje eu vejo necessidade de dialogar corpo a corpo lá dentro da escola. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Ainda que os setores da Semed consigam dialogar com as escolas, a Equipe Local (que é formada por servidores da Secretaria) reconhece que ainda falta um trabalho de aproximação desta equipe e as escolas para dar conhecimento sobre o PAR, como instrumento de planejamento da educacional. Em suma, os entrevistados da Semed e os sujeitos escolares consideram que as escolas de Dourados, MS não conhecem o PAR. Este fato é preocupante, visto que uma das propostas centrais do PAR é a participação da comunidade educacional (secretarias e escolas) no planejamento.

3.1.4 Se as dificuldades são muitas, há também os benefícios: O PAR garante a continuidade das ações, organiza o planejamento e a sistematização das metas

Esta seção procura mostrar que o PAR no município de Dourados veio para somar os esforços no sentido de direcionar os rumos da educação pública municipal e dar início à cultura de planejamento.

Embora, os entrevistados apontem algumas dificuldades no andamento do PAR, reconhecem que essa ferramenta de planejamento trouxe contribuições para que a educação municipal tivesse um direcionamento melhor e que as ações propostas fossem efetuadas. Nas

entrevistas com os sujeitos, tanto da Equipe Local do PAR como das escolas, evidenciou-se o empenho contundente da Semed em dar andamento às ações planejadas no segundo ciclo do PAR (2011-2014). Das 63 ações planejadas, foram executadas 51 ações. Foi realizado um esforço para que as ações não ficassem sem registros, sob o risco de afetar a sua continuidade com as trocas de gestão:

> [...] porque fica tudo documentado, quando você chega e abre o Simec está tudo lá, o histórico o que foi feito, não fica nada sem registro. Então isso acaba contribuindo para continuidade quem chegou tem que partir dali de onde o outro parou, tem que ser não tem outro caminho, tem que mergulhar naquilo ali e levar adiante [...] não é uma coisa assim como era antigamente quando os programas vinham, eram aqueles livros grossos. Então vinha toda aquela documentação e ficava arquivada. Nesse sentido o Simec é uma ferramenta dentro do PAR muito importante, porque fica tudo registrado ali, os relatórios tudo o que você faz tem que anexar, e documentos você anexa. Então, quem acabou de chegar não parte do zero, mesmo que tenha acontecido alguma troca administrativa ali tem um banco de dados que daí ele vai continuar, não tem como fugir daquilo, porque o diagnóstico está ali. Mas, aí você tem que estar preparado e aí é um problema da equipe que quando você fica trocando de servidor, é o que eu digo que prejudica mais na troca, é a falta daquela experiência que a outra equipe vivenciou, essa nova pode cometer os mesmos erros, nesse sentido é importante quando sair passar para o outro (TÉCNICO ADM 2, 2016, entrevista transcrita).

A técnica da Semed, que representa os professores da zona urbana, reitera que o PAR veio para sistematizar as ações e que é visto como a solução para muitos problemas, principalmente no que tange a recursos para infraestrutura das escolas e também com recursos para área das formações de professores. Lembrou que, sem o PAR, os recursos não vêm e o município sozinho não consegue levar adiante a educação somente com os recursos próprios. A metodologia do PAR é destacada por essa servidora:

> Eu acho que é uma nova forma de sistematizar essas ações, e garantir que elas realmente aconteçam. Porque além de você, planejar, você tem os passos, as metas, o que vai acontecer passo-a-passo. E depois prestar contas, então tem que acontecer! (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Essa técnica também lembrou que o PAR veio contribuir para que a equipe estivesse mais atenta quanto aos prazos, exemplificou. Explicou que o instrumento do PAR vai detalhando e vai mostrando aspectos que muitas vezes a equipe não havia se atentado.

Também o Representante dos professores da zona rural aprova a forma adotada pelo PAR para instrumentar o gestor:

> Facilidade eu vejo o seguinte, quando você tem alguma coisa programada [...] você tem documentado aquilo que precisa ser feito então você tem um

> norte então a facilidade maior que eu vejo ele é um documento norteador você tem uma série, um leque de ações que precisam ser feitas, não é que você tem a opção de optar entre elas, tem que cumprir! Então a parte boa é se entrar uma equipe nova ela não entra perdida, ela já entra sabendo que tem uma série de situações que nós temos que trabalhar. Isso não quer dizer que nós vamos dar continuidade ao ritmo de trabalho e a forma de trabalho com que aquela meta do PAR tem que ser atingida, de repente eles encontram para aquela meta uma outra estratégia, então, o documento é bom no seguinte sentido, ele facilita no sentido de dar uma direcionada no que precisa ser feito, isso então já fica registrado (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita).

Nessa direção, a Representante dos professores da zona urbana reitera que a metodologia empregada no PAR veio para contribuir:

> Eu não vejo perda não, acho que sempre tem a ganhar. Às vezes eu ouço falar, que é muito burocrático, tem que preencher, tem que relatar. Mas se você não sistematiza, não acontece, se você não põe como meta, fica correndo atrás daquilo que é pontual no dia-a-dia da, daquilo que é mais imediato, você não trabalha com alvos. Por isso eu acho que sempre há ganho (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Já a Coordenadora do PAR destaca como fator positivo a possibilidade de reajuste das ações dentro do Simec:

> Quando eu vejo que tem alguma ação que não está de acordo ou precisa de mudança, porque a gente vê que não está atendendo a realidade, nós podemos mudar no Sistema [SIMEC], mas precisa do aval do FNDE, então tudo o que eu faço eu peço aprovação e eles [FNDE] me dão uma devolutiva. Só que muitas vezes como não está de acordo com o que está acontecendo agora, não é mais prioridade, então, tem coisas que nós mandamos em 2013 e que ainda estão em análise, porque não é a prioridade, entendeu? E se eu mudo alguma coisa, por exemplo, **se eu tenho um recurso nosso mesmo**, por exemplo, lá na educação especial, eu **posso retomar esse recurso e mudar**, não tem problema, **eu posso fazer outra ação** (COORDENADORA DO PAR, 2015, entrevista transcrita, grifo nosso).

Diante dessas observações, percebe-se que, embora haja alguma demora no atendimento do MEC/FNDE para autorizar a reprogramação das ações, ainda assim o instrumento permite alterações, o que tem sido positivo segundo a entrevistada. No entanto, a lentidão no apoio técnico (via autorização para alteração no Simec) acaba por desgastar a relação entre os federados porque o município acaba assumindo o ônus da reprogramação da ação pretendida.

No que diz respeito à infraestrutura, o PAR veio facilitar bastante, relatou o Técnico da Equipe Administrativa da Semed, pois oferta condições de ordem técnica que realmente

auxilia o pequeno município que não possui empreiteiras para execução de algumas atividades em canteiros de obras. O PAR disponibiliza plantas arquitetônicas prontas para construção de Centros de Educação Infantil Municipal (Ceims) e cobertura de quadras esportivas, por exemplo.

Fica assim evidenciado que o PAR, embora apresente dificuldades, também apresenta benefícios.

3.2 Em que medida as ações das práticas pedagógicas interferem na qualidade do ensino de Dourados? Em foco o Ideb e a Prova Brasil

Nesta seção, primeiramente procuramos listar resumidamente as ações que foram propostas no plano de ações articuladas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no município de Dourados e que foram de fato implementadas, de acordo com o relato da coordenadora do PAR. A seguir, apresentamos a opinião dos sujeitos escolares a respeito das ações planejadas e executadas por iniciativa da escola e a sua implicação para a melhoria da qualidade do ensino.

Os documentos de direcionamento para elaboração do PAR não apresentam uma definição clara do que se entende por práticas pedagógicas quando traz essa expressão na sua terceira dimensão (Dimensão 03- Práticas Pedagógicas), no entanto, na leitura de seus indicadores e ações deixa evidente que não se trata do trabalho pedagógico exercido pelo professor na sala de aula, e, sim, sobre o planejamento de ações a cargo das secretarias municipais de educação para a rede escolar.

Sob essa ótica, ao se analisar as subáreas e indicadores constantes da Dimensão 03 do PAR, pode-se apreender que o plano de ações articuladas concebe por práticas pedagógicas o agrupamento de áreas, indicadores, ações e subações inerentes ao planejamento de atividades pré-estabelecidas pelo PAR, destinadas às Secretarias de Educação, para que estas possam subsidiar a rede escolar no desenvolvimento de ações destinadas a: organização da rede de ensino; elaboração e organização das práticas pedagógicas; e, avaliação da aprendizagem dos alunos com tempo para assistência individual e coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, por meio de instrumento informatizado do PAR, que no seu

conjunto oferta propostas de ações que antecedem trabalho pedagógico (docente ou não) realizados no interior das escolas com vistas à melhoria gradativa dos resultados educacionais.

Dessa forma, agrupamos resumidamente as ações geradas pelo diagnóstico do PAR de Dourados para a dimensão das práticas pedagógicas. O PAR gerou na íntegra um total de 63 ações elencadas como merecedoras de atenção do município para a melhoria da qualidade. Efetivamente, apurou-se o desenvolvimento de 51 ações[33]. A Coordenadora do PAR, quando indagada sobre quais ações teriam sido de fato concretizadas (Apêndice C), identificou as ações, uma a uma, no próprio documento do PAR, conforme segue o conteúdo resumido:

Quadro 8 – Ações geradas pelo diagnóstico do PAR (2011-2014) para Dimensão 03

Resumo das ações implementadas da Dimensão 03 do PAR /Dourados (2011-2014)
– Acompanhar e implantar do ensino fundamental de 9 anos;
– Promover discussões sobre a universalização do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade;
– Desenvolver uma educação integral e integrada;
– Assegurar a continuidade e ampliação das ações implementadas para a correção do fluxo escolar e atividades para prevenção da distorção idade-série, garantia do acesso e a permanência;
– Promover a interação das escolas com famílias e comunidade;
– Assegurar a educação de jovens e adultos (EJA) para todas as etapas (alfabetização, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental);
– Ofertar atendimento educacional especializado (AEE);
– Elaborar e consolidar a proposta curricular da rede de ensino, considerando as especificidades de cada escola, com a participação da comunidade escolar;
– Assegurar o processo de escolha e distribuição, uso e importância do livro didático nas escolas da rede municipal de ensino;
– Manter as equipes pedagógicas e professores da rede atualizados nas metodologias de alfabetização para crianças;
– Aplicar a provinha Brasil;
– Realizar reuniões com a comunidade escolar para a apresentação de metodologias de alfabetização de crianças;
– Organizar programas de incentivo à leitura;
– Realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar, considerando o projeto pedagógico (PP) de cada escola;
– Apoio e a participação da comunidade na execução e no acompanhamento das atividades realizadas nos finais de semana;
– Inserir na proposta curricular da rede de ensino assuntos relacionados à pluralidade das temáticas sociais;
– Assegurar o calendário de reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos;

[33]O que não foi implementado possivelmente serão reprogramadas para o próximo ciclo.

– Oportunizar discussão e aplicabilidade dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação continuada dos professores da rede de ensino;
– Manter as equipes pedagógicas e os professores atualizados sobre estratégias para avaliação dos alunos e realização de práticas interdisciplinares;
– Discutir e definir metodologias de avaliação dos alunos e implantação de práticas interdisciplinares;
– Garantir as condições necessárias à oferta, durante todo o ano letivo, de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da Síntese do PAR de 2011 do município de Dourados,MS

Os sujeitos entrevistados, quando indagados sobre as implicações das práticas pedagógicas para a qualidade da educação fundamental do município de Dourados, as consideraram como atividades que contribuem para a melhoria da qualidade: o Ideb e a Prova Brasil, além do atendimento educacional especializado (AEE).

Expressões como “qualidade da educação”, “qualidade do ensino público” tem norteado as discussões e reflexões dos estudiosos sobre o processo educativo brasileiro. Fonseca (2009) rememora que a cada tempo histórico o sentido do termo “qualidade” na/da educação foi agregando valores e se transformando de acordo com as percepções, os anseios, as necessidades e as expectativas dos indivíduos.

A política do PAR toma o Ideb como indicador de qualidade da educação brasileira. Essa é a referência utilizada para que o governo federal possa ofertar apoio aos municípios, priorizando realidades com baixa pontuação nesse indicador. O município de Dourados persegue esse indicador de modo a se alinhar à política nacional “Compromisso Todos Pela Educação”. Ocorre, porém, que no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, o entendimento de seus servidores e colaboradores invoca a importância de se ter um indicador matemático para a qualidade, contudo sem deixar de considerar que a qualidade educacional perpassa por questões sociais que não conseguem ser filtradas pelos índices padronizados pelo governo federal. Com esse entendimento, procura traçar estratégias para aliar índice + qualidade referenciada no social.

A diretora A, relata que, para melhorar os índices do Ideb, procura sempre fazer reuniões com o Conselho Didático: “Quando uma turma vai mal, imediatamente procura averiguar se o problema é só do aluno ou se é do professor”. Diante disso, a Semed propõe como solução que a escola selecione melhor o professor contratado, segundo o relato dessa diretora. Em suas palavras, porém, “a gente faz discussões tentando melhorar, só que tem a

parte do aluno e também da família que não quer se envolver, não estão nem aí, não ajudam, então não é só o professor.

Para nós é o seguinte: “a gente melhora a aprendizagem e, consequentemente, melhora o Ideb, essa é nossa visão, o aluno tem que aprender, o aumento do Ideb é automaticamente uma consequência da aprendizagem (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita). Esclareceu que a escola não camufla os dados no PDE-Interativo e que, talvez por isso, o Ideb reflita exatamente a realidade naquela escola (X)

> [...] é o seguinte a gente não coloca mentira lá de jeito nenhum, doa a quem doer, o resultado lá na frente, eu não vou colocar, por exemplo, que os pais vão em todas as reuniões, nós vamos colocar a verdade, é assim, essa questão do Ideb com o PDE [interativo] tudo o que a gente faz é em função de aumentar o Ideb, mas a gente nunca perde de foco a aprendizagem, então posso dizer, quando sair as nossas notas em agosto a gente já vai ver que nosso Ideb [atual em relação ao] anterior, já deu um pulo, porque, por causa dessa conscientização que a gente está fazendo (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita).

As opiniões referentes ao Ideb variam trazem uma gama de questões para reflexão. Nelas se aglutinam a os seus benefícios e as suas fragilidades como índice de qualidade. A Diretora A considera o Ideb insuficiente, porque avalia somente uma parcela e trata o aluno com deficiência severa da mesma forma aplicando-lhe o mesmo tipo de prova, sem adaptações. Concordando, a Diretora B considera que o Ideb é positivo somente como unidade de medida do todo que é passível de ser mensurável “porque o Ideb é a avaliação do resultado total da escola, o índice de matrícula, o índice de produção, de aprovação, de reprovação e a prova Brasil”, mas, faltam “outras coisas” que não consegue medir. (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita)

Também as interlocutoras das escolas relatam que se sentem pressionadas por entenderem que estão dando o seu melhor, mas que isto não depende somente delas, existem outros fatores que interferem no processo, como a evasão, retenção,que se originam do fato de que famílias pouco acompanharem o desempenho dos alunos. A Professora A e Diretora A afirmam que a escola procura fazer sua parte, no entanto, pesa o desinteresse das famílias. A professora da Escola A afirmou: “tem pai que chega aqui, ele não sabe nem a série do filho” (PROFESSORA A, 2016, entrevista transcrita).

Quando questionado sobre as discussões sobre os resultados do Ideb e a Prova Brasil, no sentido de saber se há essa preocupação da Semed em orientar para essas

avaliações, a resposta foi que houve uma formação em 2015 direcionada aos coordenadores das escolas pra dialogar sobre o índice de cada escola:

> E nesses encontros nós estudamos alguns textos e também fizemos a reflexão sobre os dados de cada escola e o coordenador já saiu com algumas ações que seriam desenvolvidas nas escolas para estimular o professor a estudar mais, a buscar mais informações e até pensar o que realmente tem sido melhor trabalhado em sala de aula (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Ambas as diretoras informaram que, quando é divulgado nacionalmente o resultado do Ideb, os diretores das 45 escolas são convocados pela Secretária de educação para dialogar a respeito do índice e o que ele significa para o município.

Os relatos a seguir permitem observar que as escolas ficam fragilizadas quando são culpabilizadas pela Secretaria de Educação por conta do desempenho abaixo do esperado no Ideb. Este fato causa espécie, visto que a Secretaria deveria ser a maior fonte de apoio, já que o apoio do FNDE por meio do PAR é exíguo para as ações envolvendo o trabalho do professor em sala de aula.

Sobre essa estratégia adotada pela Secretária queixou-se a diretora A que "foi discutido, foi mostrado o Ideb de cada escola, mas chegou a um ponto que parecia que a gente não fez nada, que a culpa era toda dos coordenadores e professores." E completou:

> Às vezes eu me sinto até mal porque fica um elogio muito grande, tudo bem, tem que destacar a escola [que atinge a meta projetada] mas também não é assim, acho que tem que propor! Tirar os coordenadores? Não! Não posso tirar porque tenho uma proposta de melhoria. Você vai melhorar seu Ideb? Vamos melhorar sim, mas precisamos de parceria, não é? A Secretaria de Educação também tem que propor algumas coisas! (DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita).

Sobre o resultado dessas reuniões, a professora A relata a preocupação com o fechamento de turmas, notadamente as de 9º ano, em virtude de apresentarem recorrentemente índices insatisfatórios do Ideb. Informou que, no ano de 2014, das duas turmas de 9º ano, uma provavelmente seria fechada. Os professores se manifestaram e conseguiram impedir o fechamento. O relato pode sugerir que a estratégia política para melhoria dos índices do Ideb em escolas com baixos escores, recorre-se ao seu fechamento.

Segundo relatou a diretora A, quando foi anunciado que naquela escola seria fechada uma turma, argumentou com a Secretaria que não poderia fechar a turma por conta do baixo Ideb, vez que a escola como um todo estava buscando alternativas para melhorar:

> Então a gente teve que entrar no embate, não aceitei e coloquei que a gente tem propostas para melhoria, que a gente está tentando buscar o que fazer, formação de professores, estamos procurando melhorar. Por exemplo, a questão de fazer o simulado [para a Prova Brasil], quando foi para aplicar a prova, nós trabalhamos o ano todo colocando para os alunos que não queriam fazer a avaliação, a importância disso para a escola, porque os alunos não queriam fazer (DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita).

De semelhante modo, mas, com maior prejuízo, a Escola Y teve no ano de 2014 turmas de 8º e 9º ano fechadas. A Semed justificou o fechamento em virtude da construção de uma escola estadual no mesmo bairro, que tinha como objetivo o atendimento dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo o relato da diretora dessa escola, houve bastante resistência por parte da comunidade escolar, dos pais e da atuação eminente do Conselho Escolar para que não ocorresse a cedência de turmas para Rede estadual de ensino. Conforme suas palavras:

> Ninguém aceitou isso porque a escola foi feita para atender a comunidade, então, a opção [de escolha] também tem que deixar por conta da comunidade, porque pode ter dez escolas mas eu tenho direito de escolher onde quero colocar o meu filho (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita).

Quando questionamos se o fechamento dessas turmas teria sido por conta do Ideb, a diretora da Escola "B" respondeu que, naquele momento, não teria sido por esse motivo, mas que uma das justificativas para o fechamento de turmas no ano de 2015 teria sido realmente por conta do Ideb. A proposta da Secretária de Educação era fechar todos os anos finais e ficar somente com os anos iniciais, educação infantil, "mas aí reuniu a comunidade, os pais, os professores e ai a gente manteve o 6º e o 7º anos, mas só temos só duas turmas de cada série" (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita).

A diretora B esclareceu que a secretária municipal de educação teria feito um acordo com a Secretaria Estadual para que assumisse algumas turmas, porque a Semed gostaria de ficar somente com alunos da educação infantil ao 5º ano. Dessa forma, estado e município trabalhariam de forma compartilhada, sendo que caberia ao estado trabalhar com turmas do 6º ano até o ensino médio e, ao município, caberia concentrar esforços em atender melhor os anos iniciais possibilitando um suporte melhor a essa etapa do ensino.

Essas informações sobre as tratativas de negociação entre município e estado foram confirmadas por outro entrevistado responsável, especificamente, pela parte de infraestrutura do PAR. Revelou que para o segundo ciclo do PAR (2011-2014) havia propostas de construção de várias escolas, mas que o município não conseguiria dar sua contrapartida para a execução. A Secretária de Educação, informada de que o estado havia construído algumas

escolas (nos bairros Vila Roma, Campina Verde, Jockey Clube e Parque das Nações) propôs a negociação para que o estado assumisse também as turmas referentes aos anos finais de ensino, especificamente 8º e 9º ano (TÉCNICO ADM 2, 2016, entrevista transcrita).

A exposição da secretária de educação revela quão sinuosas são as questões que envolvem as avaliações em larga escala como o Ideb, vez que o menor ente federativo, quando se vê numa situação de constrangimento, procura outras saídas político-administrativas para evitar resultados negativos dos índices educacionais, pelos quais mais tarde será cobrado.

Os relatos permitem concluir que ficam evidenciadas as competências dos entes federados na distribuição de responsabilidades pelo ensino fundamental (estados e municípios) atuando em regime de colaboração.

Embora não haja ações específicas na Dimensão 03 do PAR, voltadas exclusivamente para a Prova Brasil, essa dimensão foi amplamente comentada por quase todos os sujeitos entrevistados. Tanto nas escolas, quanto na Semed, os entrevistados relataram que fazem reflexões sobre os conteúdos e a preparação para aquela avaliação por meio de simulados especialmente elaborados, com a finalidade familiarizar o aluno com a forma de preenchimento do gabarito. No interior das escolas, os resultados da prova Brasil têm alterado, inclusive, a forma com que os professores aplicam as suas avaliações bimestrais. A Semed e também os coordenadores pedagógicos têm provido orientações às escolas e têm trabalho com os professores de forma a propiciar metodologias para que o aluno se sinta mais confiante para resolver a prova. O trabalho em prol da Prova Brasil tem sido incessante como forma de angariar melhores resultados da aprendizagem.

> Ela tem ajudado bastante, nós aplicamos, levantamos essas informações e a escola faz a reflexão no interior da escola do que precisa ser investido pra que esse menino chegue lá no 5º ano dominando [o conteúdo]. Então, nossa visão hoje é trabalhar lá na formação, dar algumas ferramentas para que o coordenador desempenhar esse papel lá na escola, não tem sido assim 100%. Não que não aconteça, ela acontece, mas eu vejo que Dourados tem melhorar na gestão pedagógica, diretor e coordenador juntos dando suporte que o professor precisa (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

A técnica da Semed, representante dos professores da zona urbana, informou que além das escolas estarem mais preocupadas com a preparação dos estudantes, também a equipe da Semed já se deslocou até as escolas a cada 5º e 9º ano, para conversar diretamente com as crianças sobre a importância de como elas deveriam preencher os alvéolos do

gabarito da Prova Brasil[34], porque foi detectado que esse procedimento era estratégico para que as avaliações não fossem desqualificadas.

> Na hora de acriança responder, você via melhor dedicação. Então nós falamos a importância de ler o enunciado com calma, de ter o cuidado de responder todas as questões, sabendo que era uma avaliação nacional, mas, que os seus professores, ao longo dos anos, têm trabalhado com você, então você está apto, você é capaz (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Por outro lado, as escolas relataram que não há um calendário determinando para as datas de aplicação da prova Brasil. Geralmente, ocorre quando o MEC comunica a data para a Semed e esta informa as escolas, com aproximadamente uma semana de antecedência.

Julgou-se por importante o levantamento de questionamentos sobre a Prova Brasil tendo em vista que, segundo informações colhidas no site do MEC, essa avaliação de larga escala fornece subsídios para que as secretarias estaduais e municipais de educação possam melhorar suas deficiências educacionais. Os resultados podem ser acompanhados pela sociedade, permitindo ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo, em escolas públicas, urbanas ou rurais. Ou seja, os municípios podem acompanhar os resultados.

Os dados coletados mostram que o conteúdo da Prova Brasil é levado em conta no planejamento anual dos professores, tendo sido discutido na Escola X, na primeira reunião do ano, com o intuito de incluir os conteúdos dessa avaliação nos planos de trabalho dos professores.

Quando interrogados se a essa avaliação tem contribuído para a melhoria do rendimento escolar, a Escola X respondeu que tem sido a mesma coisa, no entanto, considera que o trabalho do professor apresentou melhora “porque até o professor que, às vezes se acomoda, vai ter que trabalhar mais, vai ter que fazer com que o aluno realmente aprenda a sanar as dificuldades” (DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita)

Na esperança de lograr a melhoria nos resultados dessa avaliação, a coordenadora A preparou uma ação de conscientização dos alunos do 9º ano para que eles levem mais seriamente a avaliação que deverá ser realizada no decorrer de todo o ano de 2016.

---

[34] No âmbito da pesquisa em Rede, ANTUNES (2013) também já havia detectado este tipo de “treinamento” para a Prova Brasil nos municípios de Campo Grande, MS e Coxim, MS .

Outra ação que foi mencionada em ambos os grupos de entrevistados (Equipe Local e Escolas), refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para assegurar as condições necessárias para a oferta de ações complementares ou suplementares à escolarização para todos os alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

A Coordenadora do PAR afirma que essa ação logrou êxito por meio da construção de salas multifuncionais previstas nos indicadores do PAR. Explicou que na atualidade a Semed já atende esse tipo de aluno assegurando condições para que ele frequente as aulas. Lembrou que, no momento, esse atendimento está em expansão, porque a comunidade está percebendo que a educação municipal possui um olhar diferenciado para o aluno especial e por isso "muitos pais estão colocando seus filhos na Rede Municipal em busca desse atendimento especializado" (COORDENADORA DO PAR, 2016, entrevista transcrita).

Em conformidade com o que foi informado pela Coordenadora do PAR,a técnica da Semed e coordenadora do Setor de Educação Especial informou que foram construídas33 salas até dezembro de 2014, distribuídas em 24 escolas urbanas, 04 escolas de campo e 05 escolas indígenas, com apoio da Semed e do MEC/FNDE por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Essa ação, segundo uma informante "contribuiu muito com os demais professores de sala de aula comum, que colaboraram nas orientações bem como nas adaptações de materiais." (TÉCNICA SEMED, 2016). Informou, ainda, que a Semed colaborou com o planejamento pedagógico (PP) das escolas e ofertou de 2011 a2014 mais de 2.500 horas de formações nas Unidades de Ensino com orientações, supervisões e oficinas. Foi ofertado apoio do MEC, por meio do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que no entender da Semed "foi de extrema relevância garantir o AEE no planejamento pedagógico" (TÉCNICA SEMED, 2016).

A Coordenadora do PAR entende que esse tipo de orientação contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e lembra que as próprias escolas, por meio de suas Associações de Pais e Mestres (APMs), estão empenhadas na compra de alguns materiais para o aluno especial. Entretanto, o recurso financeiro do PAR para essa ação foi especialmente voltado para realização do VII Seminário de Educação Inclusiva, realizado em 2014, para os professores da educação especial. As duas escolas pesquisadas relataram a existência de parcerias com as universidades douradenses para auxiliá-las nesse tipo de atendimento, no

entanto, não foram avaliadas quais ações destinadas a esse público contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

Outros programas de origem federal foram citados para a melhoria do trabalho escolar, como o *Mais Educação e o Mais cultura nas Escolas*[35].

O Programa Mais Educação visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. No PAR esse programa é mencionado porque dá suporte às ações referentes à dimensão 1 – gestão escolar, na Dimensão 03 – práticas pedagógicas e na dimensão 4 – infraestrutura física e recursos pedagógicos, conforme pode ser constatado no documento "*Guia de Programas que constam no PAR: documento complementar ao guia prático de ações"* (BRASIL, 2007e).

O Programa *Mais Cultura nas Escolas* está vinculado ao PDDE QUALIDADE e recebe os recursos financeiros do PDDE para custear serviços culturais, contratação de serviços diversos, aquisição de materiais de consumo e permanentes. "Consiste em uma iniciativa interministerial, firmada entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios" (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação, na visão da Diretora A, é uma ação que traz melhoria para o aprendizado e a permanência do aluno na escola, segundo seu relato, esse programa tem contribuído muito "porque tem meta que é para reforço escolar, que está dentro das práticas pedagógicas, então, seria o reforço para melhorar o Ideb." O reforço escolar ofertado por esse programa foi igualmente lembrado pela Diretora B.

Entre outras atividades ofertadas pelo *Programa Mais Educação,* a Professora A lembra que há ações que envolvem a horta escolar, que tem sua importância pedagógica reconhecida.

Ainda que a Diretora A e a professora A reconheçam que o Programa tem trazido bons resultados, alertam para o fato de que existem dificuldades de infraestrutura física nas escolas

[35]Cabe esclarecer que embora o programa "Mais Cultura" não conste dos programas vinculados ao PAR, os sujeitos escolares afirmam que tal programa contribui para a qualidade da educação, vez que abre as portas das escolas nos finais de semana, aproxima pais do ambiente escolar e dá oportunidade ao aluno mostrar seus talentos artísticos colaborando para a evasão escolar, conforme afirmou a Diretora B.

para que o programa tenha maior êxito. Sugerem que a Semed esteja mais atenta para priorizar esse investimento, vez que as ações concernentes ao programa em questão têm seu valor reconhecido pela comunidade escolar.

> O aluno fica em tempo integral, ele tem alimentação, ele tem os monitores tem a coordenadora que acompanha, é um projeto que deu certo, só que o espaço físico é ruim, então a secretaria não se atenta para isso, tem que priorizar já que está visando o reforço, como que o aluno vai se concentrar ali na frente da biblioteca? Passa um e passa outro. Então tem atividades que você precisa de uma concentração, então eles também deixam a desejar nessa parte, porque nós estamos reivindicando essa construção de uma sala para o Mais Educação, mas você vai lá pedir "ah, não tem dinheiro orçamento estourou". (DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita)

Igualmente, a Coordenadora A atribui ao Programa Mais Educação a melhoria nos índices de aprovação dos alunos:

> [...] nós temos crianças que passam sete horas e meia horas aqui dentro da escola, aquele período onde tem alguém que ajuda nas tarefas no estudo, o pessoal que faz o acompanhamento conversa muito com a gente. Tem o período da atividade física, da leitura, então eu acho que melhorou, está melhorando, e [entre] os alunos que frequentam o programa e que ficaram de exame final,nós tivemos 88% de aprovação, é muito, é bastante. (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita)

Por ocasião da eleição para diretor escolar, as candidatas a diretora e vice puderam constatar pessoalmente a realidade enfrentada por alguns alunos quando realizaram visitas em suas residências, num total de mais de trezentas casas. A experiência permitiu entender melhor o motivo pelo qual determinados alunos não conseguem o desempenho almejado. Segundo relato da Diretora A, ela presenciou *in loco* que há muitos alunos que não têm condições estruturais para realizarem suas tarefas.

> Bom, a gente aproveitou porque tinha a campanha eleitoral [para diretor e vice] e aí tinha que ir lá visitar as famílias, pedir para que eles viessem participar e a gente se depara com cada situação que dá para entender [porque] o aluno vai mal. Aí, quando o professor vem reclamar do aluno, você acaba explicando para ele: olha essa realidade é assim e assim, será que não dá para você fazer dessa forma? Vamos tentar outra alternativa? Porque lá ele [o aluno] não tem uma mesa para fazer a tarefa, a mãe e o pai não ajudam, o guarda-roupas são caixas de papelão, então, você tem que ver esse lado também! (DIRETORA A, 2016, entrevista transcrita)

Por deficiências, a diretora defende que o Programa Mais Educação é de grande valia no reforço escolar para ajudar os alunos em suas dificuldades.

O *Programa Mais Cultura nas Escolas* constitui-se em espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; contribui com a formação de público para as artes e fomenta o desenvolvimento de atividades que incentivem a interlocução entre experiências

de cunho cultural e artístico. Foi indicado pela Diretora B como um programa do governo federal que procura aproximar as famílias das escolas, porque, nos finais de semana, a escola fica aberta para que as atividades do Mais Cultura aconteçam. Por meio desse programa, a escola Y desenvolve trabalhos de artes manuais, como oficinas de mosaico e aulas de capoeira e dança para alunos e comunidade em geral, inclusive, com o apoio do PDE para afrodescendentes. Essas ações são práticas pedagógicas que extrapolamos limites da sala de aula, com vista a envolver o aluno e suas famílias nas atividades escolares.

Nessa direção, o que se pode perceber é que as escolas lançam mão de outros recursos pedagógicos para imprimir um sentido ampliado de educação de qualidade referenciada no social. São elementos que vão além da relação conteúdo – ensino – aprendizagem, mas que envolvem particularidades do aluno, do currículo, do espaço escolar entre outras:

> [...] prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.(CALDEIRA e ZAIDAN, 2010)

As práticas sócio culturais de determinado contexto são determinantes na forma como os sujeitos se educam e como são educados de maneira formal ou não. Quando essas redes de conhecimentos são transportadas para a escola, elas são denominadas de *práticas pedagógicas,* que seriam então, todas as ações que compõem o processo de ensino com os saberes específicos do currículo e os demais saberes das experiências socioculturais que se mesclam, se constroem e se desconstroem dentro da escola.

3.3 A qualidade entendida pelos sujeitos entrevistados

Uma questão reiterada nas discussões sobre a relação avaliação-qualidade é a indagação sobre a possibilidade de se conceituar qualidade em educação e mensurá-la. O termo qualidade tem assumido vários significados ao longo da história. Silva (2005), com

base na obra de Vianna (1997), discute que a medida da qualidade em educação deve superar a verificação do rendimento escolar, observando outras variáveis de contexto que abarca as características da população, da família, seus valores culturais, os investimentos financeiros em educação e a organização das escolas; deve considerar os fatores não diretamente ligados à escola. Esta forma de compreender a educação coaduna com as argumentações de Fonseca (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Dourado e Oliveira (2009), quando afirmam que o ensino, para ter qualidade, precisa ultrapassar a evidência dos números e levar em conta a realidade socioeconômico-cultural que envolve os sujeitos.

Essa visão é corroborada pelas entrevistas realizadas com os sujeitos das escolas, quando evidenciaram que o Ideb, enquanto indicador tem uma elevada importância, porque há uma cobrança para isso, mas não é a única maneira de aferir a qualidade. A escola deve levar em conta os aspectos intraescolares, somados à condição socioeconômica e cultural do aluno. Em suma, a qualidade educacional é a uma aprendizagem que avança, mas há que considerar as limitações sofridas pelo aluno por interferência do meio ao qual ele pertence. Embora compreendam que índices educacionais (independente de qual seja) têm a sua importância, seriam mais bem aceitos se fossem consideradas as especificidades de cada municipalidade.

> Então, a gente percebe que de um modo geral os administradores da secretaria de educação tanto do estado, quanto do município a preocupação é o Ideb, para nós aqui a qualidade é o que o aluno está conseguindo aprender, como ele está se preparando, porque a gente tem que preparar um aluno para vida [...] a gente tem que pensar no aluno mesmo e levar em conta que o aluno que eu tenho. Aqui é uma realidade lá na Armando [Escola de periferia douradense] outra, lá na Joaquim [Escola] que fica no centro é outra situação, então há essa preocupação de todos por conta dessa cobrança [do Ideb]. Tem que ser essa a preocupação com a qualidade, com a condição da pessoa dentro da sua realidade, porque não tem como não pensar nisso, na questão social. Nos preocupamos com o Ideb sim, porque é um medidor, mas há muitas outras preocupações por trás, não estamos em uma universidade, porque lá o aluno vai porque ele quis, ele optou e tem tempo para ir, e os pequenos que às vezes temos que buscar em casa porque ele não levantou e a mãe já foi trabalhar? (DIRETORA B)

> Qualidade para mim vai além do Ideb, por exemplo, nós já tivemos casos aqui, que às vezes o meu aluno não consegue trabalhar matemática [em sala de aula] - vamos fazer fração? Ele não da conta de fazer. Só que lá onde ele trabalha, ele ajuda a mãe, lá eles dão conta do recado, então o aluno não sabe? Sabe sim! (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita)
>
> *Pesquisadora: mas o Ideb é importante?*
>
> Coordenadora Escola A: Lógico que é, e muito! E por quê? Porque todo financiamento esta atrelado ao Ideb. Ele realmente mede aprendizagem? 100% não, porque ele leva todos os fatores externos em conta. Leva em

> conta a gestão, leva em conta aprovação, a evasão, a nota (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita)

Os diretores ouvidos por esta pesquisadora fazem parte da história daquelas escolas e, portanto, são partícipes do seu desenvolvimento. Não são alheios ao meio social no qual a escola está inserida, e, por essa razão, conhecem a origem das cobranças que advêm das avaliações. O trabalho pedagógico desenvolvido por essas escolas revelam que o foco é que o aluno aprenda para a vida. Nessa linha de raciocínio, Oliveira e Araújo (2005) argumentam que existem múltiplas respostas para conceituar qualidade educacional, no entanto, "devem levar em consideração os valores, experiências e posição social dos sujeitos e que uma das possibilidades de obtenção de noções de qualidade é buscar indicadores utilizados socialmente para aferi-la" (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 8).

Algumas ações que a Semed e as escolas estão desenvolvendo buscam lograr êxito com o trabalho pedagógico, que envolve as formações intraescolares, os programas próprios de incentivo à leitura, as parcerias com empresas e universidades, as adaptações de provas à língua indígena, a aproximação entre pais e professores, no campo e na cidade, as aulas diferenciadas fora do espaço escolar.

O que se pôde apurar é que essas discussões ocorrem no interior das escolas, nos inícios de ano, por ocasião das semanas dedicadas às formações técnicas. Os professores, coordenadores e direção escolar aproveitam essas oportunidades para elaboração do planejamento escolar, troca de experiências, definição e apropriação de metodologias a serem aplicada no decorrer do ano.

A coordenadora do PAR referiu-se, também, à capacitação e auxilio técnico para as atendentes de bibliotecas da rede de ensino municipal de Dourados, mediante a contração de um profissional bibliotecário que percorra as escolas e oriente a organização das bibliotecas e também as salas de leitura escolares dentro dos padrões biblioteconômicos. Esse profissional agrega a função de trabalhar, conjuntamente com os professores, as normas de uso da biblioteca e as práticas que permitem o incentivo à leitura.

Ações que dizem respeito ao projeto Escola-Leitora, enquanto iniciativa própria, ou seja, sem vínculos com os Programas do governo federal, têm o objetivo exclusivo de fortalecer ações de leitura na escola, revitalização de bibliotecas.

A Semed tem estabelecido, ainda, parcerias com empresas que patrocinam brindes nos concursos escolares de desenho, e redação para desenvolver ações voltadas ao meio ambiente,

educação vida e sociedade. Estas são propostas que a Semed afirma que têm logrado êxito.

Outro técnico da Semed indicou como ação exclusiva do município de Dourados, sem possibilidade de inserção desse tipo de atividade no PAR, a tradução da Prova Brasil para a língua materna indígena, com vistas a atender as especificidades locais. Dessa forma, o aluno de origem indígena consegue responder a Prova Brasil e contribuir para uma avaliação mais real, já que pode compreender, em seu próprio idioma, o que solicita o exame.

Um aspecto que contribui para menores índices de evasão é a atitude pessoal do professor formador, ao abordar conteúdos sobre autoestima e relação professor-aluno nos cursos de formação. No caso da educação do campo, houve relato de que a contratação do professor originário do meio rural, por ser conhecido pelos moradores locais, contribui para que os pais dos alunos se aproximem da escola e estimulem os filhos a continuarem seus estudos diminuindo os índices de abandono (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES ZONA RURAL, 2016, entrevista transcrita)

Algumas escolas da rede municipal estabelecem um envolvimento bastante amigável com a Associação de Pais e Mestres e têm conseguido, por meio dessa parceria, os mais diversos materiais para melhorar o ambiente escolar.

Outra ação desenvolvida no interior das escolas, que tem possibilitado a interação e troca de experiências entre os professores, é o momento de socialização garantido e estimulado pela Semed para que os professores possam relatar aos colegas as formas como têm abordado determinados conteúdos. Nesses momentos, é dada a oportunidade da *contação de histórias* entre os colaboradores, o que a coordenadora chamou de "leitura deleite". A proposta consiste num momento de leitura prazerosa de professor para professor nos mesmos moldes como é feito pelo professor em sala de aula com os alunos, ou seja, utilizando-se da mesma metodologia com outro publico. O intuito é fazer com que o professor desperte para o prazer da leitura e, assim, estimulado, consiga transmitir aos alunos o prazer da leitura. Professor leitor, aluno leitor, essa atividade está vincula ao Programa Escola Leitora, elaborado pela própria Semed.

Tozzeto e Gomes (2009) afirmam que a bagagem cultural do professor sempre fará a diferença nas suas ações educativas, elas contribuem para a definição e construção dos saberes e das ações próprias da docência. Desse modo:

> Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos

> acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno. O saber, ao ser construído e conquistado pelo docente, constitui sua prática, mostrando seus sucessos e seus fracassos, pois ele demonstra que sabe quando faz. (TOZZETO e GOMES, 2009, p. 187).

Outras atividades que se somam ao conjunto de ações para garantir uma educação de qualidade no município de Dourados são as aulas de botânica, planetário, aulas de dança, horta comunitária. Com essas atividades, trabalha-se a formação do cidadão como um todo e não somente os conhecimentos mensuráveis pelas avaliações de larga escala.

3.3.1 As formações como ação nuclear das práticas pedagógicas

A Semed também garante, no calendário escolar, a previsão de cinco dias do ano para que ocorram as formações internas nas escolas, ministradas pelos próprios coordenadores de cada escola para seus professores. Também garante os dias de hora-atividade para que o professor participe das formações promovidas pela Semed.

Todos os sujeitos entrevistados da Equipe Local foram contundentes em afirmar que as formações pedagógicas ofertadas pela Semed são a maneira pela qual a Secretaria instrumenta o professor da rede pública municipal de ensino de Dourados para que esse execute de modo satisfatório seu trabalho em sala de aula e melhore a qualidade de suas aulas.

As práticas socioculturais de determinado contexto são determinantes para que os sujeitos se eduquem de maneira formal ou não. Quando essas redes de conhecimentos são transportadas para a escola, elas são denominadas de práticas pedagógicas, incorporando todas as ações que compõem o processo de ensino com seus saberes específicos do currículo e os demais saberes das experiências que se misturam, se constroem e se desconstroem dentro da escola.

Entre os fenômenos que se destacam nos processos sociais está o alargamento do conceito de educação e da diversidade das ações pedagógicas na sociedade contemporânea. Isto ocorre em várias esferas e campos da prática social, mediante as “modalidades de educação formais, informais, não-formais, as quais são ampliadas via produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes” (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Nessa direção, Veiga (1998, p. 5), entende a prática pedagógica como uma dimensão da prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos legitimados pelo contexto cultural no qual a escola se insere. Dentro da escola, a prática pedagógica é entendida como a ação-interação do professor com os seus alunos e os tais conhecimentos legitimados pela prática social. A prática pedagógica é constituída pelo lado teórico, idealizado e sistematizado, bem como, pelo lado prático que significa o fazer concreto, o decorrer das ações e das atividades segundo as condições reais de vida e de trabalho do educando. Desse modo, a teoria abstrata se materializa em conteúdos pela ação concreta do professor e se transforma em novos conhecimentos.

Como dito, as formações foram citadas por recorrentes falas dos cinco entrevistados da Equipe Local do PAR, quando indagados sobre as ações que a secretaria tem realizado que impactam diretamente o trabalho do professor e possibilita a melhoria da aprendizagem.

A coordenadora do PAR vincula a formação pedagógica direcionada aos professores das escolas da Rede municipal de ensino de Dourados como principal mecanismo para a melhoria das práticas pedagógicas. Segundo seu relato, as formações se deram em virtude do que foi explicitado nos planejamentos. O artigo VI da Resolução nº 278, de 12 de março de 2004, que Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS estabelece que a formação continuada deve ser desenvolvida nas horas atividades, nas reservas técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de aulas programadas, atendendo as realidades e necessidades de cada unidade educacional (DOURADOS, 2004).

Sobre essa questão, apontamentos feitos por Amorim (2011) e comprovados por Valadão (2015) revelam que no primeiro ciclo do PAR, Dourados priorizou ações voltadas para a infraestrutura, sendo que as ações voltadas para a correção do fluxo escolar e da aprendizagem, por demandarem formação técnica, foram preteridas. Esse dado justifica o fato de que os entrevistados da Equipe Local do PAR de Dourados, nesse segundo ciclo, apontam as formações ministradas como a principal ação para melhoria da qualidade do ensino enquanto ações pedagógicas voltadas ao ensino fundamental.

Neste quesito, uma questão importante relacionada às práticas pedagógica, que vale a pena ressaltar, é que raramente existem ações que envolvem recursos financeiros e também não contam com apoio técnico do MEC, ou seja, são ações que ficam a cargo exclusivamente da Semed. Em consequência disso, as formações realizadas por ela parecem ser as estratégias

mais adotadas para ofertar o apoio necessário às escolas com vistas à qualidade do ensino no município de Dourados. A Diretora B afirma que as formações contribuem para a melhoria da qualidade educacional. Relatou que "Tem tido muitas informações, algumas são valiosas, principalmente [no que se refere] às formações dos anos iniciais; os professores têm elogiado" (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita).

Sendo assim, as formações contribuem para que o professor ao entrar na sala de aula traga consigo outras experiências, outras novidades que serão assimiladas e novamente reconstruídas, ultrapassando, assim, a gama de conhecimentos humanos e didático-científicos, já construídos.

Nesse sentido, as formações contribuem para que a prática pedagógica se dê na interrelação entre os saberes da experiência, adquiridos no cotidiano prático, os saberes teóricos, adquiridos na formação docente e os saberes pedagógicos que são necessários ao fazer educativo. A prática pedagógica também consiste em tomadas de decisões, de escolhas. Na ação de educar, apesar da sistematização a ser seguida, o professor precisa refletir sobre os significados dos objetivos e dos conteúdos para esta ou aquela turma. É o professor que decide como explicar determinado conteúdo ou como valorar o desenvolvimento dos alunos.

Embora as escolas questionem a modesta contribuição atribuída às formações ministradas para professores dos anos finais, reconhecem, contudo, que estas têm sido de inquestionável valia. No destaque, há o relato de uma das diretoras:

> Nos anos iniciais, as formações são mais contínua, os professores estão ali com uma sede de que as crianças realmente aprendam, porque é a base, então, eles têm um empenho que a gente observa que parece ser muito maior ou uma preocupação muito maior porque a criança é dele, o aluno é dele, a obrigação é dele, ele tem que formar, tem que ensinar a criança e ela precisa aprender, tem que chegar lá. (DIRETORA B, 2016 entrevista transcrita)

Diferentemente do que ocorre com os anos finais, nos quais há pouca participação dos professores, a Diretora B informou perceber que a equipe de formadores da Semed para os anos iniciais tem tido continuidade, mesmo com a mudança de gestão municipal. No seu entendimento, isso contribui muito por que:

> [...] a continuidade nos anos iniciais já [ocorre] faz uns dez anos e são sempre as mesmas pessoas que vão para Brasília, que vão para outros lugares, que fazem formações, que fazem seminários e ai elas trazem enriquecimento e continuam o trabalho com os professores, mesmo que troque a administração municipal, mas eles tem tido esse cuidado, principalmente nos anos iniciais (DIRETORA B, 2016 entrevista transcrita)

Ainda que as formações tenham sido bem conceituadas, não faltam questionamentos quanto à forma como são organizadas e que revelam os motivos pelos quais alguns professores, principalmente dos anos finais não participem. No entendimento da Diretora A, Professora A e Coordenadora A, as formações carecem de atenção por parte da Semed, segundo relataram:

> [...] O que a gente se depara é que às vezes o palestrante sabe menos que o próprio professor. Então o professor não quer mais ir, às vezes não é aquilo que o professor esperava (DIRETORA A, 2016,entrevista transcrita).
>
> [...] eles reclamam muito [que os formadores] batem em cima do português e da matemática e as outras áreas vão ficando a desejar (PROFESSORA A, 2016 entrevista transcrita).
>
> [...] porque pra você ir lá, é preciso saber que vai ter uma formação realmente [...], por exemplo, no ano passado eu fui em algumas e o [fulano] ficava falando das roupas que os professores usavam; ele é professor de geografia mas não se preparava antes, então era no oba-oba, no improviso, ele foi só porque mandaram (PROFESSORA A, 2016 entrevista transcrita).
>
> [...] eles [Semed] não selecionam, precisam estabelecer regras. Olha, vai trabalhar isso! Também não fazem um levantamento do que vocês estão realmente necessitando, o que vocês querem? Então, colocam uma coisa que não é interessante, [o professor] é igual ao aluno, ele não vai. O formador tem que buscar, tem que pesquisar, ele não pode chegar lá e abrir o livro na hora, que logo se percebe que não está preparado. (DIRETORA A, 2016 entrevista transcrita)
>
> Às vezes você libera o professor e ele não quer ir. Ele fala: - não vou porque não está contribuindo! A maioria foi um dia ou dois e já não quiseram ir mais (DIRETORA A, 2016 entrevista transcrita).
>
> [...] parece que o próprio palestrante foi só pra dizer que teve a formação. Assim como para o aluno,eu acho que tem que ser uma coisa bem pensada, bem planejada;talvez se colocou esse profissional lá por política, mas você vê que ele não sentou para estudar e se preparar, a gente vê que não foi feito isso (DIRETORA A, 2016 entrevista transcrita).
>
> Você chegar em uma formação e a pessoa falar, “ó eu não preciso preparar, vocês podem perguntar qualquer coisa pra mim que eu sei” é terrível! (PROFESSORA A, 2016 entrevista transcrita)
>
> [...] e aí,não tem uma avaliação da Semed pra intervir nisso: olha não deu certo com esse palestrantes vamos trocar de imediato, ela tem que investigar o porquê os professores não estão participando das formações (DIRETORA A, 2016 entrevista transcrita)

A Diretora B relatou, ainda, a falta de formações para professores dos anos finais e o desinteresse deles:

> Os professores principalmente dos anos finais, já não têm tanto interesse em participar porque não traz tanto enriquecimento; na verdade, também por

> conta de que a grande preocupação é ter o aluno na escola para que não aconteça a evasão, que a gente consiga melhorar os índices e ai muita gente espera que tenha uma receita, vamos fazer o quê? Então querem coisas novas e nem sempre as há, principalmente nos anos finais a gente observa isso. (DIRETORA B, 2016, entrevista transcrita)

Vale lembrar que o relato diz respeito às opiniões de duas escolas entre as 42 da rede municipal de ensino, portanto, o número de professores entrevistados não tem expressividade para permitir conclusões mais abalizadas sobre a relevância ou insuficiência das formações. Estamos cientes de que, para uma análise mais profunda, seria necessário ouvir as demais escolas, ainda assim este dado pode ilustrar como é difícil a tarefa do planejamento numa secretaria municipal de educação.

Viegas (2014), ao estudar a capacitação de professores na rede de ensino municipal de Dourados, apurou que as ações voltadas à formação continuada de professores no município estruturam-se em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, na etapa de alfabetização, compreendida entre 1º e 3º ano, muito em função dos programas do governo federal ofertados no período de 2006 a 2012.

Quando questionada a diretora B sobre o apoio ofertado pela Semed para ajudar a desenvolver o ensino com qualidade, a diretora respondeu: “o suporte que a gente recebe são as formações”.

No entanto, em ambas as escolas, todos os sujeitos foram unânimes em afirmar que quando necessitam de auxílio da Semed para alguma questão específica, sempre são bem atendidos. Também quando as escolas fazem suas propostas, a Secretaria acata na maioria das vezes.

No entender da técnica da Semed e da representante dos professores da zona urbana, no que diz respeito à interlocução MEC-Semed, falta no PAR abertura para financiamento de ações direcionadas para a capacitação do profissional formador da Secretaria de educação.Este é um requisito para melhorar a ministração das formações e conseguir auxiliar as escolas na busca da melhoria de seus índices:

> Isso que falei para você: se o professor que está na Semed, atuando como formador, não tiver o preparo de como vai ser esse trabalho de formador, ele não consegue estabelecer esse diálogo nem com a escola, nem com o FNDE. É um buraco que fica na proposta, do planejamento estratégico. Porque se não [houver] recurso para dialogar e preparar esse formador fica complicado. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

> Há situações, por exemplo, me lembro, que uma das ações do PAR era qualificar os diretores em gestão e aí precisava formar os técnicos para isto [formar para ministrar]; outra era formar conselhos escolares nas escolas. Então, são ações que o PAR propõe e os municípios não têm condição de executar, como é que você vai formar se você não foi formado? (TÉCNICO ADM 1, 2016, entrevista).

Quanto ao apoio técnico da Semed ofertado às escolas, a representante dos professores da zona urbana reconhece que a Secretaria precisa estar mais próxima das escolas, mas que para o momento, a alternativa é trabalhar com os coordenadores nas atividades de formação pedagógica dos professores:

> Na formação, eu vou orientar o coordenador para que ele faça esse encaminhamento junto ao professor. Isto para nós é uma visão que estamos tentando numa formação, mas a gente está entendendo que precisa fazer isso no corpo a corpo dentro da escola. [...] Hoje, eu vejo a necessidade de dialogar corpo a corpo lá dentro da escola. Porque, algum tempo atrás, na história da educação não se falava em estudo no interior da escola. Hoje todas as escolas têm um calendário escolar garantindo tempo de estudo no seu interior. E quem desenvolve esse estudo? É o coordenador pedagógico! Aí nós tivemos que resgatar com o coordenador a real função dele, que é ser formador no interior da escola. Então o coordenador deixa de ser o sujeito que tampa o buraco do diretor quando o diretor sai da escola, ou vai atender problema de disciplina do aluno! Ele pode até dar uma mão nesse aspecto uma hora ou outra, mas o foco maior do trabalho dele não é ficar apagando fogo dentro da escola. É estar se preparando como formador e atuar como formador. E essa formação na visão que a gente tem hoje, tem que acontecer [...] junto com o professor, nesses momentos de parada coletiva, de estudo coletivo, mas também na hora-atividade do professor. Como é que eu acompanho o meu professor na hora-atividade dele? Eu vou sentar com ele e dialogar! Como estão indo as aulas? As dúvidas que ele tem, como é que eu posso dar o suporte que ele precisa, orientar, conversar com ele sobre os possíveis caminhos. Então, tem uma grande ação no PAR, mas ela vai se desdobrando até chegar lá na sala de aula para dar resultado realmente. Eu vejo o PAR com essa política em prol de dar caminhos pra Semed dialogar com a escola, sim, mas o foco principal é que meu aluno aprenda. E se a Semed não tiver essa visão, ela vai desenvolver ações por fazer? O foco maior é o desempenho do aluno. Isso pra nós ainda falta, nós já caminhamos bastante, mas ainda temos que dar continuidade e talvez pensar estratégias de desenvolver isso mais corpo a corpo com a escola.
>
> (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

O que se pode apreender da entrevista é que a equipe de profissionais formadores, da Semed, se sentiria mais bem preparados para ministrar as formações, caso houvesse no instrumento do PAR a possibilidade de propor ações específicas que contemplassem algum tipo específico de ação para eles.

> Por exemplo, tem materiais que chegam direto para escola, não passam na Semed, não vem um exemplar para nós e o formador que está aqui e tem que

> ir à escola verificar esse material, na biblioteca por exemplo. Temos esses livros que são direcionados para a biblioteca do professor, esses outros para a biblioteca para os anos iniciais e finais dos alunos e, ainda, temos os que são direcionados para alfabetização; como eu sou formador, vou fazer um esforço onde possa dialogar com esses diferentes segmentos, utilizando os recursos já existentes na escola, materiais da biblioteca, como da brinquedoteca; são materiais lúdicos, de jogos, que já estão lá. Então foram encaminhados paras escolas [...] e para cá nada. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Houve relatos da Coordenadora A dizendo que as formações pouco acrescentam, que não são desenvolvidas com calendário regular e que alguns professores não querem participar, porque já procuram formações *on-line*:

> [...] nós temos aqui vários professores que sempre vão atrás das formações, eles fazem online, vão fazer curso, eles pagam sempre procurando coisa nova, eles pesquisam muito o que vai trabalhar com o aluno [...] (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita)

> *Pesquisadora: Você disse que os professores procuram formação on-line, mas,e as formações que a Semed ministra, não contribui?*

> [...] Primeira coisa é na que Semed, eles tiveram muita mudança de professores que orientam formações, os formadores. E aí o que aconteceu, é que uns dois anos depois que entraram as novas disciplinas, que é conhecimento lógico matemático, leitura, literatura, produção textual, educação vida e sociedade, eles [Semed] vêm fazendo mais formações para esses professores [dos anos iniciais]. Então, quando nosso professor sai daqui para ir numa formação lá, eles voltam reclamando: -“ah, parece que o povo da SEMED vive em outro mundo”. [...] A gente precisa de outras coisas. [...] tem hora que temos impressão que eles estão indo na maré contrária das escolas. (COORDENADORA A, 2016, entrevista transcrita)

Nessa direção, quando questionada se a Semed enfrenta dificuldades para chegar às escolas, a entrevistada respondeu:

> Eu formadora, tenho que ir até a escola e sentar com essa equipe diretiva, todos os coordenadores, diretor junto, talvez representante de professores, para mostrar esses caminhos possíveis; porque se eu sei que dentro das capacidades que são básicas, que meu aluno tem que saber que está tendo dificuldades em X e Y e eu vou focar nessas. [...] E se o professor não tiver esse apoio da equipe diretiva pra orientar e discutir com ele e pensar possíveis caminhos juntos, sozinho o professor não vai. O discurso é muito comum, o problema do aluno é a família, é a situação econômica dessa comunidade, também é cultural é isso é aquilo, são problemas que nós temos, mas e aí que solução eu posso atribuir? É ver diante da realidade, quais as possibilidades que nós podemos construir junto e aí é a comunidade escolar e a Secretaria teriam que ser agências de suporte,que dão o ombro para que a escola possa caminhar junto (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA, 2015, entrevista transcrita).

Outro quesito de questionamento foi o fato de que há materiais de formação que o FNDE envia e que vão direto para as escolas, quando deveriam vir também para a equipe pedagógica da Secretaria de Educação para que pudessem ao conhecer o material de antemão e utilizá-lo nas formações ministradas aos professores. Dessa forma, incentivaria o uso do material como importante recurso pedagógico em sala de aula e para o enriquecimento do conteúdo a ser ministrado. Observa-se, que muitas ações que deixam de ser realizadas, são atribuídas a uma ausência do PAR, ou seja, os sujeitos reclamam que os indicadores do PAR são fechados para que se possa propor uma ação diferente daquela que consta do instrumento. Estas declarações merecem ser discutidas, pois, podem ser decorrentes do formato do diagnóstico e do planejamento municipal ou da interlocução insuficiente entre Semed e MEC.

Esse capítulo trouxe resultados da investigação empírica, procurou caracterizar o município de Dourados, MS e sua a rede de ensino, mostrou as dificuldades encontradas pela Equipe Local do PAR na execução das ações propostas no planejamento e levantou quais as práticas pedagógicas, no entender dos sujeitos entrevistados, mais têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino fundamental na rede pública municipal do município de Dourados, MS.

Considerações sobre os dados empíricos da pesquisa

A construção basilar dos estudos que pautaram esta dissertação possibilitou que a pesquisadora começasse a reconhecer o contorno do planejamento educacional num contexto federativo. Em especial, permitiu observar a dificuldade em se estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados, tal como fora instituído pela Carta Constitucional de 1988 e reiterado na LDB e nos planos nacionais de educação. Foi importante analisar o caminho trilhado pelo planejamento educacional a partir de seu embasamento teórico e de sua prática – no âmago de um município ou no chão da escola–até atingir a sua finalidade maior: que a criança se torne um adulto que desfrutou de uma educação inicial com qualidade.

Com base na pesquisa empírica efetuada, observamos que o Plano de Ações Articuladas (PAR), como instrumento para materializar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), provê condições técnicas e financeiras para que os municípios organizem e executem seu planejamento deforma sistemática. A sua consolidação, no entanto, demanda mais tempo para que se transforme em parte das atividades permanentes das secretarias de educação. Para que isto aconteça, carece que o MEC dê sequência a um apoio técnico mais efetivo, capaz de estabelecer mais aproximação com as secretarias municipais, principalmente nos municípios de pequeno porte, com pouca expressão no cenário nacional.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) representou também um dos mais importantes legados para a educação brasileira, principalmente ao considerar,de forma tão expressiva, a qualidade educacional e a importância do regime de colaboração entre os entes federativos– anunciado em 15 de suas 256 metas – para que a qualidade se efetive. A sua aprovação foi um passo decisivo depois de tantos anos de reiterada discussão sobre esse regime.

As informações coletadas nesta investigação indicaram alguns aspectos que impactam a qualidade:

O trabalho do gestor municipal também impacta positivamente o andamento das escolas, notadamente na medida em que ele procura articular sua equipe administrativa à equipe escolar. Ao gestor municipal cabe criar um clima de envolvimento coletivo, em que os sujeitos escolares sintam-se pertencentes ao processo educacional como um todo. Ficou

evidente que valorização, incentivo e direcionamento são ingredientes fundamentais para o sucesso escolar.

A formação do professor tem papel primordial. Os sujeitos entrevistados foram eloquentes em afirmar a necessidade de aprimoramento dos cursos que permitam a formação adequada do professor. É oportuno lembrar que a melhoria do ensino fundamental não depende apenas da formação, mas da sua valorização profissional. Este é um requisito para que seus conhecimentos, mais aprimorados, possam ser aplicados na etapa inicial da educação. Os interlocutores reconhecem que a melhoria da qualidade da educação fundamental é o caminho real para a futura inserção dos jovens no ensino superior.

Uma das diretoras entrevistadas foi incisiva em afirmar os resultados positivos de programas como o Mais Educação, justamente porque provê reforço escolar pela atuação de professores graduados em universidades. A experiência universitária faz toda a diferença, neste caso.

Ficou evidenciado a necessidade de se firmar a educação de tempo integral como forma de alavancar a aprendizagem e evitar a evasão escolar. As entrevistas com gestores escolares revelaram que o Programa Mais Educação (proposto em dois indicadores da Dimensão 03 do PAR - práticas pedagógicas) tem feito a diferença dentro das escolas pesquisadas no que diz respeito ao reforço escolar e com isso evitar a evasão escolar daquele aluno com dificuldades de aprendizagem, embora as escolas reconheçam que esse programa pode ser suspenso a qualquer momento por cortes orçamentários, afinal a questão financeira estará sempre em pauta para se conseguir educação com qualidade.

As informações coletadas mostram que Semed tem se esmerado em apoiar as escolas no desenvolvimento de suas atividades, como parte da proposta de colaboração entre os entes federados e entre as instâncias administrativas municipais e as escolas. As entrevistas indicaram que a escola é o ente com maior carência de informações. A articulação entre secretaria de educação e escolas é de fundamental importância para que os sujeitos escolares sejam informados continuadamente.

No processo de acompanhamento das ações prescritas na Dimensão 03 do PAR, quando o servidor responsável por determinado conjunto de ações é um servidor efetivo da secretaria, há um empenho para que as ações sejam realizadas, ao passo que as ações que foram delegadas a servidores contratados ou de cargo de confiança, o trabalho fica prejudicado, enfraquecendo a execução do PAR.

Os entrevistados envolvidos diretamente com o PAR acreditam na sua proposta. Relatam, no entanto, que quando os gestores municipais buscam no PAR apenas o seu apoio financeiro, isto desqualifica a amplitude da proposta.

As escolas, notadamente, pouco sabem a respeito da amplitude das propostas do PAR que atinjam diretamente a qualidade do ensino. Ignoram, também, que o PAR se constitui em uma das vias para aquisição de bens duráveis. Lançam mão de outros subterfúgios para conseguir equipar seus estabelecimentos. A velha prática de angariar fundos no interior das escolas continua: bingos, rifas, festas juninas e outras atividades ainda são a principal via para obter recursos. A pesquisa detectou que em ambas as escolas investigadas a busca por recursos advindos de emendas parlamentares de vereadores e deputados estaduais é outra maneira de se conseguir dinheiro para pequenas reformas e outros bens permanentes. Essa prática é preocupante na medida em que as escolas, ao conseguirem ajuda financeira por essa via "direta", deixam de criar espaço para que a Semed possa inserir estas demandas no diagnóstico realizado no âmbito do PAR.

Para o segundo ciclo do PAR de Dourados, as formações pedagógicas ministradas a professores e coordenadores tomam centralidade nas entrevistas efetuadas na Semed, como significativo ganho para melhoria do trabalho pedagógico nas escolas e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino público fundamental. No entanto, no discurso dos sujeitos escolares reconhecem o ganho advindo das formações para professores dos anos iniciais, quando estas se mostram bem organizadas. De outro lado, o mesmo não ocorre quando as formações se tornam rarefeitas ou mal preparadas, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Um aspecto negativo para a continuidade das ações já fora apontado por Amorim (2009). Em virtude das eleições municipais de 2008 e vitória da oposição, a autora constatou que com a reestruturação da equipe à frente da Semed, o grupo responsável pelo PAR foi desfeito, e os próprios membros da equipe que continuaram no comitê nunca foram chamados para prosseguir os trabalhos (idem, p. 115). Em nossa pesquisa, os entrevistados foram unânimes em afirmar que, no segundo ciclo do PAR (2011-2014), tiveram poucas reuniões. Foi admitido que as atividades de acompanhamento da execução das ações pela Equipe Local, foram desativadas em virtude da troca do responsável pelo PAR. Esta ocorreu por motivos políticos, sendo que a nova responsável, por inexperiência, executava os trabalhos do PAR de forma centralizadora.

As sucessivas trocas das equipes de trabalho do PAR, promovidas pelas tensões oriundas do “jogo político” são impedimentos para o bom andamento dos trabalhos, como já mostravam os resultados de pesquisas realizadas em Mato Grosso do Sul desde o primeiro ciclo (FONSECA, FERREIRA, 2013).

A burocracia e o jogo partidário político trazem conseqüências nefastas ao principal argumento expresso no próprio texto do PDE/PAR, segundo o qual a descontinuidade, a interrupção das ações podem se arrastar de um ciclo para o outro, sendo estas continuamente “reprogramadas” no Simec, especialmente quando alguns integrantes responsáveis por determinadas ações do PAR não fornecem o feedback para o seu andamento.

A continuidade dessa nova forma de planejar a educação municipal, inaugurada pelo PAR, é vista como essencial por alguns membros da Equipe Local, porque, pela experiência que adquiriram na elaboração, acreditam que o PAR possa apontar caminhos possíveis e disponibilizar recursos para auxiliar os municípios no desenvolvimento da qualidade educacional.

Outros desafios devem ser enfrentados e superados no novo ciclo anunciado pelo Plano Ações Articuladas (2016-2019). É de se esperar que haja alguma mobilização social em função da regulação do regime de cooperação, como defendido por Sena (2013) e Dourado (2010); que se cumpram as metas quantitativas e qualitativas estabelecidas pelo Plano Nacional e nos decorrentes planos municipais de educação (PMEs), entre elas, a garantia da viabilização do Sistema Nacional de Educação; a valorização do Profissional de Educação em todos os níveis de ensino. Os depoentes esperam que, nas próximas reformulações do PAR, os municípios possam inserir algumas de suas expectativas: "As escolas precisam ser vistas em suas especificidades" apontou a coordenadora do PAR, por exemplo, dando prioridade às escolas indígenas, as do campo e as das periferias urbanas. Esse é um desafio a ser discutido com o MEC, no sentido de intensificar o atendimento aos mais de cinco mil municípios brasileiros que arrecadam impostos e os repassam à União.

O apoio financeiro ofertado pelo PAR fica bastante evidenciado nos discursos dos sujeitos da Equipe Local, deixando a transparecer que não se faz educação de qualidade se não houver aporte regular de recursos para a formação do professor, para infraestrutura e aquisição de mobiliário adequado.

As falas dos sujeitos entrevistados revelam que, embora haja uma preocupação em fortificar o Ideb, a qualidade é percebida para além do que esse índice pode mensurar. No entanto, como a política indutora do PAR toma esse índice como principal referência, a

Secretaria Municipal de Educação de Dourados não pode deixar de buscar a sua melhoria, e, por essa razão, pressiona as escolas para dar prioridade ao Ideb. Às vezes, recorrem até ao fechamento de turmas dos anos finais, que, por conta da evasão, o que contribui para a redução dos índices do Ideb.

A presente investigação somente iniciou essas questões, no entanto, faz-se necessário que as lacunas deixadas aqui sejam problematizadas. A realização de um estudo com maior amplitude amostral poderia oferecer uma visão mais consubstanciada do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas douradenses. Seria interessante obter uma resposta às perguntas: qual o diferencial apresentado pelas escolas que já alcançaram o Ideb projetado para lograr êxito nas avaliações em larga escala? Qual a contribuição das iniciativas desenvolvidas pelas escolas no sentido de melhorar a qualidade do ensino para além dos índices do Ideb?

A complexidade que envolve a discussão sobre a qualidade no ensino brasileiro se revela de forma singular quando observada a partir do microcosmo (município) e como incide no macrocosmo (país). Qualquer programa de porte nacional que se instale em mais de cinco mil municípios depara-se com desigualdades regionais de toda ordem. Este é ocaso do Plano de Ações Articuladas (PAR), objeto desta investigação, que toma a qualidade da educação como meta nuclear. A qualidade tem sido discutida no meio acadêmico a partir de perspectivas teóricas distintas.

No entender desta pesquisadora, a qualidade, numa visão ampliada, incorpora uma perspectiva social que constitui um avanço, se comparada ao enfoque de medição por meio de índices. Por ser referenciada pelo social, traz em si as demandas e expectativas emanadas de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Nessa perspectiva, a aprendizagem é construída no âmago de um movimento pedagógico que tome o diálogo com uma de suas mais importantes estratégias: a articulação entre saber sistematizado e os saberes advindos de outras fontes empíricas de informação. Juntos, constituem-se em amálgama que será convertido em acúmulo de capital cultural que o indivíduo utilizará em sua caminhada social e profissional.

Os dados obtidos por esta investigação mostram que as escolas de nível fundamental do município de Dourados – campo empírico da pesquisa – adotam um referencial ampliado de qualidade. Ainda que esta seja aferida por índices previstos pela avaliação do Ideb, os sujeitos escolares creem na preparação do sujeito para o conhecimento teórico e para a vida.

O Comitê e a Equipe local têm papel central para a efetivação do planejamento educacional oportunizado pelo PAR, no entanto, a representatividade e compromisso dos

membros devem ser considerados. Questiona-se, pois, o motivo pelo qual nos cargos e funções municipais incluem-se médicos, vereadores e outros profissionais que não atuam no setor educacional. Estas ocorrências, identificadas decorrer da análise documental, induzem ao questionamento sobre os critérios de seleção desses profissionais. Levando-se em conta que monitoramento do PAR é feito pelas secretarias municipais de educação via o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), cabe indagar se esses fatos são de conhecimento do MEC e se a sociedade tem como tomar ciência deles, em nome da transparência pública dos dados.

Por fim, registra-se que a presente investigação procurou em primeiro lugar contribuir empiricamente com as pesquisas da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão da Educação (Replag), contudo, indubitavelmente, o processo educativo subjacente ao Mestrado que deu base a essas reflexões, converteu-se também em reais ganhos pessoais para esta pesquisadora. A experiência acadêmica de visitar as escolas de ensino fundamental nos permitiu compreender o desenho e o movimento das políticas educacionais brasileiras, a sua materialização e a correlacioná-los com os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas.

Possibilitou-nos acreditar que, possivelmente, num futuro próximo, teremos a oportunidade de encontrar em nosso ambiente de trabalho (universidade) os estudantes oriundos das escolas visitadas, fechando assim um ciclo educacional completo, possibilitado pelas condições estruturais e pedagógicas garantidas ao estudante da escola fundamental pública. É decisivamente um ganho poder observar, de um lugar privilegiado como a universidade, os resultados do planejamento educacional sistêmico proposto pelo Plano de Ações Articuladas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A Dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. **Os barões da federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1998. 253 p.

_____. Reforma do Estado no federalismo brasileiro: a situação das administrações públicas estaduais. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 401-420, mar./abr., 2005.

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F.; BEIRA, L. (Org.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: Ed. FUNDAP, 2007. p.13-31.

AÇÃO EDUCATIVA. Indicadores da qualidade na educação: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: INEP;MEC. 2013. Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/indique-ensino-fundamental/>. Acesso em: 15 abr. 2015.

AFFONSO, R. B. Á. A Federação no Brasil: impasses e perspectivas. In: AFFONSO, R. B.; SILVA, P. L. B. (Org.). **A Federação em perspectiva**: ensaios selecionados. São Paulo: Ed. FUNDAP, 1995. p. 57-75.

AGUILAR VILANUEVA, L. F (Ed.). **Problemas públicos y agenda de gobierno**. San Ángel, México: Miguel ÁngelPorrúa, 1993. (Colleción antologias de Política Pública: terceira antologia)

ALBUQUERQUE, S. V. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão**: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013. 497 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14530/1/2013_SeverinoVilardeAlbuquerque.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Formação continuada de professores no PAR: o dilema de sua implantação no Maranhão. In: FERREIRA, E. B; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013b, p. 239-280.

ALCANTARA, A. B.; SILVA, R. M. A gestão democrática no âmbito do Plano de Ações Articuladas: participação formal ou substancial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...**Porto,PT, 2014. Acesso em: 15 abr. 2014.

ALMIRÓN, A. L. J. **O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (2007-2010):** a experiência em uma unidade escolar.2014.Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2014.

AMORIM, M. D. A **qualidade da educação básica no PDE**: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas. 2011. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011. Disponível em:<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 11 out. 2014.

ANDERSON, G. **Federalismo**: uma introdução. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. 111 p.

ANTUNES, V. de F. P.**A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2010).** *2012.* Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2012.

ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Rev. Educ. e Pol. em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 291-313, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281>. Acesso em: 15 maio 2015.

AURELIANO, F .E. B. S; QUEIROZ, M. A. Plano de ações articuladas – PAR: uma política para descentralizar as ações de educação. In:SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes.Oral-int.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75 p.

_____. A colaboração da União e os mecanismos de gestão democrática da educação em municípios do nordeste. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011a, p. 174-197.

_____. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE**, Recife, v. 27, n. 3, p. 365-588, set./dez. 2011b. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404>. Acesso em: 12jan. 2015.

AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L. F. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da região metropolitana do Recife. **Educ. & Soc**., Campinas, v. 33, n. 19, p. 551-573, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

BERCOVICI, G. **Desigualdades regionais, Estado e Constituição**. São Paulo: MaxLimonad, 2003. 330p.

BESSA, D. D. **Homem, pensamento e cultura**: abordagens filosóficas e antropológicas. Brasília, DF: UNB, 2005.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Pensamento crítico, 69).

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília, DF: Ed.UNB, 1998. v. 1.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, W. C.; WILLIAMS, J. M.; COLOMB, G. G. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 350p.

BRASIL. Congresso. Senado. Secretaria de Comunicação. **Manual de comunicação da SECOM**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo>. Acesso em: 17 jun. 2015.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda n° 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL.**Emenda n° 14, de 12 de setembro de 1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 14 set 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014a.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas**: manual de desenvolvimento de atividades. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 9/2011: Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, aprovado em 22 de novembro de 2011, Parecer Homologado. Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2011a, Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://goo.gl/bukrmG>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 13, de 8 de junho de 2012**. Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios, estados e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação infantil - Proinfância, quadras esportivas escolares cobertas e cobertura de quadras escolares no âmbito do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC 2. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000013&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 14, de 8 de junho de 2012**. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000014&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE/N° 29, de 20 de junho de 2007**: retificada no DO de 29 de junho de 2007. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a

operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/r29_20062007.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 46, de 31 de outubro de 2008**. Altera a Resolução CD/FNDE/N° 29 de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000046&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação .Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de julho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000047&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais**. Brasília, DF, 2015c. Disponível em <http://ide.mec.gov.br/2008/gerarTabela.php>. Acesso em: 8 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento diagnóstico PAR municipal 2011-2014**: 6ª versão - maio 2011. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8371&Itemid=>. Acesso em: 11 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual técnico-operacional do módulo de monitoramento do plano de ações articuladas - PAR**. Brasília, DF: SIMEC, 2009b. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para atualização do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município**. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2013. 31p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/129-plano-de-acoes-articuladas-par?download=8301:manual-de-atualizacao-do-par-2013>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)**: versão preliminar. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2011c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/129-plano-de-

acoes-articuladas-par?download=8133:manual-de-elaboracao-municipal>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR – Plano de Ações Articuladas**: relatório público, apresentação. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/impressao.php?inuid=2028&itrid=2&est=TO&mun=Palmas&municod=1721000&estuf=TO&muncod=1721000>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014c, 63 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 29 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: apresentação. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF, 2004, 60 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad4.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF, 2014d, 69 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Simec (PAR)**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: guia prático de ações. Brasília, DF, [2007d]. 78 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/guia_de_acoes.pdf> Acesso em: 3 mar. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: guia de programas do PAR. Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: instrumento de campo. Brasília, DF: MEC, 2008c, 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: orientações gerais para aplicação dos instrumentos. Brasília, DF, 2008d. 19 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_passo-a-passo_set_2008.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009c,

69 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

CALDAS, C. L. **Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010). 2013. 149 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013. Disponível em:<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13845-carmen-ligia-caldas.pdf>. Acesso em: dez. 2014

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. [verbete]. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/318.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

CAMINI, L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Todos pela Educação: tensões e tendências. **J. Pol. Educacio.**,Curitiba, n. 8, jul./dez. 2010a, p. 3-13. Disponível em: <www.jpe.ufpr.br/n.8_1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

_____. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, Recife, v. 26, n. 3, p. 535-550, 2010b. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19797/11535>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011. p. 29-49.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.16, n.2, p.221-236, 2003. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. **Documento final...** Brasília, DF: CONAE; FNE, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/documentos> Acesso em: 18 maio 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, [2014]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: out. 2014.

COSTA, J. M. A.; COSTA, R. B. M. A relação entre os entes federados na política de planejamento da educação básica: o Plano de Ações Articuladas - PAR - no desenvolvimento da gestão municipal. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ JeanMarioAraujoCosta-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

CRUZ, R. E. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011. p. 79-94.

CUNHA JÚNIOR, D. **Curso de Direito Constitucional**. 5. ed. Salvador: Jus Podivum, 2011.

CURY, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, E. B. ; FONSECA; M. (Orgs.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do século 21**. Brasília: DF, Liber Livro, 2013.

_____. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 149-168.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. & Soc.**, v. 29, n. 105, p.1187-1209, set./out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

CYPRIANO, M. C. **Planejamento da educação de jovens e adultos no Brasil: entre a complexidade das novas formas de regulação no limiar do século XXI.** (Mestrado em Educação).Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DALLARI, D. A. **O Estado Federal**. São Paulo: Ática, 1986.

DAMASCENO , A.; SANTOS, E.; COSTA, V. **A elaboração dos planos de ações articuladas nos municípios paraenses**: a construção do controle social na política educacional. Belém, PA: GEEDH - Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos. Belém, PA, [s/d]. Disponível em: <http://goo.gl/Rv1beY>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. & Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, esp., p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 abr. 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes** Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em: 22 mar. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: textos para discussão**. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000100&pid=S0101-32622009000200004000011&lng=pt>. Acesso em: 19 maio 2015.

DOURADOS. Prefeitura Municipal. **Diário Oficial,** ano 15, n. 3.475, Dourados, MS, 3 maio. 2013. Seção 1, p. 159. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DOURADOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3904**: Plano Municipal de Educação – PME. Dourados, MS, 2015. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/lei-no-3904-plano-municipal-de-educacao-pme/>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DOURADOS. Prefeitura Municipal. **Perfil socioeconômico**: Dourados – MS. Dourados, MS: Prefeitura Municipal de Dourados: Instituto de Pesquisa Fecomércio: SINDICOM, 2012. 161 p. Disponível em: <http://novo.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/introducaoodourados20121.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

DOURADOS. **Resolução nº 278, de 12 de março de 2004**, que institui o Programa de Formação Continuada dos profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. DOURADOS: SEMED, 2004.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 15-42.

FALLETI, T. Efeitos da Descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 46-85, jul./dez. 2006.

FARENZENA, N. Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 201. p. 95-110.

FEITOSA, M. I. S.; ARANDA, M. A. M. O Plano de Ações Articuladas no processo de disseminação da informação científica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2015. Olinda. **Anais...** Olinda: ANPAE, 2015. Disponível:<http://www.anpae.org.br/simposio2015/#/gt1-com>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERREIRA, E. B. Democracia e tecnocracia no planejamento brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 57-81.

_____. O planejamento da educação profissional no contexto do desenvolvimento sustentável. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-16. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2046--Int.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 34, p.45-59, jul./dez. 2012.

_____. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. [verbete]. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/318.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.69-96, jan./jun. 2011.

_____. Plano de ações articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E .B.; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 281-298.

_____. (Org). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. 303p.

FONSECA, M. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do Estado: planos de desenvolvimento e PPP em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 185-198, jan./jun. 2009a. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. O planejamento educacional no Brasil: entre a política de Estado e a demanda social. Trabalho. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...**Porto,PT, 2014. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E.B; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 83-122.

_____. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>. Acesso em: 18 dez. 2014

_____; ALBUQUERQUE, S. V. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Periódico do Programa de Pós-Graduação da UCDB: Série-Estudos**. Campo Grande, MS, n. 34, p.61-78, jul./dez., 2012.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

FRANKLIN, T. **Conceitos de Federação e Confederação**. [s.n.t.]. Disponível em: <http://www.artigojus.com.br/2012/08/conceitos-de-federacao-e-confederacao.html>. Acesso em 14 Fev. 2015.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **RBPAE**, Recife, v. 30, n. 2, p. 417-433, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53684/33098>. Acesso em: 23 abr. 2015.

FREITAS, D. N. T. Esclarecimentos preliminares sobre o estudo no estado de Mato Grosso do Sul. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 147-153.

FREITAS, D. N. T..; BARUFFI, A. M.; REAL, G. C. M. O contexto, as políticas educacionais e o Ideb. In: FREITAS, D. N. T; REAL, G. C. M. **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 201-224

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 212-259, jun. 2000. Disponível em: <http://goo.gl/4ennAs>. Acesso em: 14 set. 2014.

GUIMARÃES, L. H. [palestra de abertura]. In: COLÓQUIOS SOBRE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO: O PAR EM FOCO, 8., 2015. Dourados, MS. **[apresentação de diapositivos]...** Dourados, MS: UFGD: Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Estudos em Política, Estado e Gestão educacional, 2015. Disponível em:<http://coloquiosavaliacao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 24 maio 2015.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos> Acesso em: 15 out. 2014.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41. nov. 2001. Disponível em: <http://goo.gl/TFNeLV>. Acesso em: 13 fev. 2015.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IBGE. **Cidades@**: histórico dos municípios. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500370>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Estatística da população de acordo com o censo em 2010.** 2010 Disponível em:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home .php>. Acesso em: 12 fev. maio de 2016.

IBICT. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: out.2014.

INEP. Edudatabrasil. Brasília, DF, 2016. Disponível em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2016.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: resultados e metas: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e projeções para o Brasil. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=494101>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____.**Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, DF, [s.d.] Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 18 out.2014.

_____.**Resultados e metas do IDEB**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2015.

IPEA. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro.** Brasília: PNUD/IPEA, 2013. (Série Atlas do Desenvolvimento humano no Brasil). Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em 15 fev. 2016

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba: Ed. UFPR; Educar, 2001.

LULA Presidente: programa de governo 2007/2010. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

MAINWARING, S. Prefácio. In: ABRUCIO, F. L. **Os barões da federação**: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 9.

MALUF, S. **Teoria geral do Estado**. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 407p.

MARTINS, P. S. **O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis**: estratégia política para a equidade, autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. 2009. 338 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6404>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. A política das políticas educacionais e seus atores. **J. Pol. Educacio**., Curitiba, v. 8, n. 15, p. 13-32, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/ index.php/jpe/article/view/35739>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MENDONÇA, Daélcio Ferreira Campos. **O Plano de ações articuladas como suporte à dimensão pedagógica da gestão da educação municipal.** 2010, 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/36403>. Acesso em: dez. 2014

MORDUCHOWIEZ, A.; ARANGO, A. Desenho Institucional e Articulação do Federalismo Educativo: experiências internacionais. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 109-148. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

NASCIMENTO. M. E. **O Papel do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS no Processo de Elaboração e Implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) - 2007-2010.,***2013.* Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2013.

OLIVEIRA, A. G. **Políticas públicas educacionais dos municípios do estado do RJ**: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007. 2010. 147 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico emEducação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php? strSecao =resultado&nrSeq=16408@2>. Acesso em: 11 dez. 2014.

OLIVEIRA, E. S. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de organização do sistema nacional de educação:** estudo de caso dos municípios de Cariacica e de Vitória/ES**.** Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. & Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, esp., p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 maio 2015.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. p. 6-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>. Acesso em: 13 maio 2015.

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. 299 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF. A. S.; SENNA, E. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul. **Revista UCDB**, Séries-estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 34. p.134-146. Campo Grande: UCDB, 2012.

_____. Estado, desenvolvimento e educação nos planos do governo Luiz Inácio Lula da Silva. In: FERREIRA. E. B.; FONSECA. M.(Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PACCINI, J. L. V. O. O “Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS- 2003 a 2010. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

PALUMBO, D J. **A abordagem da política pública para o desenvolvimento político na América**. Tradução Adriana Farah. (Original: PALUMBO, Dennis J. The public policy in América: government in action. 2. ed. Fort Worth, TX: HarcourtBraceCollege, 1994.

PAULO, V; ALEXANDRINO, M. **Direito Constitucional descomplicado**. 7. ed. São Paulo: Método, 2011.

PARTIDO dos Trabalhadores (Brasil). Lula Presidente: Programa de Governo 2007/2010. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs). **A pesquisa qualitativa:**enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

REGIME de colaboração é o caminho para organizar o Sistema Nacional de Educação. **Observatório da educação**, São Paulo, quarta, 10 jun. 2009b. Entrevista concedida ao Observatório da Educação. Disponível em:<http://goo.gl/5byRWC>. Acesso em: 20 abr. 2015.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **[Anais eletrônicos…]** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: out. 2014.

RIBEIRO, F. L. **O impacto do Plano de Ações Articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica na qualidade da educação básica**. 2012. 151 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_arquivos/6/TDE-2008-03-25T164221Z-2378/Publico/Dissert_Fernanda%20Almeida%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 334 p.

RUS PEREZ. J. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-73.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAE**, Recife, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: uma análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. &Soc.**, v. 28, n. 100, esp., p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Planejamento educacional: avanços e desafios à pesquisa em rede. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO , 27., 2015, Olinda. Anais... Olinda: ANPAE, 2015.**

SCHUCH.C.C.T. **A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PAR num município do Rio Grande do Sul:** um olhar sobre a efetividade institucional da secretaria municipal de educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SENA, P. Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In: FERREIRA, E. B; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 123-176.

SEVERINO, A. J. A pesquisa no Brasil em educação. **Rev. Eletr. Educ. São Carlos**, SP, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 1 maio 2014.

SILVA, A. F. et al. A qualidade na educação básica municipal: os sistema de ensino e as escolas dos municipais: reflexões de uma pesquisa. In: SILVA, A. F.; OLIVEIRA, J.F.; LOUREIRO, W. N. (Org.). **A qualidade da educação básica municipal**: sistemas em escolas de Goiás. São Paulo: Xamã, 2009. p. 123-131.

SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. O IDEB na ótica dos gestores e docentes da rede municipal da Paraíba. In: FERREIRA, E. B; FONSECA, M. (Org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 203-238.

SILVA, D. S. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil**: o Plano de Ações Articuladas eas relações Escola-União.2011, 164 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.Disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: dez. 2014.

SILVA, M. J. A. **O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública:** impactos na escola fundamental de Uberlândia. 2005 Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2010.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 26., 2013, Recife. **Anais Eletrônicos...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/publicacao.html>. Acesso em: out. 2014.

SOUSA, B. J. R. O plano de ações articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos Completos/comunicacoesRelatos/0079.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SOUZA, A. P. D. A mecânica do federalismo. **Rev. de Inform. Legis**., Brasília, DF, v. 42, n. 165, p. 169-176, jan./mar. 2005.

SOUZA, A. S. P. A origem do Federalismo brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 15, n. 2642, set. 2010. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/17486>. Acesso em: 22 fev. 2015.

SOUZA, S. M. Z. ; OLIVEIRA, R. P.; ALAVARSE, O. M. Política educacional no município e qualidade do ensino, o IDEB como mecanismo. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental**: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 13-26.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, SC, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009. p. 181-196. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150>. Acesso em: 13 maio 2015.

TOZONI-REIS, M. F.C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de formação**: formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Educação, Cultura e Desenvolvimento. v. 3.), p. 111-148.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:**a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas. Brasília, DF: UNDIME, 2013. 204 p.

VALADÃO, A. **O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional**: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios do estado de Mato Grosso do Sul. 2015. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus,1988.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. FONSECA, M.; Gonçalves. A produção do conhecimento no contexto da ciência emergente: um projeto inovador na UnB. **Educação Brasileira,** v. 21, n. 42, p. 209-237, jan./jun. 1999.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador.**São Paulo, 1997. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação da PUC/SP.1997

VOSS, D. M. S. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos Pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos:**um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012, 162 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: dez. 2014.

ENTREVISTAS:

COORDENADORA A. [20 jan. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (69 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e

faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

COORDENADORA DO PAR. [10 nov.2015]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 9/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora Dra. Marília Fonseca (UnB).

DIRETORA A. [18 jan. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (147 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

DIRETORA B. [21 jan. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (82 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

PROFESSORA A. [18 jan. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (36 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA RURAL. [09 fev. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (99 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

REPRESENTANTE DOS PROFESSORES DA ZONA URBANA. [03 dez 2015]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (131 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

TÉCNICO ADM 1. [09 fev. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (56 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e

faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

TÉCNICO ADM 2. [25 fev. 2016]. Entrevistador: Maria Isabel Soares Feitosa. Dourados, MS, 2016. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se gravada e transcrita e faz parte dos arquivos da pesquisa CNPq/Fundect N° 09/2011 – DCR intitulada: Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental, sob coordenação da professora dra. Marília Fonseca (UnB).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Municípios eleitos pela Pesquisa em Rede em Mato Grosso do Sul

CRITÉRIO	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA 2014/ IBGE[1]	IDEB 2013 DOS ÚLTIMOS ANOS FINAIS DO ENS. FUNDAMENTAL
Município com população acima de 50 mil habitantes com continuidade do governo municipal após o período eleitoral	PONTA PORÃ	85.251	3,8
Município com população abaixo de 50 mil habitantes com mudança na condução do governo municipal	COXIM	33.045	4,1
Município com população abaixo de 100 mil habitantes com continuidade do governo municipal após o período eleitoral	CORUMBÁ	108.010[36]	3,5
Município com população acima de 100 mil habitantes com mudança na condução do governo municipal	DOURADOS	210.218	3,7

Fonte :<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=ecodmun=500660eidtema=16esearch=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es ;http://cod.ibge.gov.br/3Z59 ; http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5605944>. Acesso em 07 de jan. 2015.

(1) Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. NOTA 1: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

[36]O município de Corumbá na época da primeira pesquisa possuía população abaixo de 100 mil habitantes por isso foi selecionado para a pesquisa, os dados apresentados são da população *estimada* para 2014

APÊNDICE B – Detalhamento da Dimensão 03 do PAR referente às Práticas Pedagógicas

Anexo 02 - DETALHAMENTO DA DIMENSÃO 03 DO PAR – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

Guia Prático para os municípios (BRASIL, 2011c)			
ÁREA	**INDICADOR**	**subações**	**RESUMO DAS SUBAÇÕES**
Área 1 – Organização da rede de esnino	1. Implantação e organização do ensino fundamental de 09 anos	-Qualificar a equipe da secretaria municipal de educação para orientar e acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas da rede municipal de ensino. -Promover a reestruturação pedagógica da rede, a partir da discussão sobre currículo, tempo e espaço para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, considerando, quando for o caso, as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas -Acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas da rede municipal de ensino.	- qualificar a equipe da SME para orientar, acompanhar a implantação dessa modalidade de ensino nas escolas - discutir o currículo e reestruturar a rede para essa modalidade
	2. Implantação e organização do ensino obrigatório dos 04 aos 17 anos	-Promover o debate com a comunidade escolar sobre a universalização do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, até 2016, para a proposição de novas estratégias para a reestruturação da rede e atendimento à toda a demanda, estabelecendo a discussão sobre a possibilidade de ampliação, também, do atendimento às creches e educação integral - Acompanhar as condições de oferta do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade nas escolas municipais,	- Promover o debate para a reestruturação da rede e atendimento a toda a demanda, Acompanhar as condições de oferta do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) considerando infraestrutura física e profissional

		considerando a disponibilidade de professores, espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para toda a rede de ensino.	
	3. Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias dos cinco dias por semana	- Promover a reestruturação pedagógica da rede a partir do levantamento de necessidades e oportunidades para o desenvolvimento de uma educação integral e integrada, por meio de ações que ampliem espaço, tempo e oportunidade escolar durante, no mínimo, sete horas, cinco dias por semana, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas (quando for o caso). - Disponibilizar o Guia dos Adolescentes e Jovens para a Educação entre os Pares à comunidade escolar que articula as ações de promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças na escola. - Disponibilizar estratégia da Agenda Educação e Saúde (mapeamento das potencialidades e dificuldades locais) à comunidade escolar que articula as ações de promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças na escola.	Promover a reestruturação pedagógica da rede a partir do levantamento de necessidades e oportunidades para o desenvolvimento de uma educação integral e integrada; Ofertar informação a Adolescentes e Jovens sobre ações de promoção da saúde.
	4. Política de correção de fluxo	- Oferecer subsídios técnicos para as escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para desenvolverem atividades para prevenção da distorção idade-série, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, quando for o caso. - Elaborar um plano, com base na identificação e localização dos alunos defasados, para	Oferecer subsídios técnicos para as escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para correção de fluxo

		regularizar o fluxo escolar na rede municipal de ensino, com metas e prazos definidos. - Desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio da implementação de um programa de correção de fluxo escolar.	
	5. Existência de ações para a superação do abandono e da evasão escolar	- Qualificar a equipe pedagógica da secretaria de educação para abordagem com famílias e comunidade, na perspectiva de potencializar as estratégias de permanência de crianças e jovens na escola, com o objetivo de enfrentar o abandono e a evasão escolar. Estruturar fóruns de ética e cidadania nas escolas, com a participação da comunidade escolar, visando criar espaços para o diálogo e a mediação de conflitos e problemas que venham a contribuir para a redução do abandono e da evasão da escolar. Estabelecer, no calendário da secretaria de educação, agendas específicas de interação das escolas com famílias e comunidade -Definir estratégias de ações intersetoriais, em conjunto com as demais áreas sociais e a rede de proteção de direitos da criança e do adolescente, para a busca ativa de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, para garantir o acesso e a permanência, tendo como ponto de partida os beneficiários dos Programas Bolsa Família, Benefício da Prestação Continuada (BPC), Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e Projovem Adolescente. -Elaborar plano de ação e	Ofertar qualificação para a equipe da SME para promover aproximação das famílias com as eescolas para que haja permanência dos alunos nas escolas. Abrir o espaço escolar aos finais de semana para que os alunos possam praticar lúdicas. Envolvimento da Rede de proteção à criança

		realizar atividades lúdicas educativas, nos finais de semana, com a comunidade escolar e do entorno, aproximando a família da escola e de representações do Poder Público local, em um ambiente informal e inclusivo, no espaço escolar. -Estabelecer parcerias com instituições de atenção a crianças, adolescentes e jovens do Poder Público local, organizações e lideranças locais para fortalecimento da Rede de Proteção.	
	6. Atendimento à demanda de educação de jovens e adultos (EJA)	-Elaborar um plano para a criação, ampliação e/ou fortalecimento da educação de jovens e adultos (EJA) no município. -Formar um grupo de trabalho intersetorial para elaboração da proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos (EJA) na rede municipal. -Planejar a abertura de turmas de educação de jovens e adultos (EJA) para assegurar a oferta de vagas a alunos egressos de programas de alfabetização e reingresso de alunos na EJA. -Fortalecer a educação de jovens e adultos do município, por meio da oferta de EJA associada à formação profissional e ao mundo do trabalho. -Qualificar o atendimento da educação de jovens e adultos (EJA) na rede, por meio de parceria com a secretaria municipal da saúde, para disponibilização de consulta oftalmológica e óculos aos alunos.	Estímulo do EJA (criação, ampliação, fortalecimento, atendimento oftalmológico); criação de propostas pedagógicas específicas;

		-Oferecer alternativas de certificação de conhecimentos para os jovens e adultos.	
	7. Oferta de atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização	- Orientar as escolas para a institucionalização, no projeto pedagógico (PP), da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, aos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.	Orientação as escolas quanto oferta de atendimento educacional especializado e inclusão no PP
Área 2 – Elaboração e organização das práticas pedagógicas	1. Existência de proposta curricular para a rede de ensino	-Atualizar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombolas (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidades e saúde da comunidade escolar. -Consolidar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombola (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidades e saúde da comunidade escolar. -Divulgar, periodicamente, a proposta curricular da rede municipal de ensino,	Atualizar a proposta curricular para a rede de ensino respeitando as diversidades; -Divulgar, periodicamente, a proposta curricular da rede municipal de ensino sobre a documentação legal para inclusão no PP

		estabelecendo a relação entre os documentos legais da educação, a proposta curricular e o projeto pedagógico das escolas para o fortalecimento da ação pedagógica na escola pública.	
	2. Processo de escolha do livro didático	- Promover, periodicamente, debate com a comunidade escolar para a reflexão sobre a utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, e sobre a importância de haver coerência entre o livro selecionado, a proposta curricular da rede, o projeto pedagógico da escola e o planejamento do professor -Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino, o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e para a escolha do livro didático pelas escolas -Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino que oferecem educação de jovens e adultos, o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA) e para a escolha do livro didático pelas escolas. -Promover reuniões pedagógicas para o processo de escolha das obras que serão utilizadas, com base no guia do livro didático do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nas escolas que aderem ao Programa Nacional do Livro	Promover, periodicamente, debate com a comunidade escolar para a reflexão sobre a utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem; Escolha do livro didático

		Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA). -Verificar os resultados do processo de escolha do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados no Diário Oficial da União e, em caso de desconformidade, solicitar alterações, comprovando a ocorrência de erro. -Acompanhar a distribuição dos livros didáticos, feita diretamente pelas editoras às escolas, entre outubro e o início do ano letivo, e garantir a entrega dos livros às escolas localizadas na área rural (cujas obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação).	
	3. Existência/adoção de metodologias específicas para a alfabetização	- Promover reuniões com a comunidade escolar para a apresentação de metodologias de alfabetização de crianças, fomentando a reflexão sobre a utilização dessas metodologias pelas escolas, sua coerência com as diretrizes da secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP), bem como o cumprimento da segunda diretriz do Plano de Metas do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE): alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico. -Aplicar a Provinha Brasil, um instrumento pedagógico, que fornece informações sobre o processo de alfabetização, em duas etapas do ano letivo, nas escolas que oferecem o 2º ano do ensino fundamental	Promover reuniões com a comunidade escolar para a apresentação de metodologias de alfabetização de crianças, fomentando a reflexão sobre a utilização dessas metodologias pelas escolas, sua coerência com as diretrizes da secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP) visando): alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico. Planejamento da aplicação da Provinha Brasil Acompanhar por meio de reuniões as escolas sobre os resultados obtidos com a metodologia de alfabetização implementada

		(escolas com ensino fundamental de nove anos), 2ª série (escolas com ensino fundamental de oito anos, sem um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização) ou 1ª série (e Visitas às escolas para acompanhar a distribuição dos livros didáticos nas escolas urbanas e para distribuir os livros às escolas localizadas na área rural (cujas obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação).scolas com ensino fundamental de oito anos que possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização). -Acompanhar, em cada escola com anos iniciais do ensino fundamental, os resultados obtidos com a metodologia de alfabetização implementada, estabelecendo como meta, para as escolas, a alfabetização da criança até os 8 anos de idade (diretriz do Plano de Metas do PDE).	
	4. Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA)	Incluir como componente da política educacional, a ser considerado no projeto pedagógico das escolas da rede, programas de incentivo à leitura. -Qualificar profissionais da educação para atuarem como mediadores de leitura, nas escolas da rede municipal de ensino, em cursos implementados pela secretaria municipal de educação. -Acompanhar o desenvolvimento dos	Implementação e acompanhamento de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA

		programas de incentivo à leitura implementados nas escolas da rede de ensino.	
	5. Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem	-Consolidar, a partir do projeto pedagógico (PP) e do planejamento anual de cada escola, um calendário anual de práticas pedagógicas alternativas fora da escola, com previsão dos recursos necessários para a realização dessas atividades. -Acompanhar a execução das práticas pedagógicas alternativas previstas no planejamento das escolas e no calendário anual consolidado na secretaria municipal de educação. Inserir, na proposta curricular para a rede de ensino, as temáticas da diversidade, direitos humanos, direitos da crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos, étnicoracial, da sustentabilidade socioambiental, educação integral (nos diferentes macrocampos) e saúde da comunidade escolar na Semana de Educação para a Vida (Lei 11.988/09), de acordo com os princípios da educação integral (Decreto 7.083/10). -Incluir o apoio e a participação da comunidade na execução e no acompanhamento das atividades realizadas nos finais de semana, dentro e fora do espaço escolar, com intencionalidade educativa, inseridas no projeto pedagógico de cada escola e previstas no planejamento da secretaria municipal de educação.	Estimular, consolidar e acompanhar atividades pedagógicas fora do espaço escolar

	6. Reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino	-Implantar, em cada escola, as reuniões pedagógicas e os horários de trabalhos pedagógicos com periodicidade definida, sem comprometimento da carga horária mínima dos alunos, e consolidar, na secretaria municipal de educação, um calendário anual para ser divulgado à comunidade escolar. -Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação continuada dos professores da rede de ensino, estratégias para sua transposição para o espaço escolar e identificação do seu impacto na prática pedagógica.	Promoção de discussão de conteúdos e metodologias de ensino entre a SME e equipe escolar (coordenadores, supervisores e professores)
Área 3 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual /coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	1. Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos	-Qualificar a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação e a comunidade escolar para a discussão sobre critérios para avaliação dos alunos, considerando as diretrizes da secretaria municipal de educação e o projeto pedagógico (PP) de cada escola. -Discutir e definir metodologias de avaliação dos alunos e implantação de práticas interdisciplinares, consolidando um documento orientador com a reflexão estabelecida, na rede de ensino, sobre a relação das práticas pedagógicas e a avaliação nas escolas.	Qualificar a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação e a comunidade escolar para a discussão sobre critérios para avaliação dos alunos considerando a diversidade do corpo discente

	2. Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	-Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente e/ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. -Divulgar à comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, caso necessitem.	Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente e/ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem por meio de documento circular que divulgue esse tempo de apoio

APÊNDICE C – Ações do PAR (2011-2014) efetivamente implementadas na Semed

SUBAÇÃO PROPOSTA NO PAR/DOURADOS (2011-2014)	FOI IMPLANTADA/ OU NÃO?
1. Acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos, realizando as adequações na proposta pedagógica e na infraestrutura das escolas da rede municipal.	Foi
2. Acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas da rede municipal de ensino.	Foi
3. Promover a reestruturação tempo e espaço para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, considerando, pedagógica da rede, a partir da discussão sobre currículo, quando for o caso, as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indigenas.	Foi – principalmente espaço
4. Promover a discussão sobre a universalização do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e assegurar as condições necessárias para a sua progressiva implantação.	Existe sim
5. Acompanhar as condições de oferta do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade nas escolas municipais, considerando a disponibilidade de professores, espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para toda a rede de ensino.	Existe acompanhamento feito pela Semed
6. Promover a reestruturação pedagógica da rede a partir do levantamento de necessidades e oportunidades para o desenvolvimento de uma educação integral e integrada, por meio de ações que ampliem espaço, tempo e oportunidade escolar durante, no mínimo, sete horas, cinco dias por semana, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indigenas (quando for o caso).	Parciamente - Existe, mas não para a jornada de tempo integral
7. Assegurar as condições necessárias para a continuidade e ampliação das ações implementadas para a correção do fluxo escolar.	Está em estudo
8. Elaborar um plano, com base na identificação e localização dos alunos defasados, para regularizar o fluxo escolar na rede municipal de ensino, com metas e prazos definidos.	Não , mas existe um acompanhamento

9. Oferecer subsídios técnicos para as escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para desenvolverem atividades para prevenção da distorção idade-série, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indigenas, quando for o caso.	Formação com os coordenadores
10. Promover encontros das escolas com as famílias para abordar questões que afetam o acesso e a permanência na escola, agregando a participação do Poder Público local, dos gestores de programas sociais que focalizam a Educação, da área da Saúde e de educadores.	É do PAR, as escolas já fazem
11. Definir estratégias de ações intersetoriais, em conjunto com as demais áreas sociais e a rede de proteção de direitos da criança e do adolescente, para a busca ativa de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, para garantir o acesso e a permanência, tendo como ponto de partida os beneficiários dos Programas Bolsa Família, Benefício da Prestação Continuada (BPC), Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e Projovem Adolescente.	Sim,está no par, mas é próprio
12. Elaborar plano de ação e realizar atividades lúdicas educativas, nos finais de semana, com a comunidade escolar e do entorno, aproximando a família da escola e de representações do Poder Público local, em um ambiente informal e inclusivo, no espaço escolar.	A escola faz e o PAR prevê
13. Estabelecer, no calendário da secretaria de educação, agendas específicas de interação das escolas com famílias e comunidade.	No calendário escolar
14. Implantar uma Rede de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para todas as etapas (alfabetização, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental) no município.	Existe
15. Elaborar um plano para a criação, ampliação e/ou fortalecimento da educação de jovens e adultos (EJA) no municipio.	Existe
16. Formar um grupo de trabalho intersetorial para elaboração da proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos (EJA) na rede municipal.	Sim
17. Fortalecer a educação de jovens e adultos do município, por meio da oferta de EJA associada à formação profissional e ao mundo do trabalho.	Não - só praticas culturais

18. Assegurar as condições necessárias para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, para todos os alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular que demandem esse atendimento.	Sim, construção de salas multifuncionais
19. Orientar as escolas para a institucionalização, no projeto pedagógico (PP), da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.	Sim, acompanhamento
20. Elaborar a proposta curricular da rede de ensino, considerando as especificidades de cada escola, com a participação da comunidade escolar.	Está sendo feito pela segunda vez
21. Atualizar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombolas (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar.	Sim
22. Consolidar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombola (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar.	Sim através da LC220 de 29/05/2013
23. Divulgar, periodicamente, a proposta curricular da rede municipal de ensino, estabelecendo a relação entre os documentos legais da educação, a proposta curricular e o projeto pedagógico das escolas para o fortalecimento da ação pedagógica na escola pública.	Sim a partir da necessidade da escola
24. Assegurar as condições necessárias à organização e orientação do processo de escolha do livro didático nas escolas da rede municipal de ensino.	Sim

25. Acompanhar a distribuição dos livros didáticos, feita diretamente pelas editoras às escolas, entre outubro e o início do ano letivo, e garantir a entrega dos livros às escolas localizadas na área rural (cujas obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação).	Sim
26. Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e para a escolha do livro didático pelas escolas.	Sim
27. Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino que oferecem educação de jovens e adultos o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA) e para a escolha do livro didático pelas escolas.	Sim
28. Promover, periodicamente, debate com a comunidade escolar para a reflexão sobre a utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, e sobre a importância de haver coerência entre o livro selecionado, a proposta curricular da rede, o projeto pedagógico da escola e o planejamento do professor.	Sim
29. Promover reuniões pedagógicas para o processo de escolha das obras que serão utilizadas, com base no guia do livro didático do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nas escolas que aderem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA).	Sim
30. Verificar os resultados do processo de escolha do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados no Diário Oficial da União e, em caso de desconformidade, solicitar alterações, comprovando a ocorrência de erro.	Sim
31. Manter as equipes pedagógicas e professores da rede atualizados nas metodologias de alfabetização para crianças, assegurando as condições de implementação, em cada escola, da metodologia que mais se adequar ao projeto pedagógico (PP).	Sim

32. Acompanhar, em cada escola com anos iniciais do ensino fundamental, os resultados obtidos com a metodologia de alfabetização implementada, estabelecendo como meta, para as escolas, a alfabetização da criança até os 8 anos de idade (diretriz do Plano de Metas do PDE)	Sim
33. Aplicar a Provinha Brasil, processo de alfabetização, em duas etapas do ano letivo, nas escolas que oferecem o 2ºinstrumento pedagógico que fornece informações sobre o processo de alfabetização, em duas etapas do ano letivo, nas escolas que oferecem o 2º ano do ensino fundamental (escolas com ensino fundamental de nove anos), 2ª série (escolas com ensino fundamental de oito anos, sem um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização) ou 1ª série (escolas com ensino fundamental de oito anos que possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização).	Sim
34. Promover reuniões com a comunidade escolar para a apresentação de metodologias de alfabetização de crianças, fomentando a reflexão sobre a utilização dessas metodologias pelas escolas, sua coerência com as diretrizes da secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP), bem como o cumprimento da segunda diretriz do Plano de Metas do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE): alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.	Não com a comunidade escolar , sim com os gestores, coordenadores pedagógicos e professores
35. Assegurar as condições necessárias para a continuidade dos programas de incentivo à leitura e sua ampliação a todas as escolas da rede.	Sim
36. Acompanhar o desenvolvimento dos programas de incentivo à leitura implementados nas escolas da rede de ensino.	Sim
37. Incluir como componente da política educacional, a ser considerado no projeto pedagógico das escolas da rede, programas de incentivo à leitura.	Sim
38. Qualificar profissionais da educação para atuarem como mediadores de leitura, nas escolas da rede municipal de ensino, em cursos implementados pela secretaria municipal de educação.	Sim, auxiliares de bibliotecas e professores

39. Incentivar e assegurar as condições necessárias para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar, considerando o projeto pedagógico (PP) de cada escola.	Sim
40. Acompanhar a execução das práticas pedagógicas alternativas previstas no planejamento das escolas e no calendário anual consolidado na secretaria municipal de educação.	Sim
41. Consolidar, a partir do projeto pedagógico (PP) e do planejamento anual de cada escola, um calendário anual de práticas pedagógicas alternativas fora da escola, com previsão dos recursos necessários para a realização dessas atividades.	Sim
42. Incluir o apoio e a participação da comunidade na execução e no acompanhamento das atividades realizadas nos finais de semana, dentro e fora do espaço escolar, com intencionalidade educativa, inseridas no projeto pedagógico de cada escola e previstas no planejamento da secretaria municipal de educação.	Sim
43. Inserir, na proposta curricular para a rede de ensino, as temáticas da diversidade, direitos humanos, direitos da crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos, étnico-racial, da sustentabilidade socioambiental, educação integral (nos diferentes macrocampos) e saúde da comunidade escolar na Semana de Educação para a Vida (Lei 11.988/09), de acordo com os princípios da educação integral (Decreto 7.083/10).	Sim
44. Assegurar o cumprimento do calendário de reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, com a participação de toda comunidade escolar	Assegura sim com os pais e alunos a continuidade escolar
45. Implantar, em cada escola, as reuniões pedagógicas e os horários de trabalhos pedagógicos com periodicidade definida, sem comprometimento da carga horária mínima dos alunos, e consolidar, na secretaria municipal de educação, um calendário anual para ser divulgado à comunidade escolar.	Sim
46. Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação continuada dos professores da rede de ensino, estratégias para sua transposição para o espaço escolar e identificação do seu impacto na prática pedagógica.	Sim

47. Manter as equipes pedagógicas e os professores atualizados sobre estratégias para avaliação dos alunos e realização de práticas interdisciplinares, considerando, para sua implantação, as diretrizes estabelecidas pela secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP) das escolas	Sim - discussão atual
48. Discutir e definir metodologias de avaliação dos alunos e implantação de práticas interdisciplinares, consolidando um documento orientador com a reflexão estabelecida, na rede de ensino, sobre a relação das práticas pedagógicas e a avaliação nas escolas	Documento não - Só discussões nas formações
49. Garantir as condições necessárias à oferta, durante todo o ano letivo, de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem	Em parte (mais ou menos) a Secretaria não
50. Divulgar à comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, caso necessitem	Sim
51. Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente e/ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.	Sim por meio da Educação especial quando o pai precisa

APÊNDICE – Ofícios para Semed solicitando autorização para realização de entrevistas

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

Ofício EAS 01/2015

Dourados – MS, 27 de maio de 2015

À Sra. Priscila Rodrigues Simis
Coordenadora o PAR
Secretaria Municipal de Educação
Dourados-MS

Prezada Senhora,

Sirvo-me deste para apresentar a mestranda MARIA ISABEL SOARES FEITOSA, que está desenvolvendo pesquisa acadêmica no âmbito do Projeto de um Pesquisa nacional, financiado pelo CNPq, intitulado "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental".

O projeto da mestranda objetiva identificar as ações planejadas e desenvolvidas pelo PAR no município de Dourados, MS e como as ações previstas nesse documento afetam as escolas da rede municipal de ensino, no entanto, tais dados não se encontram disponíveis no sistema do Ministério da Educação. Portanto, solicito acesso da referida mestranda aos dados do PAR do referido município.

Na certeza de contar com a atenção de V. Sa desde já agradeço.

Atenciosamente,

Profa. Elisângela Alves da Silva Scaff
Coordenadora da Linha de História, Política e Gestão da Educação
PPGEdu/FAED/UFGD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

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

Ofício EAS 02/2015

Dourados – MS, 27 de maio de 2015

À Secretária de Educação do Município de Dourados-MS

Senhora Secretária,

Solicito sua especial autorização para que a mestranda Maria Isabel Soares Feitosa realize entrevistas, com finalidade exclusivamente acadêmica, com técnicos lotados nessa Secretaria que participaram da elaboração do Plano de Ações Articuladas do Município de Dourados (PAR) correspondentes ao primeiro e segundo ciclo do PAR e também com (às) Diretores (as), Coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as) de duas escolas de ensino público fundamental (à definir). Além disso, solicito, permissão para acesso da mestranda para consulta aos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas e permissão de cópias da relação de programas do MEC/FNDE em convênio com o município de Dourados, bem como, aos documentos referentes de inteiro teor do PAR que só podem ser emitidos por esse órgão.

Esclareço que tais documentos e entrevistas servirão como fontes de pesquisa para uma pesquisa em Rede que estuda o planejamento educacional e que tem como âncora o projeto denominado "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental" financiado pelo CNPq e Fundect, envolvendo pesquisadores da Universidade de Brasília, UFGD, UEMS, UFMS e UCDB, participam deste projeto pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD), cujos pesquisadores são professores, mestrandos e doutorandos dessas universidades.

Na certeza de contar com a atenção de Vossa Senhoria, desde já agradeço.

Respeitosamente,

Profa. Elisângela Alves da Silva Scaff
Coordenadora da Linha de História, Política e Gestão da Educação
PPGEdu/FAED/UFGD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

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

Ofício MISF/FAED 001/2016

Anexo: Autorização da Secretária de Educação

Dourados – MS, 08 de janeiro de 2016

Prezado Professor,

Na qualidade de mestranda da Linha de políticas e gestão da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e mediante a autorização (em anexo) da Secretária de Educação Marinisia Kiyomi Mizoguchi concedida a mim para realizar entrevistas com servidores envolvidos com o Plano de Ações Articuladas do município de Dourados, solicito agendamento de um horário com V. Sa., se possível ainda no mês de janeiro, para dar prosseguimento às entrevistas que já venho realizando com membros do Comitê local do PAR no sentido de coletar dados para a minha pesquisa de mestrado.

Ciente de sua cordial atenção e grata pela prontidão em me atender, aguardo ansiosa pelo seu precioso contato.

Atenciosamente,
Maria Isabel Soares Feitosa
Mestranda em Educação / PPGEdu-UFGD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

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

Ofício MISF/FAED 007/2016
Anexo: questionário ações do PAR

Dourados – MS, 08 de fevereiro de 2016

Prezado(a) Professor (a),

Solicito a sua gentil colaboração fornecendo-me informações sobre as ações constantes do Plano de Ações Articuladas – PAR (2011-2014) que ficou sob sua responsabilidade, conforme consta do documento oficial do PAR. A intenção é saber especificamente quais das ações propostas para a Dimensão 03 do PAR - Práticas Pedagógicas e Avaliação sob sua supervisão foram realmente concretizadas.

Sua identidade será preservada e os dados serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa "Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do PAR em escolas de ensino fundamental", no qual eu Maria Isabel Soares Feitosa sou pesquisadora, sob orientação da Profª Drª Marília Fonseca da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/UFGD.

Queira por gentileza submeter pelo no email xxxxxxx até o dia 19/02/2016.

Conto com a sua colaboração e agradeço.

Atenciosamente,
Maria Isabel Soares Feitosa
Mestranda em Educação / PPGEdu-UFGD

APÊNDICE E – Termo Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portadora do RG n. _____, órgão expedidor. Declaro , por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar na coleta de dados para pesquisa de campo referente à pesquisa acadêmica intitulada " *o Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino de Dourados, MS: a qualidade materializada nas práticas pedagógicas do ensino público fundamental*, desenvolvida pela mestranda Maria Isabel Soares Feitosa, sob a orientação da professora Dra. Marília Fonseca. Fui informada, ainda, que em qualquer dúvida poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone celular (67) 000000000 ou pelo email xxxxxxx@xxx.com.br

Afirmo que aceitei participar por minha vontade própria e mediante oficio recebido e protocolado junto a Secretaria Municipal de Educação, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que, em linhas gerais é verificar a implementação das ações do PAR referente às práticas pedagógicas na Secretaria de Educação Municipal e nas escolas de ensino público fundamental do município de Dourados, MS no período de 2011 a 2014.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista (via anotação/gravação), a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora. Fui informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sansões ou constrangimentos.

Atesto que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações do CONEP.

Dourados, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante: _____

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para as escolas)

O presente roteiro foi elaborado com vistas a orientar as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que foram solicitados a apresentar seu relato de forma espontânea.

Sujeitos entrevistados: Diretores de escolas ou Coordenadores pedagógicos e professores.

I-INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

Curso de capacitação, na área de:_____

Curso de graduação na área de:_____

Curso de Pós-Graduação na área de:_____

2. Função atual

Há quanto tempo exerce essa função? _____

Há quanto tempo atua na rede? _____

Outros cargos ou atividades educacionais (tempo)?

_____

II: SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PAR

3. Você participou das ações de planejamento do PAR 2007 e 2011 como membro do Comitê local do PAR? E do planejamento na escola? Em qual função?

4. Você participou da implantação e na execução do PAR 2007 e 2011? Como?

5. Na sua opinião, há um processo de participação para que a comunidade escolar, como um todo, possa opinar e modificar alguns indicadores do PAR, antes e durante o seu desenvolvimento? De quê forma?

III – IMPACTO INTRAESCOLAR / FACILIDADES - DIFICULDADES

6 . O trabalho que você desempenha melhorou com o PAR? Em quê?

7 Na sua opinião, as ações propostas no PAR, referente as práticas pedagógicas, surtiram algum efeito no ambiente escolar? E para os alunos? Afeta o cotidiano escolar? Em qual aspecto?

8. Houve dificuldades administrativas e financeiras encontradas na execução das ações referentes às práticas pedagógicas do PAR? Quais?

9. Na sua opinião, com o advento do PAR, houve melhorias na(s) escola (s) como um todo? Em quais as aspectos, principalmente?

10. Como se dá a articulação entre a escola e a administração da Secretaria Municipal responsável pelo PAR?

IV QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

11. O que você entende por educação de qualidade?

12. Como você avalia a qualidade do ensino na escola? Com base em que fator faz essa avaliação?

13. Como avalia o trabalho pedagógico que você executa para a melhoria da qualidade do ensino? Como se esse trabalho incide sobre a melhoria dos índices do IDEB?

14. A escola promove discussões sobre os resultados do IDEB? Quem participa?
Que providências são tomadas a partir dessas discussões?

15. Você acha que a qualidade expressa pelo IDEB é suficiente para caracterizar uma educação de qualidade?

16. Além das ações afetas ao PAR, que outras ações são concebidas no âmbito da sua escola, para a melhoria do ensino?

17. Esta escola tem um PPP? Está sendo executado? Ele se articula ao PAR?

18. Você conhece as propostas do PAR para o trabalho pedagógico que envolve diretamente a aprendizagem dos alunos? O que mais lhe chama a atenção no que se refere à melhoria da qualidade do ensino?

19. Você tem alguma sugestão de mudanças para que o PAR contribua com mais vigor com o trabalho do professor? Qual?

20. Como você avalia o futuro do PAR?

- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Para a SEMED)

Sujeitos entrevistados: Membros do Comitê Local do PAR (2011-2014)

I-INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

Curso de capacitação, na área de:_____

Curso de graduação na área de:_____

Curso de Pós-Graduação na área de:_____

2. Função atual

Há quanto tempo exerce essa função? _____

Há quanto tempo atua na rede? _____

Outros cargos ou atividades educacionais (tempo)?

_____

II: SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PAR

3. Você participou das ações de planejamento do PAR 2007 e 2011 como membro do Comitê local do PAR? Em qual função?

4. Você participou da implantação e na execução do PAR 2007 e 2011? Como?

5. Na sua opinião, há um processo de participação para que a comunidade escolar, como um todo, possa opinar e modificar alguns indicadores do PAR, antes e durante o seu desenvolvimento? De quê forma?

III – IMPACTO INTRAESCOLAR / FACILIDADES - DIFICULDADES

6 Na sua opinião, as ações propostas no PAR, referente as práticas pedagógicas, surtiram algum efeito nas escolas? E para os alunos? Afetam o cotidiano escolar? Em qual aspecto?

7. Quais foram as dificuldades administrativas e financeiras encontradas na execução das ações referentes às práticas pedagógicas do PAR? Em quais aspectos a intermediação do FNDE facilita os trâmites para o financiamento das atividades relativas ao PAR? Como poderia ser melhorada?

8. Na sua opinião, com o advento do PAR, houve melhorias na(s) escola (s) como um todo? Em quais as aspectos, principalmente?

9. Como se dá a articulação entre a SEMED e as escolas em relação as ações propostas no PAR?

IV QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

10. O que você entende por educação de qualidade?

11. Como você avalia a qualidade do ensino na escola? Com base em que fator faz essa avaliação?

12. Na sua opinião, quais ações propostas na Dimensão 03 do PAR contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino? Por quê?

13. Qual a importância do IDEB para as escolas públicas municipais de Dourados?

14. Você acha que a qualidade expressa pelo IDEB é suficiente para uma educação de qualidade?

15. Além das ações afetas ao PAR, que outras ações são concebidas no âmbito da SEMED, para a melhoria do ensino?

16. Você conhece as propostas do PAR para o trabalho pedagógico que envolve diretamente a aprendizagem dos alunos? O que mais lhe chama a atenção no que se refere à melhoria da qualidade do ensino?

17. Você tem alguma sugestão de mudanças para que o PAR contribua com mais vigor com o trabalho do professor? Qual?

18. Qual a participação dos professores para as ações propostas no PAR?

19. A SEMED monitora as ações propostas no PAR ? Como?

20. Como você avalia o futuro do PAR? O que você propõe para a melhoria da execução financeira do PAR?

APÊNDICE G – Roteiro sobre o PAR – específico para SEMED sobre Dimensão 03 do PAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Respondentes: Representantes das Secretarias Municipais de Educação que são responsáveis pela elaboração e/ou monitoramento do PAR.

Representante da Secretaria Municipal de Educação de Dourados

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

QUESTIONÁRIO

Responda as questões de acordo com o planejamento do PAR (2007-2010) referente à Dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação

AÇÃO PLANEJADA	SUBAÇÃO PLANEJADA	FOI IMPLEMENTADA/ NÃO FOI IMPLEMENTADA/ FOI PARCIALMENTE IMPLEMENTADA/ NÃO SEI INFORMAR	QUAL O PROGRAMA EDUCACIONAL UTILIZADO PARA IMPLEMENTAÇÃO?	TROUXE MELHORIA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?	APOIO TÉCNICO/FINANCEIRO (MEC/FNDE)
Implantar um calendário com reuniões, preferencialmente semanais, para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.					
	Acompanhar sistematicamente a realização das reuniões para discussão de conteúdos e metodologias de ensino.				
	Elaborar e divulgar para a comunidade escolar um calendário com reuniões, com periodicidade definida.				
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).					
	Monitorar os programas de incentivo à leitura implementados nas escolas da rede de ensino.				
Incluir como componente da política educacional, o estímulo à auto-avaliação e as práticas interdisciplinares.					
	Qualificar profissionais da rede nas áreas de currículo e avaliação.				
Orientar as escolas a incluírem no PP oferta do tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem durante o ano letivo, e tempo de atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação					

	Acompanhar sistematicamente a proposta de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.				
	Divulgar à comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem caso necessitem.				
	Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.				
Orientar a equipe escolar sobre procedimentos adotados pela SME para o registro da freqüência dos alunos.					
	Desenvolver estratégia de contato permanente com os pais para o acompanhamento da freqüência escolar e do desempenho dos alunos.				
Implementar políticas para correção de fluxo.					
	Desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio de programa de correção de fluxo escolar.				
	Oferecer subsídios técnicos para as escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para desenvolverem atividades de prevenção da distorção idade-série.				
	Orientar as escolas a incluírem no PP atividades para superação das dificuldades de aprendizagem.				
Responda as questões de acordo com o planejamento do PAR (2011-2014)					
AÇÃO PLANEJADA	**SUBAÇÃO PLANEJADA**	**FOI IMPLEMENTADA/ NÃO FOI IMPLEMENTADA/ FOI PARCIALMENTE IMPLEMENTADA/ NÃO SEI INFORMAR**	**QUAL O PROGRAMA EDUCACIONAL UTILIZADO PARA IMPLEMENTAÇÃO?**	**TROUXE MELHORIA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**	**APOIO TÉCNICO/FINANCEIRO (MEC/FNDE)**
	Acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos, realizando as adequações na proposta pedagógica e na infraestrutura das escolas da rede municipal.				
	Acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas da rede municipal de ensino.				
	Promover a reestruturação tempo e espaço para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, considerando, pedagógica da rede, a partir da discussão sobre currículo, quando for o caso, as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.				
	Qualificar a equipe da secretaria municipal de educação para orientar e acompanhar a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas da rede municipal de ensino.				
	Promover a discussão sobre a universalização do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e assegurar as condições necessárias para a sua progressiva implantação.				
	Acompanhar as condições de oferta do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade nas escolas municipais, considerando a disponibilidade de professores, espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos para toda a rede de ensino.				
	Promover o debate com a comunidade escolar sobre a universalização do ensino obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, até 2016, para a proposição de novas estratégias para a reestruturação da rede e atendimento à toda a demanda, estabelecendo a discussão sobre a possibilidade de ampliação, também, do atendimento às creches e educação integral.				
	Ampliar a implementação da educação em tempo integral nas escolas da rede municipal de ensino.				
	Disponibilizar estratégia da Agenda Educação e Saúde (mapeamento das pontencialidades e dificuldades locais) à comunidade escolar que articula as ações de promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças na escola.				

	Disponibilizar o Guia dos Adolescentes e Jovens para a Educação entre os Pares à comunidade escolar que articula as ações de promoção da saúde e prevenção de agravos e doenças na escola.				
	Promover a reestruturação pedagógica da rede a partir do levantamento de necessidades e oportunidades para o desenvolvimento de uma educação integral e integrada, por meio de ações que ampliem espaço, tempo e oportunidade escolar durante, no mínimo, sete horas, cinco dias por semana, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas (quando for o caso).				
	Assegurar as condições necessárias para a continuidade e ampliação das ações implementadas para a correção do fluxo escolar.				
	Desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio da implementação de um programa de correção de fluxo escolar.				
	Elaborar um plano, com base na identificação e localização dos alunos defasados, para regularizar o fluxo escolar na rede municipal de ensino, com metas e prazos definidos.				
	Oferecer subsídios técnicos para as escolas e qualificar professores e outros profissionais da educação para desenvolverem atividades para prevenção da distorção idade-série, considerando as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas, quando for o caso.				
	Promover encontros das escolas com as famílias para abordar questões que afetam o acesso e a permanência na escola, agregando a participação do Poder Público local, dos gestores de programas sociais que focalizam a Educação, da área da Saúde e de educadores.				
	Definir estratégias de ações intersetoriais, em conjunto com as demais áreas sociais e a rede de proteção de direitos da criança e do adolescente, para a busca ativa de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, para garantir o acesso e a permanência, tendo como ponto de partida os beneficiários dos Programas Bolsa Família, Benefício da Prestação Continuada (BPC), Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e Projovem Adolescente.				
	Elaborar plano de ação e realizar atividades lúdicas educativas, nos finais de semana, com a comunidade escolar e do entorno, aproximando a família da escola e de representações do Poder Público local, em um ambiente informal e inclusivo, no espaço escolar.				
	Estabelecer, no calendário da secretaria de educação, agendas específicas de interação das escolas com famílias e comunidade.				
	Estabelecer parcerias com instituições de atenção a crianças, adolescentes e jovens do Poder Público local, organizações e lideranças locais para fortalecimento da Rede de Proteção.				
	Estruturar fóruns de ética e cidadania nas escolas, com a participação da comunidade escolar, visando criar espaços para o diálogo e a mediação de conflitos e problemas que venham a contribuir para a redução do abandono e da evasão da escolar.				
	Qualificar a equipe pedagógica da secretaria de educação para abordagem com famílias e comunidade, na perspectiva de potencializar as estratégias de permanência de crianças e jovens na escola, com o objetivo de enfrentar o abandono e a evasão escolar.				
	Implantar uma Rede de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para todas as etapas (alfabetização, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental) no município.				
	Elaborar um plano para a criação, ampliação e/ou fortalecimento da educação de jovens e adultos (EJA) no municipio.				

	Formar um grupo de trabalho intersetorial para elaboração da proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos (EJA) na rede municipal.				
	Fortalecer a educação de jovens e adultos do município, por meio da oferta de EJA associada à formação profissional e ao mundo do trabalho.				
	Planejar a abertura de turmas de educação de jovens e adultos (EJA) para assegurar a oferta de vagas a alunos egressos de programas de alfabetização e reingresso de alunos na EJA.				
	Qualificar o atendimento da educação de jovens e adultos (EJA) na rede, por meio de parceria com a secretaria municipal da saúde, para disponibilização de consulta oftalmológica e óculos aos alunos.				
	Assegurar as condições necessárias para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, para todos os alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular que demandem esse atendimento.				
	Orientar as escolas para a institucionalização, no projeto pedagógico (PP), da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.				
	Elaborar a proposta curricular da rede de ensino, considerando as especificidades de cada escola, com a participação da comunidade escolar.				
	Atualizar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades e características da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombolas (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar.				
	Consolidar a proposta curricular para a rede de ensino, respeitando as especificidades ecaracterísticas da educação de jovens e adultos, indígena, do campo e quilombola (quando houver), contemplando as temáticas da educação integral (nos diferentes macrocampos), da diversidade, desigualdade, direitos humanos (direitos de crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos), sustentabilidade e saúde da comunidade escolar.				
	Divulgar, periodicamente, a proposta curricular da rede municipal de ensino, estabelecendo a relação entre os documentos legais da educação, a proposta curricular e o projeto pedagógico das escolas para o fortalecimento da ação pedagógica na escola pública.				
	Assegurar as condições necessárias à organização e orientação do processo de escolha do livro didático nas escolas da rede municipal de ensino.				
	Acompanhar a distribuição dos livros didáticos, feita diretamente pelas editoras às escolas, entre outubro e o início do ano letivo, e garantir a entrega dos livros às escolas localizadas na área rural (cujas obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação).				
	Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e para a escolha do livro didático pelas escolas.				
	Divulgar, periodicamente, às escolas da rede municipal de ensino que oferecem educação de jovens e adultos o período para firmar, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA) e para a escolha do livro didático pelas escolas.				

	Promover, periodicamente, debate com a comunidade escolar para a reflexão sobre a utilização do livro didático no processo de ensino e de aprendizagem, e sobre a importância de haver coerência entre o livro selecionado, a proposta curricular da rede, o projeto pedagógico da escola e o planejamento do professor.				
	Promover reuniões pedagógicas para o processo de escolha das obras que serão utilizadas, com base no guia do livro didático do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nas escolas que aderem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA).				
	Verificar os resultados do processo de escolha do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados no Diário Oficial da União e, em caso de desconformidade, solicitar alterações, comprovando a ocorrência de erro.				
	Manter as equipes pedagógicas e professores da rede atualizados nas metodologias de lfabetização para crianças, assegurando as condições de implementação, em cada escola, da metodologia que mais se adequar ao projeto pedagógico (PP).				
	Acompanhar, em cada escola com anos iniciais do ensino fundamental, os resultados obtidos com a metodologia de alfabetização implementada, estabelecendo como meta, para as escolas, a alfabetização da criança até os 8 anos de idade (diretriz do Plano de Metas do PDE)				
	Aplicar a Provinha Brasil, processo de alfabetização, em duas etapas do ano letivo, nas escolas que oferecem o 2ºinstrumento pedagógico que fornece informações sobre o processo de alfabetização, em duas etapas do ano letivo, nas escolas que oferecem o 2º ano do ensino fundamental (escolas com ensino fundamental de nove anos), 2ª série (escolas com ensino fundamental de oito anos, sem um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização) ou 1ª série (escolas com ensino fundamental de oito anos que possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização).				
	Promover reuniões com a comunidade escolar para a apresentação de metodologias de alfabetização de crianças, fomentando a reflexão sobre a utilização dessas metodologias pelas escolas, sua coerência com as diretrizes da secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP), bem como o cumprimento da segunda diretriz do Plano de Metas do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE): alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.				
	Assegurar as condições necessárias para a continuidade dos programas de incentivo à leitura e sua ampliação a todas as escolas da rede.				
	Acompanhar o desenvolvimento dos programas de incentivo à leitura implementados nas escolas da rede de ensino.				
	Incluir como componente da política educacional, a ser considerado no projeto pedagógico das escolas da rede, programas de incentivo à leitura.				
	Qualificar profissionais da educação para atuarem como mediadores de leitura, nas escolas da rede municipal de ensino, em cursos implementados pela secretaria municipal de educação.				
	Incentivar e assegurar as condições necessárias para a realização de práticas pedagógicas fora do espaço escolar, considerando o projeto pedagógico (PP) de cada escola.				
	Acompanhar a execução das práticas pedagógicas alternativas previstas no planejamento das escolas e no calendário anual consolidado na secretaria municipal de educação.				
	Consolidar, a partir do projeto pedagógico (PP) e do planejamento anual de cada escola, um calendário anual de práticas pedagógicas alternativas fora da escola, com previsão dos recursos necessários para a realização dessas atividades.				

	Incluir o apoio e a participação da comunidade na execução e no acompanhamento das atividades realizadas nos finais de semana, dentro e fora do espaço escolar, com intencionalidade educativa, inseridas no projeto pedagógico de cada escola e previstas no planejamento da secretaria municipal de educação.				
	Inserir, na proposta curricular para a rede de ensino, as temáticas da diversidade, direitos humanos, direitos da crianças e adolescentes, gênero e orientação sexual, educação em direitos humanos, étnico-racial, da sustentabilidade socioambiental, educação integral (nos diferentes macrocampos) e saúde da comunidade escolar na Semana de Educação para a Vida (Lei 11.988/09), de acordo com os princípios da educação integral (Decreto 7.083/10).				
	Assegurar o cumprimento do calendário de reuniões pedagógicas e horários de trabalhos pedagógicos, com a participação de toda comunidade escolar				
	Implantar, em cada escola, as reuniões pedagógicas e os horários de trabalhos pedagógicos com periodicidade definida, sem comprometimento da carga horária mínima dos alunos, e consolidar, na secretaria municipal de educação, um calendário anual para ser divulgado à comunidade escolar.				
	Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação continuada dos professores da rede de ensino, estratégias para sua transposição para o espaço escolar e identificação do seu impacto na prática pedagógica.				
	Manter as equipes pedagógicas e os professores atualizados sobre estratégias para avaliação dos alunos e realização de práticas interdisciplinares, considerando, para sua implantação, as diretrizes estabelecidas pela secretaria municipal de educação e os projetos pedagógicos (PP) das escolas				
	Discutir e definir metodologias de avaliação dos alunos e implantação de práticas interdisciplinares, consolidando um documento orientador com a reflexão estabelecida, na rede de ensino, sobre a relação das práticas pedagógicas e a avaliação nas escolas				
	Qualificar a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação e a comunidade escolar para a discussão sobre critérios para avaliação dos alunos, considerando as diretrizes da secretaria municipal de educação e o projeto pedagógico (PP) de cada escola				
	Garantir as condições necessárias à oferta, durante todo o ano letivo, de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem				
	Divulgar à comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, caso necessitem				
	Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente e/ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.				

ANEXOS

ANEXO A – Nomeação da Equipe Local PAR (2011-2014)

Diário Oficial
ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO OFICIAL DE DOURADOS
FUNDADO EM 1999
ANO XV | Nº 3.475 | DOURADOS, MS | SEXTA-FEIRA, 03 DE MAIO DE 2013 | 07 PÁGINAS

PODER EXECUTIVO

Dourados 24 de abril de 2013

Murilo Zauith
Prefeito

Alessandro Lemes Fagundes
Procurador Geral do Município

João Azambuja
Secretário Municipal de Administração

DECRETO Nº 235 DE 25 DE ABRIL DE 2013

"Nomeia, em substituição, membros para a Comissão Preparatória da 5ª Conferencia Municipal da Cidade de Dourados".

O PREFEITO MUNICIPAL DE DOURADOS, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II do artigo 66 da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º Fica nomeado o servidor Antonio Carlos Araújo Cruz para compor a Comissão Preparatória da 5ª Conferencia Municipal da Cidade de Dourados, como membro suplente, representando a Secretaria Municipal de Planejamento em

Dourados - MS, 26 de abril de 2013.

Murilo Zauith
Prefeito

Alessandro Lemes Fagundes
Procurador Geral do Município

DECRETO Nº 240, DE 26 DE ABRIL DE 2013.

"Constituí o Comitê de Compromisso - Todos Pela Educação - Plano de Ações Articuladas"

O PREFEITO MUNICIPAL DE DOURADOS, Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II do artigo 66 da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer competências aos entes responsáveis pela implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto Federal Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

DECRETA:

Art. 1º. Fica constituído o Comitê de Compromisso - Todos Pela Educação - Plano

DECRETOS

de Ações Articuladas (PAR), SEMED/Dourados.

I - Dirigente Municipal de Educação:
Marinisa Kiyomi Mizoguchi.

II – Gestores escolares:
Rose Ane Vieira;
Marlene Elisabete Ribeiro Dias;
Robson Fernandes Melo;
Sirlei Mendonça Souza dos Santos.

III – Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação:
Clair Moron dos Santos Munhoz;
Mariolinda Rosa Romera Ferraz;
Cristina Fátima Pires Ávila Santana;
Silvia Hiroko Sonoda Matsubara;
Regilaine Beatriz de Castro Martins Iwamoto.

IV - Equipe de Formação Técnica/Pedagógica:
Dayane Gonzaga Moreira;
Luci Marques Pereira Troian;
Pablo André Crespan.

V – Equipe Administrativa da Secretaria Municipal de Educação:
José Antonio Baenas Jacomeli;
Ataulfo Alves Stein Neto;
Carla Carolina Palhano Duarte;
Aili Costa Cezar de Brito.

VI - Equipe do Programa da SME:
Sidiclei Roque Deparis;
Jandira Madalena da Silva;
Espedito Saraiva Monteiro.

Art. 2º. O Comitê de Compromisso tem as seguintes atribuições:
I - reformular o Plano de Ações Articuladas quando sugerido pelo FNDE;
II - acompanhar a execução das ações propostas no Plano de Ações Articuladas;
III – apresentar propostas que possibilitem a implementação do Plano;
IV - propor estratégias de execução ao Plano de Ações Articuladas (PAR);
V - articular parcerias que contribuam para execução do PAR e melhorias na Rede Municipal de ensino.

Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Dourados (MS), 26 de abril de 2013.

Murilo Zauith
Prefeito

Alessandro Lemes Fagundes
Procurador Geral do Município

DECRETO Nº 241 DE 29 DE ABRIL DE 2013.

"Institui o Troféu "Marco Verde"

O PREFEITO MUNICIPAL DE DOURADOS, no uso das atribuições que lhe confere o inciso II do artigo 66 da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituído do Município de Dourados o Troféu "MARCO VERDE" a ser distinguido a pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, que tenham se destacado com trabalhos e/ou ações na preservação ambiental, ou no desempenho de atividades para o desenvolvimento ambiental sustentável, no âmbito municipal, no ano imediatamente anterior.

§ 1º. O troféu instituído, por meio deste decreto, será a réplica em miniatura do sinalizador de área de preservação denominado "MARCO VERDE", com 30 cm de comprimento.

§ 2º. O troféu será acompanhado de Certificado, que constará o nome do premiado e a descrição do trabalho e/ou ação destacada.

Art. 2º. O troféu será recomendado pelo Instituto de Meio Ambiente de Dourados – IMAM, ouvido o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente – CONDAM.

Art. 3º. Serão concedidos troféus referentes a trabalho e/ou ação em grupo, ou individual ou da instituição, nas áreas Educacional da rede Municipal, Estadual ou privada de Ensino; Universitária; Comercial; Industrial; Rural; Governamental Municipal, Estadual ou Federal; Parlamentar; Jurídica; Literária; Jornalismo; Artes Plásticas; Artes Cênicas; Música; Dança; Arquitetura; Engenharia; Agronomia ou trabalho e ação voluntária diversa.

Art. 4º. Os trabalhos ou ações serão pesquisados, levantados, relatados e inscritos pelo Instituto de Meio Ambiente de Dourados – IMAM, ou inscritos pelos próprios interessados ou através de indicação de terceiros, na sede do IMAM, até o dia 10 (dez) do mês de maio.

Parágrafo único – Na segunda quinzena do mês de maio, o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente – CONDAM, reunir-se-á, para analisar e definir os trabalhos premiados, divulgando imediatamente o resultado.

Art. 5º. A entrega da comenda será sempre em solenidade pública, promovida pela Prefeitura Municipal de Dourados, durante a Semana do Meio Ambiente, entre os dias 5 e 10 de junho.

Art. 6º. A premiação a que se refere o presente Decreto poderá ser concedida por mais de uma vez, em anos consecutivos ou alternados, a uma mesma pessoa física ou jurídica, em uma ou qualquer das categorias descritas no art. 3º, desde que em trabalhos e/ou ações distintas ou em contexto continuado.

§ 1º. É assegurado ao premiado utilizar-se da menção recebida, individualmente ou em sua instituição, na divulgação de seus trabalhos e/ou ações, ou em seus produtos, na forma de selo de qualidade, pelo prazo de um ano, desde que mantida as qualificações quando da premiação.

§ 2º. A premiação poderá ser suspensa ou revogada a qualquer tempo por ato do Executivo, desde que comprovadas irregularidades, ouvido Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente – CONDAM.

Art. 7º. Este Decreto entrará em vigor a partir da sua publicação, revogadas as disposições em contrário em especial o Decreto nº 333 de 05 de junho de 2001.

Dourados 29 de abril de 2013

Murilo Zauith
Prefeito

Alessandro Lemes Fagundes
Procurador Geral do Município

Rogério Yuri Farias Kintschev
Diretor Presidente do Instituto de Meio Ambiente