

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
EDINALVO RAIMUNDO DE LIMA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS-
PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.**

Campo Grande – MS.

2015

EDINALVO RAIMUNDO DE LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS-
PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande – MS

2015

L697f Lima, Edinaldo Raimundo de

A formação de professores no plano de ações articuladas-PAR: a materialização das ações na Rede Municipal de Ensino de Bataguassu-MS. / Edinaldo Raimundo de Lima – Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

169 p. ; 30cm.

Orientadora: Profª. Drª. Bartolina Ramalho Catanante.

Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2015.

1.Plano de ações articuladas. 2. Formação continuada de professores. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Bataguassu-MS. I. Título.

CDD 23.ed. 370.71

EDINALVO RAIMUNDO DE LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS-
PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dr^ª. Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados(UFGD)

Este trabalho é dedicado aos meus pais: **Raimundo**, *in memoriam*, e **Jovelita**, que representam os pilares de minha vida. Sem eles não seria o que sou hoje. Dedico também à minha esposa **Lucimar** e aos meus filhos **Naira** e **Gabriel**, as minhas principais razões para prosseguir...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, porque sem Ele nada seria possível, e por me agradecer com bênçãos infinitas, pela saúde e força de vontade para seguir em frente sem desanimar e por permitir concluir este projeto de vida.

Renovo meus agradecimentos aos meus pais, Raimundo e Jovelita, e aos meus irmãos, Marlene, Marly, Marinalva, Edivam e Edimilson, *in memoriam*. Eles representam minha base de identidade e acompanharam meu percurso com apoio integral, sempre acreditando em mim e ofertando-me condições para que meus sonhos e anseios fossem realizados. Amo vocês!

De igual forma, desejo expressar meu profundo e infinito agradecimento à minha família, à minha esposa, Lucimar, e aos meus filhos, Naira e Gabriel, por todo tempo roubado para dedicar-me ao mestrado profissional, que também é uma conquista para eles.

Agradecimento acadêmico à Prof^ª. Dr^ª. Bartolina Ramalho Catanante, minha orientadora, que me acolheu e compartilhou seus conhecimentos e sua sabedoria. Seus comentários, suas sugestões e suas orientações valiosas foram fundamentais em minha pesquisa. Devoto-lhe minha admiração, meu respeito e minha gratidão. Muito Obrigado pelo sonho realizado!

Manifesto também o meu agradecimento a todos os professores do mestrado profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, que com seus ensinamentos contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Por último, mas não menos importante, os meus agradecimentos às doutoras da banca de defesa, a Prof^ª. Dr^ª. Vilma Miranda de Brito (UEMS) e a Prof^ª. Dr^ª. Elisangela Alves da Silva Scaff (UFGD), pelas valiosas contribuições que fizeram ao meu trabalho final, pela disponibilidade e pelo tempo que dedicaram para analisá-lo, apesar de estarem envolvidas em muitas outras atividades.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a materialização das ações do Plano de Ações Articuladas - PAR na dimensão de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino do Município de Bataguassu/MS no período de 2007/2011. O PAR, conforme o Decreto Nº 6094 de 24 de abril de 2007, visa melhorar a qualidade da educação básica, auferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. E a dimensão 2 do PAR; formação de professores contribui com este objetivo. A pesquisa procurou perceber: o envolvimento e a forma de participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração/materialização do PAR, considerando que possuem distintas visões políticas, econômicas, culturais e ideológicas; compreender os limites, as contradições e os possíveis avanços na materialização das ações articuladas de formação continuada no município de Bataguassu/MS e de que maneira a materialização desta política oficial garante a qualidade do ensino e favorece a qualificação do trabalho docente, baseado na relação entre formação, educação e sociedade. Este estudo, de natureza qualitativa baseado na técnica de pesquisa proposta por LÜDKE E ANDRÉ (1986) e FREITAS (2002), inscreve-se sob orientação do método materialista histórico-dialético na busca do enfrentamento dos desafios e toma-se como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica aproximando o objeto sob um olhar dialético. Para tanto, utilizou-se como base teórica MARX (2008), MARX & ENGELS (1992), SAVIANI (2012, 2008, 2006, 2005, 2003, 1996 e 1995), NEWTON DUARTE (2012, 2008), FRIGOTTO (1999), GATTI (2008), dentre outros. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas análises de documentos oficiais, aplicação de questionários com os professores do ensino fundamental e a realização de entrevista com o responsável pelo monitoramento do PAR no município, além de observações indiretas. Os resultados da pesquisa apontaram problemas e limites estruturais na proposta de execução do PAR que não lhe permite ser um instrumento de planejamento da educação, seja para os estados ou municípios, mas apenas um instrumento de controle do MEC, com forte viés gerencial e regulatório. O estudo concluiu que a elaboração do PAR no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Bataguassu/MS, contrariou importante princípio do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na realização do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR do município. Desvelou-se também que dirigentes municipais de ensino e professores desconhecem o PAR, assim como as necessidades formativas para a formulação das ações de formação continuada, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço / tempo do chão da escola, sua realidade, sua cultura e seus saberes. Por fim, a dissertação apresenta proposições, quanto ao caminho pelo qual podem ser conduzidas políticas públicas de formação continuada, considerando o espaço/tempo em que sujeitos concretos materializem seus saberes e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Plano de Ações Articuladas. Formação continuada de professores. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the materialization of the actions of the Articulated Action Plan (Plano de Ações Articuladas - PAR) in the dimension of the Continuing Teacher Formation in the Elementary Education Municipal Network of Bataguassu city in the 2007/2011 period. The PAR, as Decree N° 6.094 of April 24th, 2007, aims to improve the quality of the basic education, based in the Basic Education Development Index (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), and the second dimension of PAR, teacher formation, contributes with this goal. The research seek: to check the involvement and the participation way of the actors directly and indirectly involved in the process of elaboration/materialization of the PAR, considering that they have different political, economic, cultural and ideological views; to understand the limits, contradictions and possible advances in the realization of joint actions of the continuing education in Bataguassu city and how the materialization of this official policy ensures the quality of education and promotes the qualification of teachers, based on the relationship between training, education and society. This study, of qualitative nature in the research technique proposed by LÜDKE AND ANDRÉ (1986) and FREITAS (2002), falls under the guidance of the materialist historical-dialectical method in the search of the dealing with the challenges and take, as principal, the historical-critical pedagogical trend approaching the object under a dialectical look. Therefore, it was used as a theoretical basis MARX (2008), MARX & ENGELS (1992), SAVIANI (2012, 2008, 2006, 2005, 2003, 1996 e 1995), NEWTON DUARTE (2012, 2008), FRIGOTTO (1999), GATTI (2008), among others. To perform this research, were used analysis of official documents, questionnaires applied to teachers of Elementary Education and an interview with the responsible for the PAR monitoring in the city, plus indirect observations. The results pointed out problems and structural limits in the proposal and in the execution of PAR that does not allow it to be an educational planning tool, either to states or cities, but only one control instrument of MEC, with strong management and regulatory bias. The study concluded that the development of PAR under the Elementary School Municipal Public Network countered an important principle of the Plan Goals, All for Education Commitment, contained in the Education Development Plan (Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE), which foresee the participation of the scholar community in the building of the diagnosis of the scholar attendance and in the PAR's municipal development. Also revealed that municipal education leaders and teachers are unaware of the PAR, as well as the formative needs to the formulation of the continuous training activities, don't taking into account the demands presented by the space / school operating time, its reality, culture and knowledge. Finally, the dissertation presents propositions to the way in which public policy of continuing education can be conducted that, considering the space / time in which concrete subjects materialize their knowledge and pedagogical practices.

Key-words: Articulated Action Plan. Continuing education of teachers. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa do município de Bataguassu/MS. | 88 |
| Figura 2 – Foto aérea da cidade de Bataguassu | 89 |
| Figura 3 – Mapa da área atualmente inundada pelo lago da UHE | 92 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição da População de Bataguassu/MS – 2010 | 90 |
| Gráfico 2 – Distribuição da população ocupada de Bataguassu/MS. | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Graduação e local/tempo de atuação dos professores pesquisados | 99 |
| Quadro 2 – Critérios de pontuação da fase de diagnóstico do PAR | 113 |
| Quadro 3– Dimensão 2, Áreas e Indicadores do PAR 2008-2011 | 114 |
| Quadro 4 – Síntese dos conceitos gerados pela dimensão 2 do PAR | 116 |
| Quadro 5 – Planejamento do PAR para as ações de formação continuada de Bataguassu/MS – 2007/2011 | 118 |
| Quadro 6 – Cursos ofertados no Polo UAB/Bataguassu – UFGD/UFMS – 2008/2011 | 124 |

LISTA DE TABELAS.

| | |
|---|-----|
| Tabela 1– Indicadores do Censo 2010 /Bataguassu (IBGE). | 89 |
| Tabela 2– Ranking IDHM Municípios 2010 | 91 |
| Tabela 3– Assentamentos no município de Bataguassu/MS | 93 |
| Tabela 4 – Número de empresas e outras organizações sociais e econômicas | 96 |
| Tabela 5 – Escolas, salas de aula existentes e Utilizadas /2010 | 102 |
| Tabela 6 – IDEB/redes públicas de ensino (Estadual/Municipal) – de Bataguassu/MS | 104 |
| Tabela 7 – IDEB/Rede Municipal de Ensino de Bataguassu | 104 |
| Tabela 8 – IDEB/ escolas municipais de Bataguassu/MS. | 105 |
| Tabela 9 - Índices e metas projetadas do IDEB e gastos por aluno/ano. | 105 |
| Tabela 10 – Taxa de aprovação/reprovação/abandono da rede municipal de ensino. | 106 |
| Tabela 11 – Impacto Financeiro de reprovação + Abandono na rede municipal | 107 |
| Tabela 12 – Total de pontuação gerada por dimensão do PAR de Bataguassu/MS – 2007/2011. | 117 |
| Tabela 13 – Distribuição de matrículas e funções docentes da rede municipal de ensino de Bataguassu – 2006. | 125 |
| Tabela 14 – Resultados finais de matrículas na Rede Municipal de Ensino – 2007/2011 | 129 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APU – Administração Pública
BM – Banco Mundial
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CETEC – Centro de Inovação e Tecnologia
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CVSPMT – Companhia Viação São Paulo Mato Grosso
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Mato Grosso do Sul
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desempenho da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PACN – Plano de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PME – Plano Municipal de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFA – Programa de Formação de Professor Alfabetizador
PROFEDUC – Mestrado Profissional em Educação
RBE – Revista Brasileira de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bataguassu
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UHE – Usina Hidroelétrica
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicamp – Universidade de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos
VA – Valor Adicionado
ZPE – Zona de processamento de exportação

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1º CAPÍTULO – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PASSADO RECENTE DO BRASIL. | 32 |
| 1.1. O Regime Militar: a Formação Continuada de Professores Materializada nas leis da Reforma do Ensino e nos Acordos Internacionais. | 32 |
| 1.2. Enfraquecimento do Regime Militar: a Formação Continuada de Professores Materializada pelo Fortalecimento do Movimento de Educadores Propositivos. | 37 |
| 1.3. Redemocratização do País: a Formação Continuada de Professores Materializada pela Constituição Federal/1988 e a Lei 9394/96 (LDB). | 39 |
| 1.4. Formação Continuada de Professores no Brasil Materializada pelo PAR: aproximações com o PNE. | 43 |
| 1.5. Formação Continuada de Professores em Mato Grosso do Sul Materializada pelo PAR. | 53 |
| 2º. CAPÍTULO – TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. | 59 |
| 2.1 A reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho na sociedade contemporânea. | 59 |
| 2.2 O contexto das políticas de formação docente em meio às reformas educacionais. | 63 |
| 2.3 Formação continuada de professores: concepções e práticas. | 69 |

| | | |
|------|--|----|
| 2.4 | Formação continuada de professores e sua aproximação com o atendimento escolar. | 72 |
| 2.5 | A Pedagogia Histórico-Crítica como movimento coletivo contra-hegemônico de formação docente. | 78 |
| | 2.5.1. Pedagogia Histórico-Crítica e a sociedade. | 79 |
| | 2.5.2. A Pedagogia Histórico-Crítica: o papel da educação, da escola e a formação docente. | 81 |
| 2.6. | A Formação de Professores e o Trabalho Educativo. | 83 |

3º CAPÍTULO – O CENÁRIO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BATAGUASSU-MS

| | | |
|-----------|---|------------|
| 3.1. | Conhecendo o Município de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR. | 87 |
| 3.2. | Conhecendo o Contexto socioeconômico e político de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR. | 93 |
| 3.3. | Conhecendo o Contexto Educacional de Bataguassu no Cenário de Elaboração das Ações Articuladas de Formação Continuada de Professores do PAR – 2007/2011. | 99 |
| 3.4. | Conhecendo a Rede Municipal de Ensino de Bataguassu no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR. | 124 |
| 3.5. | Análise da materialização das ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores, na percepção dos gestores educacionais e dos professores municipais. | 132 |
| 4. | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS | 142 |

| | |
|--|-----|
| 5. PROPOSIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PAR | 147 |
| 6. REFERÊNCIAS. | 149 |
| APÊNDICE “A” – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). | 160 |
| APÊNDICE “B” – Roteiro de entrevista com dirigentes e técnicos da SEMEC | 161 |
| APÊNDICE “C” –Roteiro de entrevista com professores efetivos | 162 |
| APÊNDICE “D” – Termo de Cooperação Técnica MEC/Bataguassu/MS. | 164 |
| APÊNDICE “E”– Assistência Técnica do MEC ao Município Bataguassu | 166 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na área de concentração de Formação de Educadores, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Estado de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC/UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande-MS.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a materialização das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) na dimensão de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino do município de Bataguassu no período de 2007 a 2011.

Em seus objetivos específicos, a pesquisa buscou trazer elementos para: analisar o envolvimento e a forma de participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração/materialização do Plano de Ações Articuladas na dimensão de formação de professores, considerando que os mesmos possuem distintas visões políticas, econômicas, culturais e ideológicas; observar os pontos de resistência/aceitação das ações formativas pelos professores; compreender os limites, as contradições, bem como os possíveis avanços na materialização das ações de formação continuada do PAR no município de Bataguassu e de que maneira a materialização desta política oficial oferece contribuições para a qualificação do trabalho docente, de modo a garantir a qualidade do ensino nas escolas municipais, observado pela elevação dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal de ensino.

Destaca-se a sua relevância, no sentido de analisar a materialização de uma política pública do governo federal em uma realidade específica, de âmbito municipal, com interesses e necessidades próprios, ou seja, na Rede Municipal de Ensino de Bataguassu/MS, atentando-se para os limites e as contradições na materialização dessa política pública.

A escolha pelo estudo dessa política pública de formação de professores consolidou-se a partir de minhas próprias inquietações vivenciadas nos últimos vinte anos de trajetória profissional no magistério público e sua interface com o tema da formação continuada de professores, quando assumi várias funções ligadas à educação: professor efetivo, assessor técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Bataguassu-MS, coordenador municipal de formação continuada e, atualmente, coordenador municipal de educação (2013/2016). Ao longo desta trajetória profissional, foram materializados muitos programas de

desenvolvimento profissional continuado no município. Nos discursos dos gestores educacionais: “os professores participam de muitos cursos de formação continuada e não mudam sua prática pedagógica”. (Fala da dirigente 1).

Isto posto, surgem inicialmente algumas situações-problemas para a pesquisa: qual o envolvimento e a forma de participação dos professores na elaboração/materialização das ações articuladas de formação continuada, considerando que possuem distintas visões políticas, econômicas, culturais e ideológicas? Quais são os limites, as contradições e os possíveis avanços na materialização das ações articuladas de formação continuada no município de Bataguassu e de que maneira a materialização desta política oficial garante a qualidade do ensino e favorece a qualificação do trabalho docente, baseado na relação entre formação, educação e sociedade? Por que há docentes que se recusam a participar de atividades formativas com pré-inscrições na Plataforma Freire e/ou oferecidas pelas universidades vinculadas ao Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério? Por que o impacto das ações de formação continuada de professores, promovidas nestes programas, em geral, não é percebido na escola, como afirmam os gestores educacionais?

Diante de tais indagações, exigências e cobranças, cabe ressaltar que, mesmo reconhecendo a formação como um privilegiado meio de ação e transformação das práticas docentes, é necessário compreender seus limites e possibilidades, já que a ação do professor é mediada por uma grande diversidade de elementos determinantes que extrapolam a sua formação continuada.

Considerando as condições cada vez mais adversas enfrentadas pelos professores em sua atividade profissional, apontando uma contradição entre o que é dito nos discursos dos gestores e as intenções dos documentos oficiais e o materializado, caracterizado pela desvalorização e precarização do seu trabalho e da sua imagem social, paradoxalmente, são-lhes atribuídas novas responsabilidades advindas do processo de universalização do ensino e da reestruturação do capital.

Dentre essas condições determinantes que se apresentam aos professores em seu trabalho profissional, determinando, como afirma Severino, 2013, p. 26 [...] “uma contradição entre o dito nos discursos e documentos oficiais e o feito, caracterizado pela desvalorização e precarização do seu trabalho e da sua imagem social, paradoxalmente, são-lhes atribuídas novas responsabilidades advindas do processo de universalização do ensino”, impostas pelo mercado de trabalho na reestruturação do capital, são realidades visíveis no espaço/tempo da sala de aula, impondo novas exigências por uma formação mais adequada às demandas sociais. Diante desses desafios impostos aos professores, a formação continuada se faz cada vez mais necessária

para alcançar os indicadores de qualidade da educação, definidos nas diretrizes e metas do governo federal, a serem atingidos até 2022, tendo o IDEB como referência de qualidade para a educação básica do país, materializada nos sistemas públicos de ensino por meio do PAR.

Assim, o trabalho e a formação docente têm sofrido constantes desafios a partir de uma série de questões referentes ao papel que lhe cabe como agente que se coloca à frente de uma área da maior importância para o desenvolvimento social, que é a educação. Esse desafio vem marcado, nesta segunda década do século XXI, pela ampliação de suas atribuições, pelas mudanças no mundo do trabalho, pelo tipo de formação que se deve privilegiar, pela perda de prestígio socioeconômico e outros determinantes impostos pela sociedade do conhecimento e da informação.

A partir da década de 60, uma revolução tecnológica configura-se na sociedade da informação, que modifica a vida das pessoas (SALGADO, 2002), confirmando a necessidade de formar professores capazes de transformar a escola, a educação e a sociedade. Porém, o verdadeiro propósito da reforma educacional está em preparar os profissionais da educação para ser um elemento facilitador dos processos de acumulação capitalista e de reestruturação produtiva. Uma proposta claramente ideológica, forjada pela crise estrutural do capitalismo, que precisa estabelecer novos instrumentos para operar as contradições do sistema. Essas propostas, geralmente, oriundas do Banco Mundial (BM), que atribuem à educação importância decisiva para o crescimento econômico.

No bojo destas propostas, a educação brasileira vem enfrentando enormes desafios desde o seu processo de redemocratização nos anos 1980. Em 1988, com a Constituição Federal, estabeleceu-se como um dos princípios fundamentais, a educação como direito subjetivo, colocando sobre o Estado a responsabilidade de provê-la, garantindo a qualidade da educação pública e a gestão democrática em todos os sistemas de ensino.

No contexto dessas mudanças sociais, econômicas e políticas a formação continuada vem ocupando nas agendas governamentais relevantes destaques nas políticas públicas educacionais, tendo como foco a qualidade do ensino, impulsionada, sobretudo, pelas determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, expressão visível dessas mudanças.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são políticas instituídas no país, com o objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o Brasil no projeto de desenvolvimento global, a partir da perspectiva neoliberal.

O PAR é considerado um instrumento de planejamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em 2007 pelo Ministério da Educação como forma de instituir o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado entre o Estado e grupos da iniciativa privada, difundido como um plano de cooperação técnica e financeira entre municípios, estados e União. Foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que, em seu Art. 8º§5º, prevê que “o apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR” e em seu Art. 9º define que “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC), que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” (BRASIL, 2007). Com isso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertada em suas redes públicas de ensino (BRASIL, 2007).

Além de influências externas, o PDE e os decretos que lhe deram origem também resultaram de alianças políticas formadas em nosso país como o movimento Todos pela Educação (TPE)¹. O MEC formulou o PDE a partir dos clamores da classe empresarial por melhorias na Educação Básica, criando condições para a concretização da agenda do compromisso “Todos pela Educação”.

Os professores têm sido chamados a atuar como agentes fundamentais na materialização das políticas públicas para a educação. O que está em foco é a atuação deste profissional em um cenário que se complexifica cotidianamente em função das demandas construídas no contexto da reestruturação produtiva e das contradições históricas nas quais a educação, como prática social, está assentada.

Nesse sentido, a formação desses profissionais da educação tem ganhado, cada vez mais, importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da educação básica, visando dar resposta, diretamente, à crise estrutural do capitalismo. Particularmente, a formação continuada de professores tem um papel fundamental na educação brasileira para a melhoria da qualidade do ensino. Como está inserida num regime de colaboração² entre os entes federados, observa-se a necessidade de conhecer melhor os sistemas municipais de educação, haja

¹ O TPE foi criado em setembro de 2006 a partir de uma iniciativa empresarial levada adiante pelo Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como, Suzano papel e celuloso, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (GHIRALDELLI, 2009).

² O regime de colaboração entre União, Estados e Municípios ficou estabelecido no art. 211 da Constituição federal e art. 5º da LDB – Lei nº. 9.394/96.

vista que após a municipalização do ensino, as prefeituras tornaram-se responsáveis pela gestão da formação continuada de seus professores.

Para o Tribunal de Contas de Mato Grosso do Sul (2013, p. 16), a

“qualidade da Educação é, entre os estudiosos das diversas áreas, tema polêmico na busca de um entendimento que garanta o princípio constitucional, conforme o art. 206, inciso VII – ‘Garantia de padrão de qualidade’. Verificar o cumprimento da garantia do padrão de qualidade do ensino, assim como mensurá-la e averiguar de quem é a responsabilidade, tem sido foco de inúmeras discussões tendo em vista a subjetividade na definição do conceito de qualidade de ensino”.

Como apontam Scaff, Oliveira e Senna (2011) “não se podem desconsiderar as desigualdades regionais que afetam a capacidade financeira e administrativa dos governos subnacionais”. Essas autoras citam Cury (2002, p. 178): “[...] No caso dos municípios, a situação agrava-se, pois eles são diversos em sua capacidade financeira e não poucos vivem à base de transferências dos governos estaduais e do próprio governo federal”. As autoras complementam: “Os entes federados aderem aos programas, em decorrência do repasse de recursos” (apud SCAFF, OLIVEIRA, SENNA, 2011). Foram com estes propósitos que muitos municípios aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

Nesta mesma direção, Amorim (2011) afirma que:

[...] o grande atrativo para os municípios aderirem ao PAR é a sua vinculação financeira. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos municípios se deu mais pelos convênios financeiros do que pelo alcance das 28 metas. Da mesma maneira, ao preencher o PAR, os gestores locais voltaram seus olhares mais para as ações que demandavam recursos que para as ações de assistência técnica (AMORIM, 2011, p. 144, apud SCAFF, OLIVEIRA, SENA, 2011).

Fato que coloca em questão o cumprimento das Metas do Compromisso Todos pela Educação e a concretização do PAR, especialmente, a materialização das ações de formação continuada de professores.

Dessa forma, investigar essa temática faz parte de uma grande preocupação profissional, como professor efetivo da rede municipal de ensino de Bataguassu/MS, nas últimas duas décadas, até o meu ingresso no mestrado profissional em educação – PROFEDUC/UEMS.

Para iniciar esta caminhada é preciso identificar o lugar de onde falo, ou seja, apontar os caminhos percorridos e vividos, que se ligam a esta pesquisa.

A cidade de Bataguassu está localizada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, no leste de Mato Grosso do Sul, Microrregião de Nova Andradina. Fundada em 11 de dezembro de 1953. Bataguassu situa-se aproximadamente a 330 km da capital estadual Campo Grande e 1061 km da capital federal Brasília. Situada na divisa entre Mato Grosso do Sul e São Paulo, Bataguassu é um importante corredor rodoviário de acesso ao estado. Conta, segundo o Senso do IBGE de 2010, conforme dados apresentados pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e de Tecnologia (SEMACE/MS), com uma população de 19.839 habitantes distribuídos numa área territorial de 2, 416 718 km².

Analiso essa trajetória tomando como referências as contribuições de Huberman (1995). Nesse sentido, reconstruo esse ciclo de vida na primeira pessoa do singular, desde quando vivia a docência numa concepção de vocação até o momento atual de minha participação no mestrado profissional da UEMS/ Campo Grande-MS, onde se produziu uma sólida formação humana e profissional, calcada nos fundamentos epistemológicos, metodológicos, filosóficos e pedagógicos da educação e da profissão docente, no domínio dos instrumentos essenciais ao exercício do trabalho de pesquisa científica com o objetivo desenvolver investigações a respeito da formação de professores que atuam diretamente com as diferentes populações presentes no cotidiano escolar.

A sociedade atual já não espera dos professores que sejam apenas amáveis, mas espera que os mesmos sejam competentes, quando não o são, reclamam. Foi assim que, construí percursos diferenciados que, pouco a pouco, foram configurando uma trajetória contextualizada, delimitada pela sequência normativa do ciclo de vida pessoal e profissional. Encontrei ao longo da docência obstáculos, conflitos e tensões. Enfrentei contradições e dúvidas: Vocação? Profissão? Mas, na trajetória, nas idas e voltas, nos encontros e confrontos, descobri novas trilhas, encontrei novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento. Minha identidade profissional foi construída com compromisso profissional e político, de forma processual, cíclica, e não por meio de uma simples sucessão de fatos (HUBERMAN, 1995).

Fui-me tornando profissional nesta contradição dialética e institucional, no espaço da sala de aula, desde 1991, com alunos da educação de jovens e adultos e, depois, com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e, simultaneamente, nos espaços de formação continuada, junto aos meus pares e no convívio com a comunidade escolar, nas assembleias do sindicato, nos conselhos educacionais etc. Foi um período de busca de novos desafios e compromissos, uma identidade profissional construída por muitas experiências, convivências, competências e outras “ências”. Nesta trajetória profissional tive participação em programas de formação continuada, e posso mencionar os seguintes cursos: Qualificação Profissional para

Professores (1991 a 1992); Um Salto para o futuro (1993 a 1996); Parâmetros em Ação (2002 a 2003); Formação de Professores Alfabetizadores (2005 a 2007); PRO LETRAMENTO em linguagem e matemática (2008 a 2010); Formação pela escola (2008 a 2012); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013 a 2015).

Com esse repertório de formação continuada, meu ingresso no mestrado profissional em educação – PROFEDUC/UEMS, área de concentração “Formação de Educadores”, permitiu minha inserção a uma linha de pesquisa que tem possibilitado uma compreensão mais acurada da realidade da educação básica, inserida em políticas públicas, e como estas políticas planejam, formulam e executam as diretrizes para a formação de professores. A experiência vivenciada no curso de mestrado profissional constituiu um passo adiante na incursão na temática da formação de professores e deu-me a conhecer que outros fatores determinantes estão diretamente relacionados às práticas docentes, ao seu processo de formação continuada e ao desempenho escolar dos estudantes.

Outro fator que deu incremento ao meu interesse sobre o tema foi o contato com os aportes teóricos das disciplinas do mestrado profissional em educação PROFEDUC/UEMS, especialmente os da linha teórica do materialismo histórico-dialético para a compreensão dos estudos das políticas públicas de formação continuada, que subsidiaram o PAR/2007.

Neste sentido, partimos da metodologia marxista para tentar compreender a política pública de formação continuada de professores a partir de suas contradições, determinações históricas e políticas, tendo como pressuposto os princípios da pedagogia histórico crítica. Para Marx, criador do materialismo histórico, as contradições possuem um fundamento na realidade, no contexto social.

Nesta pesquisa, utilizamos este método crítico, pois ele possibilita uma reflexão em torno do movimento histórico, baseado nas múltiplas determinações da realidade, analisada em sua totalidade. Como afirma Martins (1994, p. 27): [...] “Este método tem como referencial teórico o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre o sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre a teoria e prática”.

Nessa direção, a nossa abordagem tem cunho qualitativo, pois não só os sujeitos envolvidos na pesquisa são componentes essenciais, mas também as contradições das políticas públicas de formação continuada, os discursos pronunciados pelos gestores educacionais a partir do contexto sócio-histórico. Diante disso, Freitas afirma que:

[...] Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como

instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva sócio-histórica é possível compreender o sujeito a partir da percepção do contexto, uma vez que em virtudes das contradições irá, de alguma forma, influenciar na formação das pessoas.

Por isso, adotamos o método materialista histórico dialético, tendo como característica de investigação a abordagem qualitativa e como pressupostos metodológicos os princípios da Pedagógica Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), na perspectiva de construção de modelos contra-hegemônicos de formação continuada, reconhecendo a totalidade do real na sua concretude histórica, permeada de contradições e limitações.

O método materialista histórico dialético foi criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Torna-se fundamental entender o método materialismo histórico dialético, não só para refutar as explicações burguesas sobre o mundo que nos cerca, como também para formular ações que conduzam a formas de luta eficazes no sentido da emancipação dos trabalhadores em educação.

Com estas considerações preliminares, cuja finalidade é identificar a base teórica da pesquisa, partimos do pressuposto que para compreender as políticas públicas de formação continuada de professores, são necessários como fundamentos os seguintes aspectos: ontológico, gnosiológico/epistemológico, ético-político e pedagógico.

Luis Fernando Lopes, ao pesquisar sobre as políticas de formação continuada no Paraná, percebe a complexidade da realidade a partir da reflexão do aspecto ontológico para compreender questões do tipo: O que é ser professor? Por que ele existe? O que ele faz e para quem faz? Todos estes questionamentos nos ajudam a compreender o que é ser professor: o ato de ensinar aponta para a constituição ontológica da profissão de professor (LOPES, 2011, p. 32).

Gramsci afirma que o “homo sapiens não está separado do homo faber” (GRAMSCI, 2004, p. 53, apud LOPES, 2011, p. 33). Isto significa que há uma indissociabilidade entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. Aquilo que o professor é tem relação com aquilo que

ele faz, isto é, quem ensina sempre ensina algo, unidade entre a ciência da educação e a teoria do conhecimento.

Assim, é preciso tratar do aspecto gnosiológico/epistemológico³ que constitui o professor, que precisa ter o domínio da teoria do conhecimento e como ele se constrói, se é possível construí-lo. Todas essas são questões que fazem parte do universo da gnosiologia. Portanto, o conhecimento do professor é epistemológico.

Lopes (2011, p. 33), com base em Saviani (2006), afirma: “O ato de conhecer é histórico; assim, todo conhecimento é um processo que acontece em um contexto concreto determinado e em determinadas condições”. Pelo fato de ser histórico, cultural e social importa salientar o aspecto ético-político na formação do professor.

Lopes enuncia que a ética e a política se materializam em condições concretas, sendo produzidas junto com o ser humano e fazendo parte de sua existência. Por isso, o aspecto ético-político não pode ser visto como uma mera disciplina na matriz curricular da formação do professor, uma vez que está presente em todas as relações humanas. Assim, “o professor é um formador e seu trabalho se realiza em um contexto de relação social ético-político”. (LOPES, 2011, p. 34).

Fundamentado em Saviani (2006), Lopes afirma: “A ausência ou carência de uma formação ético-política tem como consequência direta a desumanização, uma vez que conduz à desconsideração das bases axiológicas que norteiam as relações sociais” (LOPES, 2011, p. 34).

E ainda:

Por fim, é preciso comentar sobre a dimensão pedagógica como elemento fundamental na formação docente. Aqui o ensino é uma prática social importantíssima para que se possa desenvolver uma abordagem adequada. A dimensão pedagógica não se esgota no ensino, mas sem ele sua constituição e principalmente sua caracterização específica seria muito complicada. O ato de ensinar é característico do trabalho do professor, portanto é inconcebível que um docente não seja preparado para tal. Mas a maneira como se compreende o ensino e, sobretudo, a forma concreta como ele se realiza são determinantes na efetivação da dimensão pedagógica do ser docente (SAVIANI, 2006). (LOPES, 2011, p. 35).

Neste sentido apontamos a importância e a necessidade desta pesquisa sobre a formação continuada de professores no contexto do PAR: “Ela é a mediação necessária e eficaz para o

³ É importante salientar, que o termo gnosiológico refere-se à teoria do conhecimento em geral e o epistemológico, à teoria do conhecimento científico (PINTO, 1979).

processo de ensino e aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 26, apud LOPES, 2011, p. 35).

Na compreensão destas questões fundamentais, percebemos que uma formação de professores exige condições apropriadas, infraestrutura, compromisso social, ético-político e não pode ser esvaziada, reduzida a uma simples instrumentalização técnica, realizada de forma rápida e em locais impróprios (GATTI, 2008).

Assim, a compreensão do objeto investigado exige estabelecer uma relação dialética entre o professor no processo de sua formação e as ações articuladas de formação continuada de professores, preconizada no PAR, procurando, no que orienta Lukács (1992, p. 68), perceber “[...] as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e à sua essência e tomados em sua essência mesma”, bem como os diferentes elementos que compõem a temática investigada em sua totalidade.

Deve-se considerar, segundo Lukács (1992, p. 60), que a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade, no sentido de “[...] desenvolver a essência prática da teoria a partir dela mesma e da relação que estabelece com o objeto”, procurando explicitar, no plano do conhecimento, “[...] as relações sociais, suas raízes nas condições materiais da sua existência, em suas totalidades”.

Para Marx, os homens são determinados pelas relações de produção de sua existência, são sujeitos históricos que se produzem como síntese das relações sociais. Nessa direção, a formação humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza quando pelo trabalho produzem sua existência (SAVIANI, DUARTE, 2012).

Marx e Engels não tiveram a intenção de propor uma pedagogia inspirada no materialismo histórico-dialético, contudo Saviani e Duarte afirmaram que “[...] a perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx” (2012, p. 20). Nela, compreende-se o foco do trabalho no que diz respeito ao vínculo de cada indivíduo ao gênero humano.

Compreendemos que, além da centralidade no trabalho, mantemos, ao mesmo tempo, uma relação dialética com o conhecimento numa perspectiva histórico-dialética.

Segundo Saviani, a Pedagogia Histórico Crítica é “[...] uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no ‘Método da economia política’”. (SAVIANI, 2012, p. 181).

Marx, no “Método da Economia Política”, em suas aproximações com a dialética, afirma: “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 1983, p. 218). Assim, a pesquisa deve se iniciar pelo existente, pela realidade, pelo concreto. Para o autor, “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (Marx, 1983). Quando Marx define o concreto como unidade da diversidade, ele assume uma interpretação dialética de unidade, diversidade e de sua relação com o existente.

Para Saviani, esse olhar que não perde de vista as relações entre a prática social e os processos educativos (que também é uma prática social), tem conexão com Marx no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) e (SAVIANI, 2009, p. 66). O método de Marx “[...] vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, concluindo que o concreto, sendo unidade da variedade, síntese de múltiplas determinações, é, para o pensamento, um resultado, o ponto de chegada” (SAVIANI, 2012, p. 127). Para Saviani, é esse o método que Marx usa na investigação da sociedade burguesa.

Assumir uma postura pedagógica Histórico-Crítica é, antes de mais nada, uma alternativa que constitui a contradição ao sistema capitalista. Significa assumir uma postura de contradição à educação liberal burguesa oriunda, via políticas públicas educacionais, de um Estado burguês que é segundo Marx (1977, p.86) o “comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia”.

Postulamos por uma abordagem histórico-crítica sobre o objeto de pesquisa, que tem como pano de fundo a pedagogia elaborada no Brasil por Demerval Saviani na década de 80 do século passado: Pedagogia Histórico-Crítica. Tal pedagogia postula a necessidade de se compreender as condições existentes na situação concreta, para daí se gerar o novo. Isto é, tal tendência acredita na transformação do existente, a partir do próprio existente. Daí que, de acordo com a proposta, não se deve ministrar às camadas populares o conteúdo diluído, meramente formal e aligeirado até o nada. Ao contrário, deve-se priorizar o conteúdo, sem reducionismos qualitativos, com a preocupação de instrumentalizar a classe dominada culturalmente, de modo a poder dominar aquilo que os dominantes dominam: o saber científico historicamente acumulado (SAVIANI, 1983, p. 58).

A teoria histórico-crítica tem em sua razão de existir, o compromisso com a transformação da sociedade capitalista, pois seus princípios fundamentais são: historicidade humana; socialização dos conteúdos “clássicos” e a mediação do professor.

Compreender como se desenvolve um processo de formação continuada de professores em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais requer a adoção de uma

abordagem qualitativa ancorada a um referencial teórico-epistemológico que contribua para o desvelamento do objeto estudado, bem como a utilização de um método e de técnicas próprios que possam traduzir a essência do problema investigado.

Diferentes abordagens são possíveis para essa análise. A opção pela abordagem qualitativa é por compreender que esta assegura condições para se atingir os propósitos da pesquisa.

A abordagem qualitativa busca compreender a formação continuada a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sua relação com o objeto proposto pelo Plano de Ações Articuladas de Formação Continuada de Professores (PAR).

O estudo exigiu num primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica, oportunidade em que se buscou informações e conhecimentos prévios acerca do problema, constituindo-se de caráter teórico, na qual foram identificados os autores que deram suporte conceitual à análise. Entre os autores consultados, podem ser destacados, entre outros: Arelaro 2007; Cury 2002; Catanante 2008; Catani, Oliveira & Dourado 2001; Dourado 2007; Duarte 2012, 2008, 1993; Freitas 1999, 2002, 2004, 2007; Freire 1979, 1993, Frigotto 1999; Gatti 2008; Gramsci 1989, 1999, 2000; Libânio 1999; Lukács 1979, 1992, 2012; Marsiglia 2011, 2012, 2013; Marx 1975, 1982, 1983, 1987, 1989, 2007, 2008, 2011; Mészáros 2000, 2004, 2007, 2011; Rocha 2010, Santos 2000; Saviani 1989, 1997, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013; Scaff 2003, 2006; Ziliani 2010.

Tais autores apresentam relevantes reflexões sobre os contextos e cenários políticos, econômicos e sociais nos quais são implantadas as reformas educacionais e, particularmente, no campo da formação de professores, constituindo-se em fontes importantes para aprofundar a compreensão sobre a temática.

A fundamentação teórica dos autores permite o entendimento dos fatores que subsidiam o processo da formação continuada do professor, possibilitando a identificação do conceito e da importância da profissionalização docente associando com a realidade escolar, suas contradições e múltiplas determinações. A contextualização das políticas públicas da formação continuada dos professores possibilitou o entendimento das propostas dos cursos de formação docente, dos fundamentos da educação, da organização do trabalho pedagógico e da relação dos conhecimentos com a prática, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a complexidade da realidade do contexto escolar. O estudo exigiu, ainda, uma análise de documentos com vista a apreensão da concepção de formação continuada em serviço trazida pelos programas materializados na rede municipal de ensino de Bataguassu/MS pelo PAR.

E num segundo momento, constou de uma investigação documental, incluindo as seguintes fontes: documentos do MEC sobre tema pesquisado; Constituição de 1988, LDB 9.394/96,

PNE 2.001, PNE 2.014 e demais normas que regulamentam o sistema educacional brasileiro; documentos da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bataguassu/MS, que dizem respeito a programas voltados para a formação de professores, oriundos do MEC; Projeto Político Pedagógico e demais documentos das escolas pesquisadas, para identificar os programas voltados à formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e confrontar com o processo de execução destes no âmbito da escola e em que condições se materializaram.

Os dados que foram coletados junto à rede municipal de ensino de Bataguassu, com o objetivo de recolher informações que oferecessem subsídio para compreender de que modo o PAR foi materializado no município, tendo como referência o seu processo de elaboração, observando as ações e subações nele contidas. Desse modo, a análise documental permitiu não somente identificar o processo pelo qual as ações foram elaboradas, mas, também, estabelecer relação entre o PAR elaborado e o PAR materializado e fazer cruzamento com as falas dos sujeitos envolvidos, tanto no processo de elaboração quanto na materialização das ações articuladas de formação de professores.

O terceiro momento, constou de um levantamento de informações “in loco”, utilizando-se das técnicas de observação dos espaços/tempos escolares, além de entrevista semiestruturada e de preenchimento de questionários, a partir de um roteiro previamente definido que possibilitou colher informações e compreender de maneira mais precisa os diversos fatores implicados no objeto de estudo.

A pesquisa empírica foi realizada a partir da aplicação desses questionários aos professores municipais e de observações indiretas. Ela inevitavelmente reforça esse entrelaçamento entre pesquisador e pesquisado, ainda mais que, conforme mencionamos anteriormente, fui coordenador municipal de formação continuada por mais de vinte anos, história que atribui certezas e incertezas que se colocam em confronto permanente com os dados obtidos através dos estudos em questão, colocando-me também em processo de auto-definição. Além disso, a escolha do tema é algo carregado de subjetividade, é uma escolha temática que tem a ver com a trajetória profissional e pessoal.

Após essas considerações iniciais, apresentamos as questões que guiaram as entrevistas com os gestores e técnicos ligados à elaboração do PAR da SEMEC e professores entrevistados. As questões levantadas no roteiro cumprem papel de responder aos objetivos da pesquisa, pois indagam sobre todo o processo de elaboração e materialização do PAR, na percepção dos professores municipais efetivos e dos dirigentes municipais de educação.

O objetivo para a utilização desse instrumento foi recolher as impressões dos gestores educacionais e dos professores sobre a elaboração e implementação do PAR, bem como acerca das ações de formação continuada implantada na rede municipal de ensino.

Das questões levantadas, as que ganharam mais relevo foram aquelas que trataram do processo de elaboração do PAR, cujo foco foi compreender como o PAR chegou ao município de Bataguassu, destacando a forma como foi recebido pelos professores e como se deu o processo diagnóstico. Situar-se as formas de participação da comunidade escolar e o processo de materialização das ações, dando visibilidade àquelas que foram priorizadas, às que foram mais atendidas e menos atendidas. Observaram-se o grau de assistência técnica do MEC, as parcerias firmadas com outros órgãos e instituições públicas e privadas na execução das ações. Fez-se uma análise da formação continuada de professores, procurando perceber a concepção de formação dos sistemas de ensino, bem como da aceitação/resistência dos professores em participar das ações de formação continuada e do *locus* da formação e as instâncias/sujeitos formadores. Além disso, foram levadas em conta as mudanças geradas pela formação no fazer docente e na organização do espaço/tempo escolar do ponto de vista do planejamento, da avaliação e do processo ensino-aprendizagem e as contribuições da formação continuada para a qualificação do trabalho docente e para a melhoria da qualidade da educação oferecida pela rede de ensino pública municipal.

Convém ressaltar, para efeito deste estudo, que as questões não seguem a mesma ordem do roteiro, mas que, no seu conjunto, todas foram contempladas na análise rigorosa para que os objetivos propostos por este estudo fossem alcançados.

Os roteiros pré-estabelecidos com os questionários de pesquisa foram encaminhados para as três dirigentes municipais de educação, professores e coordenadores pedagógicos do período pesquisado, para o assessor técnico da SEMEC, responsável pelo monitoramento do PAR. Mas como informamos anteriormente, uma das dirigentes municipais de educação não se manifestou.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, por parte dos dirigentes municipais e dos professores municipais, do recorte temporal desta pesquisa (2007/2011), como se observa pela devolutiva, não foi assim tão amistoso, houve indiferenças, desconfianças e resistências, à priori, em responder o roteiro pré-estabelecido. Atestamos que no montante de cinquenta questionários encaminhados, via e-mail, uma grande maioria dos professores municipais, inclusive uma das dirigentes municipais de educação, do período de abril/2008 até dezembro/2008, se negaram em apresentar informações à pesquisa.

Portanto, um dos grandes desafios desta pesquisa foi como conseguir as informações dos respondentes, para que se pudesse publicar, considerando que, atualmente, ocupo um cargo hierárquico de confiança do prefeito municipal, ou seja, coordenador municipal de educação, fato que, de certa forma, intimidou os professores na publicação de informações inerentes à realidade da rede municipal de ensino de Bataguassu/MS. Talvez seja por isso ou ainda pela indiferença/falta de vontade em responder o respectivo questionário, ou outros fatores de ordem pessoal e de clima organizacional vigente. Segundo Luz (2007), o clima organizacional tem grande relação com a motivação das pessoas que trabalham na organização; define-se clima organizacional como sendo:

[...] As impressões gerais ou percepções dos empregados em relação ao seu ambiente de trabalho; embora nem todos os indivíduos tenham a mesma opinião (pois não têm a mesma percepção), o clima organizacional reflete o comportamento organizacional, isto é, atributos específicos de uma organização, seus valores ou atitudes que afetam a maneira pela quais as pessoas ou grupos se relacionam no ambiente de trabalho. (LUZ, 1995, p. 5).

Conforme Oliveira (2010, p. 83), [...] “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

Infelizmente em nosso país a motivação do servidor público é muito baixa; ele conta com a estabilidade ao seu favor, mas a administração pública na maioria das vezes não avalia o clima organizacional e esta atitude já é chamada por muitos de “gestão avestruz” que, para não enfrentar os problemas que surgem, esconde a cabeça imaginando que, assim, estará evitando a realidade.

Para minimizar esta situação, na oportunidade, foi feita uma explicação oral da pesquisa aos professores, além da entrega de uma carta de apresentação, que indicou inclusive o endereço de acesso para que todos os professores tivessem a oportunidade de contribuir com a pesquisa (em apêndices).

Neste sentido, colocamo-nos à disposição dos professores, explicando os passos da pesquisa, a intenção do trabalho, além de me disponibilizar para posteriores contatos e esclarecimento de dúvidas eventuais, sempre com o propósito de executar um trabalho científico de mestrado profissional – PROFEDUC/UEMS. Porém, apesar de todo esse trabalho de sensibilização e elucidação da proposta, a participação dos professores foi extremamente restrita.

Inicialmente, encaminhamos, via e-mail, os questionários e os roteiros das entrevistas semiestruturadas (ver apêndices), possibilitando aos interrogados e entrevistados uma leitura prévia para compreensão das questões e das informações que estavam sendo solicitadas. Cuidamos de deixar, também, todos os contatos para posteriores esclarecimentos quanto a possíveis dúvidas sobre os instrumentos.

Nesse sentido, para compreender o processo de elaboração e implementação do PAR de Bataguassu-MS, buscamos maiores informações e dados para pesquisa realizando uma entrevista semiestruturada com assessor técnico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), exercendo a função de coordenador municipal do núcleo de inspeção escolar, desde 1998 até hoje e responsável pelo monitoramento e coordenação municipal do PAR no SIMEC, do qual participou efetivamente da sua elaboração até a sua materialização na rede municipal de ensino, sobretudo a delimitada no recorte temporal desta pesquisa (2007/2011).

Oportunamente, no último capítulo desta dissertação, apresentamos a pesquisa empírica com os dados obtidos, analisando o universo de participantes, dados pessoais, e opiniões acerca dos questionamentos feitos, além da análise por questão com suas respectivas considerações, reconhecendo que, apesar da baixa participação, as contribuições são de extrema relevância para a condução da pesquisa proposta.

Depois destas considerações iniciais, apresentaremos de forma mais contextualizada e detalhada os contornos e desdobramentos que cercam este objeto de investigação. Para apresentação da pesquisa, dividimos os quatro capítulos da seguinte forma:

1º Capítulo – Breve histórico da formação continuada de professores no passado recente do Brasil – o capítulo dedica-se a perceber como a formação continuada apresentou-se como alternativa da profissionalização docente nos diferentes cenários políticos, a partir da década de 1960 e qual a sua importância na atual política do MEC para a melhoria da educação básica, no contexto histórico das transformações porque passou o Estado brasileiro.

2º. Capítulo – Trabalho e formação de professores no contexto da sociedade contemporânea – com o objetivo apresentar uma reflexão sobre o trabalho em geral e a formação docente em particular, realizando, num primeiro momento, uma discussão sobre a questão da reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho decorrentes das mudanças estruturais do sistema capitalista, com a finalidade de evidenciar as demandas dessas transformações para a educação e formação docente.

3º Capítulo: O cenário de materialização do plano de ações articuladas de formação de professores na rede municipal de ensino de Bataguassu/MS– tem como objetivo analisar dados empíricos da pesquisa. O capítulo constitui um esforço analítico para compreender o processo

de formação continuada de professores no âmbito das ações materializadas do Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino, buscando perceber, a partir do entendimento dos sujeitos investigados, sua complexidade e contribuições para a qualificação do trabalho docente e para a qualidade da educação na rede municipal de ensino de Bataguassu/MS.

Finalmente, traçamos algumas considerações finais, apontando uma síntese do resultado da pesquisa sobre o processo de elaboração/materialização das ações de formação continuada na rede municipal de ensino de Bataguassu/MS, no período de 2007 a 2011. E para contribuir com a política pública de formação de educadores no país apresentamos algumas proposições pertinentes na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

De acordo com a perspectiva histórico-crítica, o processo de humanização somente pode ser garantido por meio da apropriação dos resultados da produção humana na história. Por meio da educação escolar, garantir aos sujeitos particulares a condição de se constituírem como gênero humano, pois a atualização histórica somente se dá a partir da apropriação do conhecimento produzido na prática social humana.

1º CAPÍTULO – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PASSADO RECENTE DO BRASIL.

O breve histórico da formação continuada de professores materializada no passado recente do Brasil não se realiza dialeticamente sem a compreensão dos aspectos históricos e econômicos que caracterizam “[...] o cenário atual das transformações societárias do mundo atual” (DOURADO, 2002, p. 245).

Por isso, neste capítulo, discutimos como a formação continuada se constituiu como política de formação de professores, a partir da década de 1960 e suas aproximações com as leis e reformas do ensino. Com a finalidade de compreender o processo histórico recente da formação continuada de professores, buscamos perceber como esta evoluiu no seio das políticas educacionais, no contexto das transformações ocorridas do Estado brasileiro até sua materialização nas ações articuladas de formação do PAR.

1.1. O regime militar: a formação continuada de professores materializada nas leis da reforma do ensino e nos acordos internacionais.

A partir dos anos 60, assim como nas duas décadas que se sucedem, o país passaria por reformas de caráter autoritário, executadas por intermédio de instrumentos que feriam os princípios democráticos de participação social na tomada de decisão acerca das políticas públicas sociais. Vigorou no Brasil entre 1964 e 1984 a ditadura militar, que, na opinião de Romeu Adriano da Silva, caracterizou-se pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970. Alinhamento este caracterizado pelo autoritarismo do Estado, materializado nos Atos Institucionais, censuras de toda ordem, repressão, torturas, perseguição a opositores políticos, tudo isso sob a vigência da Doutrina de Segurança Nacional. Em um modelo econômico altamente concentrador de renda, que rompeu com certo equilíbrio existente entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria vigente no período anterior ao golpe civil-militar (SILVA, 2006). Em um conjunto de reformas políticas e institucionais que visavam a “reconstrução da nação” e a “restauração da ordem”, tudo isso se encaminhando para o endurecimento do regime

instalado, defendido como necessário para o “desenvolvimento” social e econômico do país (CLARK; NASCIMENTO & SILVA, 2005).

Neste contexto, a formação de professores deveria também ajustar-se às necessidades da ordem econômica vigente, conhecida como a Teoria do Capital Humano, que postula que a educação é um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Saviani (2008, p. 383), a educação, nesse período, era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. A função da educação era formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade, da eficiência, da racionalidade e da modernização. Estava em vigor a Pedagogia Tecnicista.

Afinadas a estas necessidades, as políticas educacionais contribuíram, na opinião de Severino (2013), para a difusão da ideologia da administração das desigualdades no país, baseada no discurso de valorização da educação escolar e da sua função equalizadora, relaciona-se à igualdade de oportunidades, com o oferecimento, aos indivíduos, de novas inserções no mundo do trabalho. Mas o que se observa, segundo o mesmo autor, são as contradições da educação escolar e de sua função equalizadora, pois o Estado militar autoritário

[...] além de não ampliar verbas para a educação pública, priorizou a privatização do ensino público com a redução dos gastos com o ensino oficial e pela destinação crescente de recursos públicos para a iniciativa privada. Não obstante, ainda sustentou a política educacional sobre o tripé: Doutrina de Segurança Nacional, alicerçada no anticomunismo; na Teoria do Capital Humano, que estabelecia uma relação aberta, imediata e de subordinação da educação à produção; e de correntes do pensamento conservador. (SEVERINO, 2013, p. 92)

Caracterizadas por uma visão utilitarista de educação, as reformas se inspiraram, portanto, na Teoria do Capital Humano, por pretender estabelecer uma relação direta entre educação e sistema produtivo, procurando materializar uma “escola-empresa”, formando mão-de-obra barata e consumidores compulsivos.

Em relação à formação do professor, o Parecer CFE 252/69 reformulou o Curso de Pedagogia implantado pela Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária do governo militar - caracterizando-a a partir do primeiro período da expansão capitalista internacional movida pelos EUA. A Lei 5.540/68 estabeleceu o fim da cátedra e instituiu a departamentalização, ou seja, o parcelamento do trabalho na universidade, isto é, cursos “parcelados” através dos créditos, adotou-se o vestibular unificado e classificatório para resolver o problema da falta de vagas e criou uma estrutura burocrática para dar suporte ao parcelamento e fragmentação do trabalho na universidade.

De acordo com Saviani (2000, p. 24), este projeto considerou duas exigências contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes e postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 2000, p. 24).

Para Germano (1994), a reforma em consonância com essas diretrizes, materializou esta estrutura requerida pelo capitalismo internacional, ao inviabilizar um projeto de universidade democrática e ao oprimir o espaço acadêmico. O autor afirma que: [...] “Afinal, não se trata de um contexto de “democracia populista”, mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial” (GERMANO, 1994, p.123). Segundo o autor, mesmo antes do golpe, a União Nacional dos Estudantes (UNE) apresentava diversas modificações no sistema de ensino superior, algumas delas atrelando a universidade ao mercado de trabalho. Apesar de os movimentos estudantis terem se intensificado pós 64, eles foram reprimidos pelo governo militar.

Nesse sentido, a reforma universitária (CUNHA, 1988; GERMANO, 1993) não consistiu na simples incorporação das recomendações do relatório Atcon⁴ e das determinações da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

No entanto, mesmo com a reforma universitária, o problema dos excedentes (jovens que passavam no vestibular, mas não conseguia vaga) só foi resolvido, de acordo com Ghiraldelli (2008), pela abertura indiscriminada, via autorizações do CFE (Conselho Federal da Educação), de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado.

⁴ O Relatório Atcon, como ficou conhecido, consistiu de um documento elaborado por Rudolf Atcon, americano, membro da AID (Agency International Development). O documento refletiu um estudo que Atcon realizou sobre universidade brasileira a partir de visitas realizadas às várias instituições do país. Suas ideias doutrinárias partiam do pressuposto de que a educação seria o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina. Designado consultor do MEC, disponibilizou ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), sob o título “Recomendações”, as diversas esferas de reformulação universitária, notadamente no que dizia respeito à integração, reforma administrativa, reforma fiscal, educação superior e universidade. Estudos de Boschetti (1993) afirmam que coube a Atcon a incumbência maior de orientar a implantação de uma nova estrutura universitária baseada no modelo empresarial, objetivando o rendimento e a eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares de acordo com os interesses estrangeiros.

Sobre a privatização, Saviani (2008) compreende que

[...] O grande instrumento dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE), que, mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o lobby das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (SAVIANI, 2008, s/p).

Com essa primeira grande reforma educacional, o governo militar impunha no espaço acadêmico uma mentalidade empresarial que tomava conta do país na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

A segunda grande reforma implementada pelo governo militar para a educação nacional, com o propósito de adequar-se às diretrizes da Teoria do Capital Humano, foi aprovada em 11 de agosto de 1971, com a Lei nº 5.692/71. Assim, o curso de 1º grau teria 8 anos, unificando o antigo primário com o antigo ginásio, e o de 2º grau seria de três anos, incumbindo-se, principalmente, de atender as necessidades de mercado formando mão-de-obra qualificada. Com isso, regulamenta a expansão da escolarização obrigatória e gratuita para oito anos e implanta a profissionalização obrigatória compulsória do currículo do 2º Grau.

Nesse contexto, a escola normal começa a perder, gradativamente, sua relevância enquanto locus de formação de professores para os anos iniciais de escolarização, em que a formação docente foi organizada em uma perspectiva profissionalizante, com habilitação profissional de 2º grau e habilitação específica para o magistério. Enquanto que, a formação de professores para as escolas normais e de especialistas da educação se dava, exclusivamente, em cursos de Pedagogia.

Conforme ressalta Saviani (2001), os objetivos reais referentes às Leis 5540/68 e 5692/71 vão ao encontro da proposta desenvolvimentista (industrialização forçada), promovida entre o período de 1968/73, mais precisamente entre os anos 1970/73, pelos governos militares, baseado no tecnicismo, oriundo, principalmente, do sistema de produção Taylorista/Fordista.

Em pleno regime militar na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa projeção devido ao advento da modernização, segundo Alferes (2009) o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo e dos organis-

mos internacionais, compreendendo a necessidade de investir na qualificação dos trabalhadores para atender ao processo desenvolvimentista e aos interesses econômicos, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Para dar respaldo a este objetivo, a Lei n. 5692/71, em seus dispositivos, não assegurou aos professores a formação continuada, limitando-se apenas a “estimular” conforme o Capítulo V no artigo 38, que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”. Nesta proposta, os professores foram chamados a um constante aperfeiçoar, atualizar e reciclar para qualificar-se profissionalmente. Este período foi marcado pela “reciclagem” de professores, como consequência da influência das tendências tecnicista que privilegiavam a formação dos recursos humanos focalizando a técnica. Portanto, o tecnicismo valoriza a técnica e coloca em segundo plano o professor como sujeito político e social.

Neste período, por meio de programas em parceria com o MEC, celebravam-se acordos com agências internacionais, sobretudo, com a Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID). Alferes (2009) afirma:

[...] Na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão com o advento da modernização social, exigindo recursos humanos qualificados para atender o governo militar, tornando relevantes os acordos entre MEC – USAID. De acordo com Ghiraldelli Junior (1990), entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze MEC-USAID, o que segundo o autor, comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos (ALFERES, 2009, p. 21).

Embora não exista uma avaliação dos efeitos que esses programas produziram no contexto educacional desse período, do ponto de vista de avanços quanto à qualificação do trabalho dos professores da melhoria da qualidade da educação, quase em nada contribuíram. Essas iniciativas representaram medidas paliativas para minimizar as tensões que se traduziam pela adequação da educação ao modelo de economia desenvolvimentista sustentado pelos pilares da “segurança nacional”, como imperativo para o fortalecimento do imperialismo do capital internacional.

1.2. Enfraquecimento do regime militar: a formação continuada de professores materializada pelo fortalecimento do movimento de educadores propositivos.

Diante das contradições que começaram no governo do regime militar, registra-se um período de enfraquecimento das bases governamentais, concomitante com o fortalecimento da organização da sociedade civil, em torno das reivindicações que se traduziram pelo sentimento nacional pela democratização da sociedade brasileira. Os conflitos gerados pelas dificuldades econômicas, baixas taxas de desenvolvimento econômico, pondo em risco os rumos da economia brasileira, desenhando um quadro de tensões no tecido social, fazendo emergir reações nas instituições econômicas e políticas, que lutavam pelo restabelecimento do Estado de Direito, pela revogação da legislação repressiva, por uma nova constituição e por maior participação política nas decisões governamentais.

Como expressa Saviani (2007, p. 402)

[...] A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e política da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, da classe trabalhadora (representado pelas entidades de cunho acadêmico); e outra marcada pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicatório, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescente ao longo da década de 1980. (SAVIANI, 2007, p.402).

Neste cenário de mobilização e inconformismo com o regime autoritário, desponta o movimento nacional pela recuperação do Estado de Direito. Surge então o movimento dos educadores propositivos reunidos nos fóruns em defesa da escola pública por uma educação de qualidade, bem como pela formação de professores.

Em clima de mobilização e inconformismo, ainda no regime militar, já enfraquecido, na Unicamp, por iniciativa do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), de 20 a 22 de novembro de 1978, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira. Nele, foi tratada a temática da Formação de Professores, no âmbito de uma pesquisa nacional intitulada “Análise de Currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, financiada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e sob a responsabilidade do Departamento de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação

da UNICAMP. Esse seminário em que os educadores reunidos reivindicavam o direito de participar e interferir na definição das políticas públicas educacionais, concebido como o primeiro de uma série que se pretendia como espaço para grandes debates nacionais.

Esse movimento surgiu especialmente nos programas de pós-graduação, espaço de crítica e resistência ao regime militar que tinha a intenção de mobilizar educadores, poder público e sociedade em geral, chamando a atenção para a importância da educação e das políticas educacionais.

Em toda sua história, o CEDES participou ativamente dos principais debates que mobilizaram o campo da educação brasileira, contribuindo significativamente para a elaboração das políticas públicas na área.

Para Cunha (1981), o clima de arrefecimento gerado no interior desse movimento contribuiu para a criação, em 1979, da Associação Nacional de Educação (ANDE), com o objetivo de congregar os educadores em torno da defesa da escola pública, universal e gratuita. Ainda durante esta década, em 1978, a partir da iniciativa da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi constituída a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que reuniu os programas de pós-graduação em educação.

Para Saviani (2012), o final do regime militar trouxe novas expectativas aos movimentos das entidades organizativas dos educadores propositivos que esperavam melhorias na educação, fomentada pela formação docente.

[...] O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação de educação que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 e abril de 1980. Nessa ocasião, foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade. (SAVIANI, 2012, p. 51).

No fim do regime militar no Brasil, no dizer de Saviani (1986, p. 22), ocorreu uma retirada estratégica dos militares para a sua autopreservação. A democratização da sociedade brasileira emergia, de um lado, na destituição dos militares do poder e, de outro, na ascensão de importantes movimentos sociais, que ocorreram no final da década de 1970 e no início da década de 1980. Aquela foi, equivocadamente, considerada a “década perdida”, mas, na verdade, foi um período de intensa mobilização e de conquistas importantes na história da educação brasileira. Esta ascensão inaugurou, também, uma intensa participação social nos processos decisórios do

Congresso Nacional, nunca antes testemunhado na história, cuja culminância ocorreu no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988.

1.3. Redemocratização do país: a formação continuada de professores materializada pela constituição federal/1988 e a Lei 9394/96 (LDB).

Com a redemocratização do país, os sistemas de ensino, nas esferas federal, distrital, estaduais e municipais, são constituídos na perspectiva de tornar possíveis as ações, intenções e planejamentos da educação brasileira, propostas na Constituição Federal, na LDB 9.394/96, nos Planos de Educação e nas propostas governamentais recentes.

É preciso considerar que, no longo período que se estende entre a aprovação da Constituição de 1988 e da nova LDB, os embates políticos e ideológicos de diferentes projetos educacionais para o País continuou a acontecer, como permanece acontecendo até hoje, refletindo, concomitantemente, as determinações estabelecidas nos contextos político e econômico da sociedade brasileira.

Confirma-se, desse modo, que existem dois projetos político-pedagógicos de diretrizes educacionais de natureza diferente que revelam, na sua complexidade, o confronto de princípios e ideias no que diz respeito a concepções de homem, de educação e de sociedade. Um deles, de natureza neoliberal, elaborado nas instâncias do MEC/INEP, representando os sistemas de classe dominante e política que ocuparam postos estratégicos no governo. O outro projeto político-pedagógico, de natureza diferente, tem como autores, principalmente entidades sindicais, entidades representativas pertencentes ao âmbito da educação, associações acadêmicas, universitárias e científicas e movimentos sociais de educadores propositivos, partidos políticos de esquerda e de oposição e demais entidades representativas de outras categorias profissionais.

Desse modo, prevaleceram no texto da LDB, os elementos centrais do projeto do Senador Darcy Ribeiro que, afinado com as orientações neoliberais, se constituiu na LDB 9394/96. Entre autores que oferecem análises sobre o movimento da construção da atual LDB, destaca-se Saviani (2007, p. 421) ao expressar que

[...] Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transição pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte dos governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar, foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. (SAVIANI, 2007, p. 421).

O governo federal da época, seguindo a tendência do neoconservadorismo, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional tendo como referência central a pedagogia pragmática para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado, neste contexto de reestruturação produtiva do capital que a LDB foi elaborada e promulgada, mediante reformas promovidas pelo neoliberalismo, incorporando princípios, diretrizes e normas desse sistema, tais como flexibilidade, produtividade e eficiência e racionalidade. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, vai nortear também as iniciativas no plano da formação inicial e continuada, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país.

Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em sua estrutura, veio confirmar estes parâmetros orientadores do neoliberalismo ao apresentar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o Curso Normal Superior como espaços privilegiados de formação dos professores, especificamente para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (art. 62 e 63). Os artigos 62 e 63, atualizados na edição de 2013, dispõem:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância

§ 4º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 7º (Vetado.)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive *o curso normal superior*, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2013, p. 35-37).

Os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram regulamentados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), vindo a integrar o conjunto de alterações no ensino superior brasileiro⁵. Nessa nova configuração, a formação de professores tem nos ISEs o seu *locus* privilegiado.

Os *loci* disponíveis aos cursos de Pedagogia e licenciatura são os Institutos Superiores de Educação (ISE) e as Escolas Normais Superiores (ENS). Mas tais *loci* é o que Saviani (2009) associa ao “nivelamento por baixo”, pois

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221, apud: SAVIANI, 2009, p. 148). [...] A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148).

⁵ Os Decretos n. 2.306/97 e 3861/2001 criaram e regulamentaram a existência de uma tipologia inédita para o sistema quanto à organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se indesejável distinção não apenas entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, mas entre ensino superior universitário e não universitário.

Assim situada, a formação de professores passa a ser oferecida, preferencialmente, em instituições de ensino superior e não universitárias, não requerendo padrão universitário de pesquisa e de produção de conhecimento. Dessa forma, fica em um segundo plano o ideário do movimento de educadores de ter a formação universitária como base da formação de professores.

A precariedade das políticas formativas deste período era grande, pois se constatou que as mudanças almejadas na legislação não materializaram “um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não atendeu aos anseios dos movimentos dos educadores, instituindo o aligeiramento⁶ da formação de professores com o objetivo de baratear esse processo por meio de cursos de curta duração. Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Essas iniciativas encontraram resistência de parte das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001.

O movimento de profissionais da educação, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, ANPED, e de estudantes dos Centros Acadêmicos do curso de Pedagogia, interpelou aos órgãos reguladores para que a formação do professor ocorra no curso de Pedagogia. Entende-se que o pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias (SCHEIBE, AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2007, 2010; GATTI, 2009).

O artigo 64 da LDB provoca mais inquietação quando dispõe que os profissionais da educação que devem atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deverão ser graduados Pedagogia ou ter curso em nível de

⁶ Esse aligeiramento no processo de formação de professores está explicitado ainda no Parecer CNE/CES 585/2002, o qual estabelece como um dos princípios que as diretrizes devem evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

pós-graduação, ou seja, é a separação da habilitação/docência. Vislumbra-se nessa determinação o retorno do modelo tecnicista dos anos 70, ou seja, a separação entre o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Para Saviani (2009, p. 151), [...] “Logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade entre teoria e prática. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”.

Historicamente, no Brasil, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Em geral, ainda que se busque a prática como fundamento da teoria, as práticas de ensino se mostram como simples campos de aplicação da teoria.

As mudanças pelas quais vêm passando a legislação e as políticas educacionais brasileiras no que se refere à formação docente, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e das influências de organismos multilaterais, têm privilegiado a prática em detrimento da teoria, como demonstra a atual legislação.

1.4. Formação continuada de professores no Brasil materializada pelo PAR: aproximações com o PNE.

Gaudêncio Frigotto ao realizar um balanço da educação no Brasil (FRIGOTTO, 2011), na primeira década do século XXI, chega à conclusão de que há um movimento de mudança na conjuntura brasileira e especificamente no campo educacional, mas não há alteração no tecido estrutural que rompa com o sistema capitalista vigente pós-década de 1990. O autor parte das opções e dos embates em torno do projeto societário que marcou a conjuntura da época e dentro deste engloba o balanço educacional. A última década do século XXI (2003-2010) não se explica em si mesma, mas sim em conformidade com as formas estruturais que compõem a organização societal e as forças sociais que a materializaram em sua particularidade conjuntural.

De acordo com Frigotto (2009, p. 242):

[...] No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de

1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2009, p. 242).

Diante disto, segundo Albuquerque (2012), veem-se as novas exigências do profissional da educação do século XXI, e neste tocante, as reformas educacionais acontecidas no Brasil e na América Latina, desde o final da década de 1960, e mais expressivamente a partir dos anos de 1990, têm sido impulsionadas pelas orientações de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM), tendo neste, o sustentáculo dos interesses que têm orientado as políticas e estratégias educacionais, pautadas na ideologia que visa adequar a educação à reestruturação do sistema capitalista.

Ao se referir a esse cenário, Albuquerque (2013) enfatiza que sendo as políticas educacionais, instrumentos nesse novo quadro, a educação e a formação docente também se reconfiguram, passando a exigir um novo perfil profissional calcado na produtividade. De igual modo, a formação docente passa a ser operada por meio dessa lógica de viés meramente economicista, em que a eficiência e a eficácia passam a se constituir nos fatores determinantes do papel docente. E dentro desse cenário de reestruturação capitalista, a Reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, traz em seu bojo as políticas públicas educacionais.

A política de formação continuada foi considerada essencial e importante no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) aprovado em 2000 e sancionado em 2001, como se vê em seu capítulo IV, na seção 10.1:

[...] A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (BRASIL 2000, p.63).

No processo de elaboração desta dissertação, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pelo governo federal⁷, o que representa um passo importante para discutirmos

⁷ Em 03/06/2014 foi aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) e em 26/06/2014 foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff. Era previsto para vigorar de 2011 a 2020, já que o PNE anterior concluiu sua vigência em 2010, vigorando de 2014 a 2024. Foram quatro anos de vacância legal na educação, retrato do descaso público com o setor com consequências negativas para o país.

a política de formação no país, mas ainda temos um longo caminho a percorrer para transformá-lo em resultados efetivos nos sistemas brasileiros. O plano estabelece 20 metas e estratégias para a educação nos próximos dez anos. Quase um quinto dos objetivos tem relação direta com a valorização dos professores, como o levantamento de demanda por formação continuada, a instituição de planos de carreira e o compromisso com o desenvolvimento dos docentes de acordo com as suas necessidades. A inclusão de metas relacionadas à formação não poderia ser mais acertada, uma vez que diversos estudos revelam que essa é a alavanca mais acionável (ou seja, mais "modificável" pela ação de políticas públicas) para a melhoria da educação brasileira no curto e médio prazo.

O novo PNE foi aprovado e sancionado pela presidente Dilma Russeff, no dia 25 de junho de 2014, evidenciando quatro anos de atraso com relação ao plano educacional. A nova lei (Lei 13.005/14) obriga o governo a investir em Educação 10% do Produto Interno Bruto (PIB) num prazo de dez anos⁸. Além do financiamento, o plano assegura a formação, remuneração e carreira dos professores, consideradas como questões centrais para o cumprimento das demais metas.

Entre as principais metas do plano está a indicação de que 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de propiciar a garantia de formação continuada a todos. É o que determina a Meta 16:

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

E como estratégia da Meta 16.1:

[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2014).

⁸ O PNE estabelece meta mínima de investimento em educação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de vigência e de 10% no décimo ano. Atualmente, são investidos 6,4% do PIB, segundo o Ministério da Educação.

O sucesso do novo plano passa pela formação dos professores. Contudo, é de conhecimento nosso que o PNE deveria estar em vigor desde janeiro de 2011. Desta forma, o atraso da aprovação e a ausência de um Plano Nacional de Educação deixam os setores ligados à educação um tanto quanto desorientados, já que o Plano orienta as políticas públicas no âmbito nacional, estadual e municipal, fazendo com que a demora na aprovação do PNE, as metas que deveriam ser cumpridas até 2020, passem a ter quatro anos a mais (2024) como data limite o que ocasiona um atraso considerável no setor educacional.

Esse novo plano é genérico, medroso e diluído, na opinião de Cury (2011, p. 6-10), que retoma a questão da formação em nível superior, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, mas aparece como uma exigência a ser cumprida pelos professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Sendo assim, é importante analisar a política educacional atual do país, no contexto da redefinição do papel do Estado no processo de globalização da economia, da reestruturação produtiva, dos avanços tecnológicos, o desenvolvimento dos meios de comunicação, colocando aos sistemas públicos de ensino perante novos desafios, e especialmente às instituições formadoras que devem repensar a formação docente que almeja para o país no século XXI.

Os olhares dos pesquisadores e instituições envolvidas com as questões educacionais estão cada vez mais preocupados com o futuro da educação básica nesse processo de globalização do novo milênio. Especula-se com muita intensidade se de fato o professor está qualificado para saber lidar com as novas transformações que incidem, tão rapidamente, na contemporaneidade, tais como a revolução tecnológica, a economia massificada e o comércio eletrônico que, no todo ou em parte, estão envoltos nas questões econômica, social e cultural, entre outras.

O “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO, forjou a formação de um novo homem do início do século XXI, detentor de uma formação que atendesse ao desafio das rápidas transformações mundiais, como necessária para a nova ordem protagonizada pela globalização (DELORS, 1996).

Consequentemente, essas mudanças atingiram também a formação dos professores, na esteira das reformas educacionais, que sem dúvida, foram orquestradas pelos organismos internacionais, com a pretensa finalidade de melhorar a qualidade da educação, pois, para isso:

[...] é preciso, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles

se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. (UNESCO, 2001, p.153).

Isto mobilizou o governo e o Estado Brasileiro por intermédio da implantação de medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem: Educação para Todos, Plano Decenal, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, regime de colaboração, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Fundo da Educação Básica (FUNDEB, 2006), o Programa de Aceleração de Crescimento (PAC), lançado em 28 de janeiro de 2007.

No centro das reformas que marcaram esse período, entre tantos outros planos, programas e projetos, temos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto 6.094, pelo Ministério da Educação, cujo objetivo principal é o de melhorar a qualidade da educação básica brasileira. Estruturado em 28 diretrizes, entre as quais uma voltada para a formação continuada de professores, a serem perseguidas até o ano de 2022, o PDE ancora-se no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, constituindo-se como um marco na história da educação básica oferecida pelo poder público no país.

Um dos princípios do PDE é a necessária articulação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios para a garantia do direito à educação de qualidade para todos no País. Portanto, o regime de colaboração entre os entes federativos é fundamental para a execução do PDE. Segundo o documento oficial, isso significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para executar os programas e ações. Nas bases do PDE, a União assume mais compromissos perante os estados, os municípios e o Distrito Federal, para, respeitando os princípios federativos, dar unidade ao desenvolvimento da educação no sentido de corrigir as distorções que geraram e continuam produzindo desigualdades históricas no país.

Esse princípio foi organizado via a adesão dos governos subnacionais por meio da assinatura ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e da responsabilidade no cumprimento das 28 diretrizes estabelecidas no Plano de Metas. Para a execução desse compromisso, estados, Distrito Federal e municípios adotam o Plano de ações articuladas (PAR), como instrumento de planejamento e de materialização das ações do PDE que, segundo o MEC, substitui os convênios temporários e a tradicional descontinuidade das políticas educacionais, anteriormente, firmados.

O principal aspecto definido pelo PDE é o de relacionar as suas metas e diretrizes à consecução de ações que visam à melhoria da qualidade da educação básica em todas as escolas do país.

Para viabilizar políticas efetivas de intervenção e transformação da realidade destas escolas, o MEC propôs um novo regime de colaboração entre os entes federativos. O instrumento jurídico para a concretização deste novo regime é o PAR, que constitui o foco da presente dissertação, na especificidade da dimensão de ações articuladas de formação continuada.

O PAR 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 Avaliação de Campo que permite a análise compartilhada dos sistemas educacionais em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

No âmbito da educação básica, o PDE situa na formação continuada de professores significativa relevância para melhorar a qualificação desses profissionais com vistas à tão propagada melhoria da qualidade da educação, foco central desta dissertação, que será objeto de ampla discussão no capítulo 3.

Para participarem do PAR, os municípios assinaram um termo de adesão – “Compromisso Todos pela Educação” – dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Decreto Nº 6.094/2007, o qual 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.

Com isso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertada e o IDEB é o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (MEC, 2008). A proposta do MEC é que o Brasil, nos próximos quinze anos, alcance a nota 6,0 no IDEB, numa escala que vai de zero a dez.

Além disso, o Decreto n. 6.094/2007 define, na Diretriz XXVIII, que as administrações locais devam organizar um Comitê Local do Compromisso “Todos pela Educação”, constituído por representantes dos educadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar, dentre outros, com o objetivo de mobilizar a sociedade, assim como acompanhar as metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007).

Foi nesse mesmo período que o MEC instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento de avaliação da qualidade desse nível de educação. Conforme o Decreto nº 6.094/07, Art. 3º, “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

Constitui-se no recurso técnico que vai monitorar a execução do PDE até 2022, pois é ele que oferece os dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de Educação Básica e instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos expressos nas provas aplicadas regularmente. Mas, será que a verificação desses elementos é suficiente para se alcançar a qualidade educacional dos países desenvolvidos? Ou se estará desenvolvendo o estímulo à competição e ao “ranqueamento” nas escolas, haja vista que o mais importante passa a ser a preparação do aluno para atingir o índice sugerido pelo IDEB?

Para alcançar tais objetivos, o Ministério da Educação (MEC) viabilizaria recursos técnicos e financeiros. Esses recursos seriam disponibilizados conforme as ações prioritárias constantes no documento de planejamento plurianual (local), denominado Plano de Ações Articuladas (PAR).

A aprovação e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os fundamentos teóricos apresentados no documento divulgado pelo Ministério da Educação, bem como a proposta de formação de professores dele decorrente, suscitaram uma série de manifestações, tanto favoráveis quanto desfavoráveis de pesquisadores e educadores.

Saviani (2009) considera o PDE como “a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC”, a qual se encontra em pleno processo de execução na atualidade. O autor destaca que:

[...] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva se refere à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. (SAVIANI, 2009, p.1).

Em relação ao PDE como plano, o autor indica dois sentidos, um negativo e outro positivo:

[...] Em sentido negativo, constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito é antes um programa de ação [...]. Em sentido positivo, a singularidade do PDE, manifesta-se naquilo que ele traz de novo [...] trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira. (SAVIANI 2009, p. 30).

Saviani (2007) afirma que, na verdade, o denominado PDE:

[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, 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 infra-estrutura. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Na observação de Camargo, Pinto e Guimarães (2008), na criação do PDE houve uma “encomenda” feita ao MEC para realizar algo semelhante ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e que o mesmo deveria ser coordenado pelo ministro da educação, da mesma maneira como o PAC fora coordenado pela então Ministra Dilma Rousseff. Outra hipótese provável, segundo esses autores é a de que existia uma forte disputa interna no Partido dos Trabalhadores (PT) pela pasta do MEC, durante o segundo mandato do Governo Lula, o que tornaria o PDE uma medida de contenção para garantir o ministro Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação.

Ora, a repercussão positiva que o PDE recebeu tem a ver com o fato de destacar a qualidade do ensino. (SAVIANI, 2007). Novamente, isto impõe perguntar: qualidade para quem e para quê?

Quanto às manifestações desfavoráveis mais frequentes nessas análises, elas dizem respeito à falta de interlocução com as universidades, os intelectuais, os pesquisadores e os profissionais da Educação, os sindicatos e as entidades representativas dos movimentos docentes e discentes, para discussão e elaboração do PDE.

Helena de Freitas (2007) considera que

[...] ao eleger os segmentos envolvidos no movimento Todos pela Educação [...] como os interlocutores válidos, indica que serão estes segmentos da sociedade civil organizados nas ONGs, empresariado, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Undime, que passarão a orientar as ações e dirigir programas nas escolas da educação básica. (FREITAS 2007, p. 14)

Outros questionamentos apontados pelos pesquisadores em relação ao PDE: a) a predominância de uma concepção de educação que prioriza resultados, pois o plano está ancorado em um índice de desenvolvimento da educação de natureza puramente quantitativa (RUIZ, 2007; MENDONÇA, 2007); b) a descontinuidade das políticas, especialmente porque o PDE não foi elaborado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (FREITAS, H., 2007); c) a tendência de se considerar que o fracasso da educação é apenas um problema gerencial (GRACINDO, 2007).

Considerando a análise de Saviani (2007), o PDE foi lançado como estratégias mais amplas que buscam aceleração do crescimento econômico do país. Portanto, há uma profunda articulação entre o PAC e o PDE, pois, na ótica do Estado, os avanços econômicos dependem de ações no campo da educação que possibilitem a preparação dos sujeitos para as demandas do contexto produtivo, demonstrando que o PDE é um plano de governo para a educação.

Ainda de acordo com Saviani (2007, p. 1239), em relação à denominação de “Plano” no PDE, ao confrontar o PNE 2001-2010 com o PDE, é possível constatar que o segundo não pode ser chamado de plano. “Ele se constitui, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.” Apenas no plano teórico, as ações do PDE buscam concretizar os objetivos do PNE, mas de fato ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e das metas deste último.

Ao tratar da política do MEC, Krawczyk (2008) aponta que, com a implantação do PDE, o poder executivo busca reverter várias situações que tornam difícil a governança da área, tendo como motivos

[...] o crescimento desmedido do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proliferação de programas desarticulados entre si, vinculados à mudança de gestão escolar e à melhora da aprendizagem no ensino fundamental; a privatização acelerada da educação superior na década de 1990; a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização deslanchado dez anos atrás; o velho debate em torno da constituição de um sistema nacional de educação; e os baixos índices de rendimento escolar na rede de educação pública em todo o país. (KRAWCZYK 2008, p. 800).

Razões à parte, certo é que o PDE foi elaborado num caráter de urgência, tanto é que inicialmente continha apenas descrições das ações e depois com um material elaborado para a divulgação do Plano e, finalmente, define-se a estratégia de sua apresentação nacional pelos principais gestores do MEC.

Para o cumprimento das intencionalidades do PDE, foi estabelecido o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o regime de colaboração entre os entes federados para a execução de ações conjuntas em prol da educação, bem como abre espaço para as parcerias entre o público e o privado.

A adesão da elite empresarial nacional em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do “Compromisso Todos pela Educação” revela o interesse do setor em criar um consenso ao redor de um pensamento educacional mercantil. Dentro desta tendência Frigotto (2011) ressalta que:

Um exemplo emblemático da busca por impor a visão financista e mercantil na educação básica é a iniciativa do mercado de capitais (Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN, Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais – ANBIMA e gestores, Bolsa de Valores – BOVESPA, Superintendência Nacional de Previdência Complementar – PREVIC etc.) que, desde agosto de 2010, implantou um projeto-piloto de educação financeira, com supervisão do MEC, em 450 escolas do ensino médio. (FRIGOTTO 2011, p. 245).

A execução das metas propostas no PDE permaneceu à mercê das limitações orçamentárias impostas pela política fiscal de aumento do superávit. Assim, o governo se utilizou de ações focais e fragmentadas em detrimento de políticas universais e coordenadas e, portanto deixou de enfrentar a questão central da ampliação dos gastos com educação.

Dourado (2011, p. 51) constata que a aprovação do PDE secundarizou o PNE (2001-2010) e, afirma que: “[...]. Tal constatação revela que, a despeito de determinados avanços nas políticas educacionais, foi mantida a lógica histórica do planejamento e da proposição de políticas governamentais em detrimento das políticas do Estado”. Portanto, o PDE traduziu a prioridade das políticas governamentais, em prejuízo da política de Estado e o PNE no governo Lula não foi considerado a base e a diretriz política central no planejamento e na implementação das ações educacionais.

1.5. Formação continuada de professores em Mato Grosso do Sul materializada pelo PAR.

Para uma melhor compreensão da formação docente em Mato Grosso do Sul no contexto do PAR, é necessário focalizar alguns apontamentos do percurso histórico dessa formação, no período de 2007 a 2011, de forma que façamos durante o percurso um elo até a materialização do referido Plano na dimensão de formação continuada de professores na rede municipal de Bataguassu – MS, sem, no entanto, perder de vista, aspectos filosóficos, políticos e legislativos intrínsecos em todo esse percurso.

Por seu lado, nesse período, a formação docente em Mato Grosso do Sul mereceu grande concentração de estudos e atenção de pesquisadores, dentre eles Alves (2005 e 2008), Rocha (2010), Scaff (2011), Amorim (2011), Oliveira (2012), Nucci (2013), Catanante e Brito (2013).

Em seu artigo “Formação de Professores: uma necessidade de nosso tempo?” Gilberto Alves (2005) questiona e desvela aspectos negligenciados nas pesquisas de formação de professores. Do ponto de vista teórico, a análise decorre do conteúdo do livro **A produção da escola pública contemporânea**:

[...]a lacuna do conhecimento histórico da escola moderna, do professor e da organização do trabalho didático tem como conseqüência, o professor desconhece o descompasso sobre a sua concepção de trabalho didático e a materialidade da escola moderna e como outra conseqüência, o professor não entende o anacronismo da escola, de si mesmo enquanto profissional da educação e de seu instrumento de trabalho, o manual didático. Do despreparo teórico, os professores têm dificuldade para situar o ponto de partida da transformação que se impõe ao trabalho didático e como conseqüência da superação histórica do professor, a demanda posta aos cursos de capacitação é a formação de um novo tipo de educador para atender necessidades históricas do presente. E das novas funções sociais atribuídas à escola, intensifica-se a pressão para que se produza uma nova instituição educacional. (ALVES, 2005, p. 276).

Em sua dissertação de mestrado, Luciene Martins Ferreira Rocha analisa a concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal. O campo empírico de investigação constituiu-se dos cinco municípios sul-mato-grossenses que apresentaram maiores IDEB em 2007. Este trabalho abordou os programas de formação continuada propostos pela União, particularmente, a concepção de formação continuada trazida pelos Programas “PRALER” e Pró-Letramento e a relação observada entre o Programa PRALER e o

IDEB municipal. Os resultados apontam uma concepção de racionalidade prática de desenvolvimento profissional e que o programa PRALER não teve adesão nos municípios investigados, conseqüentemente não há relação destes com os resultados do IDEB.

Já a dissertação de Amorim analisa a qualidade da educação básica no PAR nos sistemas municipais de Dourados e Ponta Porã do estado de Mato Grosso do Sul. Ela discute a concepção de qualidade que vem se efetivando no contexto brasileiro recente com a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse âmbito, e com um direcionamento para o ente municipal, o Plano de Ações Articuladas – PAR, sendo um dos programas do PDE, é alvo da pesquisa com vistas a compreender as implicações desse plano na concepção de qualidade dos sistemas municipais de ensino.

Na dissertação de Leandro Picoli Nucci, **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação básica (PARFOR): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul entre os entes federados e as Instituições de Ensino Superior (IES)**, lê-se: “buscou-se uma visão conectada com os móveis do capital, suas múltiplas relações e determinações, bem como entender o federalismo brasileiro e como se compõe a teia das relações federativas no PARFOR”. A formação de professores da educação básica tornou-se estratégia do capital para qualificar o trabalhador para essa nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Assim, o PARFOR sofre determinações advindas das mudanças ocorridas no universo da produção, alinhadas a auto-reprodução do capital.

Na mesma direção, Catanante e Brito empreenderam esforços para analisar o PARFOR em Mato Grosso do Sul, concluindo que “apesar de ter aumentado significativamente a oferta de vagas de formação de professores como o PARFOR, o comprometimento dos municípios com a formação do professor ainda é insuficiente (CATANANTE & BRITO, 2012) “[...] uma vez que o regime de colaboração não foi efetivado. Pois não basta apenas oferecer vagas em nível superior ou como segunda licenciatura e formação pedagógica, [...] é preciso proporcionar condições objetivas para que o professor possa desempenhar com excelência sua função de educador”.

O governador do Estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli⁹ do partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo na pasta da Secretaria de Estado de Educação, durante todo o quadriênio, Maria Nilene Badeca da Costa, o governo adotou como instrumento de “gestão mais eficaz”⁹ uma ferramenta da gestão gerencial.

⁹ Segundo essa concepção, “Por eficácia entende-se o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar os objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com maior economia

Nestes contextos sócio-históricos e políticos, a substituição da terminologia administração por “gestão” abre as possibilidades para o gerenciamento dos conflitos e das desigualdades sociais, assim, abrem espaço para o crescimento perverso da gestão gerencial falaciosamente travestida no discurso democrático.

A austeridade fiscal e a busca pela modernização da máquina estatal, pautado no modelo gerencial, tem sido uma das marcas da primeira gestão de Puccinelli (2007-2010), bem como o autoritarismo político. Em 2009, lançou, oficialmente, o Plano de 15 Metas e o Programa MS Forte, traz a marca do neo-desenvolvimentismo, próprio da conjuntura nacional no período do governo de Lula.

Na opinião de Nucci (2013), o Plano 15 Metas, em suas diretrizes tinha por objetivo aumentar o desenvolvimento econômico e diversificar a infraestrutura produtiva do Estado:

[...] 1) Meio ambiente sustentável e desenvolvimento: visava promover o desenvolvimento sem danos ao meio ambiente; 2) Viver em segurança: visava a redução da criminalidade e da violência; 3) Escola integral, escola de todos: visava ampliar o número de escolas de período integral; 4) Saúde é vida melhor: visava ampliar centros regionais de especialidades; 5) Casa da gente: visava desenvolver programas de habitação; 6) Nossa gente vale mais: visava aumentar a cobertura do Vale Renda; 7) Conquistando novos horizontes: visava concluir projetos de desenvolvimento (aumento da malha ferroviária, pavimentação e federalização das rodovias); 8) Justiça fiscal: visava reduzir a carga tributária para apoiar a produção e criar incentivos fiscais para o comércio; 9) Terra moderna: visava diversificar as matrizes econômicas, com incentivos à produção; 10) Desenvolvimento qualificado: visava formular políticas de incentivos às micros e pequenas empresas, a agricultura familiar e ao empreendedor; 11) MS trabalha e qualifica: visava investir na qualificação profissional dos trabalhadores; 12) Identidade e destino: visava integrar turismo e cultura; 13) Valorizar o servidor: visava ajustes salariais e qualificação dos servidores; 14) Transporte garante progresso: visava a pavimentação asfáltica de estradas estaduais; 15) Estado olímpico: visava a construção de centros olímpicos regionais. (NUCCI, 2013, p. 129).

Apresentamos a seguir as ações realizadas pela SED/MS, no campo de Formação de Professores, no primeiro mandato do governo de André Puccinelli (2007-2010), conforme Relatórios de Atividades apresentado anualmente à Assembleia Legislativa, pelo poder executivo do Estado. Em 2007: formação de docentes e de profissionais de apoio e serviço escolar, infraestrutura e recursos pedagógicos - FNDE/MEC, convênio com vigência até julho de 2011; formação continuada para professores alfabetizadores (Formação Continuada: em língua portuguesa, para professores das séries iniciais do Ensino fundamental e Formação Continuada:

de esforços e recursos possível. A produtividade da escola estaria, então, diretamente relacionada à existência de processos mais eficazes e mais eficientes” (ADRIÃO e GARCIA, 2008, p. 782).

“Estratégia de Leitura e Avaliação”); Pró-funcionário¹⁰ – Programa Nacional de Valorização dos Profissionais da Educação; Curso de capacitação para professores indígenas (Curso Normal Médio Indígena e Curso Normal Médio do Campo) e realização de palestras, encontros e oficinas, capacitações sobre Projeto na educação infantil e ensino fundamental e ensino médio. No ano de 2008: realização de 17 cursos para qualificação de profissionais da educação, envolvendo principalmente as áreas de Informática, Educação Física, Artes, Português e Matemática; formação de docentes e de profissionais de apoio e serviço escolar, infraestrutura e recursos pedagógicos; capacitação em gestão para diretores escolares e diretores adjuntos; formação continuada de professores indígenas; Educação Especial e cursos de Língua Brasileira de Sinais. No ano de 2009: cursos para a qualificação de profissionais da educação envolvendo principalmente as áreas de Informática, Educação Física, Artes, Português e Matemática; capacitações para formação de profissionais da educação direcionados ao ensino dos povos indígenas, Educação Especial e cursos de Língua Brasileira de Sinais (Oficinas de capacitação de professores – Uso de Salas com recursos para Alunos Deficientes Auditivos; Formação Continuada em Transtornos Globais do Desenvolvimento para Professores); PAR – Além das palavras; PAR – Educação Básica e formação de profissionais de serviço e apoio escolar. Em 2010: formação continuada de professores e profissionais de serviço e apoio escolar indígena; Realização de oficinas, encontros, capacitações, e formação continuada.

Para Nucci (2013), as ações apresentadas nos relatórios de atividades (2007/2010) demonstram o retrato da Educação de MS no primeiro mandado de Puccinelli. Isso

[...] permite concluir que as ações realizadas, no campo da Educação, se restringiram a ações emergenciais, fragmentadas e descoordenadas, ou seja, desconectada de uma política de Estado sólida. A ausência de uma política de Estado, no que diz respeito à formação de professores, não permitiu que MS avançasse, significativamente, neste campo. (NUCCI, 2013, p. 137).

No contexto supramencionado sobre a formação docente em Mato Grosso do Sul, no primeiro mandato de Puccinelli, observa-se que no quadro de professores da Educação Básica existe uma demanda por formação inicial de primeira Licenciatura e Formação pedagógica. O PARFOR tem por objetivo atender essa demanda.

Conforme Scaff (2011), as discussões para a implantação do PARFOR em MS se iniciaram em julho de 2008. Somente em outubro de 2009 o governo do estado de Mato Grosso do

¹⁰ O Pró-funcionário é um curso de educação à distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas da rede pública Estadual e Municipal de Educação Básica.

Sul, instituiu o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em Mato Grosso do Sul (Fórum-MS), por meio do Decreto nº 12.834, de 07 de outubro de 2009, com a finalidade de articular, acompanhar e promover a execução do PARFOR.

[...] As discussões realizadas pelo fórum contemplaram, inicialmente, apenas a formação inicial de professores. A formação continuada passou a ser considerada na medida em que surgiam os editais da CAPES ou do MEC, no entanto, muitas das decisões a respeito da oferta desses cursos não foram apreciadas nas reuniões realizadas. (SCAFF, 2011, p. 470-471).

Ficou a cargo da SED/MS a viabilização da estrutura para a abertura de novos polos da UAB, nos quais os cursos do PARFOR/MS seriam oferecidos. Vale ressaltar que em Mato Grosso do Sul, o percentual de pré-inscrições nos cursos de formação inicial, no âmbito do PARFOR, se concentra, em sua maioria, nos cursos à distância e a não abertura dos referidos polos inviabilizou a execução dos mesmos na UFGD, na UEMS e na UFMS.

Conforme Nucci (2013), o PARFOR em MS foi implantado em 28 de maio de 2009, com a validade de sete anos podendo ser prorrogado por igual período.

O PARFOR em MS foi implantado por meio do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) 009/2009, celebrado entre a CAPES e a SED/MS em 28 de maio de 2009, com a validade de sete anos podendo ser prorrogado por igual período. Tem por finalidade conjugar esforços com vistas à implantação do Plano, destinado a atender à demanda de professores das redes estadual e municipal sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996). (BRASIL, 2009) (NUCCI, 2013, p.139).

Em 2012, na apresentação do Relatório de Atividades, à Assembleia Legislativa, o governador ressalta:

[...] quando assumi o comando do Governo do Estado, determinei à minha equipe que fossem implantadas ações saneadoras em todas as áreas da administração públicas, de forma que pudéssemos construir uma gestão de controle de gastos dos recursos públicos com transparência e com responsabilidade, qualidades gerenciais que, sem dúvida, são dever de todos os administradores públicos, e assim foi feito. A austeridade tem sido uma das marcas da minha gestão fiscal, e foi essa linha de conduta que possibilitou a recuperação da capacidade de investimento do Poder Público Estadual. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 1).

Vivenciamos, neste período, um modelo de gestão articulado ao modelo econômico; nada de novo, a não ser o fato de que tal modelo passa a ser legitimado por um consenso quase que geral.

Vale observar que o PAR chega aos estados e municípios com um discurso de gestão empresarial em nome da qualidade e da eficiência da educação básica, bem como da escola como foco das políticas educacionais, nos reportam a Gilberto Luiz Alves, em *A Produção da Escola Pública Contemporânea* (2001, p.197), quando aponta para a necessidade do Estado de focar suas políticas para a educação, como também, provocar sua expansão. O autor afirma que a escola pública

[...] retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivoas. [...] Para cumprir a função material descrita, a escola pública, locus de atividade improdutivo, tem sido alvo de sistemático aporte de recursos por parte do Estado. Criaram-se mecanismos de financiamento para assegurar o fluxo constante dos meios necessários à manutenção e à ampliação de seus serviços. (ALVES, 2001, p.197).

Por isso, faz-se necessário compreender a escola pública dentro das contradições sociais das quais não deve jamais, ser desvinculada, pois não há outra forma de contrapor o modo de produção capitalista, que não seja pela análise da sociedade vigente, suas contradições, seus movimentos para a manutenção do capital e, principalmente, pela compreensão de como as relações sociais implicam em exploração, ou não, do homem pelo homem.

2º. CAPÍTULO – TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o trabalho em geral e a formação docente em particular, fazendo, num primeiro momento, a indicação do contexto das políticas de formação docente em meio às reformas educacionais ocorridas na década de 1990 tomando como referência as orientações de organismos multilaterais, assim como documentos oficiais que expressam as mudanças requeridas para a formação desse profissional, entre eles, os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1998).

Num segundo momento, apresento a Pedagogia Histórico-Crítica como movimento coletivo contra-hegemônico de formação dos professores.

2.1 A reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho na sociedade contemporânea.

Para iniciar a análise dessa questão é preciso, preliminarmente, compreender o que estamos entendendo por contemporaneidade. Para Saviani (2010, p.14), “o conceito de sociedade contemporânea coincide, pois, com a sociedade atual, cujos contornos se definiram no século XX confluindo para o século XXI que se encontra em sua fase inicial”.

As transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada pela instabilidade econômica, a geração de novas tecnologias, a crise ambiental, a perda de referenciais culturais, os avanços dos sistemas de comunicação, a veloz disseminação da informação, as políticas orientadas por organismos internacionais, a globalização e a criação de novas formas e relações de trabalho têm demandado, das Instituições de Ensino Superior (IES) mudança na definição dos perfis profissionais, nos designs de formação e na sua própria missão.

O século XX foi marcado por transformações no mundo do trabalho decorrente da crise de produção e manutenção na forma de acumulação capitalista. Esta crise determina as condições no mercado de trabalho, principalmente na correlação de força entre capital x trabalho.

As novas determinações históricas da sociedade contemporânea impõem aos trabalhadores o aumento da precarização das condições de trabalho, a desregulamentação de direitos trabalhistas e a flexibilização, ou seja, ficam à mercê das oscilações da forma de gestão do mundo do trabalho.

Como afirma Prates (2012, p. 1), “as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação”, ordenando novas demandas para a formação docente.

A partir desta reflexão, o debate sobre a complexa relação entre o mundo do trabalho e a educação e seus impactos no processo de formação docente não deve ser desconsiderado.

A humanidade, atualmente, na análise de Mészáros (2000, p. 7), passa por uma crise, sem precedentes em sua história, pois não se trata de mais uma crise cíclica do capitalismo, mas de uma crise estrutural, complexa, do próprio sistema do capital, que “[...] afeta o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”. Para o autor, o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição de direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora. Isto nos possibilita afirmar que o homem, a natureza e a técnica não estão mais em harmonia, o que observamos é a acentuação da lógica destrutiva do capitalismo, pondo em risco a própria existência planetária.

O sistema de controle social desenhado a partir do capital, portanto, começa a demonstrar sinais de esgotamento, o que não determinará seu fim, mas indica que entramos numa nova forma de configuração desse controle, muito mais cruel e desumana.

Mészáros (2002, p. 796) indica quatro aspectos constituintes desta crise histórica do capital, que sustentam sua dimensão estrutural ao invés de cíclica. São eles: (1) em termos de produção, o caráter da crise é universal, “[...] não está restrito a alguma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.)”; (2) a crise não atinge somente alguns países, ela tem um alcance global (como foram todas as principais crises do passado); (3) ao contrário das crises cíclicas que, temporalmente, são limitadas, a atual é extensa e “permanente”; (4) ao contrário das erupções e colapsos do passado, esta crise desdobra-se de maneira “rastejante”.

A crise estrutural está promovendo mudanças no mundo do trabalho e acarretando reformulações no sistema produtivo de modo geral, e em especial no setor de serviços, com vistas a recompor as bases que sustentam este sistema, numa tentativa de manter a sua integridade.

De acordo com Gomes (2006, p. 35):

O sistema encontrou no neoliberalismo a forma mais urgente para satisfazer este objetivo, novamente sobrepondo às necessidades humanas a sua própria necessidade de sobrevivência e de integridade. Os estados nacionais, neste contexto, assumiram a posição de parceiros do capital, tanto no Brasil, quanto em quase todo o mundo. Além da contribuição incontestável do Estado, o capital impôs regras a toda a sociedade. [...]. Estas regras vão desde o estabelecimento de políticas públicas, diminuição da atuação do Estado na área social, reformas de vários âmbitos e publicação de leis, até a manipulação ideológica em torno de categorias como cidadania, desenvolvimento e globalização. Todas elas visam, exclusivamente, proporcionar ao capital atingir o nível de expansão que ele necessita para sua reprodução.

No processo da reestruturação capitalista, as entidades internacionais de desenvolvimento, que colocam-se como financiadores e orientadores das políticas educacionais em países vistos como periféricos têm assumido a função de difusores da ideologia neoliberal. (CARNEIRO, SOUZA, MOREIRA, 2012, p. 308).

Assim, essa reestruturação capitalista está materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de reprodução e acumulação do capital. Desse modo, a manipulação ideológica traz implicações práticas nas diferentes esferas da sociedade e está vinculada, quase que exclusivamente, às posições conservadoras. Essa tese se assenta na análise de Mészáros (2004, p.57) que destaca: “[...] em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não.” Para o autor,

[...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar praticamente consciente do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo pela luta. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras. (MÉSZÁROS, 2004, p.66).

Nesse contexto, como apontam Souza e Souza (2007, p.3), é que Frigotto indica novos conceitos neoliberais no que concerne às modificações que estão afetando os processos produtivos nos últimos anos.

[...] Globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 1997, p.41, apud SOUSA; SOUZA, 2007, p. 3).

A partir da concepção do capital que tem como conceitos básicos a noção de empregabilidade, competência e polivalência, entre as muitas alternativas encontradas neste intuito de continuidade capitalista, diante de sua crise estrutural, podemos destacar a empreitada que o mesmo realiza em direção à educação.

Desse modo, no campo do planejamento gerencial da educação, temos constantemente o uso do termo competência profissional que está intimamente ligada com a questão da empregabilidade e do trabalhador polivalente.

A globalização econômica, as propostas pós-modernas de cultura e os movimentos sociais em busca de espaço na sociedade, apesar de terem preocupações contraditórias, todos recorrem à educação e veem nela um meio para atingir seus objetivos. Para garantir mais produtividade, eficiência e eficácia todos a querem com a marca da qualidade.

A propagação desses conceitos na literatura educacional como em documentos governamentais de políticas educacionais representa uma nova ofensiva no campo educacional objetivando efetivar uma cultura da responsabilização individual e do acatamento da lógica acumulativa e individualista.

De acordo com Souza (2014, p. 9),

podemos perceber que o neoliberalismo concebe a educação através de uma visão economicista, sendo que o conhecimento é tido como um capital que deve ser voltado para o crescimento econômico. Nesse sentido, a educação é concebida apenas como uma instituição que qualifica pessoas para a ação na esfera econômica, sendo esta ação restrita ao mercado de trabalho.

Diante disso, a educação na lógica do capital tem o objetivo de inserir os indivíduos no mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo a análise de Masson (2011):

[...] A ausência de categorias como totalidade e contradição nas políticas para formação de professores, bem como em boa parte das produções dos pesquisadores que têm influenciado essa discussão no Brasil, demonstra que a preocupação com as contradições fundamentais da sociedade capitalista e as possibilidades de se desenvolver uma proposta de educação que contribua para superá-las não é prioridade. De um modo geral, a despreocupação com o engajamento político em relação aos problemas mais

ampos que interferem na educação não tem contribuído para a construção de um processo de formação de professores para a emancipação e para a ação política comprometida com as desigualdades econômicas, sociais e culturais. (MASSON, 2011, p. 15).

A autora reflete: “Há que se considerar que existem propostas alternativas, como as posições do movimento de educadores, que podem oferecer maiores contribuições para a melhoria da formação de professores. Entretanto, verifica-se, ainda, a existência de uma grande lacuna na produção teórica e na ação prática no que se refere às formas de resistência às influências da agenda neoliberal nas políticas de formação docente”. (MASSON, 2011, p. 15).

Em breves considerações críticas à Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009, p. 134, sintetiza:

[...] Em suma, a formação realizada nos marcos da sociabilidade capitalista não corresponde às reais necessidades dos trabalhadores e nem fortalecem a união destes para a superação do sistema, pois nem mesmo diante da crise mais catastrófica que o capital venha a sofrer, este não mudará por si só. Somente através de uma ação conduzida conscientemente pelos trabalhadores, a mudança do sistema será possível. Lembremos, com base nos autores que nortearam nosso trabalho na perspectiva da revolução, que é problemático pensar na humanização do capital. Como este sistema tem sua base na exploração dos homens pelos homens, não é possível uma sociedade liberta na qual a exploração seja menor. A nossa bandeira é a superação dessa exploração. Reiteramos, para concluir, o que pretendemos apontar neste trabalho: os homens são os demiurgos de sua própria história. Essa clara compreensão é revolucionária. (HOLLANDA, FRERES E GONÇALVES, 2009, p. 134).

2.2. O contexto das políticas de formação docente em meio às reformas educacionais.

Compreender os reflexos das crises estruturais do capital no campo do trabalho e da educação é problematizar um debate necessário da formação docente diante da complexa relação entre a educação e o mercado, neste momento em que as transformações ocorridas no campo da produção colocam como exigência a criação de um novo tipo de sujeito e trabalhador.

Nesse contexto, a concepção de educação para formação do trabalhador apresenta-se como outra contradição do modo de produção capitalista, o que será problematizado a seguir com as reformas educacionais contemporâneas.

As transformações tecnológicas e econômicas das últimas décadas afetaram diretamente os meios e as relações de produção. Por extensão, o campo educacional sofreu e ainda sofre os efeitos das novas exigências impostas pelo mercado de trabalho. Exemplo claro disso, são as reformulações de currículos visando ao desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho profissional na sociedade contemporânea.

Esses impactos podem ser analisados no estudo entre as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões nas reformas educacionais materializadas legislações e políticas educacionais implementadas em nosso país, como resposta do governo brasileiro às novas demandas da educação e, conseqüentemente, de formação docente.

Assim, no Brasil, como reação a essa discussão e sob o controle do Ministério da Educação (MEC), foram formuladas e materializadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todo e qualquer curso de graduação que, entre outros pontos de vista, adotam o lançamento das “[...] reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade” (BRASIL, 1997), isto é, a elaboração de currículos mais compatíveis às exigências da sociedade contemporânea.

As referidas diretrizes têm sido objeto de discussão desde o fim da década de 1990 e no decurso da primeira década do século XXI. Tenciona estabelecer um referencial para as IES formularem os currículos dos seus cursos, com base em alguns princípios, principalmente, a flexibilidade e a autonomia curricular.

O curso da mudança prosseguiu-se conforme já afirmava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, conforme a qual compete às universidades, no desempenho de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos”, incumbindo, principalmente aos docentes, o compromisso de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996).

Para regulamentar a formulação das DCN, o CNE apresentou o Parecer nº. 776/1997¹¹, o qual adotava “a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada” (BRASIL, 1997, p. 2). O mesmo, visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, prescreveu oito princípios fundamentais para sua fixação, a saber:

¹¹ Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997 – Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Último acesso em 10 de abril de 2014.

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997, pp. 2-3).

A grande quantidade de pareceres, diretrizes, resoluções e parâmetros curriculares publicados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, de modo especial, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, em 20 de dezembro de 1996¹², resultou num conjunto de mudanças as quais colocaram no centro das reformas questões relacionadas aos currículos escolares, incluindo aí os da formação docente para atuação na educação básica.

No olhar dos reformadores, os processos formativos vivenciados até então não contemplam “[...] muitas das características consideradas na atualidade como inerentes à atividade docente”, tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; desenvolvimento de práticas investigativas; capacidade para assumir tarefas que vão além da sala de aula (BRASIL, 2001, p.4). A disseminação em larga escala desse discurso tem contribuído para acentuar a necessidade de revisão do modelo curricular praticado até então em cursos de formação docente.

¹² BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Último acesso em 10 de abril de 2014.

Tais estudos das políticas para formação docente apontam alguns fundamentos basilares que demonstram uma articulação com o ideário neoliberal. Dentre eles podemos destacar: a) epistemologia da prática; b) professor reflexivo; c) competências; d) flexibilidade.

O objetivo desta seção é analisar os conceitos, concepções e práticas de formação continuada de professores no Brasil e suas aproximações com a qualificação do trabalho docente e qualidade do ensino, materializadas nas políticas públicas e no ambiente institucional dos sistemas de ensino, sobretudo no chão da escola pública, e a relação estabelecida com os indicadores do rendimento escolar

Considerando essa perspectiva, Freitas (2007) observa que as diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PDE por si só, não vai resolver os problemas relacionados à baixa qualidade da educação básica das redes públicas de ensino, pois a sua proposta para a formação de professores não contribui para concretização da concepção sócio-histórica defendida pelo movimento de educadores, onde é preciso aproximações com as classes trabalhadoras, historicamente, esquecidas na definição das políticas públicas de educação. A autora ainda destaca que é necessário um olhar crítico para identificar em que medida as atuais iniciativas de regulação dos sistemas de ensino poderão elevar a qualidade da educação.

Nesta mesma linha de pensamento, para Oliveira (2007), essas reformas trazem uma nova regulação e configuração dos sistemas de ensino, alterando-os nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de eficiência e produtividade que passaram a orientar as políticas educacionais, especificamente a formação de professores e o trabalho docente.

A análise da realidade da escola pública nas suas relações com a sociedade e a reflexão sobre as condições objetivas em que o trabalho educativo e pedagógico são materializados ultrapassa as determinações atuais das políticas públicas para melhorar a qualidade da educação, focada unicamente sobre a avaliação do desempenho do aluno através do IDEB.

Neste sentido, corroboramos com Amorim (2011) quando afirma:

[...] parece que a compreensão acerca da qualidade da educação no país fica reduzida ao aspecto quantitativo, deixando de considerar a multiplicidade de fatores que envolvem esse conceito. As próprias escolas estão centrando seus trabalhos no Ideb com uma corrida desenfreada pela sua elevação. Pairentão uma questão: será que as escolas estão realmente preocupadas com a qualidade da educação que seus alunos terão ou com a imagem da escola que se manchará frente a resultados negativos? Essa é uma questão problematizadora para futuros estudos. (AMORIM, 2011, p. 1)

Ainda é preciso um olhar atento nas propostas de formação de professores, pois elas evidenciam as contradições no processo de definição e de materialização das políticas públicas,

onde os formuladores dessas políticas não são os sujeitos do processo educativo, ou seja, aqueles que nas escolas e nas universidades deveriam ser envolvidos para, a partir deles, construir as propostas de planos de formação, infelizmente, não são lembrados.

As ações articuladas de formação continuada do PAR se propõem como objetivo principal, a projetar mudanças efetivas à melhoria da educação básica, com o propósito de reverter o atual quadro de deficiência de qualidade da escolarização, auferida pelo Saeb e pela Prova Brasil, que na opinião de Albuquerque (2013):

[...] Suas proposições e conteúdo constituem-se instrumento central no processo de regulação da formação, adequando-a aos processos de avaliação da educação básica que tem no Ideb seu principal instrumento regulador. Em última instância, a formação continuada na perspectiva de qualificar o trabalho docente com vistas à qualidade que o Ideb pode atestar distancia-se da qualidade que produza efeitos transformadores da educação historicamente precarizada e socialmente excludente. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 183).

Fica muito claro o cuidado que se deve ter em afirmar que o IDEB avalia sozinho a qualidade do ensino básico em nosso país. Para este debate, é importante considerar a participação consciente e esclarecida de toda a comunidade escolar, como afirma Freitas:

[...] o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também processos formativos, à luz de uma concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador (FREITAS, 2007, p. 1221-1222).

Nesta mesma direção, Saviani considera que

[...] o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário, e a formação (SAVIANI, 2009, p. 39).

É fundamental ressaltar que existem muitos fatores que interferem na qualidade da educação, como: formação e valorização profissional, piso salarial, falta de maiores investimentos na educação, corrupção, os problemas sociais, políticos, econômicos e pedagógicos e outros. Diante de todos esses e outros fatores existentes, não há, na verdade, vontade política e empenho por parte dos governantes para melhorar a qualidade da educação, pois não há interesse de instrumentalizar a população, sobretudo a menos favorecida, com capacidade de senso crítico

e esclarecimento suficiente, capaz de desvelar as mazelas da política e a realidade de exploração que vive.

É preciso considerar a realidade da escola em suas relações com a sociedade, bem como o estudo sobre as condições objetivas onde se realizam os trabalhos educativos e pedagógicos, se sobrepõe às atuais determinações que configuram as políticas que se destinam à melhoria da qualidade da educação básica, unilateralmente, na avaliação do rendimento escolar por meio do IDEB.

Afirmar que o IDEB sozinho seja único instrumento responsável pela qualidade da educação seria uma falácia ou engodo, seria uma absurda negligência. O IDEB deve servir de parâmetro e como um subsídio a mais e considerável para avaliar-se a qualidade do ensino e um motivo importante para atentar-se à necessidade de mudanças e/ou correções que possam ser feitas.

Considerar este instrumento como único indicador de qualidade da educação pode significar cair na armadilha de aceitar que a qualidade da educação tenha como único pressuposto que o aluno aprenda e passe de ano, segundo tais indicadores, com base na Prova Brasil e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, conforme as atuais exigências e diretrizes governamentais.

A formação continuada tem ganhado significativo espaço nos estudos e pesquisas acadêmicas, pelo seu valor e crédito que vem exercendo na formulação de políticas públicas educacionais que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação.

No Brasil, a formação docente está presente no discurso e nas propostas, como estratégia para elevar o desempenho dos estudantes medido pelo sistema nacional de avaliação, atualmente referendado pelo IDEB.

As políticas nesse sentido, refletem uma dívida histórica traduzida pelos ínfimos resultados que o país vem obtendo nas avaliações internacionais como o Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – o que evidencia a ineficácia das políticas educacionais, por um lado, e, por outro, a desarticulação entre os entes federados na formulação e na execução dos programas e planos que se destinam a qualidade da educação, com suas aproximações na qualificação do trabalho docente.

2.3. Formação continuada de professores: concepções e práticas.

Como não foi objetivo deste estudo analisar as concepções teóricas que sustentam as ações articuladas de formação de professores no PAR, apresentamos uma breve exposição dos aspectos conceituais e práticos da formação continuada no Brasil e podemos constatar que foi mudando ao longo do tempo, intimamente ligada ao contexto econômico, político e social do país. É importante destacar que esta discussão não é uma questão nova, a formação continuada é um tema que vem sendo discutido há décadas. É importante destacar que a formação continuada é uma preocupação antiga (GATTI et al., 1972; ANDALÓ, 1995; CANDAU, 1997). Para Andaló (1995), as experiências mais antigas datam do início dos anos 60.

No Brasil, de acordo com Silva e Frade (1997), são evidenciados, nas últimas três décadas, experiências de formação continuada em três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento pela democratização do país e os movimentos de globalização econômica e cultural. Esses momentos políticos, conforme as autoras influenciaram as práticas e concepções de formação continuada de professores.

Na década de 90, por exemplo, a formação continuada de professores foi influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998). Assim, a formação continuada é uma questão complexa, dando mote para os embates das mais diferentes concepções existentes. Assim, ao longo do tempo e espaço, vêm-se enfatizando esta ou aquela terminologia, tem o propósito de incorporar nos discursos e nas práticas educativas suas diretrizes e metas.

De acordo com Marin (1995), citado por Rosenberg (2002, 46-47) e Mendes Sobrinho (2006), ao longo dos anos, foram surgindo diferentes terminologias, tais como: a reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação continuada, educação permanente, formação continuada e formação contínua são os diferentes termos que permeiam a discursos deste tipo de modalidade de formação dos professores. E mesmo que sejam enfatizados termos equivalentes, eles não são sinônimos, muito pelo contrário, pois a escolha dos termos muitas vezes desvela práticas e concepções que orientam as ações de formação continuada, com base nos conceitos subjacentes aos termos usados.

É o que nos alerta Marin (1995) para a necessidade de rever tais termos, repensando-os criticamente, uma vez que decisões são tomadas e ações propostas para materializar seus propósitos, planos e deliberações subjacentes, recorreremos à afirmação de Marin (1995, p.13) que

observa: [...] “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Para a análise dos termos utilizados atualmente, apresentamos a contribuição de alguns autores. Neste sentido, abordamos cada um destes termos relacionados acima, buscando nas análises de Marin (1995) que acrescenta a cada um dos termos algumas especificidades, revelando-os, de certa forma, complementares. A formação permanente traz subjacente a concepção de educação como processo ao longo da vida e em contínuo desenvolvimento.

Na medida em que a concepção de formação continuada foi assumindo novas funções, os termos foram se adequando às necessidades políticas e econômicas. Dessa forma, a formação continuada é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes.

Sacristán (1991) apresenta questões que impossibilitam o domínio de conteúdos por parte do professor em programas de formação continuada. O autor afirma que, além do professor precisar dominar um conjunto de conhecimentos específicos sobre a educação, precisa também compreender as influências políticas, econômicas e culturais, bem como a situação da (des) profissionalização, pois constituem elementos que incidem sobre os saberes e fazeres docentes no âmbito da sua prática social. Para este autor o processo educativo enquanto prática social envolve sujeitos que refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Nesse sentido, a análise das mudanças nos processos de formação continuada de professores evidenciadas por meio de diferentes concepções de formação que são debatidas no contexto atual, fundadas em diferentes projetos e perspectivas históricas diferenciadas pode revelar se esse processo busca readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos paradigmas da acumulação de capital, ou se compromete, de fato, com a universalização da educação com qualidade, como afirma o discurso oficial.

Diante disso, aproximamos de Albuquerque (2013, p.192) que compreende os processos de formação continuada, afirmando:

[...] A construção do sentido da formação continuada nas concepções que definem o professor enquanto sujeito das reformas e dos processos formativos, tende a defini-lo como um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, sujeito histórico e social, inconcluso e em crescimento permanente, que necessita educar-se ao longo da vida. Neste sentido, se a formação continuada pode contribuir para o crescimento social, político e profissional, deve contribuir para o enfrentamento dos problemas cotidianos dos mais simples aos mais conflitantes e em contextos de permanente mudança (ALBUQUERQUE 2013, p.192)

Nesta mesma direção, Imbernón (2010) compreende que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão ultrapassa o chão da escola para desvelar todo tipo de interesses subjacentes à educação e realidade social, com o único objetivo de obter a emancipação das pessoas. Esse enfoque resgata a necessidade de uma formação que considere as situações complexas para a constituição de um professor que, como ressalta Imbernón (2010), não se torne vulnerável ao entorno político, econômico e social, mas que tenham uma atitude crítica.

Outra questão importante, ao falar de formação continuada de professores, é necessário que se compreenda o que o termo “formação” significa. Para Nosella (2003), o termo formação apresenta uma ambiguidade, a qual expressa um ato ético e humano de libertação. Sendo assim o ato de formar o outro pode se tornar um processo autoritário; forçar alguém a imitar um modelo pode anular a própria liberdade. E ao mesmo tempo formar alguém pode se tornar um processo de cumplicidade entre o formador e o formando. Se de um lado o conceito de formação mostra-se autoritário, de outro lado contém um sentido de possibilidade, de cumplicidade entre educador e o educando.

Em síntese, as concepções de professor reflexivo e professor pesquisador supervalorizam o saber da experiência, enfatizando a individualidade do professor e sua prática, em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos.

A partir das considerações apresentadas até aqui, é imprescindível conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Corroborando com essa concepção socio-histórica, pretende-se romper com o neopragmatismo, promovido pelas atuais políticas públicas de formação continuada materializadas pelo PAR, para compreender a formação continuada de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. Tal processo de formação é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral dos homens.

2.4. Formação continuada de professores e sua aproximação com o atendimento escolar.

Para a compreensão da formação continuada, se faz necessário algumas aproximações com o atendimento escolar na compreensão de que a qualidade do ensino tem relação com a qualificação do trabalho docente, refletindo aspectos do cotidiano escolar dos sistemas de ensino.

Então, diante dos resultados do IDEB, algumas conclusões a que podemos chegar é que não têm sido garantidos os direitos constitucionais mínimos do padrão de qualidade do ensino (Art. 211, § 1º) e nem da LDB (Art. 4º, Inciso IV) do dever do Estado para a efetivação do direito à educação de qualidade. Isso nos faz crer que ainda é muito insignificante a tentativa dos sistemas públicos de ensino na materialização de políticas que visem a melhoria da qualidade da educação através de ações articuladas e sistêmicas, que possam melhorar as infraestruturas das redes escolares, sobretudo, os relacionados às melhorias das condições de trabalho dos profissionais da educação e dos seus processos de formação continuada.

Isto é fato, pois de acordo com Souza (2009), as características geralmente presentes nas políticas de avaliação de larga escala são: ênfase nos resultados em detrimento do processo; destaque às avaliações externas, menosprezando as avaliações internas; dados predominantemente quantitativos sobre os qualitativos; dados de desempenho escalonados com a finalidade de classificação; atribuição de mérito aos alunos e instituições escolares e políticas, desvalorizando o trabalho docente.

Essas características têm como base o culto aos resultados e aos indicadores das avaliações externas. O Ministério de Educação vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” (LESSARD; MEIRIEU, 2004), na “performatividade” (BALL, 2005a; 2005b); na cultura da “performatividade” (SANTOS, 2004; NOSELLA; BUFFA; LEAL, 2010) e o culpado pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas recai unicamente no professor.

Nesta lógica unilateral do discurso oficial de responsabilização dos professores, contraditoriamente, o que se tem constatado nos últimos anos, com a materialização destas políticas públicas de qualidade da educação, “uma acentuada deterioração das condições de trabalho e aviltamento dos salários dos professores” (SEVERINO, 2013, p. 188). Mudar essa lógica requer

como afirma o autor, [...] “mudar as bases epistemológicas, pedagógicas e políticas na formulação das políticas públicas educacionais” (idem). Assim, é preciso repensar o conteúdo da formação de professores, num processo de construção de uma identidade profissional articulada a um projeto mais amplo de educação e sociedade.

Ante a realidade do atendimento escolar das redes públicas de ensino, onde o PAR se constitui num Plano que materializa as ações dos sistemas de ensino, principalmente às voltadas para a formação continuada dos professores, as implicações desses e de outros fatores precisam ser cuidadosamente examinados, o que se supõe ações articuladas e visão sistêmica de processo, tendo em vista que o professor é sujeito produtor/construtor de seus saberes e que estes orientam, em grande medida, a sua prática cotidiana.

Os fatores até aqui considerados, além de outros, traduzem as condições mais amplas em que se realiza o atendimento escolar no Brasil, geralmente por meio de políticas decididas externamente, pelos organismos internacionais, que preconizam a eficiência e a eficácia com menor custo. Os vários indicadores apresentados mostram que a função social e cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem, principalmente, sobre o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Essa precarização do atendimento escolar e do trabalho do professor reflete, por um lado, a atual política de investimentos na educação, e do outro, o desperdício de recursos, pelas condições estruturais das redes públicas de ensino e, sobretudo pela falta de valorização dos profissionais da educação que, no caso do Brasil, tem merecido pouca atenção das políticas públicas. (SEVERINO, 2013).

O propósito da qualidade da educação preconizada por meio do PAR deixa evidente que as mudanças marcadamente comprometidas pela precarização do atendimento escolar especificamente as que se referem às condições de formação e de trabalho docente, precisam de maior clareza e legitimidade, para que sejam acolhidas pelos professores, e não impostas.

Nas condições desfavoráveis em que as mudanças são suscitadas por meio das ações do PAR, em que se realiza o trabalho escolar, há uma forte tendência à resistência e um consequente esvaziamento das ações articuladas de formação de professores. Nesse sentido, as políticas públicas que pretendem melhorar as condições do atendimento escolar de modo a impactar na qualidade do ensino e da educação não podem prescindir da valorização das condições do trabalho docente e do respeito aos saberes que mobilizam e uma melhoria do processo de formação continuada.

Por isso, estes termos do ideário neoliberal figuram como pressupostos norteadores da organização curricular na reforma promovida pelo governo central nos cursos de formação de

professores da educação básica, colocando em pauta a necessidade de uma nova dinâmica curricular para esses cursos.

Baseando-se na internacionalização da economia no cenário mundial, o Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001), que discorre sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta a necessidade do Brasil, que participa de forma cada vez mais efetiva da economia mundializada, dispor de profissionais qualificados e reconhece a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. Nesse entendimento, apoiando-me em Ball (1998), penso que essa articulação entre um foco econômico e um social no cenário atual de elaboração das ‘novas’ políticas educacionais revela uma ambivalência e pode ser interpretada como uma hibridização e uma recombinação de discursos que, normalmente, estariam em conflito, de acordo com a ideologia dominante, que tem como pressuposto os valores e as regras do mercado e que vem deixando de lado a esfera social¹³.

Podemos também observar de forma contundente tais fundamentos, na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) e as diretrizes específicas para os cursos de licenciatura que decorrem dessa resolução. A relação desses fundamentos com os postulados da agenda neoliberal pode ser identificada pelo significado que eles assumem no campo educacional.

Como exemplo da ênfase nas competências e na flexibilização da formação, podemos destacar os seguintes artigos da resolução CNE/CP1, 2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso. Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

¹³ Ball (1998) procura identificar discursos genéricos que configuram “elementos gerais e comuns da política educacional contemporânea e global” (p. 122). Nesse sentido, interpreta discursos hegemônicos que constituem uma ideologia dominante e que, atualmente, buscam situar a educação como um dos setores da economia que, portanto, deve ter como pressupostos os valores e regras do mercado. Para um aprofundamento sobre essas questões, ver Ball (1998).

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. (BRASIL, 2002).

No Art. 12 é possível perceber o destaque dado à prática:

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

O Art. 13 § 1º apresenta o fundamento da prática reflexiva ao instituir que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.” No Art. 14 encontramos a relevância dada à flexibilidade, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios. Nesse sentido, o § 1º deste artigo destaca que a flexibilidade abrangerá tanto as dimensões teóricas como as práticas. (BRASIL, 2002).

Ao invés de conteúdos e disciplinas, as DCNs propõem competências as quais manifestam o que será considerado relevante na formação docente. Estes elementos objetivam a constituição de uma base comum para a formação dos professores brasileiros por meio da “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” (BRASIL, 2001, p. 4).

Em 2004, através de novo parecer¹⁴ o CNE determinou que as DCN deveriam “ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta” (Brasil, 2004).

Neste segmento da análise, procuramos extrair os princípios relacionados a essas recomendações e discutir o sentido de cada um deles. Para o efeito, constatamos que as orientações propostas pelas DCN se encontram alinhadas com os seguintes princípios: (i) o currículo orientado para o desenvolvimento de competências; (ii) a integração do conhecimento; (iii) a articulação entre teoria e prática; (iv) a formação generalista; (v) a flexibilidade curricular; e (vi) a educação permanente.

¹⁴ Parecer nº. 210/2004, de 8 de julho de 2004 – Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Brasília, DF. In. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcs21004.pdf>. Último acesso em 10 de abril de 2014.

Cabe enfatizar que, na literatura educacional, o conceito de competência¹⁵ é de natureza controversa, sendo objeto de variadas considerações, havendo os que se manifestam a favor e os que se opõem a ela, por diferentes razões.

O conceito de competência em Duarte (2003) associa-se a tão propalada pedagogia do “aprender a aprender” e às ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a ideologia da pedagogia das competências favorece a captura da subjetividade do trabalhador por meio de um envolvimento manipulador, que exige que ele tenha que ser polivalente e multifuncional, do contrário, sua competência estará comprometida, este trabalho compartilha com esta concepção.

Consideramos enfim, que face à atual polarização que caracteriza o ensino superior, entre a formação integral, autônoma, crítica, ética, humanística e a formação para atender às exigências do mundo do trabalho, “o perigo” que poderia ser representado pelo currículo baseado em competências seria o de valorizar o saber apenas pela sua utilidade prática, deslocando a formação do saber para o saber-fazer descontextualizado, acrítico e sem compromisso social. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento de competências por si só não implica necessariamente seguir esta ou aquela direção. A forma como o desenvolvimento das competências poderá se dar, efetivamente, dependerá do sentido dado pela instituição em cada curso.

Outro princípio defendido pelas DCN, e que como as competências se relaciona a utilização prática dos conhecimentos, refere-se à articulação da teoria com a prática, num processo que procura relacionar o conhecimento com a realidade. Nesse sentido, recomenda-se que os estágios dos cursos, atividades que proporcionam o contato direto com o futuro campo profissional, sejam desenvolvidos ao longo da formação e não apenas no seu término. Só que na lógica tradicional, apenas a teoria tem sido tomada como referência para a prática.

Por fim, os demais princípios ressaltados pelas DCN, formação generalista, flexibilidade curricular e educação permanente procuram, acima de tudo, garantir que o currículo dos cursos e os futuros profissionais sejam adaptáveis às constantes mudanças da sociedade.

¹⁵ Para aprofundamento da análise desta temática, sugerimos a leitura dos seguintes autores: Rios (2002), que é defensora da Pedagogia das Competências; Ramos (apud Nomeriano, 2005), que tece uma crítica acerca dessa pedagogia, porém sua crítica se esbarra nos limites do capital; por fim, Nomeriano (2005), que faz a crítica da crítica à luz do referencial teórico marxista; Hirata (1994), apontando a pedagogia das competências como um mecanismo utilizado pelo capital para a cooptação psíquica dos trabalhadores; Jimenez (2003), que faz uma crítica dos rebatimentos dessa pedagogia no campo da formação docente; Antunes (2005), de cujos trabalhos podemos concluir que a referida pedagogia é uma das artimanhas do capital para continuar como sistema vigente, modificando o mundo do trabalho e exigindo um novo perfil de trabalhador; por fim, Tonet (2003), que propõe o desenvolvimento de atividades emancipadoras que apontem para a superação do capital – o que constitui a tarefa do professor. Vale enfatizar que Nomeriano, Jimenez, Hirata, Tonet e Antunes são autores marxistas, que também é o referencial adotado neste trabalho.

A formação generalista é proposta em contraposição à especialização. Os documentos enfatizam a necessidade de que a formação em nível superior possua uma base sólida de conhecimentos gerais dentro de cada área, isto porque se considera que se trata de uma formação capaz de tornar o futuro profissional apto para responder às novas e emergentes demandas da sociedade contemporânea.

Quanto à flexibilidade curricular, trata-se de um princípio que permite que as instituições construam currículos que contemplem as suas particularidades (missão, vocação, etc.), as características do contexto regional e/ou local em que se integram e as necessidades e características dos alunos. Estimula o desenvolvimento de currículos dinâmicos, constantemente atualizáveis às novas demandas sociais e que atendam aos interesses dos alunos, uma vez que se amplia a oferta de disciplinas e de atividades de livre escolha pelos estudantes, permitindo que eles possam construir o seu percurso formativo.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveram que a flexibilização não constitui problema em si, pois esta pode ter diferentes interpretações e desdobramentos acadêmicos. Ela pode ser tomada como mote para ampliação da autonomia das instituições e dos cursos na elaboração e implementação de seus currículos e, ainda, como possibilidade de oxigenação da formação para os alunos, ao ampliar as alternativas de escolha de atividades. A flexibilidade pode concretizar-se também através do estabelecimento de uma conexão da universidade com a sociedade e o mundo do trabalho, o que implica uma abertura da universidade para o diálogo com o seu meio.

Contudo, quando a flexibilização se circunscreve, essencialmente, à adaptação dos currículos às constantes transformações sociais, e nestas se incluem as referentes ao mundo do trabalho, corre-se o risco de desequilibrar a balança entre as funções da universidade, nomeadamente a produção de conhecimento e a promoção dos valores culturais, e a qualificação para o exercício profissional (CATANI, 2001), configurando uma relação de subordinação ou submissão da universidade ao mercado de trabalho.

Quanto à educação permanente, as DCN defendem que a graduação é apenas a etapa inicial da formação, a qual deve ser contínua, pois, para acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho, é necessária uma educação continuada.

O que se nota é que os princípios propagados pelas DCN estão em sintonia com as políticas mundiais definidas para a educação, nomeadamente com as recomendações da Declaração Mundial da UNESCO, a qual: (i) ressalta a necessidade de uma formação geral contraposta à especialização, dado que os conhecimentos especializados rapidamente se tornam obsoletos no mundo atual; (ii) enaltece as universidades que se flexibilizaram, buscando a construção de

novas vias de formação, em formas, métodos e conteúdos; (iv) chama a atenção para que durante muito tempo as instituições de ensino se voltaram apenas para o saber, descuidando o saber-fazer, necessário, ou até fundamental em tempos atuais; e (v) enfatizam a necessidade da educação ao longo de toda a vida (UNESCO, 1998).

Em síntese, cumpre assinalar que essas orientações encontram-se afinadas com a reestruturação produtiva capitalista e com o novo modelo de regulação política e econômica ocorridos no cenário mundial. Desse modo, vêm acompanhadas por princípios pedagógicos pretensamente imbuídos do poder de formar o homem para os enfrentamentos postos pela sociedade marcada pela dinâmica de mercado mais flexível, competitivo e inconstante, bem como por avanços na produção do conhecimento e das tecnologias de informação e comunicação, atribuindo à educação para o século XXI a função de preparar o “trabalhador de novo perfil dotado de competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível” (MORAES, 2003, p. 8).

2.5. A Pedagogia Histórico-Crítica como movimento coletivo contra-hegemônico de formação docente.

O objetivo deste tópico é ampliar e aprofundar a pesquisa bibliográfica sobre a pedagogia histórico-crítica, que se propõe a realizar o enfrentamento existente entre as concepções hegemônicas liberais de formação de professores, e o movimento coletivo contra-hegemônico existente no Brasil, afinados com essa teoria pedagógica. A pedagogia histórico-crítica localiza-se teoricamente no corpus das pedagogias contra-hegemônicas, transformando-se em um movimento coletivo, que busca a construção de modelos revolucionários, críticos, coletivos e colaborativos de formação docente (MARSÍGLIA, 2008).

As pedagogias contra-hegemônicas são aquelas cujas orientações buscam intencional e sistematicamente se colocar a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.

Cabe aos cursos de formação docente possibilitar aos educadores sólida fundamentação teórica e ampla reflexão filosófica, que lhes permitam se apropriar da educação em sua gênese

e compreender a realidade humana em suas múltiplas determinações, condições essas essenciais para desvelar as concepções hegemônicas burguesas, favorecendo o embate no âmbito da sociedade e buscando transformá-la.

É preciso cada vez mais processos de formação de professores que busquem levantes/insurreições contra-hegemônicas no campo da formação docente com o intuito de desnaturalizar e desvelar as concepções hegemônicas burguesas do trabalho e formação docente, cujas propostas, especificamente, para formação têm se mostrado voltadas para o aligeiramento e esvaziamento desta.

A leitura das obras dos pesquisadores aqui apresentados que tem afinidades com a pedagogia histórico-crítica, catalogadas neste artigo, favorecem este embate e enfrentamento contra-hegemônico na formação docente a fim de provocar micro-revoluções no “chão da escola”.

2.5.1. Pedagogia Histórico-Crítica e a sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico dialético e traz a compreensão da história como uma determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003). Esta concepção pedagógica está vinculada aos pressupostos filosóficos da teoria Marxista que concebe o homem como resultado do processo histórico da sociedade ao qual pertence. Tudo isso adotando um procedimento onde a reflexão teórica tem como fim a transformação das relações de produção da vida material.

Marx, em seus estudos sobre Economia Política, afirma que

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978, p.130).

Nesse sentido, uma atividade humana, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que se pretenda emancipadora, tem como princípio básico a visão da totalidade das relações sociais estabelecidas, compreendendo os fatos históricos precedentes. Como diz Marx

(2003, p. 15), “a tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo”. Para Marx, a emancipação humana só pode ser alcançada com a superação do capital, com uma perspectiva revolucionária. Segundo Lessa (2005):

[...] Não resta, portanto, a Marx, senão elaborar uma nova, radicalmente nova, concepção de mundo. Única e original. A superação do capitalismo, a forma mais desenvolvida possível da sociedade de classes, requer a superação ideológica de todas as concepções de mundo que tais sociedades foram capazes de produzir. Nisto está em grande parte a contribuição de Marx para a humanidade: uma teoria social que é, ao mesmo tempo, uma concepção filosófica única e uma proposta rigorosamente universal de emancipação da humanidade (LESSA, 2005, p. 13).

Compreende-se assim, que a emancipação deve ocorrer para que um outro modelo de sociedade se concretize.

Com esse intuito, os autores Dermeval Saviani e Newton Duarte, que se posicionam em defesa das classes menos favorecidas, uniram esforços no livro *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar* (2012). A tese central da obra é a de que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.1-2). A partir desse pressuposto, Saviani e Duarte, buscam desvelar as contradições e os interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo – apresentado como expressão legítima, consensual e universal – e, por outro lado, contribuir por meio da defesa da especificidade da educação escolar para a socialização dos elementos culturais considerados essenciais para a formação dos indivíduos humanos nas condições históricas e sociais atuais, isto é, considerando-se as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes. Ou seja, a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e a apropriação privada do conhecimento, como parte constitutiva dos meios de produção que, sobre a égide do capital, não podem ser socializados (DUARTE; SAVIANI, 2012).

Ao abordar o debate acerca da participação do trabalho educativo escolar no processo de superação da sociedade burguesa, processo esse, que se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, os autores afirmam:

[...] Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista e este livro, coerentemente com a trajetória de seus autores, soma-se aos esforços, que vêm sendo realizados coletivamente para a construção da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 5).

Para aqueles que pensam não haver na pedagogia histórico-crítica uma perspectiva revolucionária, os autores argumentam:

[...] A experiência histórica mostra [...] que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção. Se, por um lado, essa perspectiva não é absolutamente, como muitos pensam, uma utopia sem base real, por outro lado sua concretização não será resultado da ação de forças espontâneas (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 1-2).

Saviani (2007) afirma que uma das condições básicas para quebrar a teia da dominação é que as camadas populares dominem os conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, faz-se necessário, criar condições nas instituições escolares para a constituição das pedagogias contra-hegemônicas se efetivarem.

2.5.2. A Pedagogia Histórico-Crítica: o papel da educação, da escola e a Formação Docente.

Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Dermeval Saviani emergiram no final da década de 1980, constituindo-se em uma nova teoria pedagógica, em consonância com a concepção de homem e de mundo, fundamentado no materialismo histórico dialético (SAVIANI, 2008):

[...] Do ponto de vista da relação da educação com a sociedade as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemônizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra-hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente. (SAVIANI, 2008, p.11)

Saviani (2007) afirma que uma das condições básicas para quebrar a teia da dominação é que as camadas populares dominem os conhecimentos historicamente acumulados. Afirma:

[...]Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p. 61).

A “dominação” aqui entendida tem relação direta com a apropriação do conhecimento, do saber sistematizado construído historicamente, apropriação dos conteúdos nucleares, os conteúdos considerados clássicos. Os “dominantes” mantêm seu domínio mediante a apropriação dos bens culturais que deveria ser de todos. De acordo com Saviani, as classes dominadas devem fazer uso do saber historicamente construído pela humanidade, em diferentes tempos e espaços, para que se possa assim ter condições de superar sua condição de dominado.

Em um evento realizado em 1994, Simpósio de Marília, realizado na UNESP de Marília, Newton Duarte propôs a discussão dos elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani, nos seguintes termos:

[...] O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada “Pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. Entendo que, ao estudarmos e analisarmos o pensamento de Dermeval Saviani, não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento (DUARTE, 1994, p. 129-130).

Foi assim que, Saviani reitera que “esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva” (SAVIANI, 2007, p. 12).

Nesse sentido, poderíamos afirmar que existe um movimento coletivo na perspectiva das teorias pedagógicas contra hegemônicas, num contexto de construção coletiva de transformação da realidade educacional vigente.

2.6. A Formação de Professores e o Trabalho Educativo.

Segundo Saviani (2003), a educação consiste na produção, em cada indivíduo, das objetivações alcançadas pela humanidade para a constituição do indivíduo como gênero humano. O referido autor afirma:

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p.13).

Embora os caminhos metodológicos seguidos por estes pensadores sejam, em alguns casos, divergentes, suas análises convergem, sob uma dimensão: a escola deve resgatar o conhecimento historicamente acumulado e assumir a função de possibilitar, aos trabalhadores, o acesso a esse conhecimento.

Para Saviani (2003) assim como para Duarte (1998) o trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade, alcançando sua finalidade quando os indivíduos se apropriam dos elementos culturais necessários “a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos” (DUARTE, 1998, p.03). O trabalho educativo é, neste sentido, uma atividade intencionalmente dirigida, produzindo o saber objetivo e sistematizado.

O trabalho e a formação docente precisam enfrentar as propostas pedagógicas para além do cotidiano imediato, ou seja, necessita compreender que as teorias, as ideologias e os preconceitos, etc. são produzidos em situações históricas concretas, resultam da prática social dos homens.

Os autores DUARTE; SAVIANI, 2012, p.169, nos apresentam as dimensões teórica e estratégica contidas na tese do trabalho como princípio educativo, fundamentada nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Nas palavras de Gramsci (1981, p.144), o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

No trabalho, como princípio educativo, o ser humano é produtor de sua realidade se apropria dela e pode transformá-la. Saviani explora radicalmente a contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola, qual seja a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e a apropriação privada do conhecimento, entendendo este último como parte constitutiva dos meios de produção, que, sobre a égide do capital, não podem ser socializados.

Por um lado, o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, determinando a forma como se constitui e se organiza a educação (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 175). Por outro, o trabalho como princípio educativo possui uma dimensão estratégica, devendo ser o norte para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica, articulada ao movimento revolucionário de superação do capitalismo (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 179).

Assim, a pedagogia histórico-crítica, como uma concepção revolucionária de educação, correspondente à ideologia da classe trabalhadora, visa à superação das desigualdades, contrapondo-se a visão liberal burguesa.

Seu objetivo maior é o de transmitir aos trabalhadores os conhecimentos clássicos, eruditos, para que eles tenham condições de elevar-se culturalmente e assim, lutar pela libertação da exploração e dominação da classe dominante.

O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica parte da prática social, comum ao aluno e o professor, porém com compreensões distintas desta. A prática social é o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, que gera a necessidade da problematização, quando se questiona os problemas da prática social, para posteriormente disponibilizar ao aluno a possibilidade da apropriação do conhecimento científico por meio da instrumentalização. A incorporação desses conhecimentos busca efetivar uma nova ação do aluno frente à realidade. Desta forma, na pedagogia histórico-crítica:

[...] a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2008 apud MARSIGLIA, 2011, p.103).

Neste sentido, a formação baseada na concepção sócio-histórica permite a compreensão dos significados ideológicos presentes no contexto educacional porque explora os problemas educacionais em sua origem social e histórica. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tal concepção de formação valoriza uma base comum

nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo. Este último é indispensável para a transformação da prática de ensino e da prática social mais ampla. Tal concepção de formação foi construída pelo movimento de educadores, representado pela Anfope (2002), e possui caráter amplo, que defende pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência que possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

3º CAPÍTULO: O CENÁRIO DE MATERIALIZAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BATAGUASSU-MS.

Neste capítulo apresentamos o cenário e o processo da materialização dessas ações e analisando: aceitações, participações, resistências, contribuições e limitações no contexto da rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados empíricos da pesquisa, a partir de documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e de entrevista semiestruturada com gestores e equipe técnica de acompanhamento do PAR da secretaria assim como as respostas dos questionários encaminhados aos professores. A coleta de documentos, a observação sistemática e a realização da entrevista e a produção de questionários seguiram rigorosamente um roteiro específico, o que permitiu, ao final do trabalho de campo, sistematizar as informações de modo a garantir a análise do fenômeno investigado.

O capítulo constitui um esforço analítico para compreender o processo de formação continuada de professores no âmbito das ações materializadas do Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede municipal de ensino, buscando perceber, a partir do entendimento dos sujeitos investigados, sua complexidade e contribuições para a qualificação do trabalho docente e para a qualidade da educação, no município de Bataguassu/MS.

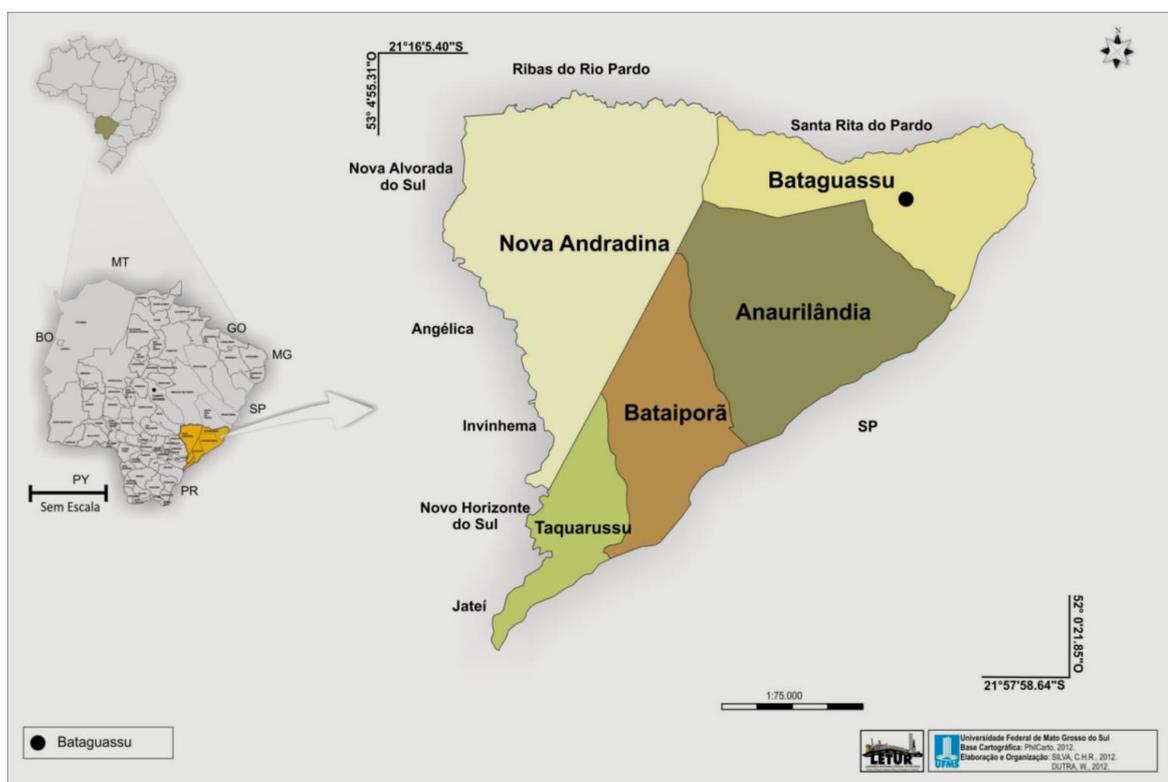
O capítulo está organizado em cinco partes assim distribuídas: (1) Conhecendo o Município de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR; (2) Conhecendo o Contexto Socioeconômico e Político de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR; (3) Conhecendo o Contexto da Educação de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR; (4) Conhecendo a Rede Municipal de Ensino de Bataguassu no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR; (5) Análise da implementação das ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores, na percepção de gestores e professores municipais.

Para fazer a construção histórica do município, utilizamos dados do IBGE, da tese de Ziliani (2010) e das dissertações de Alves (2007), Freitas (2012), além de fontes da prefeitura de Bataguassu-MS.

3.1 Conhecendo o Município de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR.

Bataguassu¹⁶ é um município brasileiro, localizado na mesorregião leste do estado de Mato Grosso do Sul, situado na microrregião de Nova Andradina. Esta, por sua vez, é composta pelos municípios de Batayporã, Nova Andradina, Taquarussu e Anaurilândia, representados na figura 01.

Figura 1: mapa do município de Bataguassu/MS.



Fonte: Base Cartografica PhilCarto. Digitalização e editoração: Silva, C.H.R.; Freitas, W.N.D., 2012.

Situada na divisa entre Mato Grosso do Sul e São Paulo, Bataguassu é um importante corredor rodoviário de acesso ao estado, pela rodovia Manoel da Costa Lima, BR/267. Limita-se a norte com Santa Rita do Pardo, a sul com Anaurilândia, a oeste com Nova Andradina e a

¹⁶ O nome Bataguassu teve origem em dois idiomas: 1-theco-eslovaco originário do fundador da cidade Jan Antonin Bata; 2-tupi-guarani Guaçu, que significa água grande, denominação de origem indígena por ser a etnia que ocupava a região da entrada dos colonizadores e nome de ribeirão próximo à cidade IBGE (2012).

leste com o município de Presidente Epitácio/SP, onde o rio Paraná constitui uma divisa natural, configurando uma das portas de entrada para o estado de São Paulo. Bataguassu situa-se aproximadamente a 330 km da capital estadual Campo Grande e 1061 km da capital federal Brasília.

Figura 2 – Foto aérea da cidade de Bataguassu



Fonte: Prefeitura de Bataguassu/Assessoria de Imprensa e Comunicação, 2010.

Atualmente, o município de Bataguassu-MS, de acordo com o IBGE (2010), ocupa uma área de 2.415,301 Km² e tem uma população 19.839 habitantes, conforme o censo de 2010 ¹⁷. A população masculina representa 10.090, enquanto a população feminina é de 9.749 habitantes. Em Bataguassu, existem mais homens do que mulheres. Sendo a população composta de 49.14% de mulheres e 50.86% de homens. Confira a tabela:

Tabela 1 – Indicadores do Censo 2010 /Bataguassu (IBGE).

| | |
|---------------------------|---------------|
| Total da População | 19.839 |
| Total de homens | 10.090 |
| Total de mulheres | 9.749 |

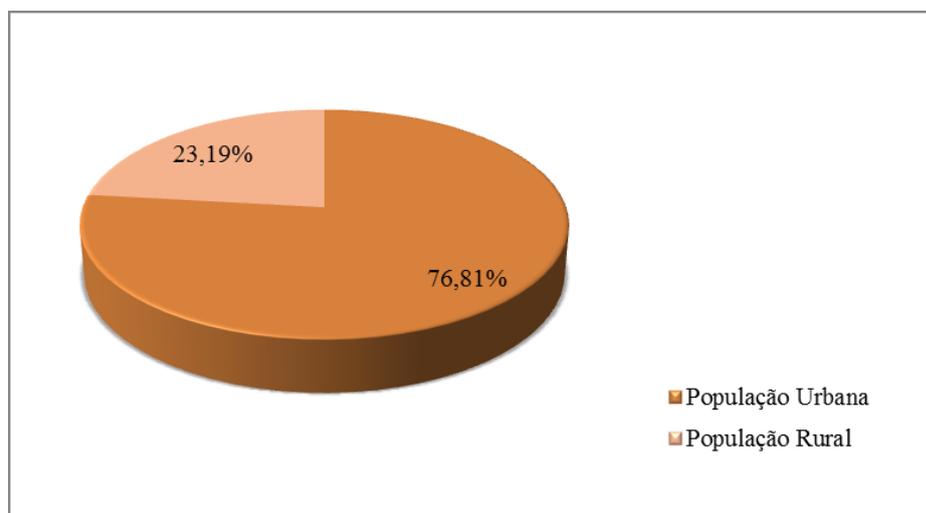
¹⁷ Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) A população estimada para Bataguassu em 2014 é de 21.463 habitantes. Capturado no sítio <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500190>. Acesso em: 03/07/2014.

| | |
|---------------------------------|--------|
| População Urbana | 15.239 |
| População Rural | 4.600 |
| Taxa média de crescimento anual | 0,86% |

Fonte: O autor, com base no Censo de 2010 - IBGE

A população é distribuída da seguinte forma: 15.239 na área urbana e 4.600 na área rural. Como pode ser observado no gráfico (01), a população urbana representa 76,81% do total, enquanto a população rural, 23,19%, percentual que corresponde a um índice superior à média de população rural do estado.

Gráfico 1 - Distribuição da População de Bataguassu/MS – 2010



Fonte IBGE – Censo Demográfico 2010. Org. FREITAS, 2011.

Segundo Alves (2007), a ocupação econômica de Bataguassu iniciou-se a partir de 1900, com a chegada de Manoel da Costa Lima - também conhecido como Major Cecílio, título de honra recebido por ser Major da Guarda Nacional, que havia saído de sua fazenda Ponte Nova, em Campo Grande, para explorar sertão adentro, rumo à fronteira com o estado de São Paulo, sem conseguir, nesse momento, atingir seu objetivo. No ano de 1902, organizou uma segunda expedição partindo da mesma fazenda Ponte Nova, ocasião em que atingiu as margens do rio Paraná, na barra do Rio Pardo, onde foi fundado o distrito de Porto XV de Novembro, em Bataguassu.

Em 1953 o Governador do Estado de Mato Grosso, Dr. Fernando Correia da Costa, a convite do tenente Nelson, Pery e Enio, visitou Bataguassu, quando inaugurou a nova escola, a

Escola Rural Mista Coronel Pedro Celestino e assistiu a um desfile de máquinas agrícolas que o deixou bastante impressionado. Empolgado, o governador prometeu a emancipação política de Bataguassu.

Em 11 de dezembro de 1953, o então Governador de Mato Grosso, Dr. Fernando Correia da Costa, assinou a Lei 683, que elevou a vila à sede de Município, o qual tinha as mesmas divisas do Distrito de Ivinhema, abrangendo as terras que hoje formam os municípios de Bataguassu, Anaurilândia, Nova Andradina, Bataiporã e Taquarussu, a partir desta data foi nomeado Prefeito de Bataguassu, o Sr. Ladislau Deák Filho.

Com a criação do município de Bataguassu em 1953, Porto XV de Novembro passa a ser distrito deste. A partir dos anos 90, sua história é marcada por uma grande mudança. Com o enchimento do reservatório da Usina Hidrelétrica Sérgio Motta na qual alagaria toda extensão pertencente ao distrito, a população teve que ser transferida para uma outra área planejada e construída pela CESP entre 11 de setembro de 1992 e 11 de agosto de 1994. O período de transição da população do antigo distrito ocorreu entre os anos de 1995 a 1998. Hoje, o distrito tem o nome de Nova Porto XV de Novembro. Uma das tradições mais típicas do distrito é a realização da Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, presente com total envolvimento da comunidade desde o ano de 1948.

A população foi transferida para um núcleo urbano, planejado e construído como indenização pela submersão do antigo povoamento. A criação do lago e a mudança para a nova cidade modificaram profundamente a vida da comunidade. A pesca, o plantio nas terras férteis das margens do rio e a olaria que utilizava a farta argila sofreram um golpe profundo, afetando a atividade econômica e todo o modo de vida da população local. A intervenção modernizadora, em nome do progresso, destruiu uma comunidade e uma cultura que tinham o rio como referência principal.

Bataguassu tem um índice de desenvolvimento humano municipal – idhm, em 2010, de 0,710, ocupando a 1.595^a posição nacional, registrado no Atlas Brasil 2013, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Tabela 2 – Ranking IDHM Municípios 2010

| Ranking IDHM 2010 | Município | IDHM 2010 | IDHM Renda 2010 | IDHM Longevidade 2010 | IDHM Educação 2010 |
|--------------------------|------------------|------------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 1595 ° | Bataguassu (MS) | 0,710 | 0,698 | 0,847 | 0,606 |

Fonte: o Autor a partir de dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 (Com dados dos Censos 1991, 2000 e 2010.)

Em relação ao território, é preciso destacar que, no ano de 1998, o município perdeu uma área territorial de 686,61 Km², cerca de 23,06% de seu território¹⁸, devido à formação do reservatório da Usina Hidrelétrica Sergio Motta de Porto Primavera/SP, que provocou a submersão de grandes áreas ao longo do Rio Paraná. O município teve perda de estabelecimentos rurais e de jazidas de argila, tendo sido o segundo mais atingido em terras sul-mato-grossenses.

A figura 03, abaixo, indica a área atualmente inundada pelo lago da UHE, anteriormente terras emersas do município de Bataguassu.

Figura 3 – Mapa da área atualmente inundada pelo lago da UHE

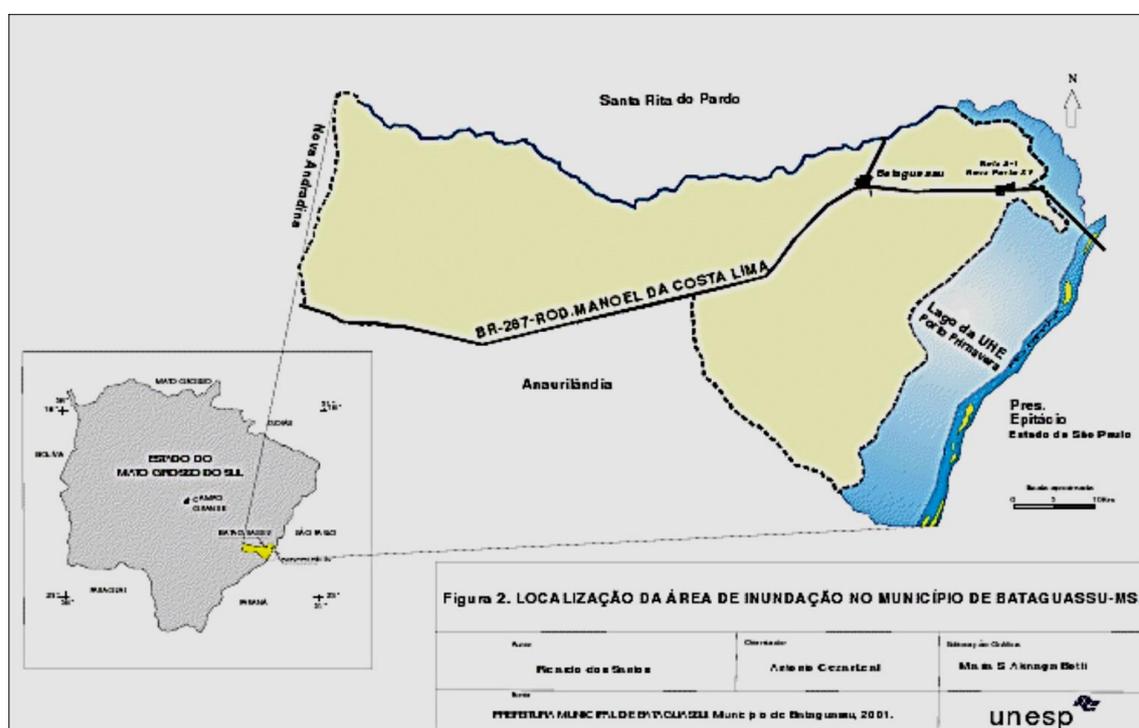


Figura 3 - Fonte: Santos, R. 2005.

Atualmente, no município de Bataguassu, existem três assentamentos de reforma agrária e dois reassentamentos. O processo de implantação dos assentamentos iniciou-se em 1997, com a formação do reservatório, configurando uma nova organização na estrutura fundiária do referido município.

¹⁸ Dados obtidos no sítio da ANEEL, <http://www.aneel.gov.br/aplicacoes/cmpf/gerencial/> Acesso em 03/07/2014.

Tabela 3 – Assentamentos no município de Bataguassu/MS

| Assentamento | Nº+Famílias | Data/criação | Vinculação | Área (ha) |
|---------------|-------------|--------------|------------------------------|-----------|
| Santa Clara | 156 | 12/1997 | FETAGRI | 4.353.33 |
| Montana | 70 | 07/1998 | FETAGRI | 1.567.77 |
| Aldeia I e II | 217 | 09/1998 | MST/FETAGRI | 10.718.24 |
| Santa Paula | 89 | 11/1998 | Reassentamento ¹⁹ | 590.00 |
| Aruanda | 67 | 10/2008 | Reassentamento ²⁰ | 3.857.65 |

Fonte: O autor, a partir da base de dados do INCRA.

O primeiro assentamento criado no município foi o Santa Clara, em dezembro de 1997, vinculado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Mato Grosso do Sul (FETAGRI). Em seguida, veio o assentamento Montana, em julho de 1998, o assentamento Aldeia I e II, em setembro de 1998, o reassentamento Santa Paula, em novembro de 1998, e, por fim, o reassentamento Aruanda, em outubro de 2008, criado para assentar as famílias desalojadas pela construção da Usina Hidrelétrica Sérgio Mota de Porto Primavera/SP.

Para imprimir o desenvolvimento econômico na região, a Prefeitura de Bataguassu em parceria com o governo federal e estadual, cria a Zona de Processamento de Exportação (ZPE)²¹. As ZPEs são criadas por decreto do presidente da República, mediante proposta de governadores e/ou prefeitos municipais.

As principais finalidades das ZPEs são: atrair investimentos estrangeiros, reduzir desequilíbrios regionais, fortalecer o Balanço de Pagamentos, promover a difusão tecnológica, criar empregos, promover o desenvolvimento econômico e social do país e aumentar a competitividade das exportações brasileiras.

É neste contexto, em meio ao desenvolvimento do modo de produção capitalista que vem ocorrendo de forma intensa e acelerada, alterando o meio ambiente, desrespeitando e esmagando os seres humanos na sua individualidade que o Plano de Desenvolvimento da Educação

¹⁹ Criado para assentar famílias desalojadas pela construção da Usina Hidrelétrica Sérgio Mota de Porto Primavera/SP.

²⁰ Vide a observação da nota anterior.

²¹ A ZPE – Zona de Processamento de Exportação de Bataguassu foi criada pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Conselho Nacional das Zonas de Processamento de Exportações (CZPE), pela Resolução CZPE nº 7, de 26/05/2010, Decreto de 30/06/2010.

– PDE, materializado por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), chega ao município de Bataguassu, no final de 2007.

3.2 Conhecendo o Contexto Socioeconômico e político de Bataguassu-MS no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR.

O contexto socioeconômico e político é um elemento estruturante e condicionante da promoção do Trabalho e da Formação Continuada dos Professores.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Produto Interno Bruto (PIB) do município para o ano de 2011 era da ordem de R\$ 526 milhões, e participava com 1,1% do PIB da unidade federativa em que se localiza – em 2005, tal participação era de 1,2%.

O PIB per capita municipal - que corresponde a toda riqueza gerada pela economia do município em determinado ano, relativizada por sua população residente – perfazia o valor de R\$ 26.122 no ano de 2011, sendo que o PIB per capita estadual no mesmo ano era de R\$ 19.875. Ainda que seja um indicador importante, vale chamar a atenção para o fato de que o PIB per capita municipal depende de outras variáveis que podem se alterar por fatores que vão, desde aspectos migratórios, à implantação de atividades produtivas que podem funcionar como um verdadeiro enclave no território dos municípios, gerando a possível interpretação de que os valores per capita obtidos possam estar sendo internalizados na economia do respectivo município, o que nem sempre acontece. Portanto, é preciso atentar para o fato de que há uma diferença substancial entre o volume de produção/renda gerada no município (expresso pelo valor do PIB) e a renda efetivamente apropriada/internalizada pelo município e suas respectivas famílias residentes.

De acordo com o Censo 2010, no município em análise, as mulheres trabalhadoras recebiam, em média, aproximadamente 75,3% do valor do rendimento auferido pelos homens. A referida proporção era de 70,7% no conjunto do estado e de 74,2% na média nacional.

Considerando-se a cor ou raça, a população ocupada negra municipal ganhava, em média, 71,6% do rendimento recebido pela população ocupada branca. As proporções referentes às médias estadual e nacional eram de 59,7% e 56,6%, respectivamente.

A análise da contribuição setorial ao produto municipal e à estrutura da ocupação quando realizada simultaneamente fornece importantes elementos para a compreensão das relações entre a dinâmica econômica e o mercado de trabalho. Em 2011, o setor agropecuário respondia por 6,2% do Valor Adicionado (VA) total no município – valor que a atividade agrega aos bens e serviços consumidos no seu processo produtivo. É a contribuição ao produto interno bruto pelas diversas atividades econômicas, obtida pela diferença entre o valor da produção e o consumo intermediário absorvido por essas atividades – e por 14,9% da ocupação total em 2010, ao abrigar um contingente de 1.381 trabalhadores/as. Já a indústria, gerava 46,8% do VA e 24,7% dos postos de trabalho, ao abrigar 2.285 ocupados/as. Por fim, o setor de serviços era responsável por 47,1% do VA municipal e respondia por 60,4% da ocupação, mediante a absorção de 5.589 pessoas ocupadas.

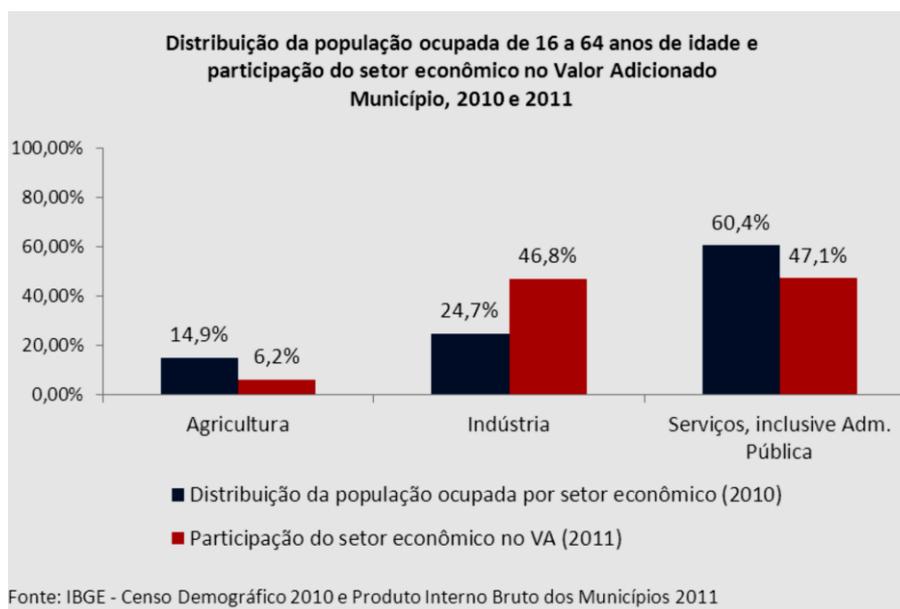


Gráfico 2 – Distribuição da população ocupada de Bataguassu/MS, 2010/2011.

É importante chamar a atenção para o fato de que o VA dos serviços inclui os gastos correntes da Administração Pública (APU). No ano de 2011, o VA da APU respondia por 31,4% do VA do setor de serviços e por 14,8% do VA total municipal. A administração pública era responsável pela criação de 851 vínculos, o correspondente a 38,7% do total de empregos no setor terciário e a 15,6% do mercado formal municipal.

Uma análise simples do dinamismo econômico de um município pode ser realizada pela observação do número de empresas ali estabelecidas e do número de unidades locais, compreendidas como o lugar onde estas empresas exercem suas atividades. Segundo dados do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) do IBGE, no ano de 2007, havia 442 empresas e 507 unidades locais fixadas no município. Em 2011, esta cifra era de 485 e 555, respectivamente, o que correspondia a uma variação de 9,7% no número de empresas e de 9,5% no número de unidades locais, no período em destaque.

Durante o período analisado, as empresas estabelecidas no município estavam distribuídas por seção da classificação de suas atividades (CNAE 2.0) – Classificação Nacional de Atividades Econômicas/IBGE, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de empresas e outras organizações sociais e econômicas - 2007 e 2011.

| Seção de classificação de atividades (CNAE 2.0) | 2007 | | 2011 | |
|--|------|------|------|------|
| | Nº | % | Nº | % |
| Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura. | 12 | 2,7 | 11 | 2,3 |
| Indústrias de transformação | 29 | 6,6 | 35 | 7,2 |
| Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação | 0 | 0,0 | 2 | 0,4 |
| Construção | 6 | 1,4 | 8 | 1,6 |
| Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas | 194 | 43,9 | 218 | 44,9 |
| Transporte, armazenagem e correio | 104 | 23,5 | 66 | 13 |
| Alojamento e alimentação | 22 | 5,0 | 29 | 6,0 |
| Informação e comunicação | 2 | 0,5 | 9 | 1,9 |
| Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados | 1 | 0,2 | 2 | 0,4 |
| Atividades imobiliárias | 2 | 0,5 | 6 | 1,2 |
| Atividades profissionais, científicas e técnicas | 11 | 2,5 | 19 | 3,9 |
| Atividades administrativas e serviços complementares | 12 | 2,7 | 22 | 4,5 |
| Administração pública, defesa e seguridade social | 2 | 0,5 | 2 | 0,4 |
| Educação | 7 | 1,6 | 8 | 1,6 |
| Saúde humana e serviços sociais | 12 | 2,7 | 14 | 2,9 |
| Continuação | | | | |
| Artes, cultura, esporte e recreação | 4 | 0,9 | 4 | 0,8 |
| Outras atividades de serviços | 22 | 5,0 | 30 | 6,2 |

Fonte: Do autor a partir de dados do IBGE - Cadastro Central de Empresas.

Destacamos a seguir, o contexto político da época, que não abriu espaço para participação das pessoas e das demais instituições ligadas à educação municipal na elaboração do PAR, pelas

contingências do momento, bem como o clima estabelecido na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) pela descaracterização do projeto de governo.

A Prefeitura Municipal de Bataguassu-MS foi administrada em duas gestões seguidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações – entre 2005 a 2012 – oito anos de um governo popular, período de recorte desta pesquisa de mestrado profissional (2007/2011), tempo em que o Brasil foi governado pelo PT, Luiz Inácio Lula da Silva e o Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1999 a 2007, também, foi administrado pelo Partido dos Trabalhadores, José Orquírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT e, desde 1º de janeiro de 2007, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), André Puccinelli.

No decorrer dessas gestões, sobretudo, no início do governo municipal do PT, o projeto de governo implementado busca estimular a participação popular e a implementação de políticas públicas que contemplem a diversidade e a inclusão social. Em março de 2005, o governo municipal cria a Coordenadoria Municipal de Promoção da Igualdade Racial, foi a primeira no Estado de Mato Grosso do Sul com a função de viabilizar melhorias econômicas e educacionais para a sociedade e diminuir as desigualdades étnicas e raciais por intermédio da promoção e do desenvolvimento social.

Porém, no exercício dos mandatos houve também conflitos, divergências internas e materialização de ações que não condiziam com a concepção de governo democrático e popular iniciado em 2005. Neste ano, a conta salarial dos funcionários municipais foi vendida para um banco privado.

A conjuntura política que provocou essa ruptura iniciou com as disputas internas da base aliada do Partido dos Trabalhadores para definição do futuro candidato a prefeito do município. A candidata natural seria da então vice-prefeita, que exerceu este cargo eletivo, em dois mandatos anteriores, forte candidata da base política e, publicamente, indicada pelo prefeito durante os eventos sociais e culturais do município. No entanto, o prefeito, num ato autoritário, indicou o então suplente de deputado federal Akira Otsubo (PMDB) para disputar as eleições de 2012, por considerá-lo, mais preparado para administrar o município e a ZPP – Zona de Processamento de Exportação de Bataguassu-MS, criada pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Conselho Nacional das Zonas de Processamento de Exportações (CZPE). Porém, Akira Otsubo, do mesmo partido e amigo do governador, André Puccinelli (PMDB), recém chegado ao município de Bataguassu-MS, trocou seu domicílio eleitoral, Três Lagoas-MS, visando disputar a indicação do prefeito, em coligação com o Partido dos Trabalhadores.

A vice prefeita municipal (DEM) da base aliada do PT, entre 2005 a 2012, assumiu o cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura, nos períodos de janeiro/2005 a

abril/2008, quando foi exonerada por razões políticas, embora, na época, alegavam razões de nepotismo no serviço público.

A partir de 2009, Bataguassu-MS passa a ser administrada para grupos privados (grupo da igreja e empresariado), desenvolvendo um governo voltado aos interesses privados. As ações e as políticas públicas deixaram de ter um viés social e isso provocou enfraquecimento das forças populares do município. Neste período, várias secretarias municipais foram utilizadas para fins eleitoreiros. As áreas de saúde e de assistência social, deixaram de ser prioridade, sendo, portanto, os serviços públicos mais criticados pela população local.

Neste contexto de rupturas, incertezas e conflitos, em 2008, ano da campanha eleitoral foi o início da materialização do PAR, exatamente, pois, além de ser um ano eleitoral com muitas disputas internas e divergências exacerbadas na condução das ações e das políticas educacionais. Neste período, toda a administração pública local estava preocupada com as próximas eleições municipais, onde evidencia-se que as ações do PAR estavam subordinadas às políticas de governo, deixando de cumprir seus dispositivos legais, evidenciando assim mais uma limitação ao processo formativo dos professores da educação básica.

Conforme evidenciado nos dados coletados e nas falas dos atores que participaram da etapa de formulação do PAR de Bataguassu, o contexto político era tenso, havia disputas intensas entre grupos da SEMEC devido ao rompimento com alguns princípios educacionais da rede municipal de ensino. Além disso, neste período de 2008, houve troca de dirigente na SEMEC por três vezes, provocando mudanças constantes de chefia na gestão educacional. Esses conflitos e disputas de interesse foram constantes durante todo o ano de 2008.

O PAR municipal foi elaborado num ambiente de muitas disputas e conflitos, conforme destacado no item anterior, em que os atores divergiam nas ideias, conceitos e leituras da realidade, o que marcou as possibilidades de influência dos atores na produção do texto final do PAR de Bataguassu.

É neste contexto político, social e econômico que se iniciou o processo de elaboração do PAR.

Em apresentação ao documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR/2007”, o Prefeito Municipal de Bataguassu assume o compromisso de melhorar os indicadores educacionais do município,

[...] a partir do desenvolvimento de ações que possibilitem o cumprimento das diretrizes estabelecidas no referido Termo de Adesão e também o alcance das metas estabelecidas para o IDEB. Visando promover a melhoria da qualidade da Educação Básica oferecida neste município, nos propomos a cumprir integralmente as ações propostas

no presente Plano de Ações Articuladas – PAR e, com a mesma responsabilidade estabeleceremos, em parceria com o MEC, sistemas de acompanhamento e avaliação das ações a serem desenvolvidas, além disso, é nosso compromisso divulgar a evolução dos dados educacionais à população local e estimulá-la a participar e promover o controle social e todas as ações propostas neste documento[...] A seguir apresentamos o PAR, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com especialistas do MEC nos dias 21 e 22 de novembro de 2007 e convalidado por mim, Prefeito Municipal. (BATAGUASSU, 2007, p. 4).

Para os gestores educacionais, o financiamento da educação no PAR tem papel fundamental, por se configurar como a razão maior para a adesão dos municípios ao Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2010).

Para melhor entender os sujeitos que participaram desta pesquisa, respondendo ao questionário e à entrevista semiestruturada, segue uma tabela demonstrativa do nível e área de graduação, tempo de atuação na rede e local de lotação dos mesmos.

Quadro 1 – Graduação e local/tempo de atuação dos professores pesquisados.

| Nº. | Dirigentes/Professores | Área de Graduação | Tempo de atuação na rede | Local de lotação |
|-----|------------------------|----------------------|--------------------------|------------------|
| 01 | *Dirigente 1 | Pedagogia | 06 anos | SEMEC |
| 02 | Dirigente 2 | Pedagogia | 04 anos | Escola |
| 03 | **Professor “A” | Pedagogia | 16 anos | SEMEC |
| 04 | Professor “B” | Normal Superior | 25 anos | SEMEC |
| 05 | Professor “C” | Letras | 18 anos | SEMEC |
| 06 | Professor “D” | Pedagogia | 15 anos | SEMEC |
| 07 | Professor “E” | Normal Superior | 25 anos | SEMEC |
| 08 | Professor “F” | Pedagogia | 6 anos | Escola |
| 09 | Professor “G” | Pedagogia | 23 anos | Escola |
| 10 | Professor “H” | Pedagogia | 8 anos | Escola |
| 11 | Professor “I” | Pedagogia | 23 anos | Escola |
| 12 | Professor “J” | Pedagogia | 20 anos | Escola |
| 13 | Professor “K” | Pedagogia | 18 anos | Escola |
| 14 | Professor “L” | Pedagogia/Matemática | 13 anos | Escola |
| 15 | Professor “M” | Pedagogia | 14 anos | Escola |

*Dirigente 1 exerceu o cargo de secretária municipal de educação no período de 01/01/2005 a 04/04/2008;

**Professor “A” exerce a função de monitor e coordenador local do PAR, desde a sua elaboração.

Fonte: O autor a partir de informações de questionários e de entrevistas.

Por uma questão de respeito ao anonimato dos participantes, não apresentamos os nomes dos professores que integram a pesquisa, reservamo-nos a denominá-los de professor “A”, professor “B”, professor “C”, e assim sucessivamente até o professor “M”, considerando o universo total de quinze (15) participantes: duas (02) dirigentes municipais de educação e treze (13) professores efetivos da rede municipal de ensino. Informamos que uma das dirigentes, que ocupou o cargo na Secretária Municipal de Educação e Cultura, no período de abril/dezembro/2008, por razões pessoais, não acrescentou informações à presente pesquisa.

É preciso salientar que foram poucos aqueles envolvidos na pesquisa, que contribuíram com informações que acrescentaram à investigação e à análise dos questionários respondidos.

Buscou-se o que sugere Lima (2001): despir ou mesmo retirar nossas lentes impregnadas de conceitos e ou preconceitos para análise de uma situação, com a intenção de lançar sobre os fatos um olhar dialético.

3.3 Conhecendo o Contexto Educacional de Bataguassu no Cenário de Elaboração das Ações Articuladas de Formação Continuada de Professores do PAR – 2007/2011.

Nesta seção, apresentamos o contexto da educação do município de Bataguassu, no período de elaboração e materialização do PAR – formação continuada de professores, indicando quem participou do processo, se o diagnóstico realizado atendeu às necessidades de formação e como ocorreu a execução do planejamento a partir da atuação dos gestores, técnicos e dirigentes de ensino envolvidos com a educação pública municipal. No âmbito do contexto educacional, apresentaremos os resultados finais do Censo Escolar de Bataguassu do período de 2007 a 2011, conforme dados do INEP - Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014.

Os dados do Censo Escolar constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para o repasse - a escolas, a estados e a municípios - dos diversos tipos de recursos propostos. Também alimenta o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, materializado pelo PAR.

Conforme os resultados finais dos censos escolares – 2007/2011, sobretudo os dados do censo 2010, o número de alunos matriculados será analisado por intermédio da Taxa de Frequência Líquida a estabelecimentos de ensino. Isso permite identificar a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária. Segundo esse indicador, 83,5% das crianças de 6 a 14 anos de idade residentes no município estavam frequentando escola no ano de 2010 e estudavam no ensino fundamental (dados do Censo Demográfico).

Por sua vez, a Taxa de Frequência Líquida entre os adolescentes de 15 a 17 anos de idade reflete um enorme desafio para o sistema educacional brasileiro, na medida em que, no município, 47,5% estavam estudando no ensino médio, que é o nível de ensino adequado a essa faixa etária, sendo que a referida taxa era de 44,1% na média estadual e de 47,3% no conjunto do país. É necessário chamar a atenção para o fato de que esse atraso escolar compromete o futuro laboral dessa geração de adolescentes, haja vista que a conclusão do ensino médio é uma credencial educacional de suma importância para ascender a um posto de trabalho formal.

Em função dos avanços observados na alfabetização da população brasileira desde a década de 1990, o município apresentava, entre a população de 15 anos ou mais de idade, Taxa de Alfabetização de 90,3% no ano de 2010. As taxas correspondentes ao estado e ao país eram de 92,5% e de 90,6%, respectivamente. O contingente de pessoas analfabetas no município era de 1.432.

Tratando-se dos atributos sexo e cor ou raça, a taxa de alfabetização no município apresentava a seguinte configuração: 90,6% para os homens e 90,0% para as mulheres; 87,1% entre a população negra e 94,4% entre a população branca. Por situação do domicílio, a taxa prevalente na área urbana situava-se em 90,8%, contra 88,8% na área rural.

Em 2010, 7.750 pessoas de 15 anos ou mais de idade residentes no município (52,3% do total) figuravam no grupo de indivíduos sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Vale ressaltar que pela adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, toda a população de 15 anos ou mais de idade já deveria ter concluído o ensino fundamental.

Tratando-se do nível de instrução subsequente, um contingente de 2.665 pessoas (18,0%) possuía o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Com relação ao ensino médio completo ou superior incompleto, os dados do Censo 2010 apontavam que 23,1% da população municipal situavam-se nesse nível de instrução (3.426 pessoas). O ensino superior completo era realidade para 914 habitantes, o correspondente a 6,2% da população de 15 anos ou mais de idade.

É importante destacar que as políticas de elevação da escolaridade e de educação profissional desempenham, efetivamente, um papel estratégico no combate à pobreza e às desigualdades sociais. No município os cursos técnicos de educação profissional são ofertados pelas instituições educacionais privadas, na modalidade a distância ou estão sendo oferecidos pela Prefeitura de Bataguassu por intermédio de parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-MS), por meio do Centro de Inovação e Tecnologia (CETEC), de Três Lagoas. As aulas, estão sendo oferecidas nos contêineres do Senai instalados na sede da Secretaria Municipal de Promoção e Assistência Social.

Em seguida, apresentamos a infraestrutura física dos estabelecimentos de ensino, dependência administrativa, escolas e salas de aula do município de Bataguassu/MS.

Tabela 5 – Escolas, salas de aula existentes e utilizadas /2010

| Dependência Administrativa | Número de Escolas | | | Salas de Aula | | | | | |
|----------------------------|-------------------|--------|-------|---------------|--------|-------|------------|--------|-------|
| | Total | Urbana | Rural | Existentes | | | Utilizadas | | |
| | | | | Total | Urbana | Rural | Total | Urbana | Rural |
| Total | 14 | 9 | 5 | 139 | 106 | 33 | 129 | 98 | 31 |
| Estadual | 5 | 4 | 1 | 63 | 54 | 9 | 55 | 48 | 7 |
| Municipal | 6 | 2 | 4 | 53 | 29 | 24 | 53 | 29 | 24 |
| Particular | 3 | 3 | - | 23 | 23 | - | 21 | 21 | - |

Fonte: O autor a partir de Banco de Dados do Estado – 2010, capturado do sítio eletrônico www.semac.ms.gov.br/bdeweb.

Foram computadas as salas de aula existentes e salas de aula adaptadas, cedidas e alugadas. Do total de escolas 36% são da rede estadual, 43% municipal e 21% particular.

A cidade de Bataguassu possui quatro escolas que compõem a rede estadual urbana do município: as escolas estaduais Professor Braz Sinigaglia e Professor Luiz Alberto Abraham, que atendem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; e as escolas estaduais Manoel da Costa

Lima e Peri Martins, que ofertam o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o ensino médio e educação de jovens e adultos e ainda uma escola pública rural, localizada no distrito da Nova Porto XV de Novembro, estadual Professor Ladislau Deak Filho, que atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio, atualmente, ela atende apenas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio.

O município possui seis escolas que compõem a rede pública municipal de ensino, administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), três centros de educação infantil e três escolas de ensino fundamental. A escola municipal Marechal Rondon, Polo e Extensões está localizada na cidade de Bataguassu e atende o ensino pré-escolar e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos é a escola maior da rede municipal, praticamente, esta escola determina o IDEB municipal. A escola municipal professor Pedro Domingues de Figueiredo fica no distrito da Nova Porto XV de Novembro e atende o ensino pré-escolar e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola municipal do campo professora Maria da Conceição localiza-se no assentamento rural Santa Clara, atende o ensino pré-escolar e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola municipal rural Raposo Tavares, com sede no assentamento rural Aruanda, atende o ensino pré-escolar e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, atualmente esta escola ficou como uma extensão da escola municipal Marechal Rondon – Polo e Extensões, identificando-se como extensão Raposo Tavares.

Para atender o serviço de creche e ensino pré-escolar, a rede municipal de ensino dispõe ainda, de três (03) Centros de Educação Infantil: CEI “Casa da Vovó Diva” e o Ceinf. “Prefeito Ênio Martins” (Proinfância), ambos localizados na cidade de Bataguassu e o CEI “Profª. Ana Maria Berro”, com sede no distrito da Nova Porto XV de Novembro. A rede privada de ensino possui apenas uma escola, com sede na cidade de Bataguassu, denominada Colégio Educacional de Bataguassu/sistema Objetivo. Atualmente, o município dispõe de duas escolas privadas com a inauguração em 2014 do Instituto Ideal de Educação Básica/sistema Coc, ambas atendem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o ensino médio.

O Plano de Ações Articuladas – PAR no contexto do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é apresentado, numa dinâmica organizacional da política pública nacional, partindo do plano macro ao micro, identificando os responsáveis pela sua elaboração.

No contexto do PAR, Bataguassu não era município prioritário e não apresentava indicadores abaixo da média nacional, conforme IDEB da rede pública de ensino.

Tabela 6 – IDEB/redes públicas de ensino (Estadual/Municipal) – de Bataguassu/MS.

| 4ª série / 5º ano | 8ª série / 9º ano | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|
| | IDEB Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | | |
| Município | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
| BATAGUASSU | 3.5 | 3.9 | 4.4 | 4.9 | 4.8 | 3.6 | 3.9 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 |

Fonte: MEC/INEP – Atualizado em 14/08/2014

O IDEB nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta e cresceu de 3.5 em 2005 para 3.9 em 2007 e foi evoluindo até chegar a 4.9 em 2011, embora tenha sofrido uma leve queda para 4.8 em 2013. A rede pública municipal também evoluiu de 3.7 em 2005 para 3.9 em 2007 até atingir 5.1 em 2011, porém esse índice despencou em 2013, acusando um IDEB desfavorável de 4.6, tal como observado na tabela 7.

Tabela 7 – IDEB/Rede Municipal de Ensino – Resultados e Metas de Bataguassu/MS.

| 4ª série / 5º ano | 8ª série / 9º ano | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|
| | IDEB Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | | | |
| Município | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
| BATAGUASSU | 3.7 | 3.9 | 4.7 | 5.1 | 4.6 | 3.8 | 4.1 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.4 | 5.7 |

Fonte: MEC/INEP – Atualizado em 14/08/2014

Observamos no quadro do IDEB da rede municipal de ensino de Bataguassu de 2005 a 2011, houve uma progressiva evolução, relativamente aos anos iniciais (1º ao 5º ano) das escolas municipais, comparada com a evolução no Brasil superou em 2011 a meta projetada pelo MEC, sendo destaque no cenário estadual e no país. Em 2013 constatamos uma queda considerável e que as metas projetadas não foram alcançadas se faz necessário o alerta para que os gestores repensem as ações para melhorar o ensino público municipal.

Tabela 8 – IDEB/ escolas municipais de Bataguassu/MS.

| Escolas | IDEB Observado | | | | | Metas Projetadas | | | | |
|---|----------------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 |
| EM C PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO - POLO E EXTENSÕES | | | 3.5 | 4.0 | *** | | | 3.8 | 4.1 | 4.4 |
| EM MAL RONDON - POLO E EXTENSÕES | 3.9 | 4.1 | 4.7 | 5.2 | 4.6 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 5.3 |
| EM PROF PEDRO DOMINGUES DE FIGUEIREDO | 3.8 | 3.5 | 4.8 | 4.4 | 3.9 | 3.9 | 4.2 | 4.7 | 4.9 | 5.2 |

Fonte: MEC/Inep – Atualizado em 14/08/2014

EM. Marechal Rondon – polo e extensões – Nota/2013: 4,6 (meta 5,3 para 2015);

EM. Prof. Pedro Domingues de Figueiredo – Nota/2013: 3,9 (meta 5,2 para 2015);

EMC. Profa. Maria da Conceição – Nota/2013: 4,0 (meta 4,4 para 2015).

Estes indicadores são usados pelos gestores educacionais para elaboração de Planos de Ação para recuperar e avançar no IDEB. O Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul (TCE/MS)²², dentre seus objetivos estratégicos definidos pela Diretoria Geral de Gestão e Modernização, propôs fazer um estudo aprofundado na área da educação, oferecendo dados comparativos do IDEB com o Gasto aluno/ano, dos municípios de sua jurisdição, com vistas a dar informações para análise da qualidade dos gastos na educação. Para o TCE/MS, o município de Bataguassu, na evolução 2005 a 2011 – índices e metas projetadas do IDEB, anos iniciais e anos finais, gastos por aluno demonstrou:

Tabela 9 - Índices e metas projetadas do IDEB e gastos por aluno/ano.

| IDEB | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2012 |
|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Anos Iniciais | 3.7 | 3.9 | 4.7 | 5.1 | 5,1 |
| Metas Projetadas Anos Iniciais | | 3.8 | 4.1 | 4.5 | 4,5 |
| Gastos por Aluno/Ano (R\$) | 2.087,32 | 2.529,71 | 4.723,30 | 4.995,01 | 7.057,84 |

Fonte: O autor a partir de dados do TCE/MS – 2012, p.70.

²² Mato Grosso do Sul (estado). Tribunal de Contas Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Gastos em Educação: contribuições para análise das contas municipais do estado do Mato Grosso do Sul / elaboradoras Fernanda Olegario dos Santos Ferreira, Maria Cecilia Amendola da Motta. Campo Grande: DGGM. 2012.

Pela análise dos gastos em educação por aluno/ano e dos índices alcançados por cada um dos municípios no IDEB, é possível verificar a eficiência na aplicação dos recursos públicos pelo TCE/MS. Para medir a qualidade do gasto verifica se os indicadores apontam a boa ou má aplicação dos recursos, conforme o julgamento das contas públicas pelo Tribunal de Contas/MS, motivado pelo desejo de contribuir com os municípios jurisdicionados, publica sua segunda obra sobre educação ²³, em que apresenta um “olhar financeiro da reprovação e abandono escolar”, expondo dados para que se possa relacionar a qualidade dos investimentos públicos com a qualidade do ensino no que diz respeito à taxa de rendimento escolar. Aborda de forma concisa os dois eixos que balizam o assunto: índice de reprovação e abandono escolar juntamente com o financiamento da educação na esfera municipal.

Quando se analisa o rendimento escolar de um município, pode-se utilizar a taxa de aprovação como um possível indicador de qualidade, uma vez que, quando os alunos avançam, indicam que estão tendo sucesso na sua trajetória escolar. Por sua vez, as taxas de reprovação e abandono podem apontar o “insucesso escolar”.

Tabela 10 – Taxa de aprovação/reprovação/abandono da rede municipal de ensino.

| % | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-------------------|------|------|------|------|------|
| Aprovação | 82,9 | 85,3 | 89,4 | 91,0 | 92,4 |
| Reprovação | 15,8 | 13,9 | 10,0 | 8,5 | 6,5 |
| Abandono | 1,3 | 0,8 | 0,6 | 0,5 | 1,1 |

Fonte: O autor a partir de dados do TCE/MS – 2013, p. 88.

Relacionar o número de alunos que reprovaram ou abandonaram a escola com o investimento aplicado em cada criança e adolescente dá uma dimensão do “impacto financeiro” representado por um montante de recursos que não tiveram êxito em sua aplicação. Essas informações transcendem a questão financeira, pois envolvem o aluno, a escola, a família e consequentemente a sociedade.

²³ Mato Grosso do Sul (estado). Tribunal de Contas (In)Sucesso escolar: uma abordagem financeira / elaboradoras, Maria Cecilia Amendola da Motta, Fernanda Olegario dos Santos Ferreira. Campo Grande: DGGM. 2013

O impacto financeiro em educação na rede pública municipal – 2007/2011 e atingiu seu maior índice no ano de 2007: 9,0%, conforme quadro abaixo:

Tabela 11 – Impacto financeiro de reprovação + abandono na rede municipal

| R\$ | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Gasto Anual em Educação. | 5.378.163,11 | 10.653.684,07 | 9.304.905,57 | 10.656.198,66 | 9.420.595,80 |
| Gasto Anual com Reprovação + Abandono | 481.894,55 | 863.574,48 | 592.793,33 | 587.793,97 | 452.508,28 |
| Relação do Gasto da Reprovação + Abandono com o Gasto Anual em Educação (%) | 9,0 % | 8,1 % | 6,4 % | 5,5 % | 4,8 % |

Fonte: O autor a partir de dados do TCE/MS – 2013, p. 89.

Assim, relacionar a aprendizagem, usando indicadores de reprovação e abandono, com o gasto aluno/ano pode dar aos gestores municipais um panorama histórico do resultado das políticas públicas educacionais implantadas ou materializadas no PAR – 2007/2011, que devem ter como foco a aprendizagem dos alunos, função maior da educação.

Embora o Brasil esteja conseguindo reduzir o número de reprovação e abandono nas escolas, essas taxas estão longe de serem as ideais.

Neste contexto, foi realizado o diagnóstico da situação educacional da rede pública municipal de ensino de Bataguassu/MS, tendo como parâmetro de referência o censo educacional e dados do IBGE – 2006/2007, respondendo as questões pontuais e pontuando os indicadores previstos em cada dimensão do PAR no sistema SIMEC/MEC.

Após este processo, o sistema gerou ações e subações, que estão em fase de implementação. O PAR elaborado apresenta um cronograma que indica a execução das ações e subações entre os anos de 2008 a 2011.

Conforme as orientações do MEC, na etapa de formulação do PAR, os municípios deveriam constituir uma equipe local com representantes de setores da Secretaria, das escolas e segmentos das sociedades locais para elaborar o diagnóstico o mais aproximado possível da realidade da educação municipal. Conforme Brasil (2011) é necessário a formação de uma equipe denominada de “equipe técnica local” para a construção do PAR:

[...] 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; representante dos diretores de escola; 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 técnico da secretaria de planejamento da prefeitura municipal, um representante da rede estadual de educação etc. (BRASIL, 2011, p. 6).

Além disso, o Decreto n. 6.094, define na Diretriz XXVIII, que as administrações locais devam organizar um comitê local do Compromisso constituído por representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, com o objetivo de mobilizar a sociedade, assim como acompanhar as metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007).

Mas o que causa estranhamento, é que de acordo com o que dispõe o Decreto municipal Nº 116/ de 21 de novembro de 2007 (ver anexo), sobre a criação do Comitê Gestor do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, além de outras providências, em seu Artigo 3º e incisos I e II, é que [...] “O Comitê tem por atribuições: I. Elaborar o diagnóstico da Situação Educacional do município; II. Elaborar e acompanhar a implementação e execução do Plano de Ações Articuladas – PAR” e que o mesmo é constituído, conforme Artigo 2º, incisos [...] “III. Gestores Escolares; IV. Pais e Alunos; V. Conselhos Escolares; VI. Professores”.

E quando foi perguntado aos Secretários Municipais de Educação e aos professores sobre o grau de participação dos membros do Comitê de Acompanhamento e do Conselho Municipal de Educação na implementação do PAR/Bataguassu, eles responderam: [...] “100% de participação” Dirigente “1”; [...] “Houve participação dos membros do comitê que trabalhavam na SEMEC, o Conselho Municipal de Educação, idem, só quem trabalhava na SEMEC, nesta época”. Dirigente “2”. Em entrevista, o coordenador e monitor do PAR/Bataguassu falou sobre a participação do comitê: [...] “A participação dos membros do Comitê foi mínima, até porque alguns nomes foram apenas indicados, mas estas pessoas nunca apareceram para as reuniões da SEMEC. Apenas os técnicos da SEMEC participaram, mesmo assim, nem todos demonstraram interesse.” Professor “1”.

O documento de diagnóstico e planejamento do PAR – 2007/2011 indica que o município de Bataguassu/MS realizou a elaboração do primeiro Plano de Ações Articuladas – PAR – 2007/201, no dia 21 de novembro de 2007, conforme fica evidenciado no documento e nas respostas dos questionários dos professores entrevistados:

[...] apresentamos o PAR, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com especialistas do MEC nos dias 21 e 22 de novembro de 2007 e convalidado por mim, Prefeito Municipal. (BATA-GUASSU, 2007, p. 4, grifo nosso);

[...] Participaram as pessoas que estavam na SEMEC no **dia 21 de novembro de 2007**. Professor “A”, grifo nosso;

[...] Porque não fazia parte da comissão. O PAR foi elaborado no final de 2007, dentro da SEMEC, por um grupo restrito da secretaria, enquanto que as escolas, sindicatos e instituições ligadas à educação municipal não participaram desse processo. Professor “D”;

[...] Não fui informado e nem convidado para participar desta elaboração tão importante para o desenvolvimento do município, principalmente na busca de recursos para a educação. Professor “B”;

[...] Na época eu estava trabalhando em sala de aula e não fui convidada. Professor “F”;

[...] Não me chamaram. Professor “H”;

[...] O Plano acima mencionado foi elaborado somente pela equipe da SEMEC. Professor “M”.

Ao responderem ao questionário, as dirigentes municipais de ensino informaram sobre quem participou da elaboração do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011):

[...] Participaram da elaboração do PAR: A Secretária de educação, técnicos da secretaria, técnicos administrativos das escolas e coordenadores pedagógicos e especialistas do MEC/SED/MS, presentes nos dias 21 e 22 de novembro de 2007 na SEMEC. Dirigente “1”;

[...] Sim, de todos os segmentos por meio de representantes. No período da elaboração eu não exercia a função de Secretária da SEMEC. Dirigente “2”.

Segundo informações fornecidas pela secretária de educação (Dirigente 1), a elaboração do PAR ocorreu no âmbito da secretaria, onde reuniram: secretária de educação, equipe técnica de assessoria da secretaria e técnicos do MEC. Observa-se que a Dirigente “2” informa que todos os segmentos por meio de seus representantes participaram da elaboração do PAR, contradizendo a fala da Dirigente “1” e de todos os demais professores entrevistados, isto poderá ter ocorrido, porque a mesma não participou da elaboração, pois na época era diretora de escola

e somente exerceu a função de Secretária Municipal de Educação no período de 02/02/2009 a 02/04/2012, enquanto que a Dirigente “1” foi secretária municipal de educação no período de elaboração do PAR, exercendo a função de 01/01/2005 até 06/04/2008. A terceira secretária municipal de educação, que não apresentou informação a esta pesquisa, por razões pessoais, exercia, na época, a função de coordenadora municipal de educação, período de elaboração do PAR, participando da Comissão de elaboração e, interinamente, assumindo a secretaria, nos períodos de 07/04/2008 a 30/12/2008 e 03/04/2012 a 30/12/2012.

Quando perguntado quem foi o responsável pela gestão da execução do PAR/Bataguassu – 2007/2011, o coordenador e monitor municipal do PAR afirmou: [...] “O responsável direto era a Secretária Municipal de Educação e Cultura de cada época dentro do período de 2007/2011”. (Professor “A”). Para a Dirigente “2” [...] “O responsável foi o prof. Alonso Machado de Souza, inspetor escolar da SEMEC, também responsável pelo acompanhamento do SIMEC/PAR, juntamente, com a dirigente municipal de ensino deste período de elaboração, 2007”.

Portanto, o processo de elaboração do PAR de Bataguassu foi muito apressado em face do curto espaço de tempo, pois as consultoras convidadas tinham muitos municípios para serem atendidos, como ficou evidente na entrevista com o responsável pelo monitoramento do PAR – por esse motivo não houve tempo hábil para convidar outros agentes educacionais para participar da sua elaboração:

[...] não consta a participação de Diretores e Professores municipais, porque não houve tempo hábil para a indicação dos mesmos, pois todo o processo foi feito em menos de dois dias. As duas Técnicas da SED/MS chegaram muito apressadas, dizendo que precisavam terminar logo o Município de Bataguassu, porque tinham que correr para Brasilândia e Santa Rita do Pardo” [...]O processo foi muito rápido por conta do tempo, todos os dados foram preenchidos em menos de dois dias. Duas Técnicas da SED/MS chegaram apressadas em Bataguassu, dizendo que precisavam terminar logo pois tinham outros dois Municípios para visitarem. Os maiores entraves para a implantação foi a falta de conhecimento dos Técnicos da SEMEC pois ninguém conhecia nem sabia nada sobre o PAR, nem SIMEC, nem nada. Não ocorreu nenhum preparo para os Técnicos. Quem aprendeu alguma coisa, aprendeu sozinho sem nenhuma assistência. Professor “A”.

Entre essas limitações, foi mencionada a burocracia rígida na entrevista com a dirigente de ensino (deste período de elaboração): [...] “de início atrapalhou a implantação por falta de conhecimento técnico do sistema SIMEC e a burocracia rígida do sistema” (Dirigente “1”), dificultando a sua elaboração, referindo-se a ações que ainda não foram implantadas devido ao excesso de exigências feitas pelo MEC sobre procedimentos que os municípios devem adotar

para garantir que as ações sejam executadas. Para a Dirigente “2”, os maiores entraves no processo de implementação do PAR/Bataguassu foram [...] “falta de conhecimento técnico do sistema SIMEC/PAR; a pouca participação dos professores; a pressa com que foi elaborado e implementado; a dificuldade de operacionalizar a Plataforma Freire”.

Percebemos que os depoimentos acima são unânimes em afirmar que a exiguidade nos prazos estabelecidos no início do diagnóstico e da definição das ações foi um entrave, uma vez que não permitiu a efetiva participação da comunidade, restringindo a responsabilidade da elaboração do projeto a pequenos grupos de técnicos da Secretaria de Educação. Foi possível identificar a contradição entre a teoria e a prática, pois a metodologia utilizada na elaboração do PAR não corresponde ao caráter participativo exigido em teoria. Essa disfunção está intimamente relacionada com a segunda contradição apontada pelos autores, uma vez que a urgência no preenchimento e encaminhamento dos formulários dificultou em grande medida a participação mais ampla da comunidade escolar, concentrando a elaboração do planejamento nas mãos de alguns técnicos da SEMEC, o que pode acarretar a descontinuidade dessa política nas próximas gestões municipais, posto que a troca das equipes acaba por fragilizar as políticas que não tenham sido consolidadas no âmbito da gestão pública, comprometendo, assim, que a inovação proposta se estabeleça como política pública local.

As orientações do MEC estabelecem para a secretaria municipal de educação quem deve compor a equipe de elaboração do PAR. Observa-se, portanto, na citação destacada, que representantes de outros segmentos importantes, como do sindicato dos professores, não são elencados para discutir a base diagnóstica e ações que devem compor o plano.

Conforme ficou claro nestes depoimentos, a atuação do comitê criado, pelo decreto, praticamente não aconteceu, nem na elaboração, menos ainda na materialização das ações do PAR/Bataguassu. Quando investigamos os documentos da SEMEC, não houve registro de nenhuma reunião do comitê oficial registrado em livro ata. Conclui-se, portanto, que ele foi criado apenas para cumprir as exigências legais e que também os depoimentos registrados nesta pesquisa apresentam muitas contradições, quando comparados.

Conforme documento da Prefeitura Municipal de Bataguassu (2007, p. 5), foi um total de quatorze (14) pessoas que participaram da elaboração do PAR, dentre as quais: uma dirigente municipal de ensino; um representante do conselho municipal de educação; um representante do quadro técnico-administrativo das escolas; três representantes dos coordenadores ou supervisores escolares; um representante dos professores da zona urbana; cinco técnicos da secretaria municipal de educação e outros dois representantes da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

A partir desses dados e relatos, concluímos que o texto produzido do PAR de Bataguassu foi elaborado de forma centralizada, envolvendo poucas pessoas, que se encontravam na secretaria municipal de educação nestes dois dias, ou seja, nos dias 21 e 22 de novembro de 2007.

O PAR um plano é plano que prevê assistência da União, envolvendo, inclusive, assistência financeira, a elaboração centralizada e apressada pode ser um indicativo de que a equipe responsável na SEMEC/Bataguassu privilegiou essa perspectiva – elaborar um plano para obter o máximo de benefícios de assistência do MEC –, deixando de lado os requisitos, propostos na elaboração do PAR, de participação social e de assunção de responsabilidades municipais que se articulam com as responsabilidades do MEC. Não que seja possível presumir que a Prefeitura não assumiria suas responsabilidades, mas sim no sentido de que é mais difícil que as responsabilidades sejam assumidas quando os atores não se sentem devidamente informados e implicados nas decisões.

Conforme Brasil (2011, p. 6), a elaboração do PAR ocorre em duas etapas: [...] “aplicação do instrumento diagnóstico e elaboração do PAR propriamente dito”. Na primeira versão do PAR (2007-2011), conforme manuais apresentados, uma equipe técnica de elaboração foi formada para, com o apoio de consultoria técnica do MEC, com a finalidade de realizar o diagnóstico e construir as ações pré-elaboradas. É importante destacar, que após as pontuações (entre 1 a 4) auferidas aos 52 indicadores, o município não possui autonomia de redigir as ações, elas se apresentam prontas no sistema para que o município, com base no diagnóstico, faça a “opção”, seguindo o indicador, as ações e subações e o preenchimento do cronograma físico.

No cenário de elaboração das ações do PAR, um dos aspectos positivos destacados pelas dirigentes de ensino foi a elaboração do diagnóstico da realidade educacional do município:

[...] como instrumento para que os gestores educacionais repensem seus planejamentos ou, até mesmo, iniciem um processo de planejamento municipal, visto que, não há ainda uma cultura de planejamento da parte dos dirigentes municipais e de seus comitês de assessoria. (Dirigente “1”).

A referida adesão ao PAR é voluntária por parte de estados e municípios e “implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência” (Decreto nº 6.094/2007). De acordo com o decreto, o apoio da União se dará mediante ações de assistência técnica ou financeira, priorizando as diretrizes do Compromisso, sendo que a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR é condição obrigatória para que os municípios e estado recebam assistência da União.

Conforme Luce e Farenzena (2007),

[...] A adesão ao Compromisso é base para o apoio suplementar e para as — transferências voluntárias da União às redes públicas de Educação Básica; quer dizer, a previsão é de que a assistência da União tida como —voluntária (em oposição aos programas educacionais universais e transferências previstas em lei) seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR [...]. (LUCE e FARENZENA, 2007, p. 11)

Logo após a assinatura do termo de adesão ²⁴entre a Prefeitura de Bataguassu e o Ministério da Educação (MEC), o PAR do município foi, inicialmente, elaborado sem a assessoria técnica do MEC, pois Bataguassu não era município prioritário e não apresentava indicadores abaixo da média nacional. No entanto, com as dificuldades da complexidade do SIMEC, no processo de alimentação e inclusão de dados, foi solicitada a ajuda de uma consultoria técnica do MEC, representado por duas assessoras técnicas da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

A primeira etapa para elaboração do planejamento foi o diagnóstico da situação educacional da rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.

Quadro 2 – Critérios de pontuação da fase de diagnóstico do PAR

| | |
|--------------------------------|--|
| 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. |
| 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 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 4 | A descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas. |

Fonte: O autor a partir do Instrumento de Campo – Plano de Metas/FNDE/MEC – 2008.

²⁴ Termo de Cooperação Técnica N° 20068 que entre si celebram o Ministério da Educação – MEC e o Município de Bataguassu/MS, representado pela Prefeitura Municipal de Bataguassu. Termo que tem por objeto a adesão do Município ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Ministério da Educação, nos termos do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

Quanto às pontuações, que deveriam ser definidas em reuniões de ampla representatividade no município, foi definida apenas pelos técnicos da SEMEC e poderiam assumir valores de 1 a 4. As pontuações 1 e 2 geravam ações a serem desencadeadas pelos municípios quase sempre em parceria com o MEC, que incluíam aporte de recursos financeiros e/ou apoio técnico, e as pontuações 3 e 4 caracterizavam situações menos ou mais favoráveis nos indicadores avaliados.

Dos 52 indicadores do instrumento, na dimensão 2 da “Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar e Condições de Trabalho” temos 10 indicadores.

Na sequência do instrumento de campo do MEC/FNDE (2008), é apresentada a estrutura do instrumento, explicitando as dimensões, as áreas e os indicadores de qualidade. Aqui, apresentamos, em seguida, o quadro com a Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho”, do interesse dessa dissertação.

Quadro 3 – Dimensão 2, Áreas e Indicadores do PAR 2008-2011

| Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho | |
|--|--|
| Áreas | Indicadores |
| 1. Formação inicial de Professores da Educação Básica. | Qualificação dos professores que atuam nas creches |
| | Qualificação dos professores que atuam na pré-escola |
| | Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental |
| | Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental |
| 2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica | Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. |
| | Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. |
| | Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental. |
| 3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas. | Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. |

| | |
|--|---|
| 4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03 | Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 |
| 5. Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar | Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos. |
| Total de Indicadores da Dimensão | 10 |

Fonte: O autor a partir do Instrumento de Campo – Plano de Metas/FNDE/MEC – 2008.

É importante destacar que a dimensão não trata apenas dos aspectos da formação, mas também de condições de trabalho. Porém, este último item não está claramente especificado nos indicadores do MEC.

Mesmo assim, realizou, em seguida, o diagnóstico da situação educacional, respondendo as questões pontuais e pontuando os indicadores previstos em cada dimensão do PAR no sistema SIMEC. Após este processo, o sistema gerou ações e subações. O PAR elaborado apresenta um cronograma que indica a execução das ações e subações entre os anos de 2008 a 2011.

Conforme Manuais de Orientações, a equipe técnica local deve analisar e avaliar os indicadores de cada dimensão, atribuindo notas. A partir daí elabora-se a justificativa que subsidia o registro de demandas para cada indicador. Após esse processo o sistema apresenta as ações fundamentais para atingir a demanda potencial solicitada. As formas de execução das ações podem ser de assistência técnica ou financeira do MEC, financiamento do BNDES, ou executadas com recursos próprios do município (BRASIL, 2011). É importante destacar que a pontuação concedida com base nos critérios acima deverá estar devidamente justificada e, quando for o caso, com a demanda potencial estabelecida, a demanda deve ser apresentada claramente no diagnóstico.

As informações permitem conhecer o atendimento da rede de ensino pesquisada, compondo um quadro detalhado que permite verificar a situação atual e a dinâmica do atendimento destas, durante o período investigado, assim como os resultados da política atual do PAR durante o período de materialização das ações de formação continuada. Convém informar que os indicadores apresentados, além de serem tomados para o alinhamento das ações do PAR para o próximo plano plurianual, servem de base para o cálculo dos coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb.

Quadro 4 – Síntese dos conceitos gerados pela dimensão 2 do PAR de Bataguassu/MS.

| Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho. | | | | |
|---|-----------|-----------|--|---|
| Área | Indicador | Pontuação | Justificativa | Demanda Potencial |
| 1 | 1 | 4 | Todos os professores que atuam nas creches são habilitados. | |
| 1 | 2 | 4 | Todos os professores que atuam na pré-escola são habilitados. | |
| 1 | 3 | 4 | Todos os professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura. | |
| 1 | 4 | 4 | Todos os professores da rede que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental possuem formação superior na área/disciplina de atuação. | |
| 2 | 1 | 1 | A SME possui um plano de ações para a formação continuada. | Criar uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), implementando e oficializando o plano já existente. |
| 2 | 2 | 1 | Não existe política voltada para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. | Elaborar e implantar política voltada para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. |
| 2 | 3 | 1 | Não existe política voltada para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental. | Elaborar e implantar política voltada para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental. |
| 3 | 1 | 2 | A SME possui escolas do campo. Em relação a Educação Especial possui apenas Educação Inclusiva. | Criar uma política de formação para professores da escola do campo. |
| 4 | 1 | 1 | Não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03. | Criar política voltada para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03. |
| 5 | 1 | 1 | Menos de 10% dos profissionais de serviço de apoio escolar tiveram participação em cursos voltados para a gestão escolar. | Criar programa de qualificação voltada para a gestão escolar. |

Fonte: O autor a partir do documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PAR da Prefeitura Municipal de Bataguassu – 2007

Na área 1 da dimensão 2, isto é, a que se refere à formação inicial de professores da educação básica, observamos que todos os professores da rede municipal de ensino de Bataguassu/MS, que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental são habilitados e possuem formação superior na área em que atuam e têm a qualificação mínima desejável prevista na LDB 9394/96 (art. 62).

As áreas 2 e 3 desta mesma dimensão abordam a formação continuada para situações específicas como Educação Infantil, leitura/escrita, matemática do ensino fundamental, educação especial, escola do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. Ou seja, objetivam aprimorar a formação docente nas áreas de avaliação do SAEB, na educação infantil, etapa da educação básica de responsabilidade exclusiva dos municípios e nas modalidades destinadas a públicos específicos. A Área 4 objetiva a formação inicial e continuada de professores para o cumprimento da Lei 10.639/03. Por último, objetiva-se a formação, provavelmente em serviço, dos profissionais de apoio escolar.

A partir da sistematização dos critérios de pontuação e sistematização geral por dimensão do instrumento de campo do resultado do diagnóstico “in loco”, a síntese dos conceitos gerados por dimensão dos respectivos indicadores ficou assim distribuída:

Tabela 12 – Total de pontuação gerada por dimensão do PAR de Bataguassu/MS – 2007/2011.

| Dimensão | Pontuação | | | | |
|--|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | 4 | 3 | 2 | 1 | NSA |
| Gestão Educacional | 9 | 0 | 6 | 5 | 0 |
| Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e | 4 | 0 | 1 | 5 | 0 |
| Práticas Pedagógicas e Avaliação | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 |
| Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos | 0 | 0 | 9 | 5 | |
| Distribuição dos 52 indicadores do instrumento – TOTAL | 14 | 1 | 19 | 18 | 0 |

Fonte: O autor a partir do documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PAR da Prefeitura Municipal de Bataguassu – 2007

Concluído o diagnóstico, chegou o momento de elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), portanto o trabalho está apenas começando. É importante destacar que todos os indicadores podem gerar ações; no entanto, nem todas as ações são passíveis de financiamento ou apoio técnico do MEC. Dessa forma, podem ser geradas ações que:

- contarão com a assistência técnica do MEC;

- contarão com a assistência financeira do MEC;
- serão executadas diretamente pelo Município;
- contarão com outras formas de apoio (parceiros).

Para orientar a definição de ações foi elaborado um documento chamado “Guia Prático de Ações”. A equipe técnica local selecionará as ações e subações que julgar essenciais para a melhoria da qualidade da educação no Município.

Com base nas informações anteriores é feito o detalhamento das ações do PAR para o período de quatro anos e o cronograma financeiro para o primeiro ano. O detalhamento compreende:

- especificação da ação, o que corresponde a identificação dos diferentes e principais insumos necessários à sua execução;
- caracterização da metodologia, ou seja, como a ação será executada;
- estimativa do período de realização, com as datas de seu início e término;
- nomeação do responsável, na Prefeitura, pela execução da ação;
- resultados esperados;
- unidade de medida a ser usada como referência básica para o dimensionamento físico e financeiro;
- quantidade anual, prevista para cada ano do período de planejamento de 4 anos;
- custo unitário estimado e custos anuais;
- programa do MEC que poderá apoiar técnica ou financeiramente ação.

Nestes termos, apresentamos, em seguida, o Planejamento do PAR para o desenvolvimento de ações/subações que demandam apoio técnico do MEC ao município de Bataguassu, em relação a materialização das ações de formação continuada.

Quadro 5 – Planejamento do PAR para as ações de formação continuada de Bataguassu/MS – 2007/2011

| Código | Ação/Subação | Metodologia | Período de Realização | |
|--------|---|---|-----------------------|------------|
| | | | Início | Término |
| 115 | Qualificar os Diretores das escolas. | Curso de Aperfeiçoamento pela Rede de Formação | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 111 | Qualificar os técnicos da SME que serão os multiplicadores da formação de conselheiros escolares. | Curso de aperfeiçoamento pelo Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |

| | | | | |
|------------|---|--|------------|------------|
| 116 | Qualificar a equipe da SME para implementar e avaliar o Plano Municipal de Educação. | Curso presencial de aperfeiçoamento por meio do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos Estaduais e municipais de Educação. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |
| 122 | Oferecer a formação de “Com-Vida – Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida” e implementar a Agenda 21 nas escolas. | Participação no processo de conferências de meio ambiente na escola. Seminários de formação para os participantes por meio do Programa Mais Educação. | 03/03/2009 | 30/12/2011 |
| 122 | Qualificar a equipe da SME para a implantação de atividades no contraturno (educação integral e integrada). | Estudo do material informativo/instrucional do Programa Mais Educação da Secad/MEC. | 03/03/2009 | 30/12/2011 |
| 121 | Qualificar a equipe da SME para a implantação do EF de 9 anos. | Estudo de material informativo/instrucional do Programa Ampliação do EF para 9 anos. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |
| 132 | Implementar ações para possibilitar a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional por meio do Programa Saberes da Terra/Secad. | Implementação do Programa Saberes da Terra/Secad. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |
| 132 | Qualificar a equipe da SME na metodologia PDE-Escola que serão os multiplicadores da formação das equipes escolares. | Qualificação da equipe da SME na metodologia PDE-Escola que serão os multiplicadores da formação das equipes escolares. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |
| 223 | Oferecer curso de formação continuada em Educação Ambiental para professores e gestores da educação que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental | Curso de formação continuada em Temas da Diversidade - Educação Ambiental, presencial e/ou a distância, por meio da UAB, com material didático-pedagógico para a formação | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 223 | *Oferecer curso de formação continuada (aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental | Curso de Aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica, a distância, por meio da Rede de Formação | 03/03/2008 | 30/12/2011 |

| | | | | |
|-----|---|---|------------|------------|
| 222 | Oferecer curso de formação continuada em Gênero e Diversidade para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. | Curso em Temas da Diversidade – Gênero e Diversidade, a distância, por meio da UAB. | 03/03/2008 | 30/12/2010 |
| 222 | *Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental | Curso de Aperfeiçoamento em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, a distância, por meio do Pró-letramento. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 222 | Oferecer curso de formação continuada (opções metodológicas para o processo de alfabetização) para os professores que atuam na 1ª e 2ª anos/séries iniciais do Ensino Fundamental | Curso de Aperfeiçoamento em opções metodológicas para o processo de alfabetização por meio do Programa de apoio à leitura e à escrita (Praler). | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 222 | Oferecer curso de formação continuada (aperfeiçoamento) para os professores que atuam na Educação Infantil | Curso a distância de aperfeiçoamento por meio da Rede de Formação. | 03/03/2008 | 30/12/2008 |
| 222 | Oferecer curso de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade. | Curso a distância em práticas pedagógicas, em Ed. Étnico-racial, em Ed. patrimonial, Ed. em Direitos Humanos, EJA, Ed. do campo, por meio da UAB. | 03/03/2008 | 30/12/2010 |
| 231 | Oferecer curso de formação continuada para os professores que trabalham nas escolas do campo. | Curso de formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo | 06/2008 | 30/12/2011 |
| 241 | Implantar um plano de aquisição de materiais e equipamento pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei. | Aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| | *Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para a alimentação escolar. | Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profuncionário – Alimentação Escolar. | 06/2008 | 30/12/2011 |
| | *Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para a gestão escolar. | Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profuncionário – Gestão Escolar. | 06/2008 | 30/12/2011 |
| | *Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio | Curso semipresencial de formação para os profissionais | 06/2008 | 30/12/2011 |

| | | | | |
|------------|--|---|------------|------------|
| | escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para multimeios didáticos. | de serviço e apoio escolar por meio do Profuncionário – Multimeios Didáticos. | | |
| 314 | Qualificar profissionais de educação para atuarem como mediadores de leitura nas escolas da rede, em cursos implementados pela SME. | Estudo utilizando a Revista de Leitura e o Kit da Política de Formação de Leitores. | 06/2008 | 30/12/2011 |
| 311 | Oferecer cursos de formação para os coordenadores e/ou supervisores pedagógicos. | Curso de aperfeiçoamento para coordenadores e/ou supervisores pedagógicos por meio da Rede de Formação. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 321 | Qualificar profissionais da rede nas áreas de currículo e avaliação. | Curso de aperfeiçoamento nas áreas de currículo e avaliação por meio da Rede de Formação. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 322 | Qualificar os professores para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. | Curso de aperfeiçoamento de profissionais da rede para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |
| 422 | Qualificar os professores para operação e utilização adequada do material didático das salas de vídeo. | Cursos de aperfeiçoamento de professores para operação e utilização adequada do material didático. | 03/03/2008 | 30/12/2011 |

*Ações/Subações de formação continuada que foram materializadas no município de Bataguassu/MS.

Fonte: O autor a partir do documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PAR da Prefeitura Municipal de Bataguassu – 2007.

A partir do termo de cooperação técnica (ver apêndice D) ficaram estabelecidas ação/subação para assistência técnica do MEC ao município de Bataguassu/MS. Em seguida apresentamos apenas as ações/subações da dimensão 2 do PAR, objeto desta pesquisa, identificando as ações que foram executadas e aquelas que ainda não foram ou que estão em andamento.

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

- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – ação executada em Bataguassu.

- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade na Escola –ação não executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em opções metodológicas para o processo de alfabetização, pelo Praler - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita – ação não executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica, pela (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Educação Matemática e Científica para Anos Finais do Ensino Fundamental – AÇÃO EXECUTADA EM BATAGUASSU – ação executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação Ambiental – ação não executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil –ação não executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania –ação não executada em Bataguassu.
- Capacitar 10 professores que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo – ação não executada em Bataguassu.
- Qualificar 12 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar) – ação executada em Bataguassu.
- Qualificar 6 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar) – ação executada em Bataguassu.

- Qualificar 6 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos) – ação executada em Bataguassu.
- Capacitar 5 professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais – ação não executada em Bataguassu.
- Disponibilizar 1 kit de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo – ação não executada em Bataguassu.
- Disponibilizar 1 kit de material para capacitação de professores em temas da diversidade, pela SECAD - Direitos Humanos – ação não executada em Bataguassu.

A relação de ações geradas para cooperação técnica com o MEC mostra que a rede municipal de ensino de Bataguassu gerou no seu PAR um número significativo de cursos voltados para a qualificação do trabalho dos profissionais ligados ao ensino, particularmente para os professores do ensino fundamental.

Das ações que foram planejadas no PAR de Bataguassu, grande parte delas sequer foi iniciada, tanto as de responsabilidade do município, quanto aquelas que dependiam de assistência técnica e financeira do MEC. Vários fatores podem ser associados a essa problemática, tais como: inadequação de projetos do município, principalmente no tocante às ações relacionadas à infraestrutura e adequação de espaços escolares; instalações fora dos padrões mínimos estabelecidos pelo FNDE; ausência de planos relacionados a algumas subações, de responsabilidade do município, entre outras. De um lado, o MEC reclama a contrapartida do município de cumprir sua parte na organização dos espaços escolares para receber os programas do PAR e, do outro lado, o município reclama da assistência técnica do MEC, do ponto de vista das ações que são de sua responsabilidade. Algumas ações nem iniciaram porque dependiam da assistência técnica do MEC, assim como da contrapartida do município.

No monitoramento do PAR foi possível constatar, também, que, das ações que foram iniciadas, a maioria ainda está em fase de execução, assim como foi possível identificar poucas ações concluídas, das que tiveram início desde a materialização do PAR em Bataguassu.

Mais recentemente, dentre os programas que sustentam as políticas de formação do professor, destacam-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006) e a Lei 11.502, de 11/07/2007 (BRASIL, 2007), que modificaram as competências e a estrutura organizacional

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de assumir o sistema de formação de professores da educação básica (BRZEZINSKI, 2008).

A política pública de formação de professores assumiu uma nova feição com o Decreto n. 5.800/06 (Decreto de 8 de junho de 2006 - Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB), de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), institucionalizando os programas de formação de professores a distância (FREITAS, 2007).

Neste período, o Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil - Polo UAB/BATAGUASSU, inaugurado em 2008, o polo está funcionando na Av. Presidente Prudente, s/n – CEJA, Jardim Santa Maria, Código INEP: MS1054619, mantenedor do Polo – Prefeitura de Bataguassu/MS, foram ofertados os seguintes cursos, na primeira etapa do PAR – 2007/2011.

Quadro 6 – Cursos ofertados no Polo UAB/Bataguassu – UFGD/UFMS – 2008/2011

| Instituição | Curso | Chamada UAB | Carga/horária | Duração |
|-------------|------------------------------------|--------------|---------------|------------|
| <u>UEMS</u> | <u>EDUCACAO ESPECIAL</u> | EXPANSAO UAB | 465 h | 3 períodos |
| <u>UFGD</u> | <u>COMPUTACAO</u> | PAR | 2920 h | 8 períodos |
| <u>UFGD</u> | <u>PEDAGOGIA</u> | PAR | 3734 h | 8 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>ADMINISTRACAO PÚBLICA</u> | PNAP I | 3000 h | 8 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>GEOGRAFIA</u> | PAR | 3200 h | 8 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>GESTAO PÚBLICA</u> | PNAP I | 420 h | 3 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>GESTAO PÚBLICA MUNICIPAL</u> | PNAP I | 420 h | 3 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL</u> | UAB I | 3060 h | 8 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>MATEMÁTICA</u> | UAB I | 3200 h | 8 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>MÍDIAS NA EDUCACAO</u> | MÍDIAS | 360 h | 3 períodos |
| <u>UFMS</u> | <u>PEDAGOGIA</u> | UAB II | 3140 h | 8 períodos |

Fonte: O autor a partir de dados do sítio <http://sisuab.capes.gov.br/>. São mostradas somente as ofertas aprovadas e vigentes.

Em nosso município, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciou suas atividades pedagógicas através da prefeitura municipal, no ano de 2008, fortalecendo a parceria entre o município de Bataguassu com os outros dois níveis governamentais: estado e federal.

Os acadêmicos da UFMS e da UFGD com bom desempenho participam do PIBID nas escolas estaduais e municipais, ajudando no desenvolvimento pedagógico dos alunos matriculados nas instituições de ensino, em contrapartida recebem um auxílio remunerado e ajudam crianças com dificuldades no aprendizado.

A UAB foi criada para garantir a expansão de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, também, cursos de licenciatura e de formação inicial e conti-

nuada de professores da educação básica. Entretanto, Brzezinski (2008) afirma que, para a formação do professor, a EAD cumpre um papel importante na modalidade de formação continuada, mas a formação inicial totalmente a distância, carece de acompanhamento e avaliação.

3.4 Conhecendo a Rede Municipal de Ensino de Bataguassu no Cenário de Materialização das Ações Articuladas de Formação de Professores do PAR.

O interesse da investigação foi analisar o processo de formação continuada desenvolvido pela rede de ensino e os efeitos desta na qualificação profissional e na realização do trabalho docente e, de igual modo, como esta formação interfere no rendimento escolar e nos indicadores do IDEB.

No período de materialização das ações de formação continuada do PAR na Rede Municipal de Ensino de Bataguassu, a distribuição de escolas, matrículas e funções docentes por zona, turno e formação, ficou assim constituída, conforme censo educacional – 2006, parâmetro usado para realizar o diagnóstico situacional da rede.

Tabela 13 – Distribuição de matrículas e funções docentes da rede municipal de ensino de Bataguassu – 2006.

| Nível | *Número de estabelecimentos de ensino | | | *Matrículas por Turno | | | | | | | *Funções Docentes | | |
|---------------------|---------------------------------------|-------|-------|-----------------------|-----|-------|-------|-----|-------|-------------|-------------------|------|-------|
| | Urbana | Rural | Total | Urbana | | | Rural | | | Total Geral | C/FS | C/EM | Total |
| | | | | D-4 | D+4 | Total | D-4 | D+4 | Total | | | | |
| Creche | 2 | 0 | 2 | 0 | 114 | 114 | 0 | 0 | 0 | 114 | 4 | 12 | 16 |
| Pré-escola | 4 | 6 | 2 | 0 | 589 | 589 | 0 | 56 | 56 | 645 | 19 | 17 | 36 |
| 1ª fase EF | 2 | 2 | 4 | 0 | 734 | 734 | 0 | 237 | 237 | 971 | 20 | 27 | 47 |
| 2ª fase EF | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 204 | 204 | 204 | 7 | 9 | 16 |
| Classe Multiseriada | 0 | 2 | 2 | | | | | | | | | | |
| Ensino Médio | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

*A soma dos estabelecimentos de ensino é maior que o total, pois o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível de ensino. O mesmo ocorre para as funções docentes. Legenda para matrículas por turno: D-4, Diurno (menos de 4 horas/aula/dia); D+4, Diurno (4 horas/aula/dia ou mais). Legenda para Funções Docentes: C/FS – com formação superior; C/EM – com ensino médio.

Fonte: o autor a partir da tabela 5. Informações Gerais do Censo Escolar – 2006 do documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/PAR da Prefeitura Municipal de Bataguassu – 2007, p.12.

A Rede Municipal de ensino de Bataguassu atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Educação Básica. Atualmente constitui-se de três escolas de Educação Infantil, contemplando desde o berçário até a pré-escola; de três escolas de Ensino Fundamental, das quais duas são de Ensino Fundamental Incompleto e uma atende o Ensino Fundamental completo e Educação de Jovens e Adultos. São ao todo seis escolas municipais em Bataguassu/MS.

Para elaboração do diagnóstico do PAR/2007, a equipe técnica considerou o censo educacional/2006, conforme quadro acima. Na Educação Infantil existe uma média de 600 educandos e no Ensino Fundamental, a média é de 1200 educandos, totalizando uma média de 1800 educandos. Na rede municipal de ensino existe uma média de 115 educadores. Destes, 55% (63 professores) são do Ensino Fundamental e 45% (52 professores) são da Educação Infantil.

Em relação às funções docentes, o quadro acima acusa que, no censo escolar 2006, o município de Bataguassu apontava um total de sessenta e cinco (65) docentes com formação em ensino médio (C/EM) e cinquenta (50), com formação superior (C/FS).

Os professores que obtiveram sua formação docente em nível médio representam a maioria com 56,5%, enquanto apenas 43,5% são graduados no ensino superior. Este foi um dos grandes avanços na qualificação do trabalho docente na rede municipal de ensino, em que, atualmente, todos os professores efetivos têm formação em nível superior e, desse total, 83% possuem algum tipo de pós-graduação.

Podemos compartilhar com estes avanços a participação efetiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, como fica evidente na parceria entre prefeitura municipal e universidade.

O censo educacional/2006 acusa uma grande demanda de professor com formação em ensino médio. A prefeitura municipal de Bataguassu fez parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Nova Andradina/MS, para fazer frente às necessidades específicas de formação em nível superior (normal superior) dos professores efetivos da rede municipal de ensino. A criação do Curso Normal Superior foi motivada ainda pela necessidade do Estado de Mato Grosso do Sul, no âmbito da rede pública de ensino, cumprir o artigo 87 § 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a qual determina que no prazo de dez anos “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, em conformidade com a sua finalidade de “interiorização do ensino”, encontrou a solução para o problema na própria LDB, que no seu artigo 87 § 3º propõe “[...] programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isto, os recursos da educação à distância.”

Entendemos que a formação docente é fundamental à forma que o trabalho do professor tomará nas relações educacionais e que a formação constitui-se numa relação educativa. Esta, tomando por referência Mészáros (2005), constitui-se num processo amplo, porque se realiza em todos os espaços, todas as relações vividas. Nesse sentido, a formação inicial não constitui o único processo educativo sistematizado pelo qual passará o professor. A formação inicial é um momento da formação docente, e não o único.

Apontamos a importância de entender a formação do professor como um processo em desenvolvimento porque as próprias relações educativas vividas com os educandos e no espaço escolar vão criar a necessidade de estar (re)analisando, (re)organizando e (re)criando as estratégias de trabalho, tendo em vista a dialeticidade das relações e o movimento do real.

É partindo dessas premissas que explicitamos outro paradoxo pertinente à questão da formação dos professores. É fato que os próprios educadores reconhecem a necessidade de formação/apoio pedagógico à realização do seu trabalho.

Como mencionado anteriormente, o processo de formação educativa do professor é permanente. Dispor de uma formação sistemática possibilitada pela administração pública municipal é uma necessidade e também um direito. E falamos em formação sistemática por entender que o professor precisa de formação continuada ao longo de todo processo escolar. Ações pontuais acabam sendo paliativas e não dão conta de tencionar os problemas para que possam ser superados. Nos processos educativos, a dialética estabelecida entre a teoria e a prática não se dá de forma imediata. Exige pensar, analisar, problematizar, por meio de referenciais teóricos, as práticas desenvolvidas, coletivamente. Não compreendemos que palestras, oficinas, cursos pontuais, entre outros desse tipo, sejam irrelevantes. Mas considerar que formações pontuais, de forma exclusiva, possibilitam um salto quantitativo-qualitativo nas relações educacionais é, ou ingênuo, ou perverso.

A formação docente é uma condição necessária ao desenvolvimento de uma formação de qualidade aos que estudam na escola pública, e necessita ser tomada como uma atividade de trabalho do professor, no seu horário de trabalho, por isso foi implantado na rede pública municipal um terço da carga horária, reservando duas horas para formação continuada. Formação continuada em serviço não é favor ao professor, mas um direito. Como a escola pública de qualidade não é um favor às classes populares, mas um direito. Por isso nossa defesa pela formação continuada em serviço. Caso contrário, uma situação contraditória é posta aos professores.

Na Rede Municipal de Bataguassu as formações continuadas oferecidas aos educadores sempre foram sistematicamente materializadas, antes mesmo do PAR/2007, por meio de parcerias com o Ministério da Educação (MEC) e/ou a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), tais como: o programa “Um Salto para o Futuro”; o programa de desenvolvimento profissional continuado “Parâmetros em Ação” e “o projeto especial de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (conhecido como PROFA) e outros programas locais, materializados por intermédio de projetos municipais de formação continuada.

Ocorrem eventualmente a partir de participação em seminários municipais realizados, anualmente, desde 2006 até 2012 e por meio de conferências, audiências públicas e fóruns municipais, etc. Segundo a SEMEC, oferece formação sistemática no início de cada ano letivo. Atualmente os professores dispõem de duas horas semanais de formação continuada, com a implantação de um terço da carga horária para a hora atividade, ou seja, é o momento que o professor dispõe (30% da carga horária de trabalho) para planejamento, reuniões, estudo etc. no seu horário de trabalho. Neste espaço não há nenhuma proposta de formação sistemática e/ou coletiva para os educadores da Rede.

O trabalho sistemático e permanente de supervisão e orientação nas escolas é também inédito, pois vem se consolidando desde 1991, quando ocorreu o primeiro concurso para estas áreas. No entanto ainda não vem dando conta das necessidades existentes nas escolas, tendo por motivo principal a necessidade de mais trabalhadores. O outro motivo seria a transferência das atribuições referentes à supervisão e à orientação escolar da educação exclusivamente a cada escola, faltando também uma organização coletiva e dialógica entre a esfera municipal e as escolas.

O trabalho com a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) ainda é precário, pois não compreende a existência de psicopedagoga, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, que depende exclusivamente do sistema municipal de saúde.

Destacamos que na Rede Municipal de Ensino, houve um Plano Municipal de Educação (2003/2013), sem nenhum acompanhamento e avaliação de suas diretrizes, metas e ações, que seguem o plano nacional de educação (2001/2010). O Plano Municipal de Educação (PNE) atual está em fase de elaboração.

Nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental existem um projeto político-pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, mas todos desatualizados e mal elaborados; não existe nenhuma proposta teórico-metodológica e político-pedagógica nessas instituições. Em

contrapartida, considerando que essa “falta” expressa, entre outras coisas, a fragilidade das relações escolares e a formação educativa atende aos interesses do capital: de formação de força de trabalho subordinada e fragilizada. Frigotto sublinha: “não há processo educativo neutro. A educação como prática social se articula ou tece, medeia e reforça determinada perspectiva ou projeto social mais amplo” (2000, p. 349).

Tabela 14 – Resultados finais de matrículas na Rede Municipal de Ensino – 2007/2011.

Fonte: O autor, a partir de dados do Inep/MEC – Censos Escolares – 2007/2011.

| Educação Infantil e Ensino Fundamental | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Creche | 192 | 178 | 162 | 204 | 154 |
| Pré-Escola | 652 | 543 | 407 | 366 | 397 |
| 1º ao 5º ano do ensino fundamental | 939 | 976 | 1029 | 1034 | 1048 |
| 6º ao 9º ano do ensino fundamental | 170 | 144 | 147 | 161 | 124 |
| EJA/presencial | 167 | 193 | 217 | 189 | 140 |
| Total do Número de Alunos Matriculados | 2120 | 2034 | 1962 | 1954 | 1863 |

Como podem ser observados, os dados do Censo Escolar ora apresentados reforçam a tendência de adequação da distribuição de matrículas da educação básica, particularmente no ensino fundamental, que vem sendo observada desde 2007, refletindo as ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos, que têm o propósito de elevar os indicadores educacionais das redes públicas de ensino. Um aspecto que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Com mais alunos sendo aprovados e, conseqüentemente, promovidos às séries subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização, refletindo no movimento do fluxo escolar.

Atualmente os programas que compõem o PAR e a temática da qualidade da educação tornaram-se, para os governos, os empresários e a grande mídia, uma exigência que relaciona a formação de professores à consecução desse objetivo. Tornou-se uma espécie de obsessão dos sistemas públicos de ensino, uma corrente avassaladora às quais todos, inclusive os profissio-

nais da escola, têm de se adequar para alcançar os padrões educacionais dos países desenvolvidos através dos resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). De acordo com o Ministério da Educação.

O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta estimada para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (BRASIL, 2007, p.2)

A redução da qualidade imposta pelo IDEB, isto é, o fato de apenas considerar o resultado do rendimento do desempenho (português e matemática) e do fluxo escolar, aponta para a conclusão de Dermeval Saviani de que

[...] a lógica que embasa a proposta do “compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida numa espécie de “pedagogia dos resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogias das competências. (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Barão (2009, p. 8) observa que

“Carvalho (2001) realizou pesquisa em algumas escolas de São Paulo e concluiu que é necessário questionar o atual mito dos resultados estatísticos, pois a ênfase na competição e no “ranqueamento” das escolas não tem possibilitado a qualidade na educação. Surge, assim, uma série de questões: Será que o sucesso da escola pode ser dissociado dos deveres que o poder público deve ter para com ela? A qualidade na escola pública é responsabilidade exclusiva do gestor responsável e de seus professores? Os testes padronizados nas áreas de língua portuguesa e de matemática darão conta de propiciar a escola de qualidade? [...]. É por este método de competição e de individualismo que optamos como diretriz política pedagógica das escolas públicas? Tal opção indica que, de um lado, transformaremos a prática pedagógica em produtivista com a finalidade de copiar o modelo das escolas que estão no topo do ranking e, de outro, valorizaremos como diretriz da escola a pedagogia dos resultados, ou seja, o que importa é preparar o aluno para alcançar a qualidade restrita expressa no IDEB? Agindo assim, quem sabe contrataremos pacotes educacionais oferecidos pelos empresários da educação privada para servirem de modelo para a escola pública como já vem acontecendo em algumas prefeituras?

Essa venda e compra de pacotes já ocorre em algumas prefeituras, inclusive na de Bata-guassu, com as parcerias entre a empresa Brasil Cultural do Sistema Gênese de Ensino e, atu-almente, com o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), que atende a Educação Infantil e o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

É, exatamente, a análise desta pesquisa de mestrado se concentra na formação continuada de professores, posto que o discurso oficial associa a formação de professores à melhoria da qualidade da educação das redes de ensino públicas.

A análise tomou por base o método histórico-dialético, que nos possibilita identificar as contradições do PAR, o qual impõe limites estruturais ao planejamento educacional. E, por conseguinte, instrumento estratégico para refletir sobre as prioridades políticas para a educação pública, bem como sobre as garantias de materialização dessas prioridades, referidas no finan-ciamento.

Um ponto que já foi destacado no início do capítulo 1 desta dissertação aponta que o IDEB (como indicador de qualidade) tem sido considerado como o instrumento principal para orientar a efetivação de ações das políticas públicas para a educação e, inclusive, para a aloca-ção de recursos para municípios. Nesta discussão são apontadas, por exemplo, questões rela-cionadas ao modelo de monitoramento por parte do MEC, assim como à limitação dos exames que se restringem ao conteúdo das disciplinas Português e Matemática (não apresentando um conceito de qualidade mais abrangente).

Quando perguntado se o IDEB/escolas reflete a situação educacional do município afir-maram:

[...]Não é calculando o IDEB da escola que a educação vai melhorar, falta o interesse político em investir de verdade na educação, oferecendo condições para que os pro-fessores possam ministrar suas aulas com qualidade, tranquilidade, respeito, escolas equipadas, segurança, pais responsáveis, alunos em salas com deveres e direitos no mesmo nível, leis que venham defender o professor e não puni-lo como único respon-sável pela má qualidade da educação, dentre outras. (Professor “B”);

[...] Sim, apesar de nem sempre apresentar no resultado a realidade, pois são vários fatores que envolvem esse processo e o IDEB não considera essas diversidades. (Pro-fessor “E”);

[...] Não, porque a Prova Brasil muitas vezes não está de acordo com a realidade da sala. (Professor “H”);

[...] Não, acredito que muito há que se melhorar nesta avaliação, como maior apoio pedagógico da equipe gestora. (Professor “L”).

Há que considerar, também, que a qualidade da educação escolar resulta de outras ques-tões que extrapolam os indicadores do IDEB, e que caracterizam fenômenos ligados a fatores

socioeconômicos, familiares, culturais, etc. Tomar este instrumento como único indicador de qualidade da educação básica pode significar cair na armadilha de aceitar que a qualidade da educação tenha como único pressuposto que o aluno aprenda e passe de ano, segundo tais indicadores, com base na Prova Brasil e nas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Por outro lado, deve-se levar em conta também o financiamento da educação, que tem papel de destaque no PAR, por se configurar como a razão maior para a adesão dos municípios ao Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2010). Nesse sentido, os dirigentes municipais reconhecem que o PAR tem sido a base para captar recursos do MEC, embora afirmam que, *“ficou a desejar na parte financeira e o apoio técnico não se cumpriu cem por cento. Mesmo em volume pequeno, os recursos estão chegando, incentivando melhorias perceptíveis nas escolas”*. (Dirigente “1”).

Outra limitação refere-se ao fato do PAR não presumir uma avaliação flexível no processo de materialização, no sentido de “cobrar” dos gestores uma correção ou adaptação nas suas ações, mesmo porque não há uma flexibilidade do Plano, no intuito de serem retiradas ou introduzidas novas ações ou subações para sanar as necessidades que foram aparecendo ao longo dos quatro anos de implementação. Desse modo, os resultados em relação à educação do município ficam comprometidos em função dos problemas não previstos e que não constam no documento de elaboração do PAR, como afirma o responsável pelo PAR no município: *“O sistema é rígido demais não aceita novas ações e subações, não previstas, no momento da elaboração do PAR e que foram aparecendo ao longo do tempo”*. (Professor “A”).

Outra limitação observada é a evidência de que as prefeituras e os órgãos gestores municipais sofrem com a precariedade administrativa e financeira para a implantação efetiva do PAR. Estes fatores estão relacionados: carência de recursos financeiros e materiais; estrutura e instalações inadequadas das escolas para o trabalho técnico-pedagógico e operacional, necessários à organização dos espaços/tempos escolares. Além disso, a pouca interlocução entre as escolas municipais e o Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Bataguassu, assim como entre a SEMEC, as universidades e as demais instituições que podem oferecer apoio técnico e pedagógico dificulta o andamento das ações do PAR.

Essas limitações, além de outras, justificam porque alguns preferem a contratação de consultores da iniciativa privada para assessorar na formação de professores, gestores e demais profissionais da educação municipal. Há que se considerar, também, que o desconhecimento das ações e dos convênios pelos sujeitos escolares, principalmente pelos professores, pode indicar dificuldades e prejuízos para a consecução dos objetivos e metas do PAR, no terreno onde as ações devem se materializar: a escola. É com base nesse argumento que alguns professores

pesquisados sustentam a falta de informação a respeito do PAR, ficando evidente, em alguns professores, um total desconhecimento, não somente das ações, mas da própria existência do PAR, atual planejamento da educação municipal.

Desse modo, a formação continuada de educadores, se considerada em sua dimensão complexa, deve levar em conta o cotidiano escolar como um contexto próprio, complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade que reconhece o processo e a história de vida de cada professor, onde ele se reconheça ao longo da sua história e dentro do seu processo formativo. Aliado a esses aspectos, fatores ligados às condições objetivas da escola também devem ser considerados.

3.5 Análise da materialização das ações do PAR voltadas para a formação continuada de professores, na percepção dos gestores educacionais e dos professores municipais.

Neste tópico damos visibilidade ao que ficou revelado nos depoimentos dos gestores educacionais, do assessor técnico responsável pelo monitoramento do PAR e dos professores municipais.

Existe uma compreensão por parte de todos os sujeitos do MEC e dos sistemas de ensino públicos, envolvidos na formulação e execução do PAR, de que a formação continuada, associada às outras ações propostas pelo programa, é de fundamental importância para ajudar o professor a refletir sobre o percurso do seu trabalho e para organizar melhor o planejamento do processo de ensino, além de realizar uma avaliação formativa.

O interesse de investigar os efeitos da formação continuada no período de materialização do PAR sobre a qualificação do trabalho docente nas escolas públicas, e a repercussão deste sobre a qualidade da educação relacionam-se ao conteúdo filosófico do Plano de Metas/PDE, segundo o qual, o PAR permite uma análise do sistema educacional por realizar um diagnóstico do atendimento das redes públicas de ensino da educação básica e por ser construído com a participação de gestores locais, da comunidade escolar e da sociedade como um todo (BRASIL, 2007).

Como todas as escolas da rede municipal de ensino foram atingidas pelas ações do PAR, especificamente por aquelas voltadas à formação continuada de professores, a pesquisa se interessou em saber por que apresentaram resultados diferentes no rendimento escolar, auferidos pelo IDEB/escolas – 2007/2011, quando em todas, a formação continuada foi desenvolvida sob os mesmos princípios e as mesmas diretrizes.

As escolas municipais têm pouco conhecimento sobre o PAR e a aproximação das mesmas com este planejamento se dá por meio dos programas federais que estão sendo implantados nessas instituições de ensino. Um dos motivos para esse desconhecimento deve-se a pouca participação e envolvimento das escolas na formulação e no acompanhamento do PAR, pois as mesmas não foram estimuladas a participar. As escolas não foram consultadas em nenhuma das etapas iniciais do PAR, o contato se deu na medida em que os programas chegaram.

Muitos desafios atuais estão postos à escola pública. Fatores como a precária estrutura, o crescente desenvolvimento tecnológico, a reprovação, o abandono, a exclusão e a falta de condições de trabalho ainda precisam ser encarados e superados. Urge, pois, a necessidade de redimensionamento do espaço/tempo escolar com vistas à superação dos entraves. O desejo pela mudança precisa ser alimentado pela possibilidade de mudar, também, o chão da escola. Nessa direção, condições favoráveis de trabalho, qualificação profissional e compromisso se constituem como ingredientes substanciais para alcançar a tão sonhada qualidade da educação.

Para Albuquerque (2013, p. 347), a relação que a atual política pública educacional para a educação básica mantém com a formação continuada de professores por meio do PAR,

[...] induz pesquisadores fazerem incursões no interior da escola, no sentido de colher impressões desses sujeitos sobre o que pensam da formação continuada oferecida pelas suas redes de ensino e se essa formação contribui para a qualificação do trabalho docente, para o rendimento escolar dos estudantes e para a qualidade da educação. Dar voz aos sujeitos escolares é reconhecer, por um lado, o lugar da escola na condição de instância de promoção social e de formação de valores éticos e políticos; e, por outro lado, os professores e gestores escolares que exercem suas práticas, constroem suas marcas, desenvolvem suas subjetividades e instituem sua cultura. É, igualmente, reconhecer o professor como construtor/reconstrutor de práticas e processos educativos e revalorizar sua cultura, seus saberes e fazeres. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 347).

Segundo a percepção dos professores e/ou gestores educacionais em relação se a escola possui quanto ao diagnóstico das carências pedagógicas dos seus professores evidenciou que os respondentes informaram que suas escolas não dispõem do referido levantamento de suas necessidades pedagógicas.

Sem conhecer os seus problemas, torna-se mais difícil a elaboração de um planejamento adequado. Dessa forma, os cursos podem estar, no todo ou em parte, desvinculados da realidade de cada escola e das necessidades pedagógicas dos professores, ocasionando uma baixa efetividade da formação oferecida. As escolas não possuem um plano de capacitação que priorize suas carências pedagógicas. Por não dispor desses planos detalhados, a SEMEC, na etapa de planejamento das capacitações, desenvolve as capacitações de forma linear, sem considerar o perfil de cada escola e as necessidades específicas quanto às suas carências pedagógicas.

Em entrevista, os gestores e técnicos da SEMEC revelaram que o Plano Municipal de Educação – PME (2003/2013) não é utilizado como ferramenta potencial de orientação para a elaboração dos cursos de formação continuada, devido às limitações relativas aos objetivos e metas da Formação Continuada de Professores, tornando-os frágeis e superficiais. Como prática deficiente da SEMEC, pode-se citar a falta de materialização do primeiro Plano Estratégico – PES, em 2007, o qual nunca foi utilizado como ferramenta de planejamento pela secretaria, apresentando algumas falhas como prever e não definir a periodicidade para revisões e avaliações futuras.

Perguntado sobre se a Plataforma Freire facilitou a implementação dos cursos de formação continuada, responderam:

[...] Não. Porque a maioria dos professores não conseguem acesso para as devidas formações. Muitos nem conseguem fazer as inscrições. (Professor “D”);

[...] Muitos professores vivenciaram uma experiência de dificuldades no acesso à plataforma, por motivos diversos, como: lentidão da conexão, lentidão da plataforma ou excesso de acessos à plataforma, etc. (Professor “C”);

[...] Apesar de ser do quadro efetivo de professores municipais, não consigo realizar nenhum curso pela plataforma, pois estou em outra função que não é de regente em classe comum. No entanto, meu trabalho é realizado diretamente com os estudantes, professores e famílias. Nunca ouvi ninguém dizendo que fez curso pela inscrição na Plataforma Freire. (Professor “J”).

A partir da demanda apresentada, as vagas destinadas à formação de professores em serviço são oferecidas por meio do que se convencionou chamar “Plataforma Freire”.

Neste espaço, no sítio eletrônico da Plataforma Freire/MEC (<http://freire.mec.gov.br>), o professor(a) efetuará seu cadastro, preenchendo todos os dados que ficarão armazenados no sistema, além de preencher e atualizar seu currículo que ficará armazenado e ajudará e muito para que se tenham dados mais atualizados sobre todos os profissionais da área. Por intermédio do cadastro na Plataforma Freire, as secretarias da educação efetuarão o melhor planejamento para atender ao curso solicitado e a maior demanda baseados nas informações mais importantes

para cada localidade de ensino, e poderão encaminhar o (a) professor (a) a localidade de ensino que possa atender a demanda do curso solicitado.

De forma virtual, os professores das redes de ensino fazem sua pré-inscrição no curso de seu interesse que é confirmada ou não pela sua secretaria de educação. Ou seja, as secretarias de educação municipais são responsáveis por dar a palavra final sobre a formação de seus professores. Paralelamente, as universidades conveniadas informam à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) as vagas que disponibilizam para a formação inicial e continuada de professores nas diversas modalidades (presencial, semipresencial e à distância). O convênio envolve recursos financeiros que serão repassados às instituições formadoras. A aprovação de projetos apresentados pelas universidades está atrelada ao cumprimento de uma série de exigências estabelecidas pelo MEC em edital próprio. Quando perguntado se os cursos de formação continuada apresentada na lista dos temas determinada pelo MEC e pelas instituições de ensino superior, atenderam às suas expectativas e necessidades profissionais, os professores municipais afirmaram:

[...]Nem sempre, pois às vezes são feitas escolhas com listas de cursos oferecidos pelas universidades, mas que, acabam não acontecendo. Se acontecem, há vários empecilhos para que as pessoas que realmente precisam não façam as formações necessárias. (Professor “D”);

[...]Nas instituições que escolhi e participei atenderam e algumas até superaram as minhas expectativas, portanto, depende do usuário pesquisar e obter informações sobre a qualidade de ensino cada instituição. Nas formações continuadas que já participei todas trouxeram informações importantes e com temáticas que vieram de encontro com as minhas necessidades profissionais, mas também com temáticas que não correspondem com a verdadeira realidade das escolas e salas de aula. O que percebo que vários autores educacionais trazem em suas publicações ideias próprias, suposições, sendo que sequer frequentaram uma sala de aula, somente são informações superficiais, de entendimento evasivo, fora da realidade. (Professor “B”);

[...]No Ensino Fundamental II ainda existem muitas lacunas. Na escola em que trabalhei não tinha sinal de acesso à internet e muitas capacitações em que poderíamos realizar foram comprometidas. Tanto para o aluno como para o professor. (Professor “C”).

A importância da formação continuada não é questionada neste contexto. Embora alguns professores tenham afirmado que receberam bem a formação continuada, reconheceram que a nova demanda chegou à escola como tantos outros programas, sem a mínima participação dos docentes na definição de prioridades de acordo com suas reais necessidades. No entanto, o encaminhamento dado à dinâmica de oferecimento e escolha de cursos destinados ao professor preocupa, tendo em vista a tendência a considerá-lo como o último sujeito da cadeia a opinar

sobre sua própria formação, reforçando um processo de perda de autonomia, de padronização e de controle sobre a sua própria profissão, situação que vem se repetindo de forma acentuada e crescente em nosso país.

Quando questionados se os professores da rede municipal de ensino têm demonstrado interesse em participar dos cursos de formação continuada do PAR/Bataguassu, eles relataram:

[...] Tinha sim várias resistências, mas começou a amenizar a situação, a conversar, explicar que era a melhor maneira de fazer. Eu confesso que, tanto para gestor como para coordenador pedagógico e professor, houve muitas resistências. Segundo informações que já obtive em encontros, muitos deles não fazem por falta de interesse pessoal mesmo, outros afirmam que é importante para a qualidade do ensino e no acréscimo do nível intelectual pessoal e profissional. Mas, o que desanima é falta de valorização e reconhecimento. Um exemplo bem claro é que o salário de um professor leigo para um professor que tem nível superior ou pós-graduado é mínimo. Portanto, uma das formas para que o professor interesse mais pelas formações é melhorar o salário, a valorização pessoal, investimento na saúde do professor, na segurança, respeito pela profissão, respeito pelos seus direitos, respeitando a profissão de professor com formação superior igualmente as outras profissões de mesmo nível de estudo, enfim, investimentos reais nas escolas para atender as necessidades de cada região de acordo com suas características. (Professor “B”);

[...] Acredito que sim, eu particularmente tive a oportunidade de participar de alguns e estou aberta a novas capacitações. (Professor “C”).

[...] Não têm demonstrado nenhum interesse em participarem das devidas formações, pois são um público revoltados com o sistema de ensino e, fazem de tudo para não colaborarem com nada que é proposto. A um grande número que preferem ficar ainda com a prática tradicional de sempre. (Professor “D”);

[...] Alguns professores ainda infelizmente resistem aos cursos oferecidos. (Professor “F”).

[...] Percebo que ainda existe muita resistência de alguns professores para participarem de cursos de formação continuada. (Professor “G”).

[...] Alguns professores não apresenta interesse em participar dos cursos de formação continuada. (Professor “K”).

E, ainda, quando questionados se os professores têm desenvolvido na prática o que é estudado na formação continuada, observaram:

[...] Tem aqueles que não aplicam o que aprendem nos curso de formação continuada, não por não saber, mas, por acomodação e desinteresse. No entanto, há também situações que depende de recursos para que seja desenvolvido os projetos. (Professor “B”);

[...] Nem todos aplicam os conhecimentos adquiridos, talvez por acomodação ou pela carência de recursos, mesmo assim tem se observado que índice do IDEB da Escola M. Rondon avançou nos últimos anos. (Professor “C”);

[...] Muito pouco. A maioria não faz nenhuma questão, apesar das formações. Quem busca colocar em prática são os professores que são convocados. (Professor “D”);

[...] Alguns sim, utilizam em suas práticas de formação significativa, outros infelizmente não. (Professor “E”);

[...] Tenho observado que alguns professores desenvolvem sim o que aprendem nos cursos, outros não. (Professor “G”).

As questões demandadas neste tópico buscaram conhecer como a formação continuada, oferecida durante a fase de materialização do PAR, foi recebida por professores e gestores escolares, uma vez que, como já analisado ao longo desta dissertação, não houve, efetivamente, discussão por aqueles que seriam os protagonistas das ações. Igualmente, o nível de participação no processo de elaboração e nas escolhas que estivessem de acordo com os interesses da comunidade escolar ficou restrito às instâncias internas da SEMEC. Quando interrogados, se os municípios tiveram autonomia no processo de planejamento das ações articuladas de formação continuada, responderam:

[...] Não. Vejo que o processo de planejamento vem de cima para baixo, isto é, do governo federal para os estados e os municípios, sendo que na realidade deveria ser o contrário. O governo federal não conhece a realidade de cada município. Os planejamentos teriam pontos positivos se cada município realizasse o seu, partindo para obter recurso necessário e finalizar com a ação adequada para cada problema encontrado. Dessa forma os recursos seriam melhores investidos, a população seria mais participativa, os planejamentos teriam eficácia e os problemas seriam resolvidos. (Professor “B”);

[...] As capacitações foram oferecidas numa linha vertical. (Professor “C”);

[...] Não. Porque a maioria dos cursos são realizados fora do município, gerando assim, mais despesas para o município. Embora, temos um Polo de Apoio Presencial (UAB) em nosso município. (Professor “D”);

[...] Não. Acho que algumas formações poderiam partir da necessidade de cada professor no geral, mas não aconteceu. (Professor “K”).

Na mesma direção, a pesquisa de Amorim (2011) apresenta nas declarações de sua pesquisa esta preocupação e resistência na elaboração do planejamento das ações do PAR no município de Dourados/MS, ao afirmar que

[...] Sobre essa resistência, o ex-secretário municipal de educação Antonio Leopoldo Van Suypene, em entrevista a essa pesquisa, relatou que houve, principalmente por parte do setor pedagógico da secretaria, certa aversão ao novo plano, com receio de que a autonomia do município fosse abalada, uma vez que esse se configura como um instrumento de regulação do Estado. (AMORIM, 2011, p. 99).

Assim, as expectativas de mudanças por intermédio das ações de formação realizadas não se materializam de acordo com os objetivos estabelecidos na concepção ideológica argumentada pelo PAR, uma vez que não encontram resposta no chão da escola, fortemente marcado por uma cultura resistente às proposições que provocam mudanças de cima para baixo. O cardápio dos temas dos cursos também é determinado pelo MEC, ou seja, o significado do que é necessário e do que é considerado como qualidade da educação está pré-definido.

Esse entendimento sobre a profissão docente projeta visões diferentes e, portanto, consolida-se sobre propostas contraditórias, ou mesmo distintas sobre o desenvolvimento profissional por meio da formação continuada de professores. As visões e as resistências manifestas por todos os sujeitos questionados devem-se, principalmente, à forma como tais políticas e diretrizes são instituídas, sem ouvir os professores e gestores escolares.

Quando perguntados aos gestores educacionais se as ações de formação continuada de professores foram efetivadas de acordo com os prazos previstos no planejamento do PAR, pronunciaram:

[...] Não. Muitas formações ainda estão previstas lá, mas não aconteceram. Algumas não tiveram a assistência necessária por parte do MEC, nem com recursos técnicos, nem com recursos financeiros. Além disso, o sistema é rígido demais não aceita novas ações e subações, não previstas, no momento da elaboração do PAR e que foram aparecendo ao longo do tempo. (Professor “A”);

[...]Várias formações planejadas não foram executadas Através do MEC, falta de recursos financeiros e materiais, dificuldade na locomoção e a distância do polo de formação, falta de apoio financeiro do governo federal para o material didático de formação, resistência de alguns professores nas formações oferecidas, dificuldades de acessar o Sistema de Plataforma Freire, professores lotados na SEMEC, que não consta no Censo Escolar são impedidos de participar das formações oferecidas pelo PAR. (Dirigente “1”).

[...] Não. Infelizmente as formações não aconteceram conforme foi planejado pelo município. Muitas formações planejadas em 2007 ficaram para a segunda etapa do Par – 2011/2014. As universidades e o MEC não deram muito crédito ao planejamento do município. (Dirigente “2”).

Essas propostas de política pública, com raras ressalvas, não têm sido capazes de eliminar entre os objetivos declarados e medidas efetivas (LIBÂNEO, 2003). Numa parte, consolidam-se políticas educacionais que manifestam objetivos de maximizar a margem de autonomia e da participação das escolas e dos professores; e, do outro, verifica-se forte imposição de exigências

à escola, sem levar em conta fatores históricos relacionados às condições do seu atendimento, e à valorização dos profissionais da educação, como determina a LDB 9 394/96.

Na opinião de Albuquerque (2013, p. 366), ainda prevalece uma grande distância entre aqueles que planejam e aqueles que executam as políticas públicas de formação continuada.

[...] A distância entre as políticas planejadas a nível estatal e os problemas cotidianos que as escolas e os professores enfrentavam parece não ter diminuído nas relações que a política do PDE/PAR estabelece no momento da definição das ações que devem chegar às escolas. As propostas de formação docente sustentadas no PAR escondem toda a referência ao exercício do poder que compreende a profissão professor, ao mesmo tempo em que se promovem dispositivos que lhe tiram a autonomia na definição dos planos e programas de formação (ALBUQUERQUE, 2013, p. 366).

As transformações exigidas por meio da atual política do MEC, propagadas em todos os municípios do país não terão resultados favoráveis se não levar em conta o chão da escola, os professores e suas necessidades. Como destaca Imbernón (2010), na efetivação dos planos de formação continuada, encarrega-se aos formadores, no contexto dos sistemas de ensino e da escola, colocar os professores em situações de participação, devendo para isto fomentar sua criatividade e capacidade de legitimá-la segundo os resultados que produz. Igualmente, devem acreditar na capacidade dos professores de buscar caminhos formativos e educativos diferenciados, projetos de mudanças e práticas inovadoras.

Julgar o professor como sujeito responsável pelo seu desenvolvimento de formação pode ajudar, também, a revigorar os laços institucionais no contexto da escola e produzir uma cultura de comunicação entre os distintos setores da escola e do sistema de ensino, além de favorecer a união entre a cultura escolar, a formação continuada e as necessidades profissionais dos professores. Essa alteração de ideias na definição das ações de formação docente, segundo Imbernón (2010), favoreceria as práticas de formação continuada, por continuar criando instituições de formação próximas dos professores. Esse estudioso explica que dessa forma, a formação adota um paradigma colaborativo, auxiliando os professores no reconhecimento das suas demandas formativas e na solução de seus problemas. Intensificaria, também, segundo o autor, o trabalho coletivo e o diálogo, elemento relevante para entender as suas carências a partir das realidades concretas da escola e da prática de ensino e aprendizagem.

Observa-se, nas entrevistas, que não há para a rede municipal de ensino de Bataguassu, a elaboração de um plano de formação continuada desenvolvido durante os eventos de formação,

e que leve em consideração uma perspectiva epistemológica, didática e pedagógica que norteiem a formação. Na prática, a formação continuada sistematizada e organizada pela SEMEC, guia-se por capacitações e treinamentos, geralmente ocorridos em períodos estancos e esporádicos, sem uma característica de continuidade.

Ainda há descontentamentos pelas discontinuidades, atestadas pelos professores, mas também existe a crença de que a formação continuada pode contribuir para o sucesso escolar dos alunos, embora esses mesmos profissionais associem o baixo rendimento dos alunos e os elevados índices de repetência e evasão ainda registrados na escola a outros fatores, externos ao seu trabalho de sala de aula. A grande maioria dos professores pesquisados, denunciaram esses indícios desconfortáveis mencionados na escola como: salas superlotadas, infraestrutura precária, com equipamentos deficitários; escassez de materiais didático-pedagógicos; falta de participação da família na escola e até, aos conteúdos de formação que apesar do reconhecimento que dão aos mesmos, enaltecem mais a teoria que a prática, dissociando-se estas categorias.

Ao indagar sobre as mudanças e as contribuições da formação continuada para a qualidade da educação básica e qualificação do trabalho docente, com a materialização das ações do PAR, informaram:

[...] Ainda não, pois as responsabilidades são repassadas para o município que, nem sempre consegue arcar com as responsabilidades impostas, como por exemplo: despesas para a formação dos professores como viagens a capacitações, diárias, alimentação e até mesmo, com as formações realizadas no próprio município. As coisas só são bonitas no papel, mas na prática, não acontecem. É necessário um novo olhar por parte do Ministério da Educação e Cultura, a formação continuada é muito importante porque ajuda ampliar o universo de conhecimentos e acompanhar as mudanças no campo da educação. (Professor “D”);

[...] Observei avanços com passos lentos, na verdade os professores já tiveram muitos cursos de formação continuada, o que falta é mudar a forma de aplicar este conhecimento adquirido e toda a comunidade escolar realizar em conjunto um planejamento eficaz, recurso disponível e ação. (Professor “B”).

Os depoimentos confirmam o que vem sendo discutido, ou seja, que não existe uma relação linear da atual política de formação continuada do PAR com a efetiva qualificação do trabalho docente nem para o rendimento escolar e para a qualidade social da educação.

Concordando com Albuquerque (2013, p. 404)

[...] A análise até aqui realizada já reforça suficientemente a tese levantada a priori, ou seja, de que não existe uma relação de linearidade entre a formação continuada de professores instituída por meio do PAR e a qualidade da educação básica. Certamente

estou falando de qualidade da educação me referindo aos princípios que presidem a justiça, a equidade social e a solidariedade humana. Esta afirmação encontra ressonância nas contradições entre o que suscitam os documentos oficiais analisados e as falas dos sujeitos entrevistados. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 404).

A observação acurada e atenta dos depoimentos dos entrevistados, assim como a análise acurada das condições do atendimento escolar apresentam componentes para deduzir que a formação continuada na condição de um itinerário aberto pela indispensabilidade investigação como perspectiva da práxis educativa, pode propor uma série de ações que podem facilitar, no nível teórico e prático, uma nova maneira de olhar, de compreender e de efetivar a formação de professores.

Talvez gestores educacionais, principalmente professores, desejassem que a formação continuada contribuísse mais para a resolução dos problemas práticos do cotidiano, a partir de uma teoria que tratasse, principalmente, do trabalho realizado com os estudantes, de modo a incluí-los no processo de ensino-aprendizagem e ajudá-los a avançar no seu processo de escolarização. O depoimento da gestora educacional revelou esta posição: [...] “Acho que se nós tivéssemos nas nossas formações temas relacionados mais, assim, com a nossa prática diária, que atividades a gente poderia desenvolver na sala de aula pra despertar mais o interesse dos alunos, eu acho que isso aí contribuiria mais”. (Dirigente “1”).

Qualquer política pública que se dirija à melhoria da qualidade da educação não pode alijar a escola e seus sujeitos de participar da formulação dos objetivos e da elaboração do plano de ação dessa política. No caso, o PAR, durante o seu processo de elaboração e da sua materialização, não estabeleceu diálogo fecundo com os sujeitos que, na essência da sua materialidade para a melhoria da qualidade da educação básica, poderiam oferecer significativa contribuição para que a política do Plano de Metas/PDE avançasse para além dos indicadores de qualidade da educação medidos pelo IDEB.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Iniciamos nossas considerações gerais apontando que o processo de materialização das ações articuladas de formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Bata-guassu/MS – (2007/2011) preconizadas pelo PAR, não se desenvolveu apenas como elemento para cumprir uma atividade acadêmica de mestrado profissional em educação (PROFE-DUC/UEMS) ou como mero exercício de abstração. Este estudo, enquanto desafio de reflexão teórica frente a uma realidade, desde sua inicial elaboração, existiu porque emergiu de uma necessidade concreta, impelida pelas contradições vividas no processo de elaboração e materi-alização das ações do PAR, enquanto professor efetivo da rede municipal de ensino de Bata-guassu/MS.

Nesse sentido trazemos as considerações de Frigotto (2001, p.81) [...] “A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para trans-formar”, a este momento de sistematização do estudo, para evidenciar que chegar até aqui só foi possível porque essa pesquisa, enquanto um processo de análise se deu pela intencionalidade de problematizar, para viabilizar, a possibilidade de ações transformadoras.

Não é nossa proposta fazer uma discussão de fechamento sobre o processo histórico dia-lético analisado. Pois a sensação que temos é, ao chegar neste momento do estudo em que as relações se apresentam de forma menos caótica e mais elaborada à nossa compreensão, ter um novo ponto de partida para a pesquisa. Nossa pesquisa não anuncia respostas prontas frente a esta complexa materialidade – até mesmo porque compreendemos ser de extrema arrogância atribuir receitas pré-determinadas a um processo histórico que se devolve coletivamente, além de ser uma atitude idealista. No entanto, nos revela elementos importantes que possibilitam criar condições de interação – acentuando seu movimento de contradição – das relações vividas nesse espaço, buscando contribuir com a coletividade da luta por uma educação emancipadora.

Dentre as principais causas que têm dificultado o andamento das ações do PAR nos sis-temas públicos de ensino, estão relacionadas à burocracia entre os órgãos federais e municipais envolvidos no desembolso de recursos e na materialização das ações, além da contrapartida por parte dos municípios, inexistente em algumas ações, por um lado e, por outro, pela pouca ou quase inexistente assistência técnica do MEC no acompanhamento do PAR junto aos municí-pios, associado à deficitária formação dos dirigentes municipais sobre o diagnóstico, o plane-jamento e a execução das ações no seu município.

Esta dissertação mostra que as ações de formação continuada, materializadas por meio do PAR na rede municipal de ensino de Bataguassu/MS, na sua execução e materialização apresentam características que denotam a não linearidade entre as diretrizes instituídas, os programas, as ações implantadas e os resultados alcançados. Mostra que ações voltadas para formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino guia-se pela pedagogia dos resultados, que tenta imprimir, por meio da formação dos docentes, o discurso da qualidade da educação, quando, de fato, visa atingir metas quantitativas projetadas pelo IDEB, tomado como mediador para a elaboração e execução de processos formativos, trazendo implicações para o processo de construção do conhecimento escolar.

Não há dúvida de que o Plano de Metas / PDE faz uma chamada para a responsabilidade dos gestores públicos, da classe política e da sociedade civil quanto às mudanças que são necessárias para elevar os indicadores educacionais de educação básica no país. No entanto, como Saviani (2007) adverte que o PDE do jeito que está sendo materializado não garante que as medidas propostas por meio das ações do PAR possam garantir o efeito pretendido e esperado. Isto se tomarmos apenas o IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica, corremos o risco de comprometer a materialização das ações de formação continuada do PAR, produzindo cada vez mais, a precarização e deterioração do trabalho escolar, especialmente as ações do PAR que se referem às condições de trabalho e de formação, desconectados de um projeto mais amplo de educação e de sociedade. Nesta lógica do discurso oficial de qualidade da educação e a falta de clareza quanto aos mecanismos de controle, como alerta esse autor, levanta a possibilidade de que os governos locais manipulem informações e dados estatísticos para garantir o recebimento dos recursos, ocultando o real desempenho dos sistemas municipais de ensino.

Nesse sentido, um programa com a dimensão do PAR, em que a formação continuada se constitui como uma ação que pode ajudar na consecução do objetivo macro do Plano de Metas/PDE, só pode ser viável se exercer um olhar sobre a educação, na totalidade, e levar em consideração as contradições da materialidade histórica da organização social e, particularmente, das políticas educacionais e a organização da gestão e dos sistemas de ensino nas suas variadas dimensões e diversidades.

Adotar políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação pressupõe em primeiro lugar, compreender a complexidade dos sistemas de ensino e entender os fatores que determinam a organização e a cultura das escolas. O modo como a formação continuada de professores tem sido desenvolvido nos sistemas públicos de ensino, parece indicar que a educação tem uma estreita ligação entre a estrutura de produção e da realização global do capital.

Ao vincular os investimentos em educação básica em que um indicador de qualidade é estabelecido para avaliar se os investimentos PAR estão produzindo os efeitos em face das metas preestabelecidas, está desvelando, de fato, que as políticas educacionais são produzidas pela ideologia do valor econômico que enfatiza a flexibilidade, a racionalidade, produtividade e competitividade. A pesquisa nos permitiu vislumbrar que as ações articuladas de formação continuada de professores, materializadas pelo PAR – 2007/2011 foram condicionadas pelo sistema do capital. É em meio a relações de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho e da educação pública que se movimenta as ações de formação continuada atualmente.

Outra conclusão deste estudo é a de que se o PAR não refletir os reais interesses da comunidade, se não for bem elaborado e executado na realidade, de modo que venha a responder às demandas apresentadas pelo espaço/tempo escolar, não trará mudanças significativas no atual cenário em que figuram os sistemas de ensino.

É preciso repensar o (re) planejamento para o segundo período plurianual deve ser refletido na direção de que as ações de formação continuada precisam ser planejadas pensando em situações concretas (o chão da escola) e serem desenvolvidas e vividas por sujeitos concretos, os professores. Não basta somente que professores se envolvam com formação continuada, mas que esta seja planejada no coletivo da escola e com o foco nas reais necessidades desses profissionais.

Neste sentido, consideramos que as propostas de formação de professores revelam as contradições no processo de planejamento/materialização dessas políticas, em que os formuladores das políticas não consideram os sujeitos do processo educativo, ou seja, aqueles que no chão das escolas e das universidades deveriam ser envolvidos para que, a partir deles, construir as propostas de planos de formação inicial e continuada.

Desse modo, a participação da comunidade na definição, no acompanhamento e na avaliação das ações do PAR, por via de um processo em que todos possam compreender a dimensão que esta política representa, pode contribuir significativamente para que suas ações se materializem ou não no chão da escola, como tantos outros programas que tiveram como marca principal, a descontinuidade. De igual modo, a atuação dos conselhos representativos da comunidade escolar e da sociedade civil pode contribuir para que as ações planejadas sejam, de fato, executadas e que a aplicação dos recursos alcance os objetivos que pretende atingir a atual política do MEC para a educação básica. Por outro lado, não se pode cair na armadilha de que a qualidade da educação tenha como pressuposto de que o aluno aprenda e passe de ano, como está implícito no princípio fundamental do IDEB, índice que só leva em conta a Prova Brasil e do Censo Escolar medido por taxas de aprovação, reprovação e abandono. Outros fatores, como

estrutura e instalações das escolas, bem como a remuneração e condições de trabalho dos professores são, talvez, os que mais podem afetar a qualidade desejada pela sociedade para a educação.

Concluimos, nesta pesquisa, que a materialização das ações articuladas de formação continuada desenvolvidas por meio do PAR não contribui efetivamente para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação. Nesse sentido, defendemos que a formação continuada precisa levar em conta a qualificação do trabalho docente.

Constatamos que é necessário melhorar sensivelmente a transparência dos gastos orçamentários, particularmente com a Formação Continuada de Professores. Há a falta de uma estrutura formal de gerenciamento na gestão dos recursos, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Bataguassu/MS (SEMEC). Verificou-se, ainda, que as escolas e professores não participaram efetivamente do processo de construção da demanda destas formações continuadas.

Concordamos com Torres (1999) quando afirma que é fundamental a participação ativa dos professores na elaboração das políticas públicas referentes aos programas dos cursos de formação continuada, não só como destinatários, mas também como protagonistas portadores de saberes e experiências essenciais para o diagnóstico, o desenvolvimento e a avaliação dessas propostas. A formação continuada de educadores assim concebida deve considerar, portanto, que o professor é produtor e, ao mesmo tempo, é educando e produto de experiências vividas que representam as características auto-formadoras, importantes nos processos de construção social, pessoal e profissional.

Os professores afirmaram participar das atividades de formação continuada porque reconhecem suas contribuições para a melhoria da sua prática pedagógica, embora não consiga expressar efetivamente quais são estas contribuições, o que indica uma contradição, visto que a formação continuada só se consolida quando propicia o aprimoramento da prática pedagógica em todo o seu processo de ação-reflexão-ação-transformação no trabalho docente.

Além disso, é preciso reafirmar que a formação continuada não se constitui como uma política redentora, capaz de minimizar todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais a formação contínua perde o sentido em si mesma.

As políticas educacionais referentes à formação continuada do professor ainda não desenvolvem propostas que promovem um profissional competente, pesquisador crítico e agente

de transformação social, ainda não reconhecem uma formação voltada para o desenvolvimento integral do professor com participação efetiva no processo de qualificação profissional.

É possível reconhecer que as políticas educacionais adotadas não geram a melhoria da qualidade do ensino, menos ainda, a qualificação do trabalho docente, visam apenas à burocracia dos resultados quantitativos medida pelos indicadores e não pela qualidade da competência profissional. É preciso adotar políticas educacionais que contribuam para a formação de um profissional engajado com questões atuais da escola e não, apenas, como profissional moldado em função de uma perspectiva burocrática de educação, guiada pela racionalidade técnica, pela epistemologia da prática e pela pedagogia dos resultados.

Assim, entendemos que as propostas das políticas de formação continuada do professor implementadas no Brasil ainda não promovem a qualificação profissional suficiente para atender a demanda escolar, nem formam o professor com conhecimentos teóricos capazes de entender e analisar sua prática de ensino e o seu contexto social.

A formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação (SAVIANI, 2001).

De acordo com a perspectiva histórico-crítica, o processo de humanização somente pode ser efetivado por meio da apropriação dos resultados da produção humana na história. Por meio da educação escolar, que tem a função social de garantir aos sujeitos particulares a condição de se constituírem como gênero humano, pois a atualização histórica somente se dá a partir da apropriação do conhecimento produzido na prática social humana.

Nas considerações desta dissertação podemos concluir que estamos longe da formação continuada de professores, respaldada pelos princípios da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007), em que a educação, conforme o autor é: [...] “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 420). Nessa teoria o autor busca respostas à pergunta: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 2001, p.30).

5. PROPOSIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PAR.

A qualificação do trabalho docente e sua aproximação com a qualidade do ensino constituem-se assim, no eixo orientador para a realização do processo de formação continuada no contexto do PAR. Dessa forma, o processo de formação continuada e os conhecimentos advindos da prática docente devem ser problematizados à luz dos conhecimentos científicos e pedagógicos, motivando o professor a investigar sua prática e intervir diferentemente na realidade. Esta reflexão sobre a prática docente deverá se fundamentar em sólidas bases epistemológicas e teóricas e se constituir, assim, como uma possibilidade para a construção da autonomia intelectual do professor e, ainda, para a construção da sua identidade profissional.

Para que se efetive esta proposta, as ações de formação continuada devem ser orientadas a partir de três conhecimentos que integram o trabalho do professor: científicos, pedagógicos e a prática docente. Para objetivar esta proposta, consideramos fundamentais que:

- Proporcionar formação para atuação docente aliada à valorização profissional e à construção da identidade do professor;
- Desenvolver o compromisso ético, político e social com o trabalho pedagógico e sua interlocução com a formação continuada;
- Uma formação continuada que possa desenvolver a autonomia intelectual dos profissionais da educação;
- Superar a fragmentação do trabalho docente avançando para a construção efetiva do trabalho coletivo e de um ambiente colaborativo de formação continuada em serviço;
- Compreender a complexidade do trabalho docente frente às transformações do mundo atual na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Para a materialização desses princípios, apresentamos as seguintes proposições, sem deixar de considerar outros tantos fatores que mantêm estreita ligação com a qualidade do ensino e da educação escolar: 1 – que os professores são trabalhadores que precisam ser valorizados, pois o seu trabalho é fundamental à formação dos seres humanos; 2 – que os professores no exercício de seu trabalho também necessitam ser formados no conhecimento científico, acumulado pela humanidade, na perspectiva de um projeto societário emancipatório e não somente da razão do mercado; 3 - que os professores possam trabalhar em condições dignas de jornada

integral em um único estabelecimento de ensino em escolas equipadas com instalações e instrumentos de trabalho; 4 – que os professores realizem formação continuada em programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), oferecendo bolsas de estudo quando a sua realização ocorrer fora da cidade local de trabalho; 5 – que os salários dos professores sejam condizentes com o relevante valor social da educação.

Outros princípios poderão ser acrescentados, considerando que os princípios aqui apontados deverão ser discutidos e aprofundados, na medida que constituem uma contribuição desta pesquisa para provocar a reflexão e o debate sobre as atuais políticas públicas de formação continuada desenvolvidas no âmbito do PAR, com vistas à melhoria da qualidade da educação, considerando o espaço e o tempo em que sujeitos concretos materializem seus saberes e práticas pedagógicas.

Nesta dissertação, tomamos como pressuposto epistemológico a perspectiva de formação continuada de professores preconizada pela pedagogia histórico crítica, que compreende a reflexão filosófica, o conhecimento científico, imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social global e, assim, podemos afirmar que a formação continuada de professores, defendida pelas políticas oficiais, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre os múltiplos problemas que se apresentam na realidade educacional.

Compreende-se que a mediação da realidade histórico-social é constitutiva desses sujeitos e requer estabelecer uma efetiva interlocução entre as dimensões do fazer humano e a construção sistemática da cultura e da identidade profissional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (pautada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, política, coerente, articulada, orgânica e intencional.

O autor também destaca o papel do conhecimento científico como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual se desenvolve a prática pedagógica (em suas múltiplas determinações) e seu conteúdo histórico e social, essencial ao processo de humanização dos indivíduos.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. V. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. Campo Grande/MS, **Revista Série-Estudos**, n.34, p. 61-74, jul./dez. 2012

_____. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), janeiro, 2013.

ALVES, A. D. **Histórias de pescadores: memórias de vidas submersas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras- Unesp, Assis, SP. 2007

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campo Grande: Ed. UFMS. Campinas: Autores Associados, 2006, 276 p.

AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, MS: UFGD, 2011.

ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, Out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04/07/2014.

BARÃO, G. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública. Rio de Janeiro: SEPE, 2009.

BATAGUASSU. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. 2007.

BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BORGES, M.C. et al. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94 -112, jun2011.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 5 out. 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.

_____. AS RAZÕES e os princípios do PDE, segundo o MEC. Ebulição Virtual, SP, 2007, no23. Disponível em: http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebu123/tem_verde-jmp.html. Acesso em:04/07/2014.

_____. Decreto Nº. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Decreto N. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09> >. Acesso em: 16/04/2013

_____. FNDE. **Plano de ações articuladas (PAR)**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-par> >. Acesso em: 16/04/2013.

_____. **Guia prático de ações monitoradas no PAR dos municípios**. Brasília: MEC, 2007.

_____. CNE/CP(2002) Resolução 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

_____. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Acesso em 11 de abril de 2014.

_____. Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997 – Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf> Último acesso em 19 de abril de 2014.

_____. Parecer nº. 210/2004, de 8 de julho de 2004 – Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Brasília, DF. In. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces210_04.pdf . Último acesso em 25 de abril de 2014.

_____. Decreto nº. 5.800 de 8, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jun. 2006, p. 4.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**: Guia prático de ações. Brasília, 2007. Disponível em www.mec.gov.br. Acessado em 18 de novembro de 2013.

_____. Lei n. 11.502, de 11/7/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10/09/2014.

_____. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – classificação dos municípios por estado. Brasília. DF: 2008. Disponível em www.inep.gov.br. Acessado em 18 de novembro de 2013.

_____. Compromisso Todos Pela Educação: passo-a-passo. 2008. Disponível em: <<http://sceweb.mec.gov.br/termo/action/livreto.pdf>>. Acesso em: 16/04/2013.

_____. Orientações gerais para elaboração do Plano De Ações Articuladas dos municípios - PAR 2011-2014. Etapa do Diagnóstico. Brasília: Mec. 2011

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. 2.ed. Brasília: A Secretaria, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139- 1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 10/09/2014.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debates. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.109-126, dez. 1999.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**. Brasília, v. 1 nº 8, ago. 1982, p. 19-21.

_____. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

CATANANTE, B. R. **A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002)** : os mecanismos de participação / Bartolina Ramalho Catanante. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

CATANI, A., Oliveira, F. J. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII (75), 67-83. In <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Último acesso em 02 de maio de 2014.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus & SILVA, Romeu Adriano. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). Texto Inédito, 2005.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade** , Campinas, v. 23, n.80, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S010173302002008000010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 de jan de 2014.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Campinas,v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XX, n.68, p.17- 51, dez. 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Texto baseado na comunicação apresentada no Primeiro Painel Interinstitucional de Investigação Qualitativa – I PIIQ –, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF –, Minas Gerais, em agosto de 2001. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397>. Acesso: 16/04/2013.

FREITAS, W. N. D. de. **As Conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a Luta pela Educação no/do Campo**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria de Marcos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL para obtenção do título de Mestre em Geografia – UFMS – Três Lagoas, 2012. Disponível: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em 10 de set. de 2014.

FRIGOTTO, G. Conferência de Abertura da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2011.

_____. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5ª ed. São Paulo. Cortez. 1999.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.13, n.37, pp. 57-70. Jan/abril, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 16/04/2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília D.F.: CNTE, p. 9-49, 1996.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2ª. ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. (tradução Carlos Nelson Coutinho). 7ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1989

_____. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. “A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: breves considerações críticas.”. In **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009, p. 134. Capturado do sítio eletrônico: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helena_e_laurin

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 35-47.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: Resultados do Universo - Indicadores Sociais Municipais. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&lista=uf&coduf=50&idtema=79&codv=V189>>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades @. Informações sobre os municípios brasileiros. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 24 set. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBANÊO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

LOPES, L. F. **Políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná**; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS. George. **Ontologia do Ser Social**. Os princípios Ontológicos fundamentais de Marx. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Sociologia**. Organização José Paulo Netto. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAFASSIOLI, A. da S. **Plano de ações articuladas** : uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. Mestrado. Orientadora Farenzena, Nalú. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/36403> . Último acesso em 10 de novembro de 2014.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, Autores Associados, 2011.

_____; MARTINS, M. L. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97 – 105, dez. 2013. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Último acesso em 10 de maio de 2014.

_____; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma prática transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, Volume 1. São Paulo, DIFEL, 1982.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1989.

_____. ENGELS, F. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: editora Moraes, 1987.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital**: crítica da economia política livro 1. Volume 1. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção: Os Pensadores).

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MATO GROSSO DO SUL (estado). **Tribunal de Contas Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Gastos em Educação**: contribuições para análise das contas municipais do estado do Mato Grosso do Sul / elaboradoras Fernanda Olegario dos Santos Ferreira, Maria Cecília Amendola da Motta. Campo Grande: DGGM. 2012.

_____. Tribunal de Contas (In) Sucesso escolar: uma abordagem financeira / elaboradoras, Maria Cecília Amendola da Motta, Fernanda Olegario dos Santos Ferreira. Campo Grande: DGGM. 2013. Disponível em <http://www.tce.ms.gov.br/app/img/educacao/livro/02.pdf>, Acesso em 21 de setembro de 2014.

_____. Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Resolução conjunta nº. 043, de 8 de julho de 2009. Homologa o Termo de Adesão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), com vistas a implantação do Primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, nº. 7505. Ano XXXI. Página 20. Campo Grande, MS, 22 jul. 2009b. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7505_22_07_2009.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2014.

_____. Decreto n.º 12.615, de 3 de setembro de 2008. Institui o Comitê do Compromisso Todos Pela Educação no Estado de Mato Grosso do Sul e Dá Outras Providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, n.º 7.289, 4 set. 2008.

_____. Decreto n.º 12.834. Campo Grande: **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, v. 31, n. 7.559, 8 out. 2009.

_____. Governador do Estado. Decreto “p” nº. 4.106, de 21 de outubro de 2009. Nomear os representantes dos órgãos e entidades abaixo relacionados para comporem o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em Mato Grosso do Sul – FÓRUM-MS, com mandato de dois anos, a contar de 15 de outubro de 2009a. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, nº. 7568. Ano XXXI. Página 13. Campo Grande, MS, 22out. 2009. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7568_22_10_2009.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2014.

_____. Governador do Estado. Decreto “p” nº. 1.172, de 21 de março de 2011. Nomear os representantes dos órgãos e das entidades para comporem o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente em Mato Grosso do Sul – FÓRUM-MS, com mandato de dois anos, com efeito a partir da data da publicação, ficando revogado o Decreto “p” nº. 4.106, de 21 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial nº. 7.568, de 22 de outubro de 2009. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, nº. 7.915. Ano XXXIII. Página 30. Campo Grande, MS, 25 mar. 2011. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7915_25_03_2011.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2014.

MENDONÇA, D. D. B. A. Do Resgate Histórico dos Ensaios das Pedagogias Contra-Hegemônicas à Urgência de sua Retomada. **Trabalho & Educação** / Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação - n.0 (1996). Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.22, n.1, jan./abr.2013. Quadrimestral. ISSN 1516-9537. Disponível em <file:///C:/Users/Sony/Downloads/1612-5053-3-PB.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2014.

MENDONÇA, E. F. A educação é um direito de cidadania. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 1, 2007.

MÉSZAROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo. 2004.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo. Boitempo. 2005.

_____. A crise estrutural do capital. In: **Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n. 4. 2000.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.

MORONI, B. G. **Presidente Epitácio - 100 anos da Fundação da Cidade Benedito de Godoy Moroni**. Do Autor, 2011.

NOSELLA, P. **A formação do educador e do professor: esboço históricofilosófico**. In: Anais do II Congresso Internacional de Educação. (p. 01-31). Santa Fé (Argentina): Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias, 2004.

_____. BUFFA, E.; LEAL, L.L.L. Cultura do desempenho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação** (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa 1995.

NUCCI, L. P. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS, 2013.

OLIVEIRA, R. M. H. B. de. **A Pedagogia Histórico-Crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2007. Disponível em <file:///C:/Users/Sony/Downloads/Regina%20M%20Horta%20Barbosa%20de%20Oliveira.PDF>. Último acesso em 16 de maio de 2014.

PIMENTA, S.G. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau. Disponível em: <<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>>>. Acessado em 17 de novembro de 2013.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, MS : UFGD, 2010.

SACRISTAN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Ta-
deu da. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cor-
tez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cor-
tez, 2000.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Disponível
em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em 26 de
agosto de 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas,
SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre edu-
cação política. 42ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do
nosso tempo, v. 5).

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores As-
sociados, 2010. (Coleção memórias da educação).

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método
dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica
e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados,
2012. (Coleção memórias da educação).

_____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no
campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.
Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Duarte, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: DU-
ARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**.
Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado
pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da Anped. Caxambu, 2006.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval
(et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados,
2004.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12ª. ed. Campinas: Autores
Associados, 1996.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 7ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do Projeto do Mec, in Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10 de março de 2014.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 11ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectiva, **Revista de Educação** PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008, in Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007.

_____. O ensino de resultados (Entrevista). **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007, Caderno Mais, p. 3.

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

_____. “Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica”. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 Jul./dez. 2010, pp. 13-36. Disponível em <[file:///C:/Users/Sony/Downloads/7434-28198-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sony/Downloads/7434-28198-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 23 de maio de 2014.

_____. “Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Acesso eletrônico pelo seguinte link: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>. Acesso em 23 de maio de 2014.

SCAFF, E. A. S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. In **Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação - UnB, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6240/5114>. Acessado em 21 de março de 2014.

_____. **Planejamento da educação e cooperação internacional:** uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola. 2006. 255f. Tese (Doutorado 300 Oliveira Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 291-300, July-Dec., 2012 em Educação)-Universidade Estadual de São Paulo.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Formação de educadores:** Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, v. , p. 171-183.

SILVA, R. A. Golpe Militar e Adequação Nacional à internacionalização capitalista (1964-1984). Campinas: Graf. FE/UNICAMP: **HISTEDBR**, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_militar_intro.html. Acesso em 10/09/2014.

SOUZA, A. Reprovação, a vilã do atraso escolar: depoimento. **A Gazeta do povo**, 17 jul. 2013. Disponível em:

<<http://www.gazetadopovo.com.br/m/conteudo.phtml?id=1391457&tit=Reprovacao-a-vilã-d-atrasoescolar>>. Acesso em: 04/10/2014.

SOUZA, L. M. ; SOUZA, S. C. . Os impactos das transformações no mundo do trabalho no processo de qualificação profissional dos operadores de telemarketing na cidade de Uberlândia, MG. (1999-2006). In: **Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação**, 2007, Campinas.

SOUZA, L. M. As interfaces entre trabalho – educação e as possibilidades de uma verdadeira emancipação humana: uma proposta de educação “para além do capital”. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Luciene%20Souza.doc> acesso em 10 de maio de 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TORRES, R. M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 125-194.

UNICEF 1 MEC. Aprova Brasil. O direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index2.php?option=com.docman&task=docview&gid=388&Itemid=34> . Acesso em: 04/07/2014.

ZILIANI, J. C. **Colonização**: Táticas e Estratégias da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso (1908-1960) Tese de Doutorado. Assis, 2010.

APÊNDICE A :Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a participante,

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação – área de concentração – Formação de Educadores – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e estou realizando uma pesquisa para conclusão da Dissertação de Mestrado Profissional, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bartolina Catanante, cujo título é A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu – MS.

A proposta dessa pesquisa é analisar/discutir as atuais políticas de formação continuada, em relação a: limites dos modelos atuais de formação, forma como o professor é visto pelo Estado e Sociedade, relações estabelecidas entre essa formação e desenvolvimento profissional, entre essa formação e melhoria da qualidade da educação, entre o regime de colaboração com o Governo Federal, Plataforma Freire, gestão e monitoramento do PAR, interesse pelos cursos de formação, o grau de participação dos professores nas escolhas dos cursos, relação com o IDEB/municipal e qualidade do ensino municipal.

Esta participação é voluntária e envolve uma entrevista, que será gravada. As gravações serão descartadas, após a transcrição das entrevistas. Você poderá pedir os esclarecimentos que desejar e/ou deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer consequências, penalizações ou prejuízos. Ao publicar os resultados da pesquisa, é garantido o sigilo de sua identidade. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail edinalvolima@hotmail.com ou bartolina@uems.br .

EDINALVO RAIMUNDO DE LIMA

Consinto em participar deste estudo.

Assinatura:.....Data: ____/____/____

Muito Obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista Semiestruturada – PAR – 2007/2011.**(Dirigentes Municipais de Educação e Técnicos da SEMEC).**

OBS: Você não precisa se identificar com seu nome que será mantido em absoluto sigilo profissional, mas pode deixar aqui suas iniciais ou cognome (se quiser):_____.

Dados de identificação:

Nome da Instituição:.....

Cargo/função:.....

Período que exerceu a função:_____/_____/_____ até ____/____/____

1. Quem participou da elaboração do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011)? Houve participação dos diretores, coordenadores pedagógicos e dos professores municipais? Justifique:
2. Como ocorreu o processo de implantação (diagnóstico e planejamento) do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011)? Quais foram os maiores entraves no processo de implantação?
3. Qual foi o grau de participação dos membros do Comitê de Acompanhamento e do Conselho Municipal de Educação na implementação do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011)?
4. Quem foi o responsável pela gestão da execução do PAR /Bataguassu – MS (2007/2011)?
5. Quem acompanhou mais diretamente a execução e o monitoramento do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011)?
6. De que forma esta política de formação docente do Governo Federal foi recebida pelas escolas da rede municipal de ensino? Houve algumas resistências? Por quê?
7. As ações de formação de professores foram efetivadas de acordo com os prazos previstos no planejamento do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011)?
8. Em sua opinião, como se efetivou o regime de colaboração (apoio técnico e financeiro) do governo federal com o município na implementação do PAR/Bataguassu – MS (2007/2011) na dimensão de formação de professores?
9. Quais os limites e as dificuldades que você observou no PAR(2007/2011) na dimensão de formação de professores?
10. Quais as mudanças que já foram observadas na qualidade da educação municipal com a implementação do PAR (2007/2011) na dimensão de formação de professores?
11. Os interesses e as necessidades do município foram contemplados de forma satisfatória pelo PAR – 2007/2011?

12. Quais diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação se efetivaram no município – 2007/2011?
13. Você acha que o IDEB (2005, 2007, 2009 e 2011) refletiu a situação educacional do município?

APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista Semiestruturada – PAR – 2007/2011.

(Professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Bataguassu – MS).

1. Qual o seu grau de formação acadêmica?
 - () Superior – cursando. Qual? _____
 - () Superior – completo. Qual? _____
 - () Especialização. Qual? _____
2. Tempo de atuação na Educação municipal? _____
3. Você participou da elaboração do Plano de Formação Continuada do PAR/Bataguassu (2007/2011)?
 - () sim () não
 - Se, não, por quê? _____
4. Os prazos estabelecidos para inscrições na Plataforma Freire facilitaram o processo de inscrições na formação continuada ou foi um entrave?
 - () facilitaram () foram um entrave.
 - justifique: _____
5. Em sua opinião, a Plataforma Freire contribuiu para facilitar a implementação dos cursos de formação continuada em seu município?
 - () sim () não
 - Se, não, por quê? _____
6. Os cursos de formação continuada oferecidos pelas IES (instituições de ensino Superior), vinculadas rede nacional de formação continuada atenderam as suas expectativas e necessidades profissionais?
 - () sim () não. Por quê?
 - _____
7. As temáticas trabalhadas na formação continuada foram ao encontro da realidade educacional da escola em que você atuou e de suas necessidades profissionais?
 - () sim () não . Por quê?
 - _____
8. Os professores da rede municipal de ensino têm demonstrado interesse em participar dos cursos de formação continuada do PAR/Bataguassu (2007/2011)?

() sim () não. Por quê?

9. Você tem observado se os professores têm desenvolvido na prática o que é estudado na formação continuada? () sim () não. Por quê?

10. Você tem conhecimento do IDEB da rede municipal de ensino e de sua escola?

() sim () não. Justifique?

11. Você acha que o IDEB (2005, 2007 e 2009) reflete a situação educacional do município?

() sim () não. Por quê?

12. Você observou mudanças na qualidade da educação municipal com a implementação do PAR/Bataguassu (2007/2011) na dimensão de formação continuada?

() sim () não. Por quê?

13. Em sua opinião, os municípios tiveram autonomia no processo de planejamento das formações continuadas do PAR/Bataguassu (2007/2011)?

() sim () não.

Se, não, por quê? _____

14. Você teve autonomia na escolha dos cursos de formação continuada do PAR/Bataguassu (2007/2011), conforme suas necessidades profissionais?

() sim () não.

Se, não, por quê? _____

15. Em sua opinião, o regime de colaboração de apoio técnico e financeiro entre o Governo Federal e o município de Bataguassu se efetivou na implementação do PAR/Bataguassu (2007/2011) na dimensão de formação continuada?

() sim () não. Por quê?

16. Em sua opinião, o governo municipal ofereceu as condições técnicas e financeira para você e seus colegas participarem dos cursos de formação continuada do PAR/Bataguassu (2007/2011)?

() sim () não. Por quê?

17. Destaque as dificuldades encontradas para a sua participação nos cursos de formação continuada oferecidos pelo PAR/Bataguassu (2007/2011), através dos ISE – Institutos Superiores de Educação (universidades) que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada?

18. A partir das questões anteriores, você tem sugestões para contribuir com nossa pesquisa de mestrado profissional na dimensão de formação continuada dos professores?

Apêndice D: Termo de Cooperação Técnica MEC/Bataguassu/MS.



Ministério da Educação

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 20068 QUE ENTRE SI CELEBRAM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC E O MUNICÍPIO DE BATAGUASSU/MS REPRESENTADO PELA PREF MUN DE BATAGUASSU.

A União, por meio do Ministério da Educação - MEC, inscrito no CNPJ sob o nº 00.394.445/0124-52, com sede na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Brasília/DF, neste ato representado pelo ministro de Estado Fernando Haddad, e o MUNICÍPIO DE BATAGUASSU/MS, representado pela PREF MUN DE BATAGUASSU, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 03576220000156, neste ato representada pelo(a) prefeito(a) JOÃO CARLOS AQUINO LEMES, residente e domiciliado(a) em Bataguassu/MS, CPF nº 30576962104, resolvem celebrar o presente **Termo de Cooperação Técnica**, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.004377/2008-96, nos termos do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

DO OBJETO

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

Parágrafo único - O MEC designa como unidades executoras do presente Termo de Cooperação Técnica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Secretaria de Educação a Distância - SEED, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e a Secretaria de Educação Básica - SEB.

DAS AÇÕES

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

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

DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICÍPES

CLÁUSULA TERCEIRA - Compete conjuntamente aos partícipes:

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

DA VIGÊNCIA

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

DAS ALTERAÇÕES (AJUSTES)

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

DOS RECURSOS

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

DA RESCISÃO

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

DA PUBLICAÇÃO

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

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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

DO FORO

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

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

Brasília-DF, 02 de Abril de 2008.

FERNANDO HADDAD
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

JOÃO CARLOS AQUINO LEMES
PREF MUN DE BATAGUASSU

Testemunhas:

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

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

APÊNDICE E. - Assistência Técnica do MEC ao Município Bataguassu.

1. Gestão Educacional

- Capacitar 6 servidores da SME, para formação de conselheiros escolares, pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
- Capacitar 2 servidores da SME na metodologia de planejamento da escola pelo Programa PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
- Disponibilizar 1 kit de material informativo, para qualificação da equipe da SME, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo).
- Atender 2 unidades escolares pelo Programa SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).
- Capacitar 6 servidores da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes.
- Capacitar 3 diretores em curso de especialização, pela Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

- Disponibilizar recursos financeiros para 8 unidades escolares, para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola.
- Capacitar 2 servidores da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa PES - Planejamento Estratégico da Secretaria.
- Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional.

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

- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental .
- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade na Escola.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em opções metodológicas para o processo de alfabetização, pelo Praler - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica, pela (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Educação Matemática e Científica para Anos Finais do Ensino Fundamental.
- Capacitar 10 professores dos anos/séries finais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação Ambiental.
- Capacitar 10 professores em curso de formação continuada, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Professores Educação Infantil.
- Capacitar 10 professores que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.
- Disponibilizar 5 kits de material para suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.

- Capacitar 10 professores que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo.
- Qualificar 12 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar).
- Qualificar 6 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Gestão Escolar).
- Qualificar 6 funcionários de serviço e apoio escolar, pelo Profucionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos).
- Capacitar 5 professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais.
- Disponibilizar 1 kit de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo.
- Disponibilizar 1 kit de material para capacitação de professores em temas da diversidade, pela SECAD - Direitos Humanos.

3. Práticas Pedagógicas e Avaliação

- Atender 80 alunos do ensino fundamental, em programa específico de correção de fluxo escolar, por meio de tecnologia pré-qualificada no Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar.
- Capacitar 6 professores em curso de formação continuada, nas áreas de currículo e avaliação, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação.
- Capacitar 18 professores para função de supervisão e/ou coordenação pedagógica, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Coordenadores e Supervisores Pedagógicos.

4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

- Capacitar 6 professores para utilização do material das salas de vídeo, pelo Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação).
- Disponibilizar recursos para 4 unidade(s) escolar(es) para adequação da(s) sala(s) que receberão o(s) laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - PDDE.

- Implantar em 3 unidade(s) escolar(es) programa de conexão à rede mundial de computadores, pelo Proinfo - Banda Larga nas Escolas e Gesac.
- Disponibilizar 6 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), para incentivar a implementação de atividades no contraturno, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos).
- Disponibilizar 6 kits de materiais didáticos diversos para unidade(s) escolar(es), pelo Kit Pedagógico - SEB.
- Implantar em 4 unidades escolares laboratório(s) de Informática, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
- Implantar em 1 unidade escolar sala(s) de recursos multifuncionais, pela SEESP - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.
- Capacitar 2 servidores da SME para utilização da metodologia do LSE - Levantamento da Situação Escolar.
- Disponibilizar 1 kit de material para subsidiar levantamento de informações, pelo Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional.
- Realizar juntamente com a SME a adequação de 4 unidades escolares tornando-as acessíveis às pessoas com deficiência pelo SEESP - Acessibilidade.