

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JORISMARY LESCANO SEVERINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CAMPO GRANDE (2005- 2012)**

**CAMPO GRANDE – MS
2017**

JORISMARY LESCANO SEVERINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE
CAMPO GRANDE (2005- 2012)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez.

CAMPO GRANDE – MS

2017

JORISMARY LESCANO SEVERINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 28 de março de 2017.

000.0 SEVERINO, Jorismary Lescano.

00000 Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012). Jorismary Lescano Severino. – Campo Grande, MS: UFMS, Campus de Campo Grande, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, 2014.

1) Políticas Educacionais; 2) Formação Continuada de Professores; 3) Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

Aos meus amados pais pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais Maria e Jorcelino pelo amor e confiança. E a minha irmã “maninha” que mesmo distante sempre esteve presente nessa jornada.

A minha amiga Dani Martins que me ensinou a importância dos estudos e sempre esteve presente em minha vida.

Ao meu amor João pelo amor, paciência e apoio incondicional aos meus/nossos projetos.

A minha amada orientadora e “Mãe acadêmica” Margarita que durante anos acompanha minha jornada acadêmica, minha eterna gratidão pelo companheirismo, carinho, atenção e por todos os momentos de aprendizagem fundamentais para minha formação.

Ao Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação coordenado pela Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes que compartilharam experiências e ouviram minhas angústias.

A minha amiga Andrêssa Gomes de Rezende ALVES pela paciência em ler meus trabalhos com atenção e pelos momentos de conversa que abriam novos horizontes.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e ao técnico Luiz Carlos Tramujas por disponibilizar os dados necessários para a pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação que contribuíram para minha formação.

Aos professores da banca examinadora Profa. Dra. Bartolina Catanante pelas contribuições e a Profa. Dra. Maria Dilnéia pelos anos de ensinamentos e parceria.

A minha turma Mestrado em Educação – 2015 que compartilharam comigo os desafios e euforias da pós-graduação.

Aos meus inesquecíveis parceiros e amigos nessa jornada: Carol, Felipe e Laís (Davi) que sempre estavam presentes nos momentos de estudos e diversão. Agradeço de coração a parceria de vocês.

A minha amiga Heloíse companheira de estudos e parceira para todos os momentos.

A agência de fomento CAPES pelo apoio financeiro concedido.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.*
João Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integra os estudos do projeto de pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e PSPN”. Teve como objeto de estudo a política educacional de formação continuada de professores do sistema de ensino do município de Campo Grande, instituída na gestão do prefeito Nelson Trad Filho no período de 2005 a 2012. Apresenta as análises das ações e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), durante essa gestão governamental, destinados à formação continuada dos professores, bem como as consequências da elaboração e implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e suas implicações para formação continuada dos professores. Dessa forma, o estudo em questão analisa como se configurou, entre os anos de 2005 a 2012, a política de formação continuada no âmbito do sistema de ensino consolidada pela SEMED, bem como as implicações das políticas neoliberais na materialização dos programas de formação continuada dos professores. Os procedimentos metodológicos da pesquisa permearam diversas ações. No início, realizou-se o levantamento da produção a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, o estado do conhecimento referente ao tema política de formação continuada de professores. Depois, fez-se o estudo documental com base na coleta e análises das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS, bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação. Constatou-se que a maioria das atividades de formação continuada realizada não possibilitava a progressão na carreira conforme estabelecido no plano de carreira do município analisado. Verificou-se ainda que os cursos desenvolvidos não apresentaram distinção entre os professores contratados e concursados, contemplando a participação de todos os profissionais da rede municipal nos projetos de formação continuada.

Palavras –chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada de Professores. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

ABSTRACT

This research is part of the History, Policies and Education Research Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. It integrates the studies from teachers of public primary schools' National Research Project Remuneration within the FUNDEB and PSPN's context. The goal of this study was the teachers of the educational system's educational policy of continuous education from Campo Grande, established by mayor Nelson Trad Filho, from 2005 to 2012. It presents the analyzes from the actions and programs developed by the Municipal Education's Secretary (SEMED), during this governmental management, aimed at the teachers' continuous formation, as well as the consequences of the preparation and execution of the Career and Compensation Plan from the City Hall of Campo Grande-MS' Public Magistrate and its implications for the teachers' ongoing training. In this way, the study in question analyzes how the policy of continuing education within the framework of the SEMED-consolidated education system was developed between 2005 and 2012, as well as the implications from the Neoliberal Policies in the materialization of the teachers' continuing education programs. The methodological procedures of the research permeated several actions, in the beginning the survey of the production was carried out regarding the object of research, that is, the state of knowledge regarding the policy theme of continuing teacher education; afterwards, the documentary study was done based on the collection and analysis of the national educational legislation and the municipality of Campo Grande-MS, as well as documents from the City Education Department. It was verified that the majority of the continued formation's activities did not allow the progression in the career as established in the career plan from the analyzed city. It was also checked that the courses developed did not distinguish between the hired's teachers and those who entered by public tender, contemplating the participation of all the professionals of the municipal network in the continuous formation's projects.

Keywords: Educational Policies. Continuing Teacher Training. Career and Compensation Plan of the Public Magisterium.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Mapa das regiões Urbanas da Cidade de Campo Grande – MS
- Figura 2** Gráfico do número de escolas e Centros de Educação Infantil (CEINF'S) (2005-2010)
- Figura 3** – Gráfico do número de salas de aulas da REME (2005-2010)
- Figura 4** – Gráfico das matrículas gerais da REME (2005-2010)
- Figura 5** – Gráfico das matrículas na educação infantil (2005-2010)
- Figura 6** – Gráfico das matrículas na Pré-escola da REME por região (2014)
- Figura 7** – Gráfico do rendimento escolar da REME (2005-2010)
- Figura 8** – Gráfico do custo-aluno da REME (2005-2010)
- Figura 9** – Recursos financeiros repassados as escolas da REME (2005-2010)
- Figura 10** – Gráfico do número de professores efetivos e convocados lotados na REME de Campo Grande (1996-2010)
- Figura 11** – Gráfico do número de professores concursados (2005-2010)
- Figura 12** – Gráfico do número de professores concursados com pós-graduação (2005-2010)
- Figura 13** – Gráfico Percentuais de professores concursados e os efetivos com pós-graduação (2005-2010)
- Figura 14** – Gráfico do número de professores concursados e professores com pós-graduação (2005-2010)
- Figura 15** – Gráfico do número de professores participantes dos cursos de formação continuada (2005-2010)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas da educação infantil e ensino fundamental por esfera administrativa (1999 a 2010)

Tabela 2 – Matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa (2014)

Tabela 3 – Quantitativo de Professores da REME (2010-2013)

Tabela 4 – Formação dos professores de Escolas públicas (2010-2013)

Tabela 5 – Formação continuada para professores da educação especial (2005 – 2009)

Tabela 6 – Cursos de especialização lato sensu oferecidos por meio da EAD por instituições conveniadas com sede em Campo Grande – MS no ano de 2014

Tabela 7 – Número de professores pós-graduado pela PMCG (2006-2009)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores na BDTD (2000 – 2015)

Quadro 2 – Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores em universidades de Mato Grosso do Sul (2000 – 2015)

Quadro 3 – Programas e cursos de formação de professores do município de Campo Grande (2006)

Quadro 4 – Programas e cursos de formação de professores (2007)

Quadro 5 – Programas e cursos de formação de professores (2009)

Quadro 6 – Programas e cursos de formação de professores (2011)

Quadro 7 – Programas e cursos de formação de professores (2012)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINF'S - Centros de Educação Infantil

CEFOR - Centro de Formação de Formadores

CFE - Centro de Formação de Formadores

CIM - Centro de Documentação Imagem, Memória de Mato Grosso do Sul

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DED - Departamento de Educação à Distância

DEE - Departamento de Educação Especial

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

ENADE - Exame de Desempenho do Estudante

FBR - Fundação Barbosa Rodrigues

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IESF - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LOM - Lei Orgânica Municipal

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MDSA – Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário

MEC – Ministério da Educação

NUMAPs - Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAI – Plano de Ação Imediata

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIB - Produto Interno Bruto

PMCG - Prefeitura Municipal de Campo Grande

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME - Plano Municipal de Educação

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PRN - Partido da Reintegração Nacional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REME - Rede Municipal de Ensino

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais

SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande

SESC –Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUGEPE - Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais Divisão de Esporte, Arte e Cultura

UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil
UCAM - Universidade Candido Mendes
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFersa - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFGD - Universidades Federais: Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifal - Universidade Federal de Alfenas
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 CAPÍTULO - A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS DE 1990 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI.....	28
1.1 A ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO CAPITAL: O NEOLIBERALISMO.....	28
1.1.1 A reforma do aparelho do estado no Brasil no governo FHC.....	39
1.1.1.2. Os desafios do governo Luiz Inácio Lula da Silva na primeira década do século XXI.....	43
2 CAPÍTULO - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E REGULATÓRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	57
2.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DOS ANOS DE 1990.....	57
2.2 Aportes históricos e regulatórios das políticas de formação inicial e continuada dos anos 1990 à primeira década do século XXI.....	68
2.2.1 Planos de carreira na legislação brasileira.....	82
3 CAPÍTULO - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS (2005-2012).....	88
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE.....	89
3.1.1 O sistema municipal de ensino.....	91
3.1.1.2. Profissionais de educação do sistema municipal de educação.....	101
3.2 ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS.....	113
3.2.1 Formação docente e ingresso na carreira.....	114
3.2.2 Avaliação do trabalho docente.....	115
3.2.3 Condições de Trabalho: jornada de trabalho, progressão e remuneração.....	117

3.2.4 Formação continuada dos profissionais de educação.....	120
3.2.5 Formação continuada na REME.....	121
3.2.6 Programas e cursos de formação continuada.....	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	139
-------------------------	------------

LISTA DE ANEXOS.....	149
-----------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a política educacional de formação continuada de professores do sistema de ensino do município de Campo Grande instituída na gestão do prefeito Nelson Trad Filho no período de 2005 a 2012.

O Relatório de Pesquisa apresenta as análises das ações e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) durante o governo de Nelson Trad Filho destinados à formação continuada dos professores, bem como as consequências da elaboração e implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e suas implicações para formação continuada dos professores. O plano de carreira regulamenta o trabalho dos profissionais de educação das unidades escolares da Rede Municipal de Educação (REME). Portanto, busca-se explicitar em que medida este plano contribui na definição de políticas para garantir a formação continuada dos professores da REME por meio dos estudos das normas legais, indicadores de desempenho educacional e programas de formação continuada.

A formação continuada é compreendida nesta pesquisa como um processo contínuo de formação que deve permear todos os momentos da carreira docente. Dessa forma, os professores, por meio das formações em serviço, devem compreender a realidade do seu tempo, com uma consciência crítica para que possa intervir e transformar a realidade da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 1999). É uma das dimensões fundamentais para a concretização de uma política global para os profissionais da educação em articulação com a formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira (FREITAS, 2002).

O presente trabalho dá continuidade à trajetória de pesquisa iniciada na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) que culminou com a participação na pesquisa nacional “ Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”

que articulou pesquisadores de dez universidades¹, sob a coordenação geral da Professora Doutora Theresa Maria de Freitas Adrião da UNESP-RC e vice-coordenação da Professora Doutora Vera Maria Vidal Peroni, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

As pesquisas de Iniciação Científica denominadaS “Estudo das implicações do Programa Escola Campeã na formação e avaliação do trabalho dos professores do município de Campo Grande – MS” e “Estudo das implicações do Programa Escola Campeã no trabalho dos professores do município de Campo Grande – MS” foram realizadas nos períodos de 2009 a 2010 e 2010 a 2011, sob a orientação da Professora Doutora Margarita Victoria Rodríguez.

Essas pesquisas objetivavam analisar as implicações da relação público/privada para a formação continuada dos professores por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Campo Grande que teve como interveniente a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Para tanto, o projeto de pesquisa de mestrado pretendeu dar continuidade à temática de pesquisa realizada durante a iniciação científica, direcionando as análises para a formação continuada de professores realizada no município de Campo Grande, MS, cursos e programas oferecidos durante a gestão do prefeito Nelson Trad Filho (2005-2012).

No curso de mestrado, ingressei na Linha de Pesquisa “Estado e Políticas Públicas de Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participei do Grupo de Pesquisa vinculado ao projeto de pesquisa “Remuneração de Professores de Escolas Públicas da Educação Básica no contexto do FUNDEB e PSPN”, coordenado pela Professora Doutora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, no qual está inserida esta pesquisa. Durante o mestrado, cursei as disciplinas obrigatórias “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação”, “Paradigmas do Conhecimento”, “Seminário de Pesquisa” e optativas “Estado

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Rio Claro (UNESP-RC), Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto (USP-RP), Universidade de São Paulo/São Paulo (USP-SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade federal do Piauí (UEPI), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Contemporâneo e Políticas Públicas no Brasil” e “Histórias das Políticas Educacionais no Brasil” nas quais aprofundei meus conhecimentos e interesse pela temática. Todas essas experiências contribuíram para definir e organizar o projeto de pesquisa que orientou a presente dissertação.

O estudo em questão analisa como se configurou, entre os anos de 2005 a 2012, a política de formação continuada no âmbito do sistema de ensino materializada pela SEMED, bem como as implicações das políticas neoliberais na efetivação dos programas de formação continuada dos professores.

As políticas educacionais dos anos recentes têm destacado a valorização do magistério como condição para contribuir com a qualidade da educação básica. Embora a instituição de planos de carreira esteja estabelecida na Constituição Federal de 1988 no artigo 208, Inciso V, como um dos princípios educacionais, somente a partir dos anos 1990 ocorreram alterações na legislação para impor dispositivos para sua efetivação.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa permearam diversas ações e no início realizou-se o levantamento da produção acadêmica a respeito do objeto de pesquisa, ou melhor, o estado do conhecimento referente ao tema política de formação continuada de professores. Num segundo momento, procedeu-se ao estudo documental com base na coleta e análises das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS, bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa teve como procedimento inicial a elaboração de um Estado do Conhecimento e estudos teóricos sobre o tema formação continuada de professores, levantamento a respeito da produção científica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisas brasileiras, que objetiva estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), cujas informações estão de acordo com os sites dessas instituições.

Posteriormente ao levantamento foi realizada a leitura das produções encontradas e um estudo de fontes bibliográficas referentes às políticas educacionais com intuito de compreender o contexto histórico.

As palavras-chave iniciais de acesso utilizadas foram “políticas de formação de professores”, sendo encontradas 554 produções de 30 universidades brasileiras, uma busca demasiadamente ampla. Assim, foi necessário refinar a pesquisa com a finalidade de obter uma lista mais concisa de resultados, foi incluída na busca as palavras-chave “formação continuada de professores” e posteriormente “formação continuada docente” e para obter a certeza de que o trabalho era sobre “Política de formação continuada de professores” foram utilizados os resumos disponibilizados na página da BDTD.

Os trabalhos encontrados diminuíram a partir da leitura do título e do resumo. Fez-se o levantamento de forma mais precisa e foram selecionadas e organizadas as produções científicas, resultando em uma amostra de dezessete (17) trabalhos relacionados com a temática do estudo (ANEXO A), sendo dez (10) dissertações de mestrado e (7) teses de doutorado. Além disso, foram selecionados quatro (4) trabalhos das universidades do Estado de Mato Grosso do Sul (ANEXO B).

A tese de Nunes (2000) constitui-se num estudo da produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais e da legislação sobre a formação contínua de professores da educação básica no Brasil, produzidos na década de 1990, sem deixar de considerar como marco de análise a própria dimensão da formação inicial. Como procedimentos metodológicos utilizaram-se como fonte de dados documentos técnicos e documentos oficiais. Posteriormente à organização dos dados, a autora registrou um acúmulo de produção teórica e legislativa com o objetivo de fundamentar, justificar e regular essa formação na perspectiva de se criar um sistema de formação de professores que articule formação inicial e continuada.

Nesse trabalho foram identificadas as políticas de educação continuada; como as transições de uma administração para a outra e as transições na mesma gestão afetaram a implementação das modalidades de formação, revelando uma individualização do processo de formação na secretaria de educação do município de Campinas.

Nunes (2000) destaca no decorrer da pesquisa a ênfase dada ao papel desenvolvido pelo corpo técnico da Secretaria no processo de formação docente, aliada à inexistência de um planejamento das ações, e com isso, a capacitação perde seu caráter institucional, passando esse processo a beneficiar um pequeno grupo de profissionais. É possível supor que esse aspecto tenha contribuído para que algumas

práticas formativas tivessem continuidade entre as diferentes gestões. Diz ainda ter sido graças ao movimento dos profissionais, que criaram estratégias de negociação e de sobrevivência frente às mudanças político-partidárias ocorridas a cada mudança de governo ou de secretário, que o processo de formação não sofreu interrupções.

A tese de Klébis (2003) objetiva levantar alguns indicadores de reflexão para a construção de uma política de Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Regente Feijó-SP. No desenvolvimento da pesquisa, a autora discute o Plano Nacional de Educação: impasses e perspectivas. Analisa alguns programas implantados pelo MEC e pelo governo do Estado de São Paulo, a partir da década de 1990, voltados para a gestão da escola e formação continuada do diretor com o intuito de focalizar a concepção de gestão escolar em cada um deles.

Bezerra (2005), em sua dissertação, tem o propósito de analisar e descrever o Projeto de Formação Continuada chamado Encontro Pedagógico dos Municípios, destinado para professores do ensino fundamental do Amapá. Outro propósito foi identificar qual o impacto do projeto na visão dos professores participantes e dos técnicos que elaboraram e ministraram os cursos. A metodologia da pesquisa consistiu na coleta e análise de documentos e na realização de doze entrevistas com os sujeitos da pesquisa e mais dois funcionários da Secretaria de Educação realizadas no ano de 2003.

A dissertação de Deák (2004) objetiva apontar indicadores para a construção de uma política de formação continuada para os orientadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP, utilizando como metodologia levantamento de dados sobre os orientadores e entrevistas semiestruturadas para analisar as concepções sobre formação continuada e as necessidades dos próprios orientadores pedagógicos para o exercício da função. Nas considerações finais, indica alguns caminhos para a construção de uma política de formação em serviço que promova o desenvolvimento profissional do orientador pedagógico.

A autora apresenta uma caracterização do município de Presidente Prudente-SP mostrando sua localização geográfica com dados estatísticos sobre o número de habitantes, extensão territorial e mapas. Situa a Secretaria de Educação definindo a rede

municipal de educação com dados sobre os números de escolas, alunos e profissionais de educação.

Macedo (2006) realizou um estudo sobre a política de formação continuada de professores, analisando aspectos da experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Para realização da pesquisa, o autor fez uma revisão bibliográfica de literatura sobre a temática formação continuada de professores, pesquisa documental sobre a política de formação continuada de professores e entrevista semiestruturada.

Esse autor, nas considerações finais, destaca que o contexto de materialização da política de formação continuada de professores no país mostrando a interferência de organismos internacionais e que há programas que atuam para resolver problemas das demandas educacionais como repetência, abandono escolar, nível de desempenho insatisfatório. Contudo, afirma que os professores são responsabilizados pelos problemas relativos à má qualidade do ensino.

Oliveira (2010) teve como objetivo analisar as concepções de formação continuada que orientaram a política de formação docente da Secretaria de Educação e a organização e produção das práticas formativas, por meio de ações e programas promovidos para os professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no período de 2001 a 2008, considerando três categorias analíticas centrais: políticas de formação de professores, formação continuada e prática pedagógica centralizando a análise nos modelos teóricos que indicam a prática pedagógica como espaço de produção do saber e eixo orientador da formação. O estudo revelou que foram criadas formas diferenciadas de intervenção na formação continuada, sempre que se pretendeu fazer os processos formativos incidirem mais diretamente sobre a prática docente.

Esse autor realiza uma caracterização histórica do contexto neoliberal apresentando seus impactos no Brasil e conseqüentemente nas reformas educacionais na década de 1990 e posteriormente faz uma análise das legislações nacionais sobre a formação continuada de professores.

Fröhlich (2010) em sua dissertação investigou como os dirigentes municipais de educação preveem a formação continuada de professores nas definições das políticas públicas de suas redes, e de que forma essas políticas públicas são construídas com a

participação dos professores. A metodologia baseou-se em análise documental, entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica dos autores Saviani, Paro, Imbernón, Tardiff, Castro, Gatti, dentre outros. O estudo observou que não há uma política específica sobre formação de professores expressa em documento, apesar de se reconhecer a importância da formação continuada para a obtenção de uma educação de qualidade.

A dissertação de Prado (2013) teve o objetivo de conhecer e analisar as ações de formação continuada de professores em municípios que compraram materiais apostilados de sistemas de ensino privados, a partir das percepções desenvolvidas pelos gestores das secretarias municipais e pelos professores. A metodologia utilizada na pesquisa foi levantamento de dados educacionais dos municípios investigados, entrevistas semiestruturadas para analisar as percepções de gestores e professores sobre as ações de formação continuada realizadas pelas empresas privadas responsáveis pelos materiais educacionais via apostila. Apresenta como resultados da pesquisa uma formação continuada de professores promovida pelas instituições privadas que centram num modelo de formação individual de professores e na transmissão de conteúdos preestabelecidos. O autor destaca que a formação continuada dos docentes não deve ser vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados que não atendem a necessidades da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Essa dissertação apresenta na sessão IV uma discussão sobre a formação continuada dos professores no Brasil para compreender os impactos das políticas de formação continuada de professores e a municipalização do ensino com base em Nóvoa (2007), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011).

Dri (2013) realizou um estudo de caso comparando a ação pública e as políticas de formação continuada de dois países: Brasil e Argentina. A pesquisa objetivou investigar como o setor público tem atuado nas políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, no contexto das reformas neoliberais e dos avanços da ideologia do setor privado no campo da educação, para compreender como foram elaboradas e aplicadas nos países investigados.

Dessa forma, a pesquisa assume uma perspectiva histórica, na qual reflete um panorama sobre a evolução e as transformações na última década, ponderando os

impactos dos anos 1990 nas políticas de Formação Continuada de Professores nos dois países. A partir de uma síntese histórica das principais reformas educacionais, dos sistemas nacionais de educação e da legislação educacional identifica as diferenças e similitudes entre ambos os países, considerando processos históricos mais amplos.

Após esse levantamento de dissertações e teses que em muito contribuiu para a construção do Estado do Conhecimento, iniciou-se uma nova etapa para a realização de um estudo documental das fontes primárias referentes às normas legais que regulamentam a formação continuada de professores no Brasil e mais especificamente no município de Campo Grande-MS.

Realizaram o levantamento e a sistematização da legislação educacional no âmbito nacional, ou seja, documentos oficiais que regem o trabalho dos professores como o Plano de Cargos e Carreira dos profissionais de educação: Constituição Federal de 1988; Lei nº 9394/1996; Resolução CNE/CP nº 1 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada; Resolução do CNE/CEB nº 2 de 28 de maio de 2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

A legislação que norteia a política educacional no âmbito municipal como Lei Orgânica Municipal, Plano Municipal de Educação de 2007 e o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande juntamente com suas respectivas alterações presentes nas regulamentações Lei Complementar nº

20, de 2 de dezembro de 1998, Lei Complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006 e na Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012.

Em seguida, a pesquisa foi cadastrada no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) no segundo semestre de 2015. No mesmo período, iniciou-se a fase exploratória da pesquisa que por meio de ofício (ANEXO I) foi solicitada autorização para coleta de dados na Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, MS.

Depois da autorização assinada pela secretária de educação do município, foi encaminhada a solicitação de dados estatísticos e documentos referentes à rede de ensino, corpo docente e formação continuada de professores para um técnico da referida instituição que disponibilizou algumas informações quantitativas e documentos como Relatórios de Atividades e Avaliação do período estudado 2005 a 2012, utilizando-se de e-mails, telefonemas e encontros na secretaria.

Depois de recebidos os arquivos, iniciaram-se a busca e a sistematização dos dados relevantes para a pesquisa, porém sempre faltava alguma informação que era novamente solicitada. Entretanto, alguns dados referentes ao ano de 2011 e 2012 não foram disponibilizados apesar da insistência junto à equipe técnica e à secretaria.

Foram coletados também os documentos expedidos pela administração municipal, mais especificamente, o levantamento, a organização e a análise de documentos oficiais: Relatórios de Atividades e Relatórios de Avaliação, produzidos pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, MS, do período de 2005 a 2012, com as ações desenvolvidas na rede municipal de ensino em diversas áreas como as direcionadas à política educacional de formação continuada.

Segundo Rodriguez (2004, p. 24) “a pesquisa documental implica, inicialmente, procurar, preparar, reunir a documentação, com o intuito de ‘compreender o assunto, tentando abordar a totalidade’”. Nesse sentido, a busca de documentos justifica-se pela intenção de compreender a implementação da política de formação continuada e o plano de carreira no contexto da secretaria de educação.

Realizou-se ainda o levantamento e a análise dos dados da SEMED referentes à organização do sistema municipal de educação, o número de professores, nível formação dos docentes, bem como, mapeamento e análise dos cursos de formação continuada. As informações pertinentes aos cursos e programas foram retiradas dos

Relatórios de Atividades realizados anualmente pela secretaria de educação do município de Campo Grande-MS.

Posteriormente à coleta de dados dos professores da REME e análise das informações foi construído um perfil dos professores da secretaria municipal de educação como forma de ingresso, nível de formação, incentivo para formação continuada e progressão na carreira.

A dissertação estruturou-se em três capítulos. O capítulo I, intitulado “A reforma do Estado e as políticas educacionais nos anos de 1990 à primeira década do século XXI” teve como objetivo apresentar o processo de consolidação das reformas do Estado no Brasil nos anos de 1990 e suas implicações para a primeira década do século XXI com base nos aspectos históricos da conformação do Estado brasileiro no qual foram instituídas as políticas neoliberais instaladas como estratégia de superação da crise estrutural do capital a partir dos anos de 1970.

Como procedimento metodológico foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar uma caracterização histórica do Brasil referente às administrações públicas em âmbito federal nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva.

O capítulo II, intitulado “Políticas de formação continuada de professores: aspectos históricos e regulatórios no contexto brasileiro” teve como objetivo analisar as políticas educacionais de formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica no Brasil desenvolvidas no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Para tanto, será discutida a organização do ensino fundamental no que tange a garantia do direito à educação na configuração do Estado no contexto neoliberal, analisando também dados estatísticos referentes às matrículas, funções docentes e formação dos professores dessa etapa da educação básica.

Além disso, foi realizada uma discussão do contexto histórico e regulatório das políticas de formação docente: formação inicial e continuada dos professores no Brasil contemplada nos documentos legais por meio das legislações e programas referentes à qualificação profissional dos professores. Fez-se, ainda, uma análise das legislações

nacionais que regulamentam o Plano de Cargos e Carreira do magistério público no país.

O capítulo III, denominado “Formação continuada dos profissionais de educação no município de Campo Grande/MS (2005-2012)” analisa a política de formação continuada dos profissionais de educação básica no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2012 na gestão do prefeito Nelson Trad Filho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Iniciou-se com a caracterização do município de Campo Grande/MS e da Rede Municipal de Ensino (REME). Caracterizou-se o corpo docente que atuou no sistema municipal de ensino por meio de uma coleta de dados referente aos professores da REME para a construção do perfil dos professores da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande (SEMED), bem como a forma de ingresso e nível de formação.

As ações de formação continuada para os profissionais de educação, programas e cursos desenvolvidos pela SEMED seus objetivos, departamento responsável, instituições parceiras e as séries ou campos de atuação desses professores foram mapeadas.

Concluindo, foi feita uma análise do processo de elaboração e implementação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, documento que regulamenta o trabalho dos profissionais de educação das unidades escolares do sistema municipal e suas implicações para formação continuada dos professores.

Assim sendo, busca-se afirmar que o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS contribuiu na definição de políticas para garantir a formação continuada dos professores da REME por meio de normas legais, indicadores educacionais e programas de formação.

1 CAPÍTULO - A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS DE 1990 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

O presente capítulo objetiva apresentar o processo de consolidação das reformas do Estado no Brasil nos anos de 1990 e suas implicações para a primeira década do século XXI. Para tanto, evidenciam-se os aspectos históricos da conformação do Estado brasileiro no qual foram instituídas as políticas neoliberais instaladas como estratégia de superação da crise estrutural do capital a partir dos anos de 1970.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar uma caracterização histórica do Brasil referente às administrações públicas em âmbito federal nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva do período supracitado, no que se refere às configurações, impasses e desafios do Estado neoliberal.

Assim, discutem-se as estratégias de superação da crise do sistema capitalista o neoliberalismo, que apresenta como uma das soluções a reconfiguração do papel do Estado, com influência das diretrizes dos organismos multilaterais e acordos internacionais que demarcaram as políticas educacionais no Brasil nos anos de 1990 e as continuidades e rupturas desse processo na primeira década do século XXI

1.1 A ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DO CAPITAL: O NEOLIBERALISMO ²

O sistema capitalista de produção enfrentou diversas crises (1929, 1970, 1980), demonstrando uma evidente habilidade em “corrigir” e “neutralizar” suas deficiências que foram controladas por diversos mecanismos: econômicos, políticos, ideológicos, legais ou não, que interceptam e anulam transitoriamente os efeitos da lei geral de tolerância decrescente da taxa de lucro (MONTAÑO, 2008).

Em outubro de 1929, o capitalismo enfrentava sua primeira grande crise em decorrência da “quebra” da bolsa de valores de Nova York, também denominada de

² O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. (ANDERSON, 1995, p. 9)

depressão econômica. Nesse período, houve aumento do desemprego, diminuição dos lucros, falência das empresas e, conseqüentemente, o agravamento dos problemas sociais, procedentes da insuficiência de investimentos por parte dos empresários (OLIVEIRA, 2003).

Os países capitalistas, perante a crise, passaram a adotar inúmeras estratégias com o intuito de solucionar os problemas originados da queda do lucro. Alguns países da Europa como a França e a Espanha, além do próprio Estados Unidos da América (EUA), implementaram novos meios de investimento alicerçadas nos setores públicos direcionados ao desenvolvimento industrial e comercial (HARVEY, 2008).

Dessa forma, houve uma rápida industrialização após a Segunda Guerra Mundial nos países capitalistas com o auxílio do Estado que facilitou esse processo. Assim, “O Estado capitalista sempre vem intervindo de alguma maneira na sociedade, na economia, no mercado de capitais e de força de trabalho, evidenciando ele próprio e a desnaturalização desse mercado e do capital” (VIEIRA, 2004, p. 195).

Nesse contexto, o economista inglês Jonh Maynard Keynes³ disseminou suas concepções econômicas para superar a crise, a denominada “teoria Keynesiana”. O referido economista propunha em seu livro “A teoria geral do emprego, do juro e da moeda” que o Estado “deve cuidar do planejamento econômico e social de modo a garantir o pleno emprego dos trabalhadores e distribuir equitativamente a renda gerada na sociedade” (OLIVEIRA, 2003, p. 137).

De tal modo, o Estado capitalista segundo a teoria Keynesiana deveria controlar a economia com medidas de ajustes fiscais e monetários. Segundo Montaña (2008), “por tudo isso, Keynes pode ser considerado um dos fundadores do “planejamento estatal”, do Estado intervencionista para corrigir os problemas do mercado do “Estado de Bem-Estar Social⁴” (ou *Welfare State*⁵)”.

³ Jonh Maynard Keynes (Inglaterra, 1883-1946) nasceu no final do período de auge do império britânico e da expansão capitalista (no estágio concorrencial), e conviveu com as fortes crises e as duas guerras mundiais. Tudo isso influenciou seu pensamento e sua prática política (MONTAÑO, 2008, p. 55).

⁴ A atuação do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) surge como regulador do mercado e provedor de serviços sociais, proporciona o desenvolvimento de programas governamentais que privilegiam: a formação de mão-de-obra, as políticas para a família, os planos habitacionais, as redes de auxílio pecuniário, os sistemas de saúde, entre outros.

⁵ Segundo Vieira (2004, p. 205) “a expressão inglesa *Welfare State* (Estado de bem-estar social) é bem mais atual, remontando à década de 1940. Deve ser lembrado, por um lado, que desde o começo do século XX se fala em *Welfare Policy* (“Política de Bem-Estar”)”.

Apoiado na “teoria Keynesiana” o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social) surge com o intento de estabelecer padrões mínimos de saúde, renda, educação e direito ao trabalho, mediante programas governamentais que apoiam os serviços sociais de forma a regular e a promover tais programas. Oliveira (2003, p. 139), alicerçado na teoria de Keynes, afirma que:

A atuação do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) como regulador do mercado e provedor de serviços sociais proporciona o desenvolvimento de programas governamentais que privilegiam: a formação de mão-de-obra, as políticas para a família, os planos habitacionais, as redes de auxílio pecuniário, os sistemas de saúde, entre outros. Em consequência, o compromisso Keynesiano mantém-se na medida em que a população cresce, o desemprego diminui e os serviços sociais aumentam, reinando a tão propalada “paz social”.

Em contrapartida, Friedrich August von Hayek, antes do auge das políticas intervencionistas Keynesianas do Estado, afirma que “não apenas aceita a desigualdade (“como um mal necessário”); na verdade, ele defende a necessidade da desigualdade, como mecanismo (“natural”) estimulador do desenvolvimento social e econômico” (MONTAÑO, 2008, p. 80). Assim, a teoria Hayekiana contrapõe-se à Keynesiana e, ao Estado de Bem-Estar Social e o planejamento econômico e social.

Segundo Montaña (2008), a contradição que existe entre Hayek e Keynes, e consequentemente, entre o neoliberalismo e o Keynesianismo, dentre os sistemas de liberdades individuais (fundamentado na livre concorrência do mercado) e de regulação planejada do Estado (fundamentado na intervenção do Estado), não é, sob nenhuma hipótese, um enfrentamento entre liberais e socialistas.

Em 1973, o capitalismo enfrentou uma nova crise econômica caracterizada por uma inflação elevada, baixas taxas de crescimento econômico, pouca atratividade econômica. Segundo Anderson (1995, p. 10), “A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo.”

Em decorrência das políticas de intervenção e bem-estar social, o Estado encontrava dificuldades em manter os compromissos e benefícios sociais devido à crise econômica. Nesse momento histórico, o neoliberalismo emergiu como uma estratégia de superação da crise do modo de produção capitalista. Essa corrente teórica criticou

com veemência o Estado de Bem-Estar Social, porque considerava que as políticas implementadas pelo Estado eram as causas da crise.

O Estado adotou a agenda política e econômica neoliberal que objetivou favorecer os direitos do indivíduo à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e comércio. Assim, a concepção neoliberal definida como “menos Estado, mais mercado” (OLIVEIRA, 2003), provoca a privatização de recursos e funções que no *Welfare State* estavam sob a responsabilidade do setor público e expressa em termos econômicos mais recursos para os privados e maior dependência nacional dos núcleos fortes da economia mundial (OLIVEIRA, 2003, p. 142). Segundo Montaña (2008, p. 26), a resposta do capital à crise foi:

O “projeto/processo neoliberal” representa, portanto, a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital, face à crise, ao avanço tecnológico, à reorganização geopolítica, às lutas de classes que se desenvolvem no pós-70, e que se desdobra basicamente em três frentes articuladas: o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e “reforma do estado”.

Nesse contexto, a terceira via⁶ apresentou-se como uma nova alternativa para amenizar a crise do capitalismo, sobrepondo a antiga social democracia e o neoliberalismo, com suas propostas privatizantes de transferência das execuções das políticas para o mercado (PERONI, 2008). Assim, a terceira via surge com outra estratégia que daria origem ao conceito de “terceiro setor”⁷ (PULHEZ JUNIOR, 2010).

A crise do capital que aconteceu nos países capitalistas, a partir de 1970, desestabilizou o contexto econômico, político e social do mundo inteiro, acarretando mudanças no Estado e em suas funções. Essas alterações impactaram em todas as áreas da vida social, incluindo a educação. Assim, surgiram novos debates e modelos a partir da reconfiguração do papel do Estado sob a influência do neoliberalismo.

⁶ “Terceira Via refere-se a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.” (GIDDENS, 2001, p. 36).

⁷ O “terceiro setor” é definido por Montaña (2008) como a mistificação de uma sociedade civil definida (como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classe (que em conjunto buscaria o bem-comum). E em oposição ao Estado (tido como primeiro setor, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (segundo setor, orientado pela procura do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade.

Como afirma Montaña (2008), essa crise provocou a perda dos direitos conquistados pelos trabalhadores que repercutiu em um debate ideológico produzido no interior dos interesses do grande capital orientados pelos princípios neoliberais ou em outro momento surge numa fração da esquerda resignificada com uma intenção progressista, mas inteiramente funcional ao projeto neoliberal.

Depois desse período denominado por Hobsbawm (1995) de a “Era de Ouro” (1943-1973), nos países centrais, houve um novo ordenamento social, nomeado Estado de Bem-Estar Social. Harvey (2008) afirma que, nesse momento histórico, os estados nacionais passaram a interferir na política industrial, estabelecendo padrões para o salário e construindo os sistemas de organização social que priorizavam o bem-estar.

Posteriormente, ocorreu o processo de reestruturação do capital pós-1970 na América Latina, seguindo os princípios neoliberais em consonância com o chamado Consenso de Washington⁸ na flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção, do investimento financeiro, do afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho, sendo um instrumento de consolidação hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra-)reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva comercial e no financiamento do capital financeiro (MONTAÑO, 2008).

O neoliberalismo é identificado como um instrumento de reorganização “política” e “técnica”, desvinculado da base econômica, das relações de produção e reprodução dos interesses de classes, da política macroeconômica. Isto é, “A

⁸ O Consenso de Washington é um “conjunto de trabalhos e resultado de reuniões de economistas do Fundo Monetário Internacional, do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento e do Tesouro dos Estados Unidos realizadas em Washington D.C. no início dos anos 90. Dessas reuniões surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os demais, especialmente aqueles em desenvolvimento, adotassem políticas de abertura de seus mercados e o “Estado Mínimo”, isto é, um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional. O resultado mais importante dessas políticas (pelo menos no que se refere à América Latina) tem sido o êxito no combate à inflação nos países em que, durante os anos 80 e mesmo no início dos anos 90, ela atingia níveis intoleráveis. Além disso, o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais, também tem sido uma das molas-mestras dessas recomendações. Embora os países que seguiram tal receituário tenham sido bem-sucedidos no combate à inflação, no plano social as consequências foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugado com um crescimento econômico insuficiente, revela a outra face dessa moeda. (SANDRONI, 1999, p.123)

superestrutura ‘jurídica e política’ é, nesses casos, desconectada da sua ‘base econômica’. Contrapõem-se, assim, neoliberalismo a keynesianismo, perdendo de vista que ambas as correntes representam projetos distintos, porém da mesma classe e perseguindo o mesmo objetivo: ampliar a acumulação capitalista” (MONTAÑO, 2008, p. 27).

Harvey (2008) afirma que os defensores da proposta neoliberal ocuparam posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), implementando políticas de cunho neoliberal (NEVES, 2008a). Como afirma Debrey (2003, p. 37):

[...] a ideologia neoliberal do capital global fundamenta-se na lógica hegemônica planetária do capital, capitaneada pelo Grupo dos Sete – G7 (Estados Unidos da América, Alemanha, Japão, França, Inglaterra, Itália e Canadá) – e articulada institucionalmente por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros.

Desse modo, o neoliberalismo constituiu-se como uma modalidade de discurso hegemônica que começou a interferir amplamente no modo de pensamento incorporando-se às maneiras cotidianas de várias pessoas interpretarem, viverem e entenderem o mundo (HARVEY, 2008).

Assim, a referida crise capitalista interferiu diretamente no universo do trabalho fazendo com que o capital iniciasse um processo de recuperação do ciclo produtivo. Neves (2002, p. 21) afirma que a reestruturação produtiva é “caracterizada pelo emprego de formas mais racionalizadas de organização do trabalho e da produção, vem criando um novo nexos entre ciência e trabalho, pelo emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em grau mais aprofundado.”

Os países industrializados adentraram a uma crise que se prolongou pela década de 1980, atingindo a economia internacional com desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e de produtividade. As manifestações nesse momento histórico foram

marcadas por dificuldades financeiras no comércio internacional e inflação crônica em decorrência do baixo crescimento econômico.

Dessa forma, os impactos e consequências da crise diferenciaram-se entre os países capitalistas em decorrência da história da formação social, economia e algumas particularidades, que determinam respostas sociais e políticas específicas (SOARES, 2002). Desencadeando mudanças, como por exemplo, na educação com novos debates e modelos de organização do ensino “[...] objetivando, em última instância, a formação da força de trabalho correspondente a tais transformações” (ANDRADE, 2008, p. 66).

Do mesmo modo, a crise global produziu transformações estruturais que não são apenas de natureza econômica como afirma Soares (2002) que dão lugar a um novo modelo denominado de neoliberalismo que redefine as políticas sociais no campo político-institucional e das relações sociais

Trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente – denominado de neoliberal – que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma “nova” pobreza (SOARES, 2002, p. 12).

As políticas neoliberais, introduzidas pelo governo de Margareth Thatcher⁹, no Reino Unido, foram disseminadas, internacionalmente, por órgãos multilaterais, como BM, o FMI e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Segundo Neves (2002, p. 25), o neoliberalismo nos países subdesenvolvidos sob a ótica dos organismos internacionais caracteriza-se

[...] pela maior inserção do capital financeiro e produtivo internacional na economia nacional, pela ampla abertura à importação de bens e serviços, pelo privilégio dos subsídios estatais aos setores exportadores e pela desregulação das relações de trabalho, no sentido de garantir maiores níveis de superexploração da classe trabalhadora.

A referida Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a

⁹ Segundo Anderson (1992) no período dos governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente, lançaram-se num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo BM e que teve lugar em Jomtien, na Tailândia.

Esses encontros foram precedidos por reuniões preparatórias em diversos países, inclusive no Brasil, e em diferentes regiões do mundo, discutiram e indicaram recomendações para adequar os sistemas de ensino às exigências da nova fase do capitalismo financeiro. O segundo evento foi a reunião de Nova Déli (Conferência Mundial de Educação para Todos), em 1993, na qual se reuniram os nove países em desenvolvimento com maior contingente populacional: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Na conferência, os países presentes reconheceram que a educação é um dos direitos fundamentais dos homens e estipularam os seguintes objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos; universalizar o acesso à Educação e promover a equidade. Para tanto, os países signatários centrariam seus esforços na aprendizagem, bem como ampliariam os meios e o escopo das ações da Educação Básica, desenvolveriam uma política contextualizada de apoio, capaz de mobilizar recursos e fortalecer alianças em todos os níveis, demandando, inclusive, a solidariedade internacional.

Nesse contexto, na reunião de Nova Déli em 1993, os representantes de governo assinaram um termo no qual se comprometiam com o esforço de atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos) e com a universalização da educação básica.

Nesse momento histórico, adotaram diversas ações entre as quais se destacam: elevação da taxa de juros, ajuste fiscal, terceirização da produção e dos serviços públicos, altos níveis de desemprego, diminuição da liberdade dos sindicatos dos trabalhadores, criação de programas de privatização afetando diretamente o setor público, reduzindo os gastos com políticas sociais, isto é, diminuindo os recursos para a educação (MONTAÑO, 2008).

As mudanças ocorridas no sistema produtivo e a disseminação da doutrina neoliberal vieram como alternativa de superação da crise da economia capitalista, começaram a evidenciar a necessidade de realização das reformas da educação, com o intuito de adequar o ensino e a aprendizagem às necessidades do mercado competitivo.

Desse modo, a educação torna-se um mecanismo estratégico de desenvolvimento do capitalismo e o ensino foi adaptado para formar um “cidadão produtivo” mediante a aquisição de competências,

[...] isto é, a formação “técnica” da força de trabalho – determinado patamar de escolaridade; determinados conhecimentos profissionais imediatos – não poderia ser separada, nestes novos tempos, de uma “aprendizagem” de certos comportamentos e atitudes conforme a um determinado padrão de convivência na sociedade, marcado pela tolerância e pelo respeito às regras características de uma formação social efetivamente democrática (ANDRADE, 2008, p. 61).

A acentuada tendência de diminuição dos gastos públicos, adentrou na América Latina interferindo diretamente na educação, como mostram os dados do BM entre o início da década de 1970 e final da década de 1980.

Pode-se exemplificar, mostrando que os gastos governamentais com educação diminuíram na Argentina de quase 20% do PIB a menos de 7%; no Brasil, de mais de 8% a menos de 5%; na Costa Rica, de 28% a 16% (VILAS, 1991, p. 110).

Nesse período, os impactos do neoliberalismo na América Latina foram específicos e alguns países se transformaram em laboratórios para testar a agenda neoliberal e suas consequências. Desse modo, a América Latina apresentou em nível mundial o trágico cenário das experiências neoliberais como a ditadura de Pinochet no Chile iniciada em 1973 e posteriormente nas demais regiões pela via do voto popular direcionando uma reforma econômica com o objetivo de garantir uma suposta estabilidade na economia e na política (GENTILI, 1996).

Antunes (p. 24, 2005) apontam os impactos do neoliberalismo em outros países da América Latina como no México que

[...] expõe o fracasso do modelo neoliberal, na sua versão latino-americana. A Argentina é outra expressão desta tragédia, e aqueles que pensavam que o Brasil estava imunizado ante esta crise perceberam que ela não só bate à nossa porta, como atinge tantas partes deste mundo desigualmente globalizado.

A década de 1990, segundo Antunes (2005), pode ser considerada a “década de desertificação neoliberal”, marcada pela fragmentação, pela individualização, pela informalidade e pela precarização do trabalho, além da privatização dos serviços públicos. Assim, os projetos nos países latino-americanos constituídos nos princípios neoliberais fundamentaram em reformas do aparelho do Estado “impondo a

reformulação de políticas, agora orientadas pelos princípios da descentralização, privatização e focalização das ações, bens e serviços públicos-estatais” (LELIS, p. 160, 2007).

O neoliberalismo no contexto brasileiro definiu algumas orientações na denominada transição democrática que foram recebidas nos diversos setores da sociedade por governantes, empresários, líderes sindicais e intelectuais. Entretanto, a adesão ao neoliberalismo foi recebida de diferentes formas nos governos da Nova República¹⁰, tanto que no começo recebeu críticas relevantes, que a imprensa no país por meio de *marketing* conseguiu silenciar os opositores (SILVA, 2003).

O Brasil chegou aos anos de 1990 em uma profunda crise “liquidado financeiramente pelo período ditatorial e pagando pelos planos de internacionalização da economia, ao sustentar a rentabilidade das empresas nos anos 1980” (LELIS, p. 161, 2007). As práticas dos governos no Brasil durante essa década instituíram uma estrutura dependente nos campos político e econômico das práticas de reestruturação produtiva do capital.

Iniciou-se de maneira assistemática no país o projeto neoliberal no período de 1980 e consolidou nos anos de 1990 nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) formando e consolidando no poder um bloco de composição sempre mais conservador que ampliou o grau de dependência do país aos imperativos do sistema capitalista central.

A vitória de Fernando Collor de Mello do Partido da Reintegração Nacional (PRN), em 1989 na primeira eleição presidencial, depois da ditadura militar, teve como objetivo inserir o país no mundo globalizado. Segundo Silva (1999, p. 76) “seria o governo da era da modernidade, da competitividade, comprometido com a construção e consolidação de um novo Estado. ”

¹⁰ A chamada Nova República demarca um período histórico de transição muito importante na história do País, pois é um momento politicamente muito rico, em que se abrem novas frentes de luta pela redemocratização do Brasil e em que novas correlações de forças se articulam com as antigas forças em presença, num rearranjo que confere novas direções políticas a este novo momento vivido pelos brasileiros. Este se expressa por uma forte herança cultural até então construída e que denota uma intervenção estatal muito forte em todos os setores da vida nacional, favorecendo, predominantemente, a expansão da acumulação privada de capital (DONATONI, 2002, p. 136). Esse período compreendeu aos governos dos Presidentes José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

O Brasil, em suas diversas políticas sociais viu-se, gradativamente, após o período de 1990, atingido pelas orientações do neoliberalismo

[...] com as profundas alterações na condução das políticas macroeconômicas e na forma da inserção brasileira à economia internacional, os processos do trabalho registraram amplas alterações. Naquela oportunidade, teve ênfase a preocupação com o Brasil constituir um novo cenário de competitividade decorrente da abertura comercial e financeira do país (POCHMANN, 2007, p. 8).

O governo Collor elaborou um Projeto de Reconstrução Nacional popularmente chamado de “Projetão”, que previa a reforma do Estado. Alicerçado nesse projeto, a presidência assumiu determinadas decisões políticas, visando atender as exigências dos organismos financeiros (SILVEIRA, 2009).

Além da subordinação do Estado brasileiro ao receituário neoliberal, o governo Collor sofreu graves denúncias de corrupção¹¹, “crise econômica, dramaticidade social, erosão política, descontentamento militar, dissensão empresarial, ásperas tensões e até possibilidades de fratura institucional.” (ANTUNES, p. 16, 2005)

Em 1991, o presidente Collor depois de denúncias de corrupção, enriquecimento ilícito e tráfico de influências, enfrentou um processo de *impeachment* aprovado pelo Congresso Nacional que desencadeou em sua renúncia em dezembro de 1992. Neves (2008a) argumenta que o processo de *impeachment* não conseguiu obstruir a execução das políticas de cunho neoliberal que foram aprofundadas no governo Itamar Franco (1992-1995).

Antunes (p. 20, 2005) aponta que o vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência e recebeu do governo Collor algumas heranças como:

[...] um governo marcado por um bonapartismo político, um neoliberalismo econômico subordinado e uma corrupção compulsiva, que penetrava todos os poros da sociedade política. Herdou um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização dilapidadora do capital produtivo estatal. Herdou ainda uma crise aguda, econômica, social e ética, caracterizada por uma simultaneidade sem precedentes em nossa história republicana, o que lhe conferiu um traço singular.

¹¹ Antunes (2005) reforça que Pedro Collor, irmão do presidente Fernando Collor, fez acusações sobre os esquemas de corrupção do presidente com Paulo César Farias.

Durante o governo de Itamar Franco destaca-se o crescimento da economia brasileira seguido da aceleração das novas formas de organização do trabalho e das inovações tecnológicas. Assim, ampliou a participação dos trabalhadores na definição das políticas econômicas com direito a voz e voto nas instâncias decisórias criadas pelo presidente como o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (1993).

Outra ação do governo Itamar Franco foi a implantação do Plano de Ação Imediata (PAI) no ano de 1993 que previa: “[...] I) corte e maior eficiência de gastos; II) recuperação da receita tributária; III) fim da inadimplência de Estados e Municípios em relação às dívidas com a União; IV) controle e rígida fiscalização dos bancos estaduais; V) saneamento dos bancos federais; e VI) privatização” (SILVEIRA, 2009, p. 96). Posteriormente, a partir das mudanças efetivadas pelo governo FHC, o país passou a se adequar às exigências do mercado internacional (SILVEIRA, 2009).

O “Plano Real” implementado no governo Itamar do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no ano de 1994 seguiu toda a engenharia econômica neoliberal elaborada pelo FMI e BM, estimada sem restrições pela social-democracia brasileira, representado com a intenção de apresentar o Ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, para sua futura candidatura a presidente do Brasil (NEVES, 2000). Nas últimas décadas do século XX, a resposta à crise por parte dos Estados capitalistas centrais foi a Reforma do Estado que se aprofundou no Brasil no governo de FHC. Os processos de reforma imbuídos pela lógica neoliberal serão discutidos no subitem que segue.

1.1.1 A reforma do aparelho do Estado no Brasil no governo FHC

O processo de reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 aconteceu depois de constantes crises econômicas que atingiram os países capitalistas nos anos de 1970 e 1980. Nesse contexto, a reforma do Estado no Brasil surgiu como uma solução “capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento” (SILVA, p. 66, 2003).

Segundo Silva (2003), a reforma do Estado dividiu-se em dois momentos: o primeiro corresponde à ofensiva neoliberal na década de 1990, em que o Estado sofreu críticas por apresentar um caráter intervencionista que reduziu suas responsabilidades

em função do livre funcionamento do mercado em detrimento das políticas neoliberais. O segundo intensificaram-se os discursos de que a reforma seria o caminho para a realização das políticas sociais visto que ocorria um agravamento no número de desempregos e da pobreza.

A reforma do Estado brasileiro ocorreu com maior intensidade no governo do presidente FHC do PSDB que permaneceu na presidência por dois mandatos: o primeiro em 1994 e reeleito em 1998. Essas transformações aconteceram em decorrência das políticas neoliberais que interferiram ideologicamente no direcionamento da política econômica na América-latina.

A política governamental de FHC deu continuidade à organização econômica inaugurada na década de 1990, que manteve a abertura das exportações, incentivo à privatização de empresas do setor público e outras iniciativas, com o intuito de inserir a economia do país no contexto de uma economia globalizada.

O referido governo desenvolveu políticas para estabilizar a economia e equilibrar as contas públicas, com a privatização e a liberalização comercial, visando à criação de infraestrutura adequada e um sistema financeiro ágil e moderno. Para tal, incentivou a administração gerencial, a recondução do Estado para a prestação de serviços básicos, em particular nos campos da educação e saúde, focalizados nos grupos socialmente vulneráveis (CARDOSO, 1995 *apud* SILVEIRA, 2009).

Na educação, o governo apresentou um projeto político articulado com as grandes linhas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e com ideias que começavam a ser desenvolvidas por governos anteriores com o de Fernando Collor de Mello do PRN.

Na campanha presidencial de 1994, FHC apresentou alguns documentos como Mãos à Obra Brasil: proposta de governo, planejamento político-estratégico e o relatório de atividades do ano de 1995. Esse projeto de desenvolvimento era constituído

[...] na perspectiva de que “o Brasil não é mais um país subdesenvolvido. É um país injusto”, expressão reveladora das intenções de buscar mecanismos para se dar “o salto para o desenvolvimento da justiça social”. O texto parte de um diagnóstico da falência do Estado, decorrente, entre outras causas, de relações clientelistas entre o setor público e o privado. Nesse quadro constata-se o “esgotamento de nosso modelo de desenvolvimento baseado na industrialização protegida” (VIEIRA, 2004, p. 202).

Em 1995, iniciou-se a Reforma do Aparelho de Estado, durante o governo FHC que consolidou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) instituído nesse ano como instrumento que apontava o Estado como responsável pela crise fiscal, pela inflação e pela deterioração dos serviços públicos. Esse instrumento passou a subsidiar o processo de estabilização e do crescimento da economia.

O PDRAE propunha a reforma do aparelho administrativo governamental com bases gerenciais e, em detrimento da administração burocrática adotada em governos anteriores. Oliveira e Fernandes (2009, p. 3) reafirmam que

[...] ao conceber a crise econômica como uma – crise do Estado, a reforma administrativa brasileira propõe a superação da forma de administrar o Estado, ou seja, a substituição da administração pública burocrática pela administração pública gerencial é apresentada como solução para os problemas de clientelismo, burocratismo e patrimonialismo e obedece a critérios gerenciais de eficiência, cuja ênfase é o controle gerencial de resultados (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p. 3).

Posteriormente à instituição do PDRAE, essa política de gestão ganhou dimensão nacional (OLIVEIRA, 2003), introduziu a gestão gerencial nas instituições de ensino e conseqüentemente interferiu no trabalho dos professores desencadeando perdas de garantias trabalhistas.

Entraram em cena, a partir de então, conceitos de administração e eficiência, controle dos resultados, descentralização do poder, ênfase na qualidade, a flexibilização da estabilidade, a permissão de regimes jurídicos diferenciados, como também a responsabilização e participação da sociedade civil por meio do terceiro setor na elaboração de políticas sociais.

As reformas educacionais nos países periféricos como o Brasil, na década de 1990, no contexto das concepções neoliberais, foram realizadas como alternativa para superação da crise da economia capitalista, impuseram à educação a necessidade da realização de reformas nos sistemas de ensino com o objetivo de adequá-los às exigências do mercado de trabalho competitivo.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei nº 9394/1996, que definia dois níveis de escolarização: educação básica que contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino

médio e o ensino superior no intuito de capacitar a força de trabalho intensificando as mudanças no setor educacional.

A reforma da educação nos anos 1990, no contexto da reconfiguração do Estado brasileiro ocorreu “com variações na amplitude e abrangência, pela indução a que a oferta da educação ocorra com maior presença do setor privado; pela adoção de medidas descentralizadoras da ação estatal para esferas locais de governos” (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 3) e ainda, em decorrência dos incentivos à introdução de mecanismos concorrenciais como forma de induzir inovações (ADRIÃO; BORGHI, 2008).

O governo de FHC baseou-se em um Estado direcionado a uma concepção mercadológica que desencadeou reformas que viabilizaram mudanças de curto, médio e longo prazos o que evidencia uma relação entre mercado e Estado. Do mesmo modo, a partir do primeiro mandato do governo FHC, as ações de mudança intensificaram-se e o Estado passou “[...] de produtor direto de bens e serviços, [...] a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal” (NEVES, 2005, p. 92).

Segundo Fiori (2013), quase todos os governos da América Latina no decorrer da década de 1990 aderiram ao projeto da “globalização liberal” que foi responsável pela crise cambial que ocorreu na Argentina em 1999 e no Brasil nos anos de 1997, 1999 e 2001. Esse insucesso das políticas neoliberais na economia contribuiu para a “virada na esquerda” dos governos nos países na América do Sul. Assim, o panorama político em alguns países latino-americanos foram adquirindo novas orientações políticas mais nacionalistas, desenvolvimentistas ou socialistas introduzindo mudanças que

[...] em poucos anos, quase todos os países da região elegeram governos de orientação nacionalista, desenvolvimentista ou socialista, que mudaram o rumo político-ideológico do continente. Todos se opuseram às ideias e políticas neoliberais da década de 1990 e todos apoiaram ativamente o projeto de integração da América do Sul (FIORI, 2013, p. 36).

Depois da trágica experiência neoliberal em 1990, houve mudanças no quadro político brasileiro com a eleição de Lula em 2002 (COSTA, 2013). Nesse contexto, nas eleições de 2002, a vitória de um partido de esquerda apresentou um projeto popular e

nacional de democratização do desenvolvimento diferente em todos os sentidos para a história do país.

Todavia, o desenvolvimento de seu projeto dependeu nesse momento histórico da mobilização do povo, isto é, a construção de uma vontade nacional capaz de obrigar as elites a se voltarem para sua própria população (FIORI, 2003). A seguir, analisa-se o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e as políticas sociais implementadas durante o seu mandato e mais especificamente as políticas educacionais.

1.1.1.2. Os desafios do governo Luiz Inácio Lula da Silva na primeira década do século XXI

Na primeira década do século XXI pôde-se realizar uma análise histórica da conjuntura¹² depois de janeiro de 2003, quando assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), popularmente chamado de Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), depois da quarta¹³ tentativa à eleição presidencialista e uma longa aspiração popular brasileira. Assim, diferente da eleição de 1989, as forças sociais assumem o poder e em sua origem o dever de transformar a natureza do projeto societário interferindo em todas as áreas (FRIGOTTO, 2011).

Posteriormente, as reformas neoliberais que antecederam o governo do PT despertaram na população anseios por justiça social e democracia, que foram discutidos na campanha eleitoral em 2012, em que Lula publicou a “Carta ao Povo Brasileiro” em que apresentou as características de seu governo e objetivou mostrar ao capital financeiro nacional e internacional como governaria o país (GENTILI; OLIVEIRA, 2013). Na carta foram apontadas algumas pretensões de mudanças previstas pelo governo:

O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado

¹² Frigotto (2011) afirma que a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que a produzem define a conjuntura e não o tempo cronológico.

¹³ Anteriormente, a candidatura presidencial de Lula fora derrotada em três ocasiões: 1989, 1994 e 1998, sendo que nas duas primeiras tentativas conseguira disputar o segundo turno das eleições. (COGGIOLA, 2004)

de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública (LULA, 2002, s/p).

Segundo Coggiola (2004), a vitória do PT no país mais importante da América Latina significou a entrada do símbolo mundial da corrente internacional mais ou menos organizada por meio do Fórum Social Mundial e do chamado “movimento antiglobalização”.

Entretanto, a política econômica do governo Lula continuou beneficiando os capitais financeiros como na gestão anterior de FHC, reiterando a dependência do FMI. Antunes (2005) afirma que o Estado no sentido público e social foi sendo gradativamente desmantelado e o governo democrático e popular ficou muito longe do desejável. Frente a isso, Pochmann (2012) aponta as continuidades e rupturas desse governo:

Nos últimos anos, contudo, o Brasil passou a acusar importantes sinais de transição para o modelo social-desenvolvimentista. [...] De um lado, pela reafirmação da soberania nacional, o que exigiu uma profunda reorientação da inserção internacional, com a passagem da condição brasileira de devedor para a de credor de organismos multilaterais (FMI), a formação de significativas reservas externas e o redirecionamento do comércio externo e cooperação técnica para o âmbito das relações Sul-Sul. [...] De outro lado, os compromissos firmados com o avanço do sistema produtivo permitiram a expansão econômica nacional anual na média de 4,2%, bem como a queda da despesa pública com a financeirização da riqueza para quase 2 pontos percentuais do PIB inferiores aos vigentes durante o predomínio do modelo neoliberal (POCHMANN, 2012, p, 1).

Em 2003, foi definida durante o período de transição a determinação do novo governo em respeitar os compromissos externos junto ao FMI, segundo Coggiola a palavra de ordem foi “[...] é preciso aumentar o superávit primário até onde for necessário, para estabilizar a relação dívida externa/PIB” (2004, p. 46).

Nesse ano, foram realizados no orçamento público cortes suplementares de R\$ 14 bilhões nos gastos sociais para elevar em 4,5% a meta do *superávit* primário, isto é,

pagar a dívida externa. Para tanto, o governo teve algumas possibilidades para conseguir esse aumento como: elevar os impostos e taxas, cortar os gastos com a folha de pagamento de servidores ativos e aposentados, ou com educação e saúde, ou com investimentos em infraestrutura, dentre outros (COGGIOLA, 2004).

No período de 2003 até 2005, o governo Lula realizou um ajuste macroeconômico para conseguir recuperar a estabilidade monetária e fiscal e, para tanto, realizou várias medidas restritivas como o aumento da taxa Selic pelo Banco Central do Brasil com o objetivo de barrar a inflação e a depreciação da taxa de câmbio que sobretudo impactaram positivamente nas expectativas do mercado sobre o crescimento da dívida pública (BARBOSA, 2013).

Para a estabilização da economia, o governo Lula entre 2003 e 2005 realizou duas reformas importantes: uma minirreforma tributária para elevar a receita da união e a reforma da previdência para reduzir os recursos da aposentadoria dos servidores públicos no orçamento da União (BARBOSA, 2013). Nessa perspectiva

O quadro macroeconômico começou a melhorar em 2004, quando o crescimento do PIB acelerou para 5,7%, puxado tanto pelo aumento no saldo comercial do Brasil com o resto do mundo quanto pelo aumento do consumo e do investimento domésticos. Mais especificamente, do lado externo, apesar da continuação da apreciação cambial iniciada em 2003 a taxa de câmbio real do Brasil ainda permaneceu em nível favorável à indústria ao longo de 2004 e isso contribuiu para uma expansão das exportações e moderação do crescimento das importações naquele ano (BARBOSA, 2013, p. 71).

As conquistas dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 que orientaram as políticas econômicas e sociais, definiram a renda como um critério para identificar os índices de pobreza. Nesse contexto, o governo propôs medidas focalizadas como os programas de transferências de renda para os mais pobres inicialmente criado no período do governo FHC, sendo eles: o Vale Gás¹⁴ (2001) e o Bolsa Escola¹⁵ (2001)

¹⁴ O Vale Gás (também chamado de Auxílio Gás) foi um programa de auxílio social criado pelo governo federal no ano de 2001. O objetivo era atender os beneficiários da Rede de Proteção Social, em conjunto com o Bolsa Escola (Ministério da Educação) e o Bolsa Alimentação (Ministério da Saúde). Em 2003, o Vale Gás foi incorporado ao Bolsa Família. Disponível em: <http://governobrasil.com/vale-gas-auxilio-gas-2016/> Acesso em: 09 jul. 2016.

¹⁵ O Bolsa Escola, foi um programa do governo federal, que auxiliou famílias que se encontravam na linha de extrema pobreza. Posteriormente, o programa foi abolido pelo governo, que iniciou o programa Bolsa Família. Disponível em: <http://www.programadogoverno.org/bolsa-escola-do-governo/> Acesso em: 09 jul. 2016.

e, posteriormente, o Bolsa Família¹⁶ (2003) no governo Lula que unificou os dois programas. Desse modo, as políticas assistenciais foram usadas pelos governos na intenção de manter o consumo da população e não com o verdadeiro objetivo de lutar contra a pobreza (COSTA, 2013).

O país apresenta índices que apontam uma elevada pobreza e alta desigualdade na distribuição de renda. De acordo com os indicadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2003 era acentuada a desigualdade social econômica no Brasil a partir dos dados de renda fornecidos pelos entrevistados. O IPEA analisou que cerca de 31,7% da população era considerada pobre, percentual que equivale a um terço, isso foi o mesmo que 53,9 milhões de pessoas que viviam com uma renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo. Ainda mostra que havia o grupo dos muito pobres (ou indigentes) que correspondem a 12,9%, ou 21,9 milhões de pessoas que possuem uma renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo (IPEA, 2005).

O IPEA destaca que o número de pobres no Brasil no período de 1993 a 1996 diminuiu por causa da estabilização econômica, devido ao aumento do salário mínimo em 1994 e 1995 com a implantação do Plano Real e a ampliação das políticas sociais conquistadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 como contido no documento

Em que pese o elevado número de pobres no país, é possível afirmar que ele diminuiu ao menos no período entre 1993 e 1996. Esse fenômeno pode ser atribuído a uma combinação de diversos fatores. Um deles foi a relativa estabilização econômica proporcionada pelo Plano Real, a partir de 1994. Outro foi o aumento do valor real do salário mínimo, principalmente em 1995. E outro ainda, fundamental, foi a ampliação das políticas sociais. Esse processo se deu por meio da implantação de políticas sociais previstas pela Constituição Federal de 1988, destacando-se a expansão das transferências monetárias de renda, tais como a Previdência Rural e o Benefício de Prestação Continuada. Essas políticas, a partir dos anos 1990, contribuíram não apenas para limitar a expansão da pobreza, mas também para reduzi-la no Brasil (IPEA, 2005, p. 50).

¹⁶ O Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa a transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Por meio do programa Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp> Acesso em: 09 jul. 2016.

Ressalta-se que o governo Lula sofreu múltiplas determinações dando continuidade¹⁷ às políticas neoliberais, retomando ao mesmo tempo o programa da social-democracia renovada ou da chamada terceira via, enfatizando a parceria entre a sociedade civil e o estado, principalmente no campo social (NEVES, 2010). A política de Lula recebeu a denominação de “neoliberalismo com rosto humano” pelo autor Chossudovsky (2003).

Nesse sentido, Antunes ressalta que durante o governo do PT houve uma continuidade das políticas neoliberais iniciadas no governo Collor e intensificadas por FHC. O referido autor diz “é constrangedor presenciar, num governo recrutado no mundo do trabalho, tanto desemprego, tanta precarização, tanto destroçamento social. E tanto deslumbramento!” (ANTUNES, 2005, p. 155).

Em contrapartida, outros analistas do governo observaram que, a partir de 2004 com a retomada do crescimento econômico¹⁸ e as grandes mudanças sociais, ocorreu uma “[...] elevada geração de novas oportunidades ocupacionais e a melhora nos rendimentos das pessoas já ocupadas; outros enfatizam a emergência de exuberante contingente de novos consumidores e a rápida expansão do consumo das camadas populares” (QUADROS; GIMENEZ; ANTUNES, 2013, p. 32).

Nesse período, houve uma melhora nas condições materiais dos trabalhadores em decorrência da política de valorização do salário mínimo que diminuiu o índice de desemprego, elevou as transferências de renda pela previdência e assistência social. Entretanto, o país seguia com um percentual populacional com “uma renda *per capita* insuficiente para as demandas de consumo de 2 mil calorias ao dia, moradia, transporte, lazer, educação, saúde e todas as coisas que o salário mínimo, previsto na Constituição federal, deve proporcionar” (COSTA, 2013, p. 47).

Dessa forma, o maior estímulo ao crescimento econômico aconteceu em decorrência das políticas sociais de transferência de renda às famílias da classe menos favorecida com a expansão do Bolsa Família, elevação do salário mínimo e investimento público na educação.

¹⁷ Frigotto (2011, p. 239) explica que: “Continuidade, não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma”.

¹⁸ Segundo Quadros; Gimenez; Antunes (2013), o crescimento econômico foi em decorrência do aumento de valor e do volume de exportação das *commodities*.

Pochmann (2012) afirma que, apesar do aumento da renda das classes subalternas e o crescimento do seu consumo, não há uma alteração de classe social, isto é, não representa uma mobilidade social que lhes possibilita adentrar nas camadas médias. Nesse sentido, a valorização salarial não pode justificar sua mobilidade de classe, pois são necessários outros fatores como: “nível de educação, aumento na poupança das famílias, comportamento político e ampliação da mobilidade social ancorada na análise da estrutura produtiva com expansão das ocupações com maiores salários e qualificação” (COSTA, 2013, p. 48).

Observa-se na primeira década do século XXI no país uma fragilidade nas políticas trabalhistas em decorrência da modificação das formas de contratação, redução dos direitos dos trabalhadores. Pochmann (2008) reitera que de 2000 a 2005 com o objetivo de diminuir os custos dos direitos trabalhistas no Brasil houve um aumento na terceirização dos serviços, isto é, nas formas de contratação.

Em relação ao salário mínimo no país, por mais de uma década, houve um aumento sustentável acima da inflação junto com os benefícios assistenciais e aposentadorias, que alavancaram um verdadeiro aumento na renda e no consumo da classe de trabalhadores mais pobres. Esse panorama político e econômico no Brasil demonstrou sua articulação comunicacional e política em toda a América Latina pelo alto impacto social em decorrência da expansão da cobertura e do valor nas transferências de renda (FLEURY, 2013). Desse modo

Estudos, pesquisas e análises mostram que houve uma mudança profunda na composição da sociedade brasileira, graças aos programas governamentais de transferência da renda, inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de garantia do emprego e elevação do salário-mínimo, à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo alimentação, saúde, educação e moradia), à articulação entre esses programas e o princípio do desenvolvimento sustentável e aos primeiros passos de uma reforma agrária que permita às populações do campo não recorrer à migração forçada em direção aos centros urbanos (CHAUI, 2013, p. 128).

No campo educacional, o governo do PT realizou muitas mudanças que interferiram em toda educação brasileira, ampliando as oportunidades de acesso e permanência das classes menos favorecidas ao sistema educacional. Segundo Gentili e Oliveira (2013), as políticas educacionais de acesso e permanência foram necessárias, pois no decorrer da história brasileira, os pobres, ignorados e postergados excluídos das

políticas de privilégios e exclusão realizadas pelos governos de elite não haviam sido contemplados.

Frente a isso, o governo realizou políticas educacionais que garantiram o direito de todos à educação desenvolvendo

Uma política educacional de qualidade para os excluídos, que faça do direito de todos à escola seu horizonte e seu desafio. Uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro. Os grandes méritos da ação governamental no campo educacional durante a última década devem ser interpretados à luz desse objetivo inspirador e promotor de iniciativas, programas e planos que se multiplicaram, mudando a fisionomia da educação brasileira. Também à luz dessa grande meta é que se deve realizar um balanço do que aconteceu na política educativa desde o início do mandato do presidente Lula, tanto suas conquistas como seus limites (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 253).

Depois de uma década de reformas neoliberais, o programa denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” do novo governo expressava sua luta contra a desigualdade social, objetivando uma nova política de distribuição de renda e retomada do crescimento econômico.

Traçando um comparativo com o governo FHC, pode-se inferir que o governo Lula pretendeu na educação uma escola “do tamanho do Brasil” como denominou no seu programa. E ainda instituiu no país uma política que visou promover justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Construiu instituições escolares cada vez mais democráticas para toda população, isto é, governou para o povo e não por interesses individuais (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Diferente do período neoliberal dos anos de 1990, caracterizado pela redução das políticas sociais, constituiu-se um governo democrático-popular, sobretudo com a vitória de Lula em 2003, em que ocorreu ampliação das políticas públicas que ganharam destaques significativos na promoção de uma melhor distribuição de renda e aumento dos direitos sociais à população brasileira mais pobre. Essa análise é confirmada por Gentili e Oliveira (2013), ao destacarem que

O aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso, chegando a R\$ 638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB). Durante a última década, a educação como política social sofreu

importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

As transformações ocorridas na década de 2000 “[foram] originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p.554). Entretanto, ressaltaram a importância de assegurar e ampliar o direito à educação, principalmente, no que se refere à universalização da educação básica e à democratização do acesso ao nível superior por meio de programas educacionais.

No entanto, ainda na primeira década do século XXI, conquistas importantes são efetivadas no Estado brasileiro. Na educação, a administração federal realizou ações mediante a instituição de leis e políticas públicas, com o objetivo de ampliar o acesso à educação como um direito social.

Dourado (2013) apresenta um levantamento das políticas educacionais realizadas no governo Lula para os setores públicos e privados nos diferentes níveis de ensino como: 1) a criação e efetivação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); 2) a institucionalização da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e manteve a lógica dos exames com o Exame de Desempenho do Estudante (ENADE); 3) Redimensionamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 4) Ações e políticas de internacionalização, mobilidade internacional e efetiva participação na regulamentação da educação no âmbito do Mercosul; 5) Incremento do financiamento das Instituições Federais de Ensino, no que concerne à ampliação de custeio e manutenção e, sobretudo, política de expansão e interiorização das instituições federais, por meio de vários mecanismos, como a criação de quatorze novas universidades federais¹⁹ por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI); 6) Abertura de vagas de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais, o que possibilitou condições para a expansão de vagas e cursos, bem como a interiorização de grande parte dessas instituições de ensino superior; 7) Institucionalização, por meio do Decreto n° 5.800, de 8 de junho de 2006,

¹⁹ Sader (2013) afirma que o governo Lula, entrou para a história como o único Governo que criou 14 Universidades Federais: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa); Universidade Federal de Alfenas (Unifal); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), entre outras.

do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), direcionada à expansão e interiorização de cursos e programas, por meio da modalidade de educação a distância no país, 8) Reestruturação das políticas de financiamento da educação superior privada por meio da aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que financia, por meio de juros subsidiados pelo governo, estudantes de IES privadas.

Destaca-se dentre as principais políticas a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que regulamentou o regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios, desenvolvendo programas e ações de assistência técnica e financeira com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica.

Posteriormente, a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 caracterizado pelo Ministério da Educação (MEC) como um instrumento gerencial que auxilia os profissionais de educação na realização do trabalho nas instituições escolares públicas para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Em seguida, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que estabelece indicadores de qualidade na educação para aferir o desempenho dos alunos nas instituições estabelecendo uma escala de 0 a 10.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) rompeu com a focalização das políticas educacionais ampliando o financiamento para todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que aumentou a participação da União. O referido Fundo foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, e depois pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que previa a duração de catorze anos para o financiamento.

As políticas de avaliação, como a Prova Brasil instituída no ano de 2007, permitiram mensurar as desigualdades no acesso ao direito de aprender e estabelecer uma prioridade de atendimento às escolas onde os resultados eram mais fracos. Assim sendo, em determinados temas como “[...] no financiamento, os avanços nas políticas de Estado caminharam para assegurar o compromisso dos três níveis de governo com recursos estáveis e permanentes para a educação” (DOURADO, 2013, p. 72).

Na educação básica, com a ampliação da jornada escolar, a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59 em 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade ao ensino fundamental ampliando para nove anos, em que inicia com quatro anos e conclui aos dezessete anos, inclusive assegura sua oferta e gratuidade para todos que não cursaram na idade própria (BRASIL, 2009). Gentili e Oliveira (2013) destacam que:

É responsabilidade primeira dos municípios a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, e dos estados o ensino médio. Essa expansão da obrigatoriedade escolar tem representado um grande desafio para os estados e municípios no Brasil, pois a ampliação da cobertura se dá nas duas pontas do nível básico de ensino, a educação infantil e o ensino médio, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Durante o governo, foram estabelecidas parcerias com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)²⁰ para o acompanhamento da frequência escolar do programa Bolsa Família o que permitiu monitorar cuidadosamente a ampliação da cobertura educacional para famílias mais pobres.

Nesse sentido, a parceria possibilitou a articulação das políticas de avaliação, como a Prova Brasil, com os níveis de desigualdades no acesso ao direito de aprender e estabelecer uma prioridade de atendimento às escolas onde os resultados eram mais fracos em virtude das condições sociais. Outras conquistas foram: a instituição do Piso Salarial Nacional para os profissionais da educação e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Executivo Federal em 2014.

Os profissionais de educação básica, no país depois de constantes lutas pela valorização dos docentes, alcançaram uma importante conquista: o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738/2008, para os professores de

²⁰ O Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) é o responsável pelas políticas nacionais de desenvolvimento social, de segurança alimentar e nutricional, de assistência social e de renda de cidadania no país. É também o gestor do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS). Criado em 23 de janeiro de 2004 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cabe ainda ao MDS a missão de coordenar, supervisionar, controlar e avaliar a execução dos programas de transferência de renda, como o Fome Zero, cujo maior expoente é o cartão Bolsa Família, bem como aprovar os orçamentos gerais do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social do Transporte (SEST). É ainda o órgão que coordena a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Disponível em: <http://mds.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2016

educação básica. No segundo mandato, o presidente Lula sancionou o Projeto de Lei que instituiu o piso nacional para os professores da rede pública. O piso, naquele momento, foi aprovado no valor de R\$ 950,00, para professores da educação básica da rede pública de ensino com jornada de 40 horas semanais e formação em nível médio na modalidade normal, o que significa uma conquista histórica dos educadores brasileiros, pois

A instituição do PSPN, ainda que em patamares muito baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. A instituição do PSPN recupera e reforça, ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Para a materialização das políticas de garantia dos direitos aos profissionais de educação no país, um dos desafios enfrentados é a “incapacidade ou mesmo do desinteresse dos gestores estaduais e municipais em efetivá-las” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 261). Um exemplo do embate no campo das políticas educacionais foi o questionamento dessa lei, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº 4.167/2008 sobre a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008a, 2008b), em que governadores dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará protocolaram a ADIn junto ao Supremo Tribunal Federal, justificando que a instituição do PSPN violaria o princípio federativo de autonomia dos entes federados (GIL; BASSI, 2015).

Frente aos embates apresentados, os educadores ainda aguardam definições de políticas para a melhoria da qualidade da educação, entre elas, a instituição de jornada única na mesma instituição de ensino para que possam ter tempo de estudo, pesquisa e planejamento, como também melhores condições de trabalho reduzindo o número de alunos por sala, políticas de carreira, salário justo e uma política de formação continuada para além da certificação.

O Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal

e os Municípios. Para tanto, houve a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Profuncionário com vistas à valorização dos profissionais da educação.

Em relação à educação superior, as políticas educacionais apresentaram finalidade mais abrangente, durante os dois mandatos do presidente Lula, o MEC na gestão de Fernando Haddad em 2005, mediante alterações relevantes na agenda da educação superior brasileira, incluindo uma efetiva retomada da expansão de instituições, cursos e vagas nas instituições federais de ensino superior, por exemplo, a criação de programas educacionais como o PROUNI por meio da Lei nº 11.096/2005 cujo objetivo foi conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Portanto, o PROUNI

[...] concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda. O Prouni é direcionado a um público específico, os egressos do ensino médio em situação de pobreza. Os aspirantes a bolsas integrais devem comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Até 2012 Prouni atendeu mais de 1 milhão de estudantes, sendo 67% deles com bolsa integral (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 256).

O REUNI, programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivava centrar em dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior que integra ações propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007).

Outra importante ação do governo foi a regulamentação da Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público²¹ reforçam as políticas educacionais de acesso ao nível superior nesse período (BRASIL, 2012).

²¹ Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio (BRASIL, 2012).

Segundo Gentili e Oliveira (2003, p. 257), os programas contemplam iniciativas como “[...] o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas orientadas a diminuir as desigualdades sociais e educacionais no país” promovendo assim a maior democratização do ensino superior na história do Brasil. Ainda que tais medidas não tenham superado a tradição privatista desse nível de ensino no país possibilitaram ampliar o acesso dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Para Grzybowski (2013), o governo Lula apresentou aspectos positivos no contexto político brasileiro, latino-americano e mundial, pois ampliou as possibilidades por meio de políticas sociais enfrentando as contradições e desafios. O autor argumenta

Enfim, sintetizando, penso que o PT e seu grande líder Lula fizeram e fazem diferença no panorama político brasileiro, latino-americano e mundial. Abrem novas possibilidades e muitas contradições e desafios. O preço que o PT está pagando é ter que renunciar a ser força transformadora e ficar numa posição de coadjuvante num jogo maior de relações de forças, determinado pelos que detêm e ampliam seu poder real na economia, no Estado e na sociedade, com um projeto de Brasil emergente, grande e sócio do pequeno clube de um novo surto capitalista mundial. Para a cidadania, o preço é saber se reposicionar para permitir que nova e mais radical onda de democratização surja das entranhas de nosso país (GRZYBOWSK, 2013, p. 102).

Nesse contexto, as políticas educacionais mencionadas foram desenvolvidas em uma conjuntura de tensões e disputas que permeiam e organizam a educação no país que ameaçam os direitos conquistados (LÁZARO, 2013).

E ainda, depois de dez anos, pode-se afirmar que o Brasil se transformou, o governo Lula acelerou o crescimento da economia, controlou a inflação, diminuiu a dívida pública, elevou os recursos das reservas internacionais e conseguiu ganhar autonomia para conduzir a política econômica. Também, aumentou o salário mínimo, elevou o número de empregos inserindo milhões de pessoas no mercado de trabalho e na sociedade de consumo de massa. (BARBOSA, 2013)

Assim, a política econômica nesse período fez do Brasil um país menos desigual e mais estável. Como explica Barbosa (2013, p. 70)

[...] em primeiro lugar, foram as decisões do governo Lula que recuperaram a estabilidade macroeconômica, após o ataque especulativo de 2002, bem como possibilitaram que os ganhos de renda decorrentes do cenário internacional favorável fossem transmitidos para a maioria da população brasileira e iniciassem um círculo virtuoso de crescimento baseado na expansão do mercado interno, até 2008. Em segundo lugar, quando eclodiu a crise internacional de 2008 e o cenário mundial se tornou desfavorável, novamente foram as decisões do governo Lula que possibilitaram a rápida recuperação da economia brasileira, no segundo semestre de 2009 e ao longo de 2010, sem perder as conquistas sociais do período anterior.

A política educacional brasileira tomou nova direção a partir da primeira década do século XXI, apenas um início, pois há muito para avançar. As conquistas ainda não estão consolidadas em decorrência da intensa disputa para a materialização dos direitos sociais.

Para tanto, esse progresso nacional exigirá por um longo tempo dos movimentos sociais, partidos, sindicatos, universidades, dentre outras instituições, ampla dedicação e luta contra as tensões da sociedade em torno da responsabilização do Estado para a concretização dos direitos educacionais.

Devem-se construir, em um processo de amplas discussões e de maneira contínua, bases para a melhoria e aperfeiçoamento das políticas educacionais no país com o intuito de aumentar as oportunidades educacionais, ampliar o acesso e a permanência na educação básica e superior garantindo a democratização, expansão e qualidade da educação.

Diante da conjuntura apresentada de crise do capital e instituição do neoliberalismo como orientação para a elaboração das políticas educacionais, apresentaram-se as continuidades dessas políticas nos governos que se efetivaram nos anos de 1990 e início dos anos 2000 e as continuidades e rupturas que se materializaram nessas propostas. Nessa perspectiva, esse movimento ajudará a entender o modo como a política educacional de formação continuada de professores foi elaborada na década de 1990 e na primeira década do século XXI, objeto de análise do capítulo seguinte.

2 CAPÍTULO - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E REGULATÓRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O capítulo objetiva analisar as políticas educacionais de formação inicial e continuada dos profissionais de educação²² básica no Brasil desenvolvidas no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Para tanto, será apresentada a organização do ensino fundamental no que tange a garantia do direito à educação na configuração do Estado no contexto neoliberal, analisando também dados estatísticos referentes às matrículas, funções docentes e formação dos professores dessa etapa da educação básica.

Além disso, uma discussão referente ao contexto histórico e regulatório das políticas de formação docente: formação inicial e continuada dos professores no Brasil contemplada nos documentos legais por meio das legislações e programas referentes à qualificação profissional dos professores. Será também apresentada uma análise das legislações nacionais que regulamentam o plano de cargos e carreiras do magistério público no país.

2.1 O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DOS ANOS DE 1990

O Congresso Nacional iniciou o processo de elaboração da nova Constituição Federal em fevereiro de 1987 com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e defendeu que suas propostas fossem incorporadas no capítulo referente à educação obtendo êxito em quase sua totalidade (SAVIANI, 1997).

De tal modo, a Constituição Federal de 1988, denominada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”, reconheceu os vários direitos sociais conquistados como consequentes ganhos para a educação (MILITÃO; MIRALHA. 2012).

²² A Lei nº 9.394/1996 refere-se aos trabalhadores da educação e todos os profissionais que exercem atividades de natureza técnica administrativa e de apoio nas escolas ou nos órgãos da educação (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental no texto da Constituição de 1988 recebeu uma nova nomenclatura, no inciso I do artigo 208, garantindo a todos os cidadãos o direito ao ensino fundamental, afirmando que será dever do Estado com a educação efetivado mediante a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade assegurando a todos que não tiveram acesso em idade própria.

Segundo Oliveira (2007), o texto constitucional avança em relação aos textos de 1967 e 1969 que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos cidadãos fora dessa faixa etária. Inclui também o atendimento dos que não tiveram acesso na idade especificada na lei para o ensino fundamental.

Sendo assim, o Estado deve garantir a todos os cidadãos brasileiros o cumprimento da lei, ou seja, oferecer “vagas suficientes para que ocorra efetivamente o acesso ao ensino fundamental” (BRANDÃO, 2007, p. 33). Quando não houver vagas nas instituições públicas, o Estado deverá disponibilizar nas escolas privadas, mediante o pagamento de bolsas aos estudantes.

Dessa forma, o direito à educação na Constituição Federal aparece como um direito público subjetivo reservado ao ensino fundamental podendo o cidadão recorrer às instâncias superiores para o cumprimento da lei. Duarte (2004, p. 01) explica sobre o direito público subjetivo

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

A Carta Magna de 1988 estabelece divisões de responsabilidades entre os seus entes federativos: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que deverão em regime de colaboração organizar os sistemas de ensino. Nesse contexto, em relação à educação básica, a lei define que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988).

Oliveira (2007) afirma que a divisão de responsabilidades na oferta dos níveis de ensino, estabelecidos no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, alterado pela

Emenda Constitucional nº 14 de 1996, o artigo define que Estados e Municípios são corresponsáveis pelo ensino fundamental (BRASIL, 1996).

No início do século XXI, o acesso ao ensino obrigatório foi universalizado no Brasil em virtude do aumento da participação municipal na oferta educacional obrigatória, inclusive por meio da extensão do ensino fundamental à população de seis anos de idade Leis nº. 11.114 (BRASIL, 2005) e nº. 11.274 (BRASIL, 2006).

Segundo Freitas e Fernandes (2011), os desafios à educação municipal foram dimensionados com a projeção de metas de melhoria de qualidade e de ampliação da obrigatoriedade da prestação estendida primeiro à população de seis anos de idade mencionada anteriormente, e depois à de quatro a seis anos de idade – Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009).

No ensino fundamental, são várias as ações nomeadas como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996; a fixação dos parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena, referência para professores e para a seleção de livros didáticos; a avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e a ampliação de quatro para oito anos do ensino fundamental; a criação de um canal exclusivo via satélite para capacitação e apoio ao trabalho de professores e o envio de kit tecnológico a 50 mil escolas (TV Escola); envio de recurso federal diretamente às escolas por meio de Associações de Pais e Mestres, que administram o recurso (Programa Dinheiro Direto na Escola); implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos com alta defasagem idade-série, atingindo, em 1998, 1.200 alunos; desenvolvimento de um programa de informatização das escolas, com envio de 30 mil computadores e treinamento de 8 mil professores-multiplicadores; municipalização da merenda escolar, com envio de recursos diretamente para mais de 4.500 municípios e deflagração em 1988 da Campanha Toda Criança na Escola, visando a estimular a matrícula.

Dessa forma, cabe ao município a responsabilidade principal de ofertar da pré-Escola ao término do ensino fundamental e ao Estado o ensino médio. Esse ensino fundamental obrigatório instituído constitucionalmente carece de políticas educacionais nos municípios brasileiros.

Nessa perspectiva, a instituição do município por meio da Constituição Federal de 1988 como ente federativo, com deveres e responsabilidades próprios, expressa a relação entre a autonomia e a interdependência entre as esferas de governo, evidenciando a importância do município nas relações federativas para a efetivação da educação pública (FREITAS; FERNANDES, 2011).

Esse processo assume dimensão considerável, na medida em que a repartição constitucional da carga tributária trouxe significativo ganho para os municípios (ANDRADE, 2004). Acrescenta-se a isso, entre outras coisas, o fato de que o planejamento nacional e internacional da educação colocou novos desafios e responsabilidades à esfera local.

Alguns autores utilizam o termo municipalização para denominar a descentralização, e assim, ela pode ser também “entendida tradicionalmente como transferência de serviços e encargos das esferas federal e estadual para a municipal” (ÁVILA, 1999, p.38). De tal modo, a pesquisa educacional objetiva investigar a efetivação da educação no que tange a formação dos professores da educação básica.

Nesse contexto, alguns dados sobre o ensino fundamental referentes ao número de matrículas, números de professores e formação dos docentes presentes no Censo Escolar de 2013 serão analisados, essas informações educacionais contribuem para a caracterização dos profissionais de educação no país.

O Censo Escolar 2013 foi desenvolvido com base nos dados observados desde 2007 e apresenta os reflexos do crescimento das ações e políticas públicas na educação instituídas nos últimos anos. Tais dados, reforçam as novas adequações na distribuição por modalidades e etapas de ensino das matrículas da educação básica (INEP, 2014).

Esses dados apresentados somam 190.706 estabelecimentos de educação básica no país que obtém 50.042.448 alunos matriculados, distribuídos em 41.432.416 (82,8%) instituições públicas e 8.610.032 (17,2%) privadas, sendo que as redes públicas são divididas pelas esferas municipais, estaduais e federal (INEP, 2014).

Nesse panorama, as matrículas das instituições públicas municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguidas pela rede estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (INEP, 2014).

Conforme observado na Tabela 1, houve uma queda de 1,9% nas matrículas da rede pública em relação a 2012. Em contrapartida, a rede privada cresceu 3,5%, mantendo a tendência dos anos anteriores. Ainda comparando as matrículas nas dependências administrativas, cabe destacar o crescimento de 5,2% na rede federal, o maior se comparado às demais redes (INEP, 2014).

Tabela 1 – Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa, Brasil (2007-2013)

Matrículas na Educação Básica						
Ano	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.325.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.927.619	43.053.942	257.052	19.438.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
2013	50.042.448	41.432.416	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.032
% 2012/2013	-1,0	-1,9	5,2	-4,2	0,0	3,5

Fonte: MEC/Inep/Deed

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Na Tabela 2, a diminuição no número de matrículas da educação básica, em torno de 1% é equivalente a 427.569 matrículas, em decorrência do histórico de retenção e altos índices de distorção idade/série principalmente na modalidade regular do ensino fundamental. Outros dados são as matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que continuam decrescendo nos últimos anos e apresentaram no período de 2011-2012 uma queda de 3,4%, o que equivale a 139 mil matrículas a menos no EJA (INEP, 2014).

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas na educação por modalidade e etapa de ensino, Brasil (2007-2013)

Ano	Matrículas da Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Educação Regular								Educação de Jovens e Adultos		Educação especial	
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.549	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.927.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.772
2013	50.042.448	7.590.600	2.730.119	4.860.481	29.069.281	15.764.926	13.304.355	8.312.815	1.102.661	2.447.792	1.324.878	194.412	648.921
% 2012/2013	-1,0	4,0	7,5	2,2	-2,1	-1,6	-2,8	-0,8	3,7	-4,4	-1,6	-2,6	4,5

Fonte: MEC/Inep/Deed

- Notas: 1) Não inclui matrícula sem turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
 3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Em contrapartida, na educação infantil houve um aumento na oferta especialmente para crianças até 3 anos de idade o que representou um crescimento de 10,5% no número de matrículas. No ensino fundamental, em decorrência da implantação do ensino com 9 anos de duração²³, as crianças com 4 e 5 anos que estavam matriculadas na pré-escola foram transferidas para o 1º ano do ensino fundamental. Segundo o Censo, no ano de 2012, o quantitativo de matrículas no 1º ano do ensino fundamental aproximava-se do número de crianças com 6 anos de idade (INEP, 2014).

Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, parte da população de 6 anos, que antes era atendida na educação infantil, passou a ser matriculada nos anos iniciais, o que explica a estabilidade da matrícula na pré-escola.

Outro 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 promovidos às séries subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização (INEP, 2014). O Censo em análise referente à aprovação dos alunos em idade correta afirma que

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta. No entanto, a tendência atual mostra aumento no número de alunos que conseguem ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental. Daí a queda na matrícula e a ampliação da demanda para os anos finais dessa etapa de ensino. Entretanto, para os anos finais, como a intensidade dessa dinâmica ainda não é a mesma observada nos anos iniciais, o aumento no número de concluintes do ensino fundamental se mostra discreto. Essa movimentação está levando a matrícula do ensino fundamental ao patamar equivalente ao da população na faixa etária de 6 a 14 anos, que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2011), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a 29.264.015 crianças (INEP, 2014, p. 10).

A partir do Censo Escolar 2013, realizaram-se algumas discussões a respeito do resultado das matrículas que está diretamente relacionado à legislação educacional, mais especificamente, à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

²³ Emenda Constitucional nº 59/2009.

Fundamental e de Valorização do Magistério²⁴ (FUNDEB), visto que a distribuição dos recursos para a educação básica está diretamente ligada ao quantitativo de matrículas que foi estimado no ano de 2012 em R\$ 114 bilhões (INEP, 2014).

A lei do FUNDEB ainda determina que 60% desses recursos sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Nesse contexto, essas exigências fundamentam a necessidade de permanente monitoramento dos indicadores resultantes dos levantamentos censitários realizados pelo Inep, notadamente, os relativos às matrículas e ao perfil dos docentes que atuam na educação básica (quantitativo, formação, níveis de atuação), além da remuneração, que pode ser obtida a partir de outras fontes, como a Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho (Rais/MTE) (INEP, 2014).

O Censo apresentou algumas discussões sobre documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, afirmando que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, que apenas será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (INEP, 2014).

O Censo em discussão enfatiza que “a melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais”. (INEP, 2014, p. 35)

Outro documento destacado foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007 que considera a formação inicial e continuada do professor e exige que as universidades públicas tenham atenção especial à educação básica. De tal modo, a melhoria da qualidade dessa etapa depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a esses profissionais (INEP, 2014).

²⁴ O FUNDEB foi regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, e depois pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e substituiu o FUNDEF em 1996, expandindo o financiamento para todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que ampliou a contribuição da União.

Para tanto, surgiram programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁵ para garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os programas serão apresentados posteriormente neste trabalho (INEP, 2014).

O nível de formação docente foi destacado no Censo Escolar 2013 como mostra a Tabela 3, que apresenta a evolução da proporção de professores por grau de formação, em que se observa a expressiva melhoria do número de docentes com formação superior (INEP, 2014).

Tabela 3 – Proporção de docentes por grau de formação, Brasil (2007-2012)

Ano	Número de Docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal / Magistério	Sem Normal / Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

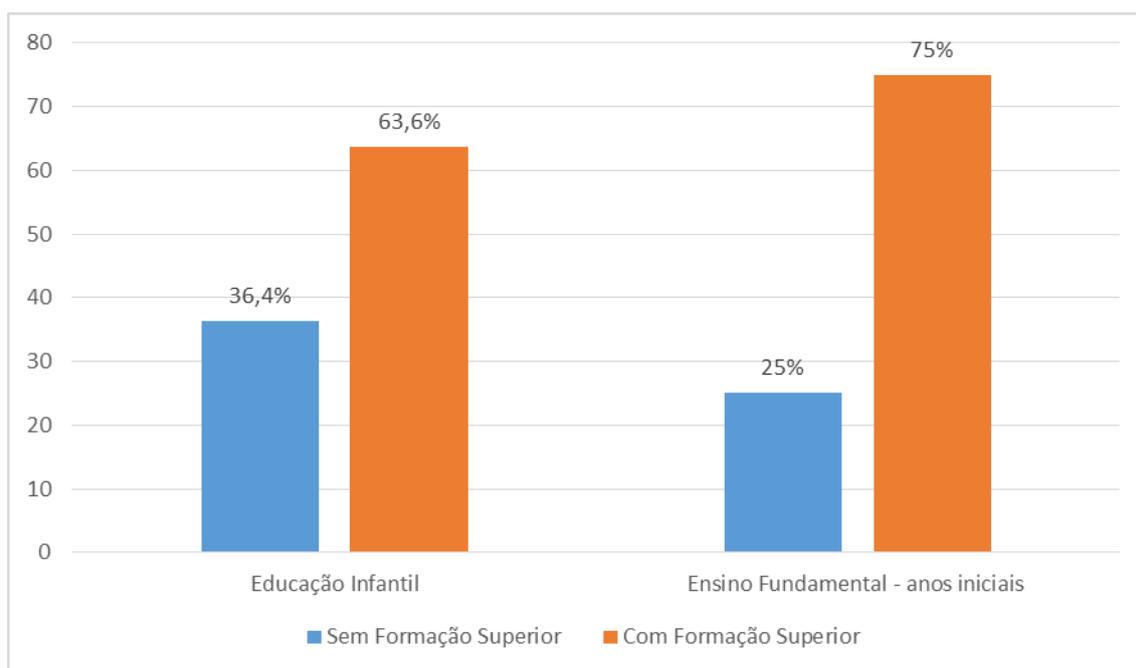
Fonte: MEC/Inep/Deed

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

As análises presentes no Censo Escolar 2013 afirmam que o nível de formação do professor da educação básica contribui para melhoria do ensino. O Gráfico 1 apresentou o nível de formação dos docentes da educação infantil que é de aproximadamente 63,5% com formação superior e 36,4% dos profissionais sem formação superior. Já no ensino fundamental cerca de 75% dos docentes possuem formação em nível superior e 25% ainda não são formados.

²⁵ O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados. (GATTI, 2011, p. 55)

Gráfico 1 – Nível de formação de professores, Brasil (2012)



Fonte: MEC/INEP/DEEP

Entretanto, em relação à formação dos professores em serviço, identificou-se por meio do cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior que mais de 400 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Esse dado mostra o processo em curso para a melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica (INEP, 2014).

A Tabela 4 apresenta dados dos números de professores da educação básica matriculados em cursos de nível superior e para materialização desses dados presentes no Censo Escolar de 2013 foi preciso cruzar os dados do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior do ano de 2012, identificou-se mediante a informação do número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) que aproximadamente 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica são acadêmicos em instituições públicas ou privadas no país.

Pode-se visualizar que os profissionais que atuam paralelamente no magistério da educação básica também são alunos do ensino superior, aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras.

Tabela 4 – Número de professores da educação básica matriculados em cursos superiores de graduação, Brasil (2012)

Cursos de Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	430.749	164.233	266.516	236.816	236.723	93	193.933	193.931	2
Pedagogia	204.497	51.989	152.508	85.316	85.316	-	119.181	119.181	-
Letras	42.332	22.906	19.426	24.503	24.503	-	17.829	17.829	-
Matemática	21.528	14.335	7.173	12.545	12.454	-	9.074	9.074	-
Educação Física	17.879	6.489	11.393	15.832	15.832	-	2.047	2.047	-
História	15.084	7.185	7.899	8.844	8.844	-	6.240	6.240	-
Ciências Biológicas	14.070	7.937	6.133	8.586	8.586	-	5.484	5.484	-
Direito	12.596	1.993	10.603	12.571	12.571	-	25	25	-
Geografia	11.865	7.479	4.386	7.269	7.269	-	4.596	4.596	-
Administração	9.871	3.305	6.566	4.500	4.435	65	5.371	5.371	-
Engenharia	6.939	2.727	4.212	6.530	6.530	-	409	409	-
Física e Astronomia	6.559	5.773	786	4.097	4.097	-	2.462	2.462	-
Belas Artes	6.034	2.847	3.187	2.757	2.257	-	3.277	3.277	-
Química	5.813	4.617	1.196	4.025	4.021	4	1.788	1.788	-
Serviço Social e Orientação	5.663	1.209	4.454	1.637	1.637	-	4.026	4.026	-
Filosofia	4.885	2.942	1.943	2.653	2.653	-	2.232	2.232	-
Psicologia	4.861	698	4.163	4.861	4.861	-	-	-	-
Ciências Sociais	3.732	2.173	1.559	2.544	2.544	-	1.188	1.188	-
Ciências da Computação	3.427	2.362	1.065	2.322	2.322	-	1.105	1.103	2
Outros	33.114	15.250	17.864	25.515	25.491	24	7.599	7.599	-

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar; o mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

O cenário no qual os professores atuam, o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para

autoestima e sua representação criar estima social (GATTI; BARRETTO, 2009; MARIN, 2004; IMBERNÓN, 2000 apud GATTI 2011 p. 26)

Nesse contexto, a formação dos professores tanto inicial quanto continuada foi identificada por meio dos dados como um processo em andamento visto que os profissionais do magistério buscam uma formação inicial apesar de muitos estarem trabalhando nas instituições de ensino do país.

Logo, cabe neste momento analisarmos os aspectos históricos e regulatórios dessa formação inicial e continuada em curso no país por meio das legislações e programas de formação inicial e continuada desenvolvidos no período de 1990 e início dos anos 2000.

2.2 APORTES HISTÓRICOS E REGULATÓRIOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS ANOS 1990 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

As políticas de formação de professores foram desenvolvidas nas últimas décadas suscitando desdobramentos de natureza política, econômica e social, discutidas por pesquisadores da educação com o objetivo de compreender a imposição de tendências e orientações nas políticas educacionais.

No período final da década de 1970, a formação de professores era tratada como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial, concepções que iriam se romper na década de 1980. (FREITAS, 2002)

No início da década de 1980, o movimento de luta dos trabalhadores em educação e no quadro geral de democratização da sociedade trouxeram relevantes contribuições para a educação, em especial, para a formação de professores. Nesse período, em consequência desse movimento, surgiram no âmbito da formação do educador instituições nacionais que articulam as lutas dos trabalhadores (FREITAS, 2002).

Destarte, algumas associações já existiam na década de 1980 para representar os profissionais de educação no Brasil como a Sociedade Brasileira para o Progresso da

Ciência (SBPC) que foi fundada em 1948 sendo uma organização sem fins lucrativos voltada para o desenvolvimento científico, tecnológico, educacional e cultural do Brasil. Reúne diferentes sociedades científicas brasileiras e tem importante papel na valorização da ciência e dos cientistas, exigindo, dos diferentes governos do país, o investimento na ciência e cultura nacional²⁶.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) fundada em 16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação da pós-graduação em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação²⁷.

O Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) surgiu em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade²⁸. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior foi fundada em 19 de fevereiro de 1981 na cidade de Campinas (SP), como ANDES. E 26 de novembro de 1988, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES-SN) que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país²⁹.

Desse modo, os princípios gerais dos movimentos dos educadores apresentados anteriormente manifestavam

[...] em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e,

²⁶ Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/site/a-sbpc/quem-somos.php>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

²⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

²⁸ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/sobre>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, p. 139, 2002).

No decorrer dos anos de 1980, a formação dos professores foi um dos temas discutidos a partir da reabertura democrática no Brasil, seguindo as tendências internacionais.

Nesse momento histórico, havia no país um grupo de estudiosos que buscava romper com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação. Assim, os movimentos dos educadores por meio das associações realizavam debates que discutiam as concepções sobre a formação dos profissionais de educação evidenciando as características sócio-históricas dessa formação, a necessidade de um profissional formado com um conhecimento sobre a ampla realidade do seu tempo que possua uma postura crítica e propositiva para que consiga transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (MACIEL; NETO, 2004).

Assim, o movimento com sua concepção emancipadora da educação e da formação, avançou no sentido de superar as dicotomias presentes na formação dos profissionais de educação, ou seja, na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (MACIEL; NETO, 2004).

Segundo Maciel (2004, p.66), “o projeto hegemônico neoliberal tenta com políticas públicas de formação de professores aligeiradas, fragmentadas e simplistas tornar os professores profissionais vulneráveis e com baixo *status* social”.

A criação dos institutos superiores de educação, a oferta de cursos de formação como os cursos normais superiores, cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas expandiram-se principalmente em instituições privadas. O crescimento dos IES pela iniciativa privada foi um dos pilares que sustentou a política neoliberal que busca a efetivação de um mercado educacional livre e conseqüentemente fazer da educação mais uma mercadoria do sistema capitalista (MACIEL; NETO, 2004).

Durante a década de 1990, principalmente no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995 e 2002, surgiram várias ações governamentais,

regulatórias, normas legais, direcionadas à formação dos professores. Segundo Moon (2008, p. 802), “[...] a impressão geral é de que mais atenção política foi dada à educação dos professores na década de 1990 do que nas centenas de anos de história que a precederam, e que a maior parte dessas ações enfocou a qualidade”.

Nesse período, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) teve papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial sobre formação de professores.

A ANFOPE é uma instituição de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, sendo importante no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da educação. Essa associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais bem como sua valorização pelas políticas públicas. (Disponível em: < <http://anfope.com.br/anfope-2/about/>>. Acesso em: 08 jul. 2016).

A ANFOPE participou da aprovação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia que consideraram diversas proposições elaboradas no âmbito dos movimentos dos educadores. Essa instituição atuou ativamente na formulação das diretrizes para o curso de Pedagogia com uma proposta tendo “o princípio da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 10).

Essas diretrizes foram instituídas depois de um amplo debate que contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a Pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Assim, a associação, por meio do movimento dos educadores, definiu, que a docência deve ser a base de formação (CRUZ; AROSA, 2014).

Em decorrência da preocupação com a formação desses profissionais e a qualidade do ensino, no final do século XX, houve uma preocupação em criar estruturas institucionais que pudessem fornecer o grande número de professores exigido pela obrigatoriedade do ensino nas escolas primárias e secundárias (SCAFF, 2011).

Nesse contexto, Scaff (2011) argumenta baseada em Lewin (2002) que as políticas para a formação dos professores são fragmentadas, incompletas e, via de regra, simplesmente subdesenvolvidas.

Desse modo, nos anos finais do século XX, a formação continuada foi definida como um fator importante para permanência no mercado de trabalho, adquiriu visibilidade nas diversas profissões e nas instituições de educação, especialmente, nas universidades em países desenvolvidos.

Assim sendo, a constante atualização, em decorrência das transformações tecnológicas e dos conhecimentos no mundo do trabalho foi definida como aperfeiçoamento e progresso na formação do trabalhador. No campo educacional foi incorporada pelos docentes a necessidade de aperfeiçoamento profissional exigindo de setores governamentais políticas educacionais para formação continuada dos profissionais de educação em âmbitos regionais e nacional com o objetivo de solucionar as dificuldades do sistema educacional.

Consequentemente, aumentaram-se as expectativas a respeito do que os professores deveriam saber e ser capazes de fazer no momento de sua formação profissional. Em muitos países, um dos maiores desafios a ser enfrentados pela educação dos professores foi fornecer uma base política estável para o desenvolvimento da carreira docente (SCAFF, 2011).

Esse período apresentou uma centralidade no conteúdo da escola, ou seja, nas habilidades e competências. Dessa forma, foi substituída a “categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola” (FREITAS, 2002, p. 141), retomando a construção de professores sujeitos de suas práticas e desconstruindo a concepção de professores sujeitos históricos. Freitas (p. 142, 2002) afirma que

a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

A promulgação da nova LDBEN foi resultado de dois projetos: o primeiro elaborado pelas entidades da sociedade civil e o segundo articulado pelo senador Darcy Ribeiro que causou polêmica no Congresso Nacional, pois desencadeou muitas contradições e grandes avanços (GATTI, 2011). Nessa perspectiva, a lei admite que o professor dos primeiros anos do ensino fundamental tenha formação em nível médio. O artigo 62 aponta que:

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

As instituições de ensino superior assumiram a responsabilidade pela formação inicial e continuada dos professores da educação básica conforme o artigo 63, incisos I, II e III, da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) para realizar e manter os cursos formadores de profissionais para a educação básica, propiciar formação adequada para portadores de diplomas de educação superior que almejam atuar na educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação, nos diversos níveis.

A LDBEN, em relação à formação dos profissionais de educação, prevê a sua realização nos cursos de licenciatura e compreende que qualquer formação posterior à graduação ou após o ingresso no magistério será denominada de formação continuada. Gatti (2009) complementa a informação sobre os cursos de formação continuada inserindo nesse contexto os cursos de extensão de natureza bem diversificada até formações para obtenção de diplomas profissionais de nível médio ou superior.

Assim, seguindo as orientações da Resolução CNE/CP nº 04/1997, outros documentos foram elaborados com o intuito de orientar a formação dos professores como: Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação³⁰ e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001) documentos que direcionaram a organização curricular dos cursos de formação profissional.

³⁰ O parecer criado considera os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/1995.

No Brasil, durante a década de 1990, a formação dos professores recebeu uma relevância estratégica para a efetivação das reformas educativas que culminaram na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (SCAFF, 2011).

As instituições educativas, objetivando a qualidade do ensino e dos conteúdos, facilitaram a introdução das políticas neoliberais focadas nos resultados e abandonaram a formação humana dos profissionais da educação. Então, a formação continuada de professores era defendida pelos trabalhadores da educação como uma obrigação do Estado, que deveria promover cursos de formação continuada para os profissionais da educação.

Nesse contexto, com a implementação das políticas neoliberais na educação, as instituições privadas ficaram responsáveis pela execução dos cursos de formação no lugar do setor público, representado pela secretaria de educação. Segundo Freitas (2007), a formação do grandioso número de professores em serviço começa a ser visado como um lucrativo negócio para o setor privado e não como uma política pública educacional de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, isto é, das secretarias de educação.

A formação para o aprimoramento do trabalho docente, recebe interferência da ideologia neoliberal que responsabiliza o indivíduo pela sua qualificação profissional e os setores privados pela execução dos cursos de formação continuada nas instituições públicas de ensino (FREITAS, 2007).

Desse modo, para essa autora supracitada, as políticas de valorização do magistério passam a ser entendidas como um direito do Estado e um dever dos professores, favorecendo a ideia neoliberal de inversão das relações que responsabilizavam os professores por sua formação continuada e retira a função do Estado pela oferta e execução de programas de formação para os docentes em exercício.

Todavia, a formação continuada deve estar articulada com a materialização de uma política global para o profissional da educação, a formação inicial do professor e as condições de trabalho, carreira e salário; fatores que ofereçam condições e estímulos

para que o profissional continue estudando (FREITAS, 2007). De tal modo, os cursos de formação devem dar continuidade à formação inicial do professor possibilitando

novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998 apud FREITAS, p.149, 2002).

A formação continuada dos profissionais de educação, no período de desenvolvimento e implantação das políticas neoliberais, objetivou melhorar a qualidade da educação no país assumindo uma importância estratégica pelos diferentes setores governamentais e empresariais, pois encontraram condições de aprimorar o processo de acumulação de riquezas e crescimento do capitalismo (FREITAS, 2002).

No Brasil, a formação continuada de professores assumiu uma nova conotação de suprir a precária formação profissional que se encontra nos mais variados cursos de graduação direcionados para formação de professores, ou seja, nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Assim, a formação continuada no setor educacional nas instituições públicas de ensino adquiriu, nesse momento histórico, características de programas compensatórios e não de aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, passando a ser realizada com o objetivo de suprir a má formação anterior, modificando o verdadeiro sentido de formação continuada.

Dessa forma, “ [...] as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais” (SILVA, 2005, p.2).

Nessa perspectiva, o primeiro mandato do governo Lula continuou com as reformas intensificadas na administração de FHC em decorrência dos acordos firmados com as agências internacionais. Consequentemente, incumbiu ao governo avançar estabelecendo pactos e buscando espaços para instaurar mudanças.

Nesse contexto, as políticas de formação inicial e continuada na primeira década do século XXI no período de 2003 até 2010 fizeram parte das propostas educacionais do

governo Lula, que realizou uma série de iniciativas para diminuir a grande dispersão e fragmentação das políticas educacionais e dos programas de formação destinados para os professores no país com a finalidade de promover a sua articulação no âmbito das instituições públicas com o objetivo de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade (GATTI, 2011).

Em decorrência da Lei nº 9.394/1996, os professores deveriam ter formação inicial em nível superior e formação continuada, e o poder público se responsabilizaria pelo atendimento a milhares de docentes das diversas etapas da educação básica. Segundo Gatti (2011) o

[...] grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI, 2011, p. 49).

O governo federal implementou algumas medidas na direção de formar esses profissionais sendo uma das mais importantes a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a coordenação da Diretoria de Educação a Distância articulada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC para realizar a capacitação dos docentes – formação inicial e continuada – por meio das metodologias de educação a distância (GATTI, 2011).

De tal modo, a instituição do sistema UAB depois da promulgação do Decreto nº 5.622/2005, conforme Gatti (2011, p. 50) “[...] conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior”. Em 2002, as novas demandas de profissionais em busca de qualificação egressos do ensino médio e de formação docente foi de aproximadamente 875 mil novas matrículas no ensino superior (GATTI; BARRETTO, 2009).

Para tanto, o MEC propôs com a UAB aumentar a colaboração entre o governo federal, estados e municípios, estimulando o desenvolvimento de centros de formação

permanentes, principalmente, nos locais de difícil acesso no interior do país, por meio do ensino a distância.

O processo de elevação da formação dos profissionais do magistério da educação básica modificou a estrutura da Capes pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007 que responsabilizou a coordenação de estruturação de um sistema nacional de formação de professores que subsidiou o MEC na elaboração de políticas e no suporte para a formação dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por meio de um regime de colaboração entre a Capes, estados e municípios, mediante termos de adesão, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica seria promovida por essas instituições. Desse modo, a Capes ficou responsável por

[...] planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI, 2011, p. 51).

Ressalta-se que no início a formação de professores ficava apenas sob responsabilidade do MEC. Entretanto, a Lei nº 11.502 promulgada em 2007, atribuiu essa responsabilidade para a CAPES que anteriormente era responsável apenas pelo gerenciamento dos cursos de pós-graduação. Depois da aprovação do Decreto nº 7.692/2012 no seu artigo 2º delegou à coordenação a finalidade de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de educação para a educação básica e superior (BRASIL, 2012).

Em 2009, a CAPES assumiu uma função importante no campo da Política Nacional de Formação de Professores com o intuito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, com a colaboração da União, Estados, Distrito Federal e municípios. O decreto 6.755/2009, no artigo 10, afirma que a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, por meio do fomento a programas de

iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

Em seguida, houve a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação para acompanhar o desenvolvimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Para relatar os programas de formação inicial e continuada na década de 2000 será necessário retomar algumas ações do governo desse período. Oliveira (2009) afirma que, durante o governo FHC, as políticas sociais estavam ligadas à lógica da racionalidade técnica que enfatiza o modelo da reforma do Estado nos anos de 1990. De tal modo, fazendo uma análise dos primeiros quatro anos do governo Lula no que se refere à educação básica, ficou caracterizada a ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior.

O PARFOR, em parceria com as Secretarias de Educação de Estados e municípios e as instituições públicas de ensino superior estabelece ações e metas ministrando cursos superiores aos profissionais de educação em exercício em escolas públicas para os que não possuem a formação adequada prevista pela LDBEN. O programa estimava qualificar “mais de 600 mil professores que ainda não possuem a formação requerida para o exercício da docência” (SCHEIBE, 2011 apud GATTI, 2011, p. 52). Para tanto, a Capes acompanha o processo e a execução dos cursos de formação nas IESs

A Capes gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IESs participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas, respaldadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Para tanto, a Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. As secretarias de Educação a que pertencem os docentes validam as inscrições que correspondem às necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IESs, para fins de seleção e matrícula. As vagas oferecidas pela UAB atendem à demanda diagnosticada pela análise das pré-inscrições (Portaria nº 9/2009). (GATTI, 2011, p. 55).

Em 2003, antes do funcionamento do sistema da UAB, o governo federal constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação

Básica sob a responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IESs e com adesão de estados e municípios, com o objetivo de institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, priorizando exclusivamente a educação infantil e o ensino fundamental. Em relação às instituições que fazem parte da rede foram selecionadas as

[...] universidades que se integraram à rede, foram constituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores. Os centros têm a função de desenvolver pesquisas, estabelecer parcerias com outras universidades, articular-se às secretarias de Educação para o cumprimento das propostas conveniadas, oferecidas na modalidade semipresencial, com encontros e atividades individuais. Devem ainda cuidar da elaboração do material didático (livros, vídeos, softwares), da preparação/orientação do(a) coordenador(a) de atividades de cada Secretaria da Educação e da formação de tutores (GATTI, 2011, p. 56).

Em 2009, em decorrência do PARFOR, as funções da rede ganharam novos direcionamentos e maior abrangência aumentando o número de projetos de formação nas IES. As atribuições da rede “passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as IESs e os sistemas de ensino” (GATTI, 2011, p. 56). Portanto, a rede nacional consiste

em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica. Além de fortalecer os programas estratégicos da área, ela promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de educação produzido pelo PAR, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs. A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação (GATTI, 2011, p. 56).

Alguns programas integram a Rede Nacional de Formação Continuada que foram desenvolvidos com ações estratégicas como Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil (GATTI, 2011). Outros programas para a

formação dos professores também foram realizados como: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Serão apresentados alguns desses programas como: Pró-letramento, Proinfantil, Proformação, Pró-Licenciatura, Prodocência e PIBID.

O Programa Pró-letramento, instituído em 2005 teve por objetivo orientar o trabalho dos professores nesse nível de ensino e assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária. O programa realiza a revisão dos currículos dos materiais utilizados pelos professores e das metodologias de ensino frente ao baixo rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontada nas avaliações nacionais de larga escala (GATTI, 2011).

O Proinfantil, iniciado em 2005, foi legalizado pela Portaria nº 1, de 9 de janeiro de 2007. O programa ofertava curso a distância, em nível médio, aos professores em exercício da educação infantil das creches e pré-escolas das redes públicas e privadas sem fins lucrativos.

Observa-se que o Proinfantil, desenvolvido com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) instituído em 1997, promovia cursos para os professores que atuavam no ensino fundamental e em classes de alfabetização sem a devida habilitação em parceria com os governos estaduais e municipais.

O Programa Pró-Licenciatura também instituído pelo governo federal, a partir de 2005, visava exclusivamente à formação inicial a distância de professores em serviço, com base nos estudos que indicavam as inadequações na formação dos docentes que atuavam no ensino fundamental e médio. O programa era coordenado pela Secretaria da Educação Básica, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância. Gatti (2009, p. 100) apresenta alguns dados sobre o programa.

Em 2006, segundo Malanchen (2007), o Programa Pró-Licenciatura possuía 55 projetos aprovados para cursos de licenciatura. Os cursos foram lotados em IES públicas, comunitárias e confessionais em 22 unidades da Federação. Das instituições que tiveram seus projetos aprovados, 78% eram universidades públicas. O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores em 2006 e 90 mil em 2007, assegurando a operacionalização e manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do FNDE.

Em 2006, foi criada a Prodocência pela Secretaria de Educação Superior com a intenção de oferecer apoio financeiro às instituições com o objetivo de trazer inovações nos cursos de formação de professores.

No ano de 2007, implantou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Portanto, os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola³¹.

No ano de 2008, a CAPES passou a ser responsável por esses programas de estímulo às inovações no campo da formação de professores que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica e contribuir para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura³².

Para tanto, os cursos de formação precisam realizar o aperfeiçoamento dos docentes em serviço tendo como propósito avanços, renovações e inovações na educação; e alcançar a articulação de três pilares fundamentais: formação profissional inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira.

As políticas educacionais dos anos recentes têm destacado a valorização do magistério como condição para a qualidade da educação. Embora esteja estabelecida na Constituição Federal de 1988 no artigo 208, Inciso V, como um dos princípios educacionais, a instituição de planos de carreira, somente a partir dos anos 1990 há alterações na legislação para impor dispositivos para sua efetivação.

³¹Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> >. Acesso em: 08 jul. 2016.

³² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

2.2.1 Planos de carreira na legislação brasileira

A formação inicial e continuada deve ser prevista nos planos de carreira para garantir a valorização dos profissionais de educação em diversos aspectos: salarial, jornada de trabalho e crescimento na carreira por meio do tempo de serviço ou da formação em serviço. Nesse contexto, as discussões que se relacionam com a formação inicial e continuada dos docentes carecem de planos de carreira mais dignos e perspectivas de trabalho mais motivadoras (GATTI, 2011).

Dessa forma, as legislações que seguem destacam a criação de Plano de Cargos e Carreira do Magistério: Constituição Federal de 1988, LDBEn aprovada pela Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, FUNDEF/1996, FUNDEB/2007 e a lei que regulamenta o PSPN instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Para tal, estados e municípios passaram a elaborar ou adequar seus planos de cargos e salários para os profissionais do magistério “à legislação e às novas concepções de carreira docente que se conformaram no marco da reforma do Estado (Emenda Constitucional nº 19/1998)” (ARELARO; JACOMINI; SOUZA; SANTOS, 2012, p. 130).

O MEC por meio do FUNDESCOLA, divulgou o documento “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira”, em que apresentou um marco legal como parâmetro para elaboração do plano de cargos e carreira do magistério nos Estados e municípios. O documento refere-se ao plano de carreira como um conjunto de normas e define como um

[...] instrumento de administração de recursos humanos voltado essencialmente para a profissionalização. Nessa condição, considera de forma especial algumas variáveis essenciais à sua finalidade, quais sejam, o desempenho do servidor no exercício de suas atribuições, os programas de desenvolvimento de recursos humanos, a estrutura de classes e o sistema de remuneração (DUTRA JÚNIOR, 2000, p. 204).

A instituição de planos de carreiras para os profissionais de educação aparece nas legislações que regulamentam a educação no país com o intuito de garantir a valorização dos trabalhadores em educação. A Constituição Federal de 1988 nos artigos 60 e 206, definiu diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino, com o objetivo de valorizar os profissionais da educação, estabeleceu que as instituições de ensino devem dispor de boas condições de trabalho e de planos de carreira e remuneração, que

contemplem, piso salarial profissional e a disponibilização de meios para sua constante formação, capacitação e aperfeiçoamento (BRASIL, 1988).

No artigo 206, inciso V, apresenta um novo marco de luta pela valorização do magistério e enfatiza a necessidade de implantação de Planos de Cargos e Carreira aos profissionais docentes das escolas públicas brasileiras. Esse marco jurídico acarretou desdobramentos em legislações nacionais, estaduais e municipais, que possibilitam compreender o processo de materialização dos direitos dos profissionais de educação nos diferentes municípios e estados do Brasil. O artigo 206, inciso V, da CF/1988 diz que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988, art. 206).

A Emenda Constitucional nº 19/1998 alterou o inciso V do artigo 206, no que se refere ao regime jurídico único para as instituições de responsabilidade da União, mantendo, no entanto, a necessidade de estados e municípios elaborarem planos de carreira para os profissionais do magistério. A LDBEN/1996 instituiu no artigo 67 que os sistemas de ensino, mediante os termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, deverão garantir a valorização dos profissionais da educação. Assinala que o plano de carreira deve assegurar formação continuada para os profissionais de educação, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim, e progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho.

No final dos anos 1990, os profissionais de educação da maioria dos municípios e alguns Estados brasileiros não tinham um plano de carreira que regulamentasse a profissão docente. Como afirma Gatti (2009, p. 249), “na maioria das instâncias de gestão da educação pública não havia preocupação política com o estatuto da carreira dos docentes seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, seja do ensino médio”.

Esse cenário começa a ser alterado com a implantação do FUNDEF em decorrência de suas condições para o recebimento das retribuições financeiras vindas do governo federal para os sistemas de ensino dos municípios e estados (GATTI, 2009).

A lei nº 9.424/1996, que regulamentou o FUNDEF, estabeleceu no artigo 7º que dos impostos que viriam a compor o fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, “serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e municípios, assegurados, pelo menos, 60% para a remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público” (BRASIL, 1996).

As legislações que regulamentaram o financiamento da educação básica entre outras disposições destacam a criação do Plano de Carreira do Magistério como uma exigência do MEC, prevista o artigo 9º da lei 9.424/1996 que instituiu a elaboração e aprovação de um plano de carreira que regulamente o trabalho dos profissionais de educação, a ser implantado depois de 1º de janeiro de 1998. Além disso, estabeleceu prazo para que estados, municípios e Distrito Federal elaborassem novos planos de carreira para o magistério

Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I- a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no Magistério;

II- o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III- a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º - Os novos planos de carreira e remuneração do Magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

§ 2º - Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

§ 3º - A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso no quadro permanente da carreira conforme os novos planos de carreira e remuneração (BRASIL, 1996).

O prazo estabelecido para implantação dos planos não foi cumprido por todos os entes federados. Camargo e Jacomini (2011) afirmam que a tentativa de despertar a necessidade da elaboração dos planos de carreiras nos estados e municípios para os

profissionais da educação estão sendo realizadas nas últimas décadas com muitas dificuldades e de forma paulatina.

Na Resolução CEB/CNE nº 03/1997, publicada no Diário Oficial da União em 13 de outubro de 1997, são considerados profissionais do magistério aqueles que “exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 1997).

A Constituição Federal foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 20 de dezembro de 2006 (EC 53/06), que criou o FUNDEB, deu nova redação ao inciso V do artigo 206 da CF/88, mudando a denominação de profissionais do ensino para profissionais da educação e visando à valorização dos profissionais da educação, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública (BRASIL, 2006).

De tal modo, a obrigatoriedade de instituição de Plano de Cargos e Carreira precisa se concretizar para a efetivação desses direitos para os profissionais de educação no Brasil. A referida emenda acrescenta a importância da fixação de um prazo para elaboração ou adequação dos planos de carreira para os profissionais de educação básica em âmbitos municipal, estadual e federal. Além disso, acresceu o inciso VII, que trata do PSPN para os profissionais da Educação Escolar Pública.

O FUNDEB/2007, em substituição ao FUNDEF/1998, continuou afirmando no artigo 40 que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica com o objetivo de assegurar a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A Lei determina, no artigo 41, um prazo até 31 de agosto de 2007 para instituição da legislação que regulamente o piso salarial. Como discorre a seguir

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

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III- a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Art. 41. O poder público deverá fixar, em Lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2007).

Embora o prazo estabelecido pela Lei nº 11.494/2007 foi agosto de 2007, a instituição do PSPN para os profissionais da educação básica pública aconteceu somente em 2008, com a Lei nº 11.738/2008. Essa lei estabeleceu o prazo de um ano para que os planos de carreira e salários fossem adaptados às novas condições previstas.

A formação continuada dos docentes também é considerada como condição de melhoria da qualidade do ensino pela lei que instituiu o FUNDEB/2007. Assim, os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional com vistas a avançar na qualidade da educação pública (BRASIL, 2007).

A lei do PSPN/2008 afirmava a necessidade da implantação de planos de carreira nas redes municipais e estaduais de ensino, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica como consta no artigo 2º da lei do PSPN

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

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

[...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Entretanto, na prática, a lei do PSPN enfrentou alguns impasses em alguns estados do país como explica Camargo e Jacomini (2011, p. 159)

Infelizmente, após a sanção presidencial à Lei 11.738/08, cinco governadores (dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará), com o apoio dos governadores

de São Paulo e Minas Gerais, entraram com uma representação de inconstitucionalidade da Lei junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), por conta do valor do PSPN e da jornada a ele correspondente, o que retardou ainda mais a aplicação do PSPN. Até o momento, o STF aprovou os valores correspondentes ao PSPN (embora o entendendo como o total da remuneração percebida pelo docente) e ainda não se posicionou quanto à legalidade da jornada a ele correspondente).

De acordo com a Emenda Constitucional 53/2006 e as Leis nº 11.494/2007 e 11.738/2008 e pareceres anteriores, o CNE aprovou o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que estabelece as diretrizes para os planos de carreira e remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, enfatiza que a valorização profissional se dá na articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso.

Dessa forma, constata-se nas legislações que regulamentam a organização do ensino, a obrigatoriedade para a instituição de planos de cargos e carreira como um instrumento que garante a valorização dos profissionais de educação. Assim, a promulgação de leis e regulamentos propõe a efetivação das condições de trabalho, salário e carreira necessários para a concretização de uma verdadeira formação continuada.

Gatti (2011, p. 11) considera que os professores têm papel fundamental na qualidade da educação, “é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.”

Os profissionais de educação são importantes para a oferta de uma educação de qualidade para todos. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais entre outros aspectos, ainda são desafios no campo das políticas educacionais no país. Entretanto, os professores das escolas de educação básica enfrentam condições de trabalho, carreira e salários que não são atraentes.

Nesse contexto, objetiva-se identificar e analisar no próximo capítulo as políticas educacionais relativas à formação inicial e continuada de professores do município de Campo Grande-MS e o plano de cargos e carreira que regulamenta a formação e o trabalho dos profissionais de educação.

3 CAPÍTULO - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS (2005-2012)

Este capítulo tem como objetivo analisar a política de formação continuada dos profissionais de educação básica no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul no período de 2005 a 2012³³ na gestão do prefeito Nelson Trad Filho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)³⁴.

Iniciou-se este capítulo com a caracterização do município de Campo Grande-MS e da Rede Municipal de Ensino (REME). Em seguida, caracterizou-se o corpo docente que atuou no sistema municipal de ensino por meio de uma coleta de dados referente aos professores da REME para realizar um mapeamento da força de trabalho da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), bem como a forma de ingresso no sistema de ensino municipal e nível de formação. Posteriormente, foram mapeadas as ações de formação continuada para os profissionais de educação, programas e cursos desenvolvidos pela SEMED, seus objetivos, departamento responsável, instituições parceiras e as séries ou campos de atuação desses professores.

Durante a coleta de dados na SEMED, dificuldades foram enfrentadas em decorrência da mudança de gestão municipal e consequente reorganização da secretaria de educação. Dessa forma, alguns dados disponibilizados não contemplam o período total da pesquisa.

Uma análise do processo de elaboração e implementação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, documento que regulamenta o trabalho dos profissionais de educação das unidades escolares do sistema municipal e suas implicações para formação continuada dos professores foi feita.

Assim sendo, busca-se explicitar em que medida o Plano de Carreira e Remuneração contribuiu na definição de políticas para garantir a formação continuada

³³ O período selecionado para coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande foi de 2005 a 2012. Entretanto alguns dados dos anos de 2011 e 2012 não foram totalmente disponibilizados.

³⁴ O período escolhido corresponde à gestão do prefeito Nelson Trad Filho eleito em 2004 e reeleito no ano de 2008.

dos professores da REME por meio de normas legais, indicadores educacionais e programas de formação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

O município de Campo Grande, localizado na região Centro-Oeste, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, fica nas imediações do encontro das bacias dos rios Paraguai e Paraná. Tem uma área de aproximadamente 8.096 Km² sendo que 4,3% são considerados região urbana.

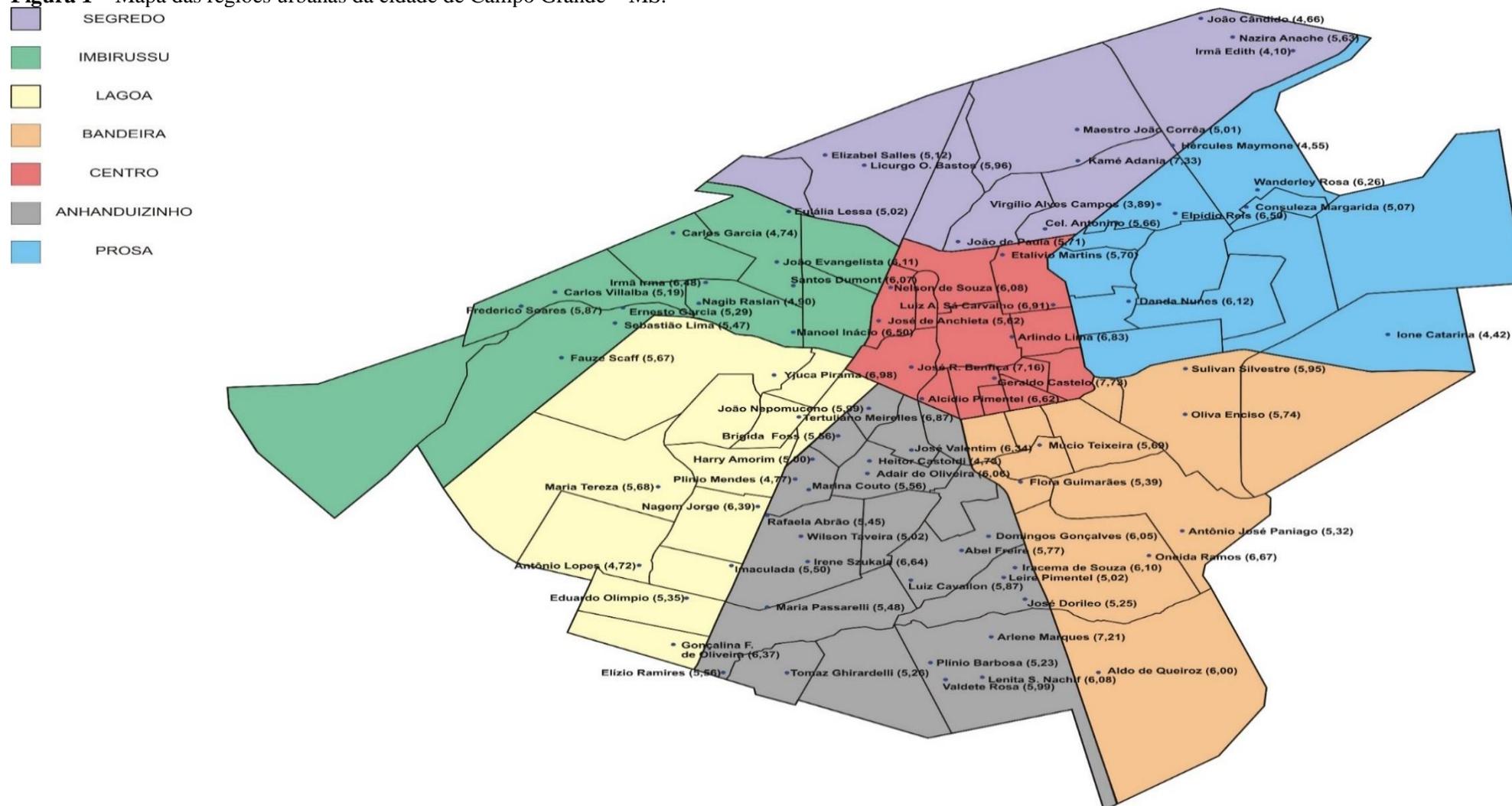
Desde a sua fundação, a cidade tem crescido de maneira razoavelmente constante, conta com uma população de mais de aproximadamente 750 mil habitantes³⁵ (ou 31,77% do total estadual) e cerca de 90 habitantes/km² segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em julho de 2005 período analisado nesta pesquisa. O IBGE também afirmou que o município é o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da região Centro-Oeste. Em 2008 era a 23^a maior cidade do Brasil³⁶. O IBGE ainda fez uma estimativa populacional para o ano de 2014 de 843.120 habitantes.

A Capital possui uma extensão de 8.092.951 km², dividida em sete regiões organizadas conforme a Figura 1: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo, além de dois distritos Anhanduí e Rochedinho. A maior concentração populacional encontra-se nos bairros que compreendem respectivamente a região do Anhanduí, Segredo, Bandeira e Lagoa. A REME, no ano de 2005, estava organizada em 83 escolas e 383 turmas, sendo 75 na Zona Urbana (355 turmas) e 8 escolas na Zona Rural (28 turmas). Em 2012, final do período selecionado para a pesquisa, o número de escolas era de 85 na zona urbana e 9 na zona rural.

³⁵ Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2005 período analisado na pesquisa, era de 749.768 habitantes (CAMPO GRANDE, 2007, p. 15).

³⁶ Disponível em: www.Ibge.br. Acesso em: 20 jun de 2015.

Figura 1 – Mapa das regiões urbanas da cidade de Campo Grande – MS.



Fonte: SEMED, 2005.

Os dados populacionais apresentados mostram o perfil demográfico para a elaboração de um retrato da localidade, estabelecendo um ponto de partida para o estudo, referente à educação no município e especificamente à política de formação continuada para os profissionais de educação.

3.1.1 O sistema municipal de ensino

O sistema municipal de ensino foi regulamentado pela Lei Orgânica Municipal (LOM) de Campo Grande de 1990 que estabeleceu no artigo nº 173 a criação de um Conselho Municipal de Educação. O conselho teria, entre outras incumbências, a de normatizar, orientar e acompanhar as atividades educativas do município (CAMPO GRANDE, 1990).

Esse sistema, instituído pela Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997 (CAMPO GRANDE, 2001a), estabeleceu no seu artigo 2º a promoção da melhoria da qualidade educacional, orientação, coordenação e controle da execução das atividades relacionadas ao ensino no município de Campo Grande-MS, em conformidade com as diretrizes da legislação federal vigente e políticas de ação de governo, na busca do pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania. De acordo com o artigo 3, o sistema municipal de ensino do município de Campo Grande é assim composto

- I – Órgão Central:
 - a – Secretária Municipal de Educação;
- II – Órgão Colegiado:
 - a – Conselho Municipal de Educação;
 - b – Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
- III – Às instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV – Às instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V – Outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico (CAMPO GRANDE, 2001a, p. 63).

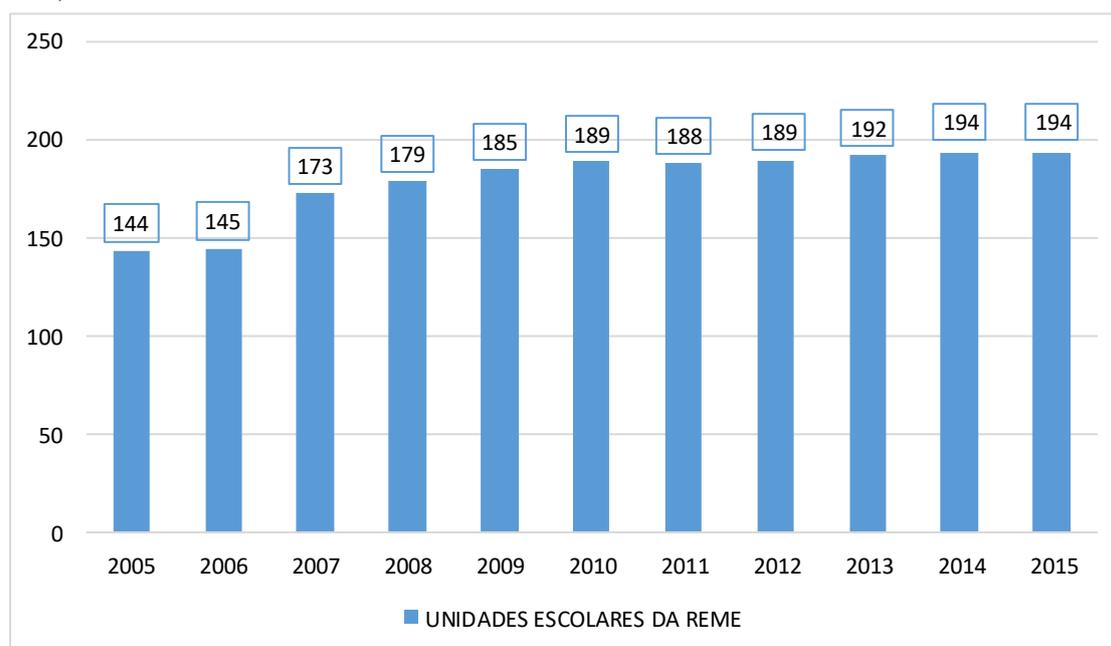
O Conselho Municipal foi criado pela Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998 e exerce funções consultivas, deliberativas e normativas, conforme as legislações federal,

estadual e municipal (artigo 2). Já o artigo 3º dispõe sobre a composição do Conselho com: treze (13) membros titulares e cinco (5) suplentes, nomeados pelo prefeito, dentre pessoas de reputação ilibada e de comprovada experiência em assuntos de educação (CAMPO GRANDE, 2001c).

Contudo, a referida Lei foi alterada mediante a Lei nº 3.439 de 13 de março de 1998 e o Conselho passou a ter uma nova composição: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação; dois professores representantes da educação infantil do ensino público municipal; dois professores representantes da educação infantil de instituições de ensino privado; dois professores representantes do ensino fundamental público municipal; dois representantes da entidade classista dos professores; um representante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); um representante da educação especial do ensino público municipal; um representante dos estudantes do ensino médio, escolhidos entre as entidades representativas da categoria (CAMPO GRANDE, 2001c).

Segundo o site da SEMED, no ano de 2008, o Sistema Municipal de Ensino estava organizado em duas regiões: a rural e a urbana, sendo que a urbana se divide em sete microrregiões, com um total de oitenta escolas na zona urbana e oito escolas na zona rural (CAMPO GRANDE, 2008 *apud* ROCHA, 2008. p. 64).

Figura 2 - Gráfico do número de escolas e Centros de Educação Infantil (CEINF'S) (2005-2015).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

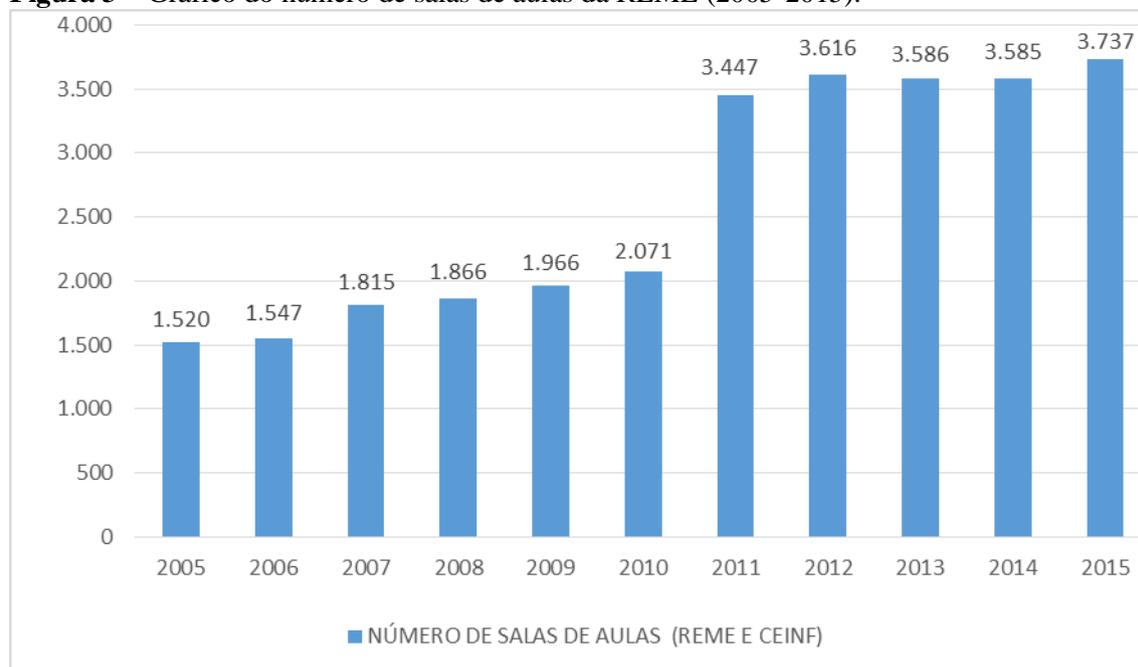
Organização: Severino, 2017.

A Figura 2 apresenta o quantitativo de escolas e CEINF'S no período de 2005 a 2015. Os dados indicam o crescimento do sistema municipal de ensino que no ano de 2007 obteve um crescimento de 20,13% e continuou sua expansão ampliando progressivamente nos anos seguintes suas instituições de ensino. Esse processo de aumento das escolas está ligado ao crescimento das matrículas das escolas em decorrência do processo de municipalização de todo o ensino fundamental de 1º a 8º série no Brasil (ARELARO, 2005).

Nesse panorama, verifica-se na Figura 3 os números de salas no mesmo período que evidencia um aumento de 137% entre os anos de 2005 e 2012 passando de 144 para 189 salas. Destaca-se o crescimento do ano de 2010 para 2011 de 66,44%. Posteriormente ao período analisado na pesquisa de 2012 a 2015, o percentual de aumento foi de 3,35% que evidencia a descontinuidade da política educacional no município.

Em consequência, o número de alunos das instituições públicas aumentou no período analisado o que representou a necessidade de políticas educacionais direcionadas à criação de novas instituições e contratação de mais profissionais.

Figura 3 – Gráfico do número de salas de aulas da REME (2005-2015).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Organização: Severino, 2017.

A Tabela 1 sistematiza os dados referentes às matrículas na educação infantil e no ensino fundamental. No ano de 1999, o sistema municipal de ensino registrava 45,54% na educação infantil e 40,84% no ensino fundamental do total de matrículas, sendo que os demais dos alunos frequentavam as outras instituições de ensino estaduais e privadas localizadas no município.

Ainda em 1999, na rede estadual, a educação infantil contava com 13,11% e o ensino fundamental com 43,96% das matrículas. Na rede privada, a educação infantil com 41,34% e o ensino fundamental com 14,78% das matrículas.

No período de 1999 a 2006, o FUNDEF no município de Campo Grande interferiu no crescimento do número de matrículas. No ano de 1999 eram 56.409 alunos matriculados e em 2006 chegou a 71.161, um aumento de 14.752 matrículas no período. Outro destaque foi o ano de 2007 quando iniciou o envio de recursos via FUNDEB que abrangeu a educação básica, permitindo o crescimento das matrículas do ensino fundamental em âmbito municipal. (FERNANDES; FERNANDES, 2014)

Tabela 1 – Matrículas da educação infantil e ensino fundamental por esfera administrativa de Campo Grande, MS (1999 a 2013).

Ano	Etapa	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total geral	Total de Outras Redes	% de atendimento da REME
1999	Ed. Inf	1913	0	6644	6031	14588	7944	45,54
	Ens. Fund	60726	577	56409	20423	138135	81726	40,84
2000	Ed. Inf	1971	0	5735	6476	14182	8447	40,44
	Ens. Fund	54001	550	61818	20707	137076	75258	45,10
2001	Ed. Inf	3370	0	9929	9007	22306	12377	44,51
	Ens. Fund	54576	495	63579	19806	138456	74877	45,92
2002	Ed. Inf	3565	0	10503	9684	23752	13249	44,22
	Ens. Fund	55840	493	65399	20457	142189	76790	45,99
2003	Ed. Inf	3682	0	11784	9278	24744	12960	47,62
	Ens. Fund	44925	494	65950	20190	131559	65609	50,13
2004	Ed. Inf	3752	0	13322	9130	26204	12882	50,84
	Ens. Fund	40506	527	67884	19712	128629	60745	52,78
2005	Ed. Inf	3821	0	13921	9679	27421	13500	50,77
	Ens. Fund	36620	552	68955	19351	125478	56523	54,95
2006	Ed. Inf	3.954	0	13.624	9.674	27252	13628	49,99
	Ens. Fund	34.923	561	71.161	18.705	125350	54189	56,77
2007	Ed. Inf	436	0	19110	8980	28526	9416	66,99
	Ens. Fund	32.024	593	69343	17569	119529	50186	58,01
2008	Ed. Inf	336	0	17006	8426	25768	8762	66,00
	Ens. Fund	30542	582	71144	18208	120476	49332	59,05
2009	Ed. Inf	346	0	18822	8608	27776	8954	67,76
	Ens. Fund	29706	628	72428	19064	121826	49398	59,45
2010	Ed. Inf	325	0	18344	9.165	27834	9490	65,91
	Ens. Fund	28.910	703	72.784	18.040	120437	47653	60,43
2011	Ed. Inf	322	0	19.306	9.744	29372	10066	65,73
	Ens. Fund	28.811	605	74.596	18.591	122603	48007	60,84
2012	Ed. Inf	334	0	22.770	10.050	33154	10384	68,68
	Ens. Fund	27.410	556	72.643	18.791	119400	46757	60,84
2013	Ed. Inf	352	0	23.966	10.467	34785	10819	68,90
	Ens. Fund	25.458	517	70.808	18.993	115776	44968	61,16

Fonte: MEC/INEP/SEMED

Organização: Severino, 2017.

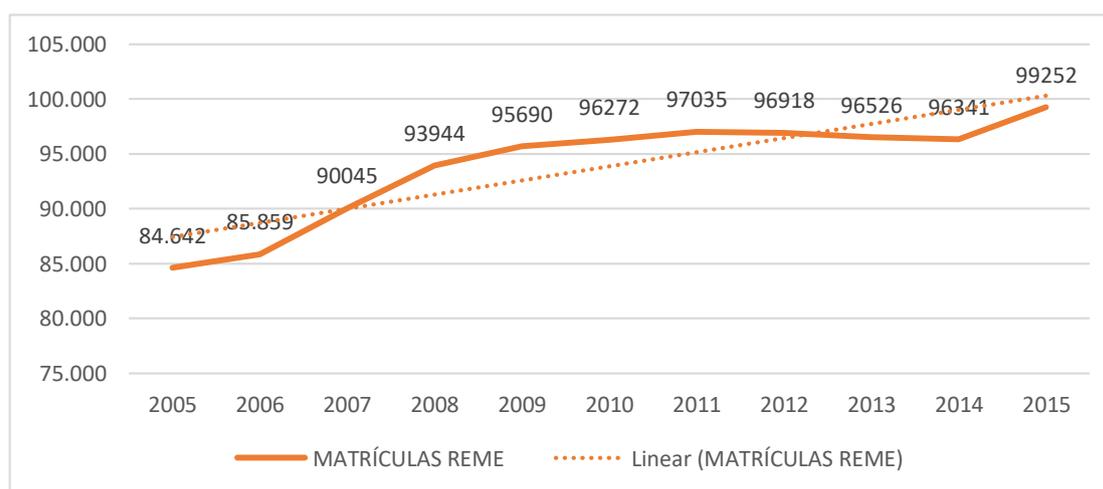
Os dados da Tabela 1 trazem o quantitativo de matrícula da educação infantil e do ensino fundamental nas esferas federal, estadual, municipal e privada. Dos dados disponibilizados pela SEMED, foram analisados os referentes aos anos de 2005 a 2012, período do governo de Nelson Trad Filho.

Observa-se que a educação infantil obteve um crescimento de 18,13% e o ensino fundamental de apenas 6,21% e, de acordo com os dados coletados, evidencia-se que a SEMED teve políticas destinadas a expandir a oferta de instituições de ensino infantil, dado que no ensino fundamental havia incorporado grande parte da população dessa faixa etária em decorrência da municipalização do ensino fundamental.

A Tabela 1 apresenta os dados das matrículas na rede estadual que de 2005 a 2012 na educação infantil diminuiu 91,26% e no ensino fundamental diminuiu 25,15% o quantitativo de matrículas. Enquanto, na rede privada, a educação infantil teve uma queda de 514 matrículas, mantendo-se no período em média 9.089 matrículas e o ensino fundamental em média 18.489 alunos matriculados.

Segundo Fernandes; Fernandes (2014, p. 908), ocorreu um processo de municipalização no ensino fundamental com transferências de matrículas entre as unidades substanciais mas ocasionou, descentralização das ações e encargos entre os estados e municípios.

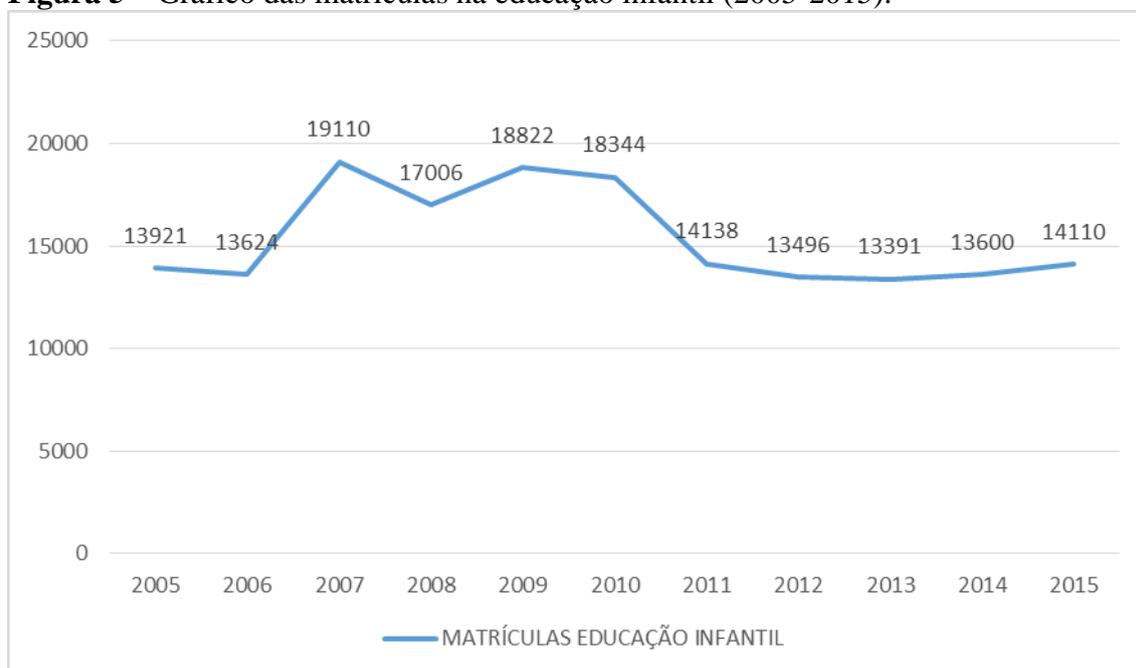
Figura 4 – Gráfico das matrículas gerais da REME (2005-2015).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Organização: Severino, 2017.

As Figuras 4 e 5 mostram que as matrículas gerais da REME apresentaram uma evolução no atendimento municipal de 05,55% no ensino fundamental e 31,77% na educação infantil em decorrência da responsabilização do município pela educação infantil. Segundo Fernandes; Fernandes argumentam (2014, p. 911) “[...] que o crescimento das matrículas da educação básica no período do FUNDEB foi bem mais tímido que o das matrículas do ensino fundamental no período do FUNDEF”.

Figura 5 – Gráfico das matrículas na educação infantil (2005-2015).

Fonte: Central de matrículas da SEMED.

Organização: Severino, 2017.

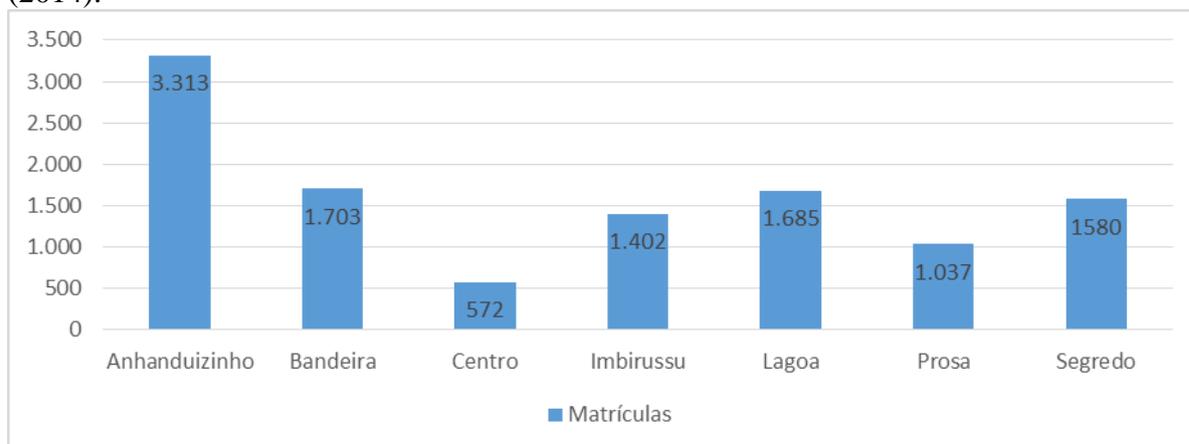
As matrículas na educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS foram apontadas no Censo Escolar realizado no ano de 2014 e publicadas no Plano Municipal de Educação (PME). Em relação a educação infantil no município Fernandes; Fernandes (2014, p. 912) analisam o cenário educacional do município

Tal oscilação para mais e para menos neste atendimento deve-se, sobretudo, pela expansão obrigatória do ensino fundamental instituído pelas Leis federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 (Brasil, 2005; 2006b) que vem sendo praticada pelo município a partir de 2008, em interseção com a política educacional do governo federal.

O esforço municipal que se efetiva em um cenário com tamanha oscilação neste atendimento à educação infantil, etapa da educação básica sob sua responsabilidade, demonstra, entre outras situações, o desafio para a administração municipal em operar a recuperação de déficit histórico em relação a este direito educacional. De fato, o crescimento de crianças de zero a cinco anos de idade no município no período de 2007 a 2009 foi de 7.825 em números absolutos e significou, em termos percentuais, crescimento de 12,5% desta população (Campo Grande, 2011, p. 27).

A seguir, na Figura 6, o quantitativo de matrículas na REME por região.

Figura 6 – Gráfico das matrículas na Pré-escola da REME por região (2014).



Fonte: Edunet (2014) *apud* Campo Grande (2015).

De acordo com a Figura 6, observa um maior quantitativo de matrículas da pré-escola respectivamente na região do Anhanduizinho, Bandeira e Lagoa. O Censo Escolar 2014 registrou um total de 34.315 crianças matriculadas no município, sendo 23.052 na rede pública da educação infantil e 11.263 matriculadas na rede privada (incluindo as organizações não-governamentais) apresentadas na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa de Campo Grande, MS (2014).

Ano	Rede Pública	Rede Privada	Total
2014	23.052	11.263	34.315

Fonte: Censo Escolar (2014) *apud* Campo Grande (2015)

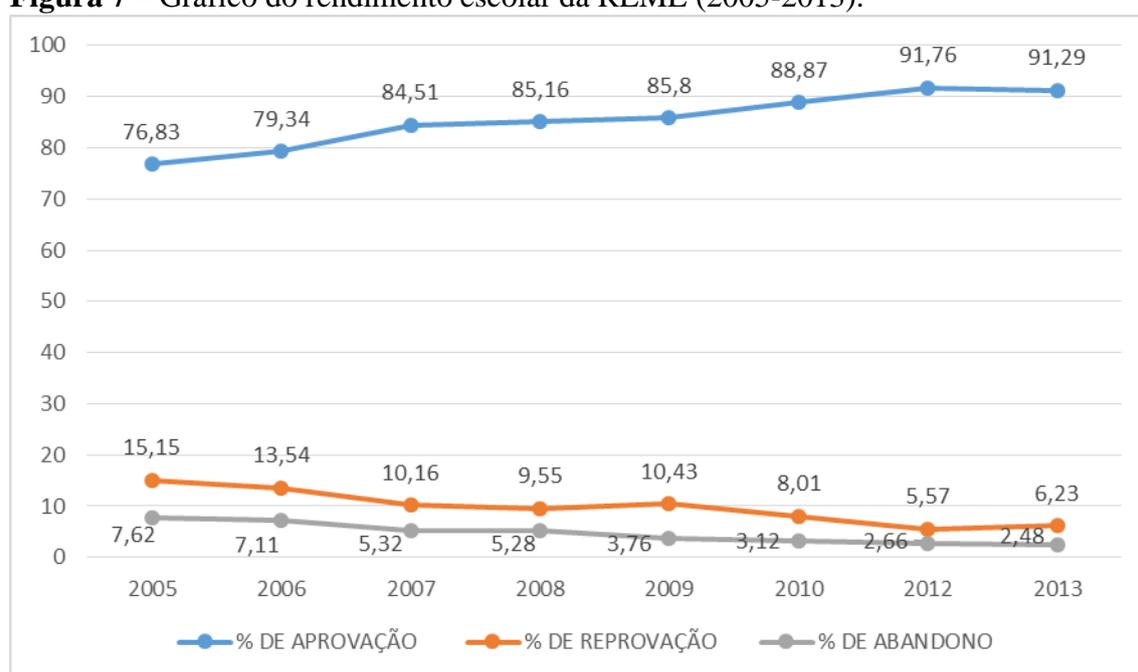
Segundo o Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2007-2016), a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da REME teve como um dos objetivos atender as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e para isso realizou-se um estudo cuja finalidade foi dimensionar o número de alunos nessa faixa etária para projetar a demanda de vagas com o intuito de estabelecer um plano de ações que garantisse o direito à educação para todas as crianças.

O crescimento das matrículas no município de Campo Grande pode ser explicado por duas razões, segundo Fernandes; Fernandes (2014, p. 911)

[...] a primeira foi que a oferta do ensino fundamental se universalizou em Campo Grande e manteve a média nacional em proporção ao crescimento vegetativo da população brasileira no período. A segunda foi que a cidade apresenta um déficit histórico relativo ao atendimento à educação infantil (Fernandes; Lourenço, 2009; Fernandes, 2012).

A Figura 7 refere-se ao rendimento escolar dos alunos da REME, no período de 2005 a 2013, e evidencia que os dados de aprovação tiveram uma elevação de 19,43% sendo que, o índice de reprovação diminuiu 63,23% e os números referentes ao abandono também apontaram queda de 65,09%. De tal modo, os alunos conseguiram nesse período obter um progresso no desempenho escolar abaixando os índices de evasão e repetência como mostra o gráfico que segue.

Figura 7 – Gráfico do rendimento escolar da REME (2005-2013).



Fonte: SEMED, SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013)

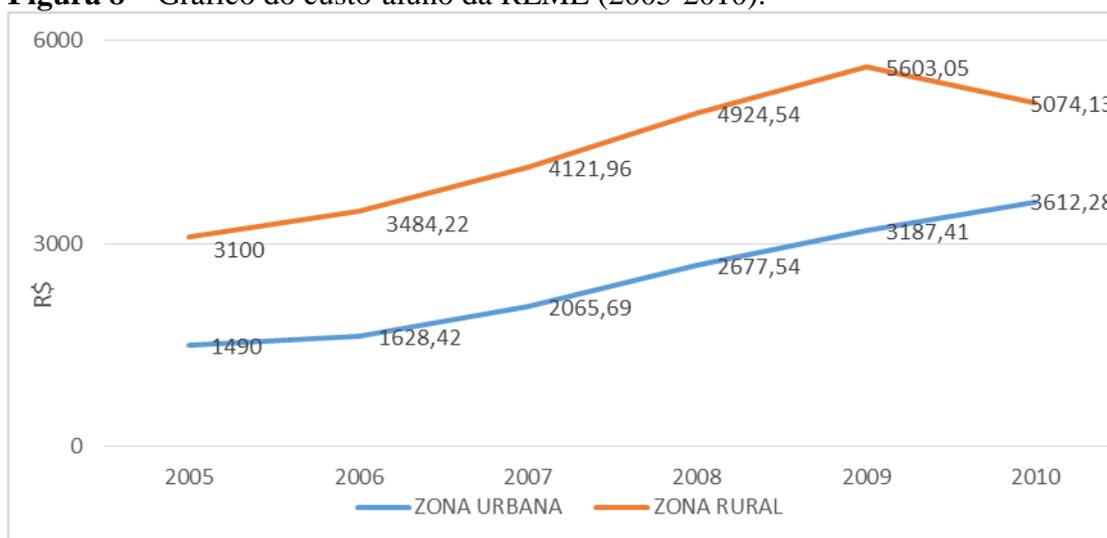
Organização: Severino, 2017.

O financiamento das instituições no município depende do valor por aluno, que será proporcional ao número de matrículas. Uma das dificuldades presentes na política de fundos, segundo Pinto (2007), refere-se as dimensões da escola, pois o sistema de financiamento é estruturado tendo por base um valor disponível por aluno. Nesse

sentido, existe uma tendência de aumentar o número de alunos por sala de aula para elevar o financiamento. (PINTO, 2007)

Arelaro (2005, p. 1044) afirma que “seria fácil discutir e entender o processo radical de descentralização das responsabilidades de atendimento das políticas sociais”, todavia no Brasil está distante essa situação de equilíbrio financeiro entre as diferentes esferas públicas, entre cada uma delas. Para tanto, a Figura 8 apresenta o custo por aluno na rede municipal de Campo Grande, MS no período de 2005 a 2010, cujo valor por aluno dos anos de 2011 e 2012 não foram encontrados nos relatórios disponibilizados pela SEMED.

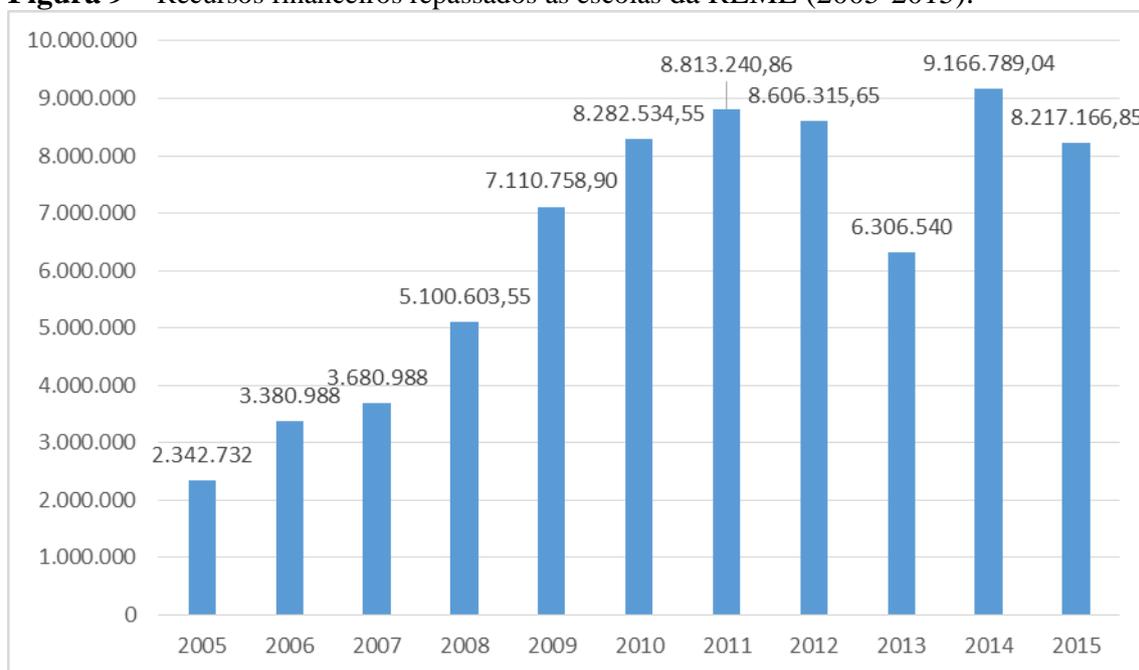
Figura 8 – Gráfico do custo-aluno da REME (2005-2010).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010)

Organização: Severino, 2017.

A Figura 8 mostra o custo-aluno na REME, no período da pesquisa, cujo recursos disponibilizados para a na zona urbana foram elevados em 63,67% e a zona rural apresentou um fluxo contínuo de crescimento de 80,74% até 2009 em comparação com o ano de 2005 e um decréscimo de 9,4% de 2009 a 2010. Dando continuidade, observa-se que aponta a Figura 9 um crescimento de 253,54% dos recursos financeiros repassados ao município no período de 2005 a 2012.

Figura 9 – Recursos financeiros repassados as escolas da REME (2005-2015).

Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Organização: Severino, 2017.

A seguir, serão analisados os dados que caracterizaram o sistema de ensino no município de Campo Grande-MS, e será discutida a situação dos docentes das escolas municipais com base nos dados dos relatórios de atividades e avaliação disponibilizados e desenvolvidos pela SEMED para mostrar as atividades educacionais realizadas no decorrer de cada ano como indicadores educacionais da rede de ensino, corpo docente, formação continuada, dentre outras possibilidades, o que direcionou a busca por informações a respeito dos profissionais de educação.

3.1.1.2. Profissionais de educação do sistema municipal de educação

A análise da legislação que regulamenta a atuação profissional dos docentes do município de Campo Grande-MS foi realizada mediante diversos documentos que constituíram o marco regulatório da atuação profissional e formação docente dos profissionais da educação do município, entre os quais se destacam: Lei Orgânica do Município (1990), o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS (1998) e suas alterações presentes nas normativas: Lei Complementar nº 20, de 2 de dezembro de 1998, Lei Complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006 e na Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de

2012 análises que serão aprofundadas no item 4 e o Plano Municipal de Educação (2007). Para melhor compreensão dos aspectos referentes à carreira docente foram selecionados alguns eixos de análises como formação docente e ingresso na carreira (CAMPO GRANDE, 2007).

Em 1990, no município de Campo Grande foi instituída a LOM nº 101 (CAMPO GRANDE, 1990) que definiu alguns princípios a respeito da valorização dos profissionais da educação. Essa regulamentação legal da formação docente e ingresso na carreira dos professores do município foi instituída pela Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998 que promulgou o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande que será analisado no final deste capítulo.

A LOM nº 101, em seu artigo nº 172, inciso I, prevê a instituição do Plano de Carreira com piso salarial profissional e no inciso III fixa que o ingresso na carreira profissional, exclusivamente, por concurso público, de provas e títulos.

Outrossim, a Lei complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996 (CAMPO GRANDE, 1996) fixou as normas a serem instituídas para a elaboração do Plano de Carreira para os servidores públicos do município e determinou, entre outros aspectos, questões relacionadas com remuneração, vencimentos, promoção, criação de cargos e organização de quadros funcionais.

A Lei Complementar nº 7 de 30 de janeiro de 1996 consolida as normas que regem as relações entre a administração pública municipal e seus servidores e esclarece que a administração municipal deve promover meios e condições para capacitação e desenvolvimento profissional dos servidores em exercício.

O Plano Municipal de Educação (2007) em articulação com a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabelece que a formação dos professores engloba a formação inicial de qualidade, sólida e específica na área de atuação. Posteriormente, a formação continuada torna-se necessária de maneira planejada, no horário do trabalho, periodicamente que contemple as necessidades dos professores com o intuito de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais e a organização sistemática dos planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa. Conforme os artigos 62 e 64 da LDBEN:

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 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O Plano Municipal de Educação de 2007 a 2016 vigente no período da pesquisa, estabelece no item 3.10 denominado Formação e Valorização dos Profissionais de Educação que o município deve desenvolver uma política de formação e valorização direcionada a todos os profissionais de educação, com uma proposta que englobe aspectos como ingresso por concurso público, reconhecimento profissional, incentivo salarial, planos de cargos e carreira e remuneração, formação inicial e continuada, condições dignas de trabalho, ambientes adequados, dentre outros (CAMPO GRANDE, 2007).

No município de Campo Grande, conforme o Plano Municipal de Educação, o poder público direcionou sua preocupação para a garantia de condições dignas de trabalho para os professores e oferecimento de cursos de formação inicial e continuada, alguns em nível de pós-graduação mediante parcerias com instituições de nível superior públicas e privadas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e a ascensão profissional dos trabalhadores em educação, bem como para a melhoria da qualidade do ensino (CAMPO GRANDE, 2007).

Em relação à política de valorização dos profissionais de educação no município, o Plano Municipal de Educação preconiza que “não obstante a política de valorização dos profissionais de educação já ter conseguido avançar em determinados aspectos, muito ainda há de ser feito para resgatar a dignidade desse ofício. Que foi tão vilipendiado ao longo da história” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 132).

Referente à atividade docente, apresentam-se a seguir alguns dados quantitativos dos professores no município. No gráfico da Figura 10, verificou-se um crescente aumento no número de professores da REME, no período após a promulgação da LDBEN/1996 até 2013, destaca-se ainda que esse incremento está inserido no marco da implementação de fundos específicos para financiar a educação básica – FUNDEF e

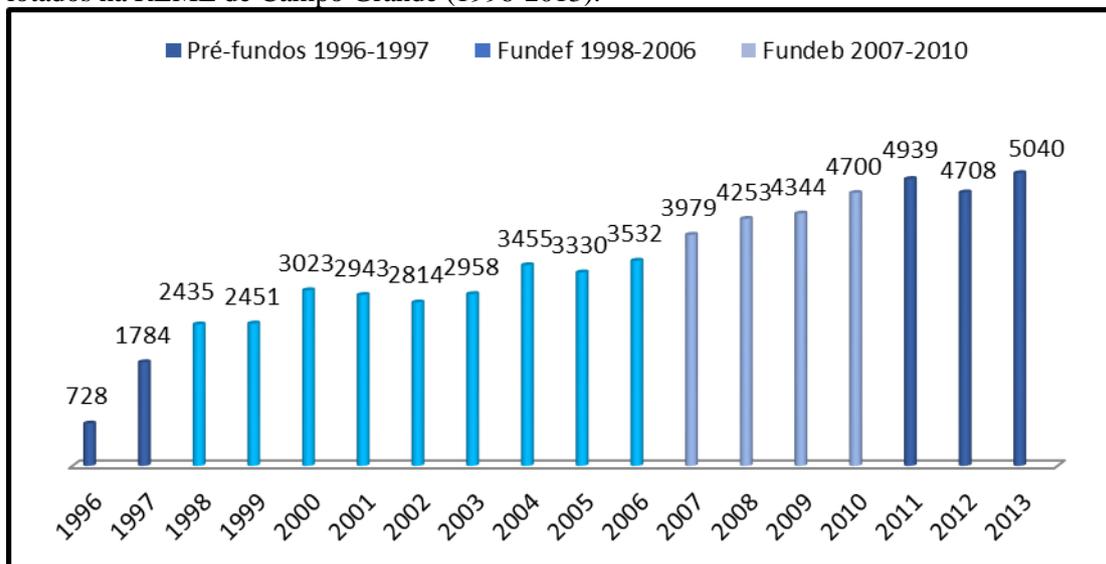
FUNDEB³⁷. O aumento progressivo do número de docentes evidencia o movimento de municipalização do ensino fundamental em Campo Grande. Pode-se relacionar o crescimento das matrículas ao crescimento dos números de professores qualificados para atuar na educação básica no período das políticas de fundos.

Além disso, na cidade de Campo Grande e no Estado de Mato Grosso do Sul há instituições de ensino superior que formam os profissionais de educação: três universidades públicas, duas federais: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e uma estadual Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); duas universidades particulares Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP); três centros universitários Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e Centro Universitário Internacional (UNINTER) e duas faculdades: Faculdade Mato Grosso do Sul (FACSUL) e Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC),

Nesse levantamento das instituições não foram incluídas as instituições de educação a distância. Portanto, das dez instituições de educação superior, sete são privadas e apenas três são públicas. Sendo assim, a cidade conta com importante contingente de docentes de detém diploma em nível superior, fato que contribuiu para preencher os cargos docentes, seja mediante concurso público ou contratos temporários para atuar no sistema municipal de ensino.

³⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído mediante a Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído mediante a Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007.

Figura 10 – Gráfico do número de professores concursados e contratados em sala de aula lotados na REME de Campo Grande (1996-2013).



Fonte: CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Professores REME, 2012.

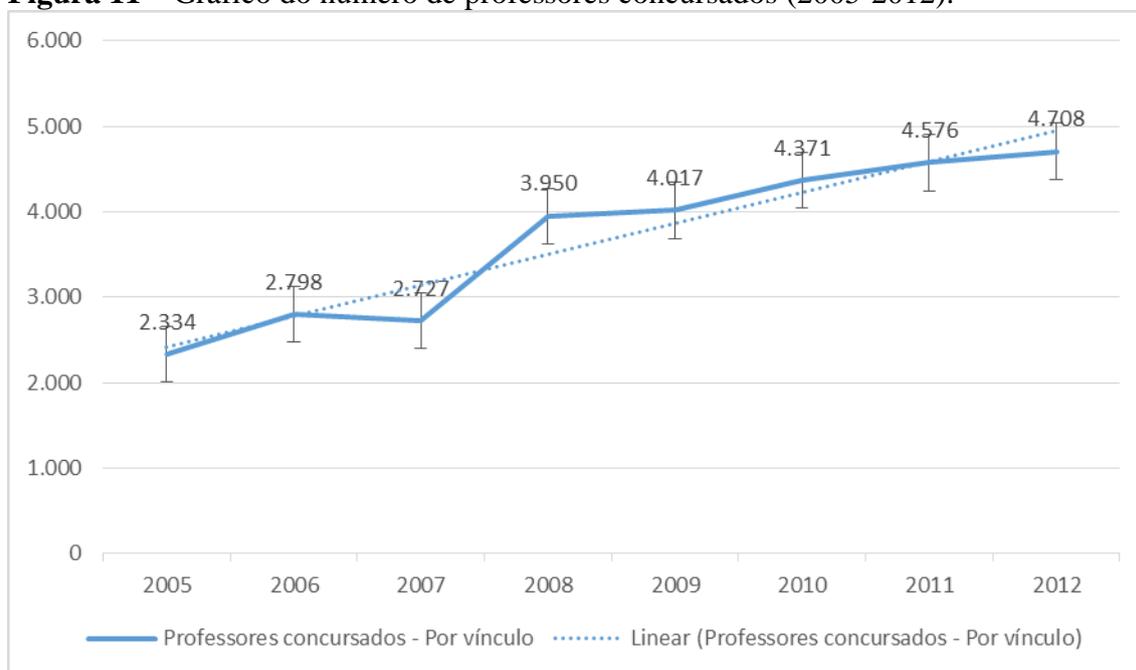
Organização: Severino, 2017.

Observa-se pela análise do gráfico da Figura 10 que no período de 1996 a 1997, anterior à implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, o número de docentes obteve um aumento de 1.056 professores de um ano para o outro, o que evidenciou um crescimento no sistema municipal de ensino. O período relatado antecedeu à promulgação da Lei FUNDEF que impulsionou a implantação dos planos de carreiras nos municípios brasileiros.

Em 1998, quando ocorreu a promulgação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, o município contava com 2.435 professores e esse número de docentes continuou aumentando para atender toda educação básica, atingindo em 2012 um número de 3.980 professores a mais que em 1998, quando o referido plano entrou em vigor.

Na Figura 10, o quantitativo de docentes da REME no período de 2005 a 2012 apresentou um crescimento de 41,38% no número de professores, sendo que de 2010 para 2011 aumentou 5,09% e de 2011 para 2012 diminuiu 4,68%. Já nos anos de 2012 e 2013, o crescimento do número de docentes na rede pública municipal foi de 7,05%.

Os dados evidenciam um crescimento no quantitativo de professores principalmente do ano de 2010 para 2011 em decorrência da realização de concurso público na REME e posterior convocação dos profissionais aprovados.

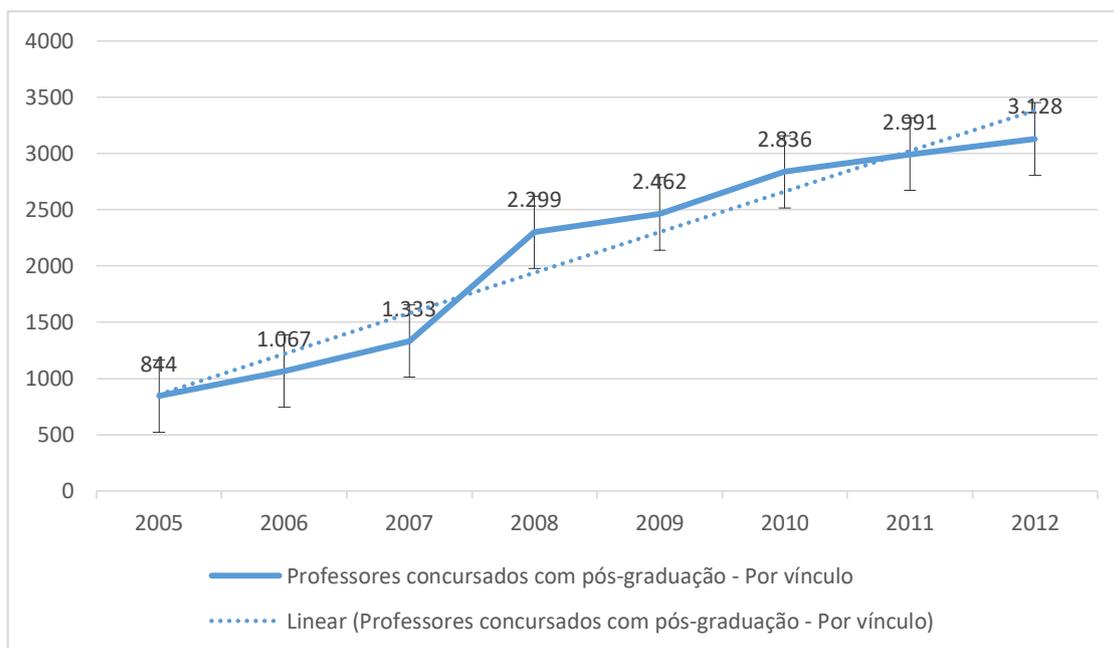
Figura 11 – Gráfico do número de professores concursados (2005-2012).

Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Organização: Severino, 2017.

Na Figura 11 o número de professores concursados no período de 2005 a 2012 aumentou 101,71% o quantitativo de funcionários efetivados por meio de concurso. Além disso, é importante destacar que o maior crescimento foi entre os anos de 2007 e 2008 que elevou em 44,85% o número de professores efetivos.

Os docentes concursados da REME impulsionaram o quantitativo de profissionais qualificados em nível de pós-graduação como mostram os dados da Figura 12, o gráfico denota um aumento no número de professores de 1.333 em 2007 para 2.299 em 2008 educadores com pós-graduação, dado que evidencia a deficiência na formação continuada dos docentes das escolas municipais.

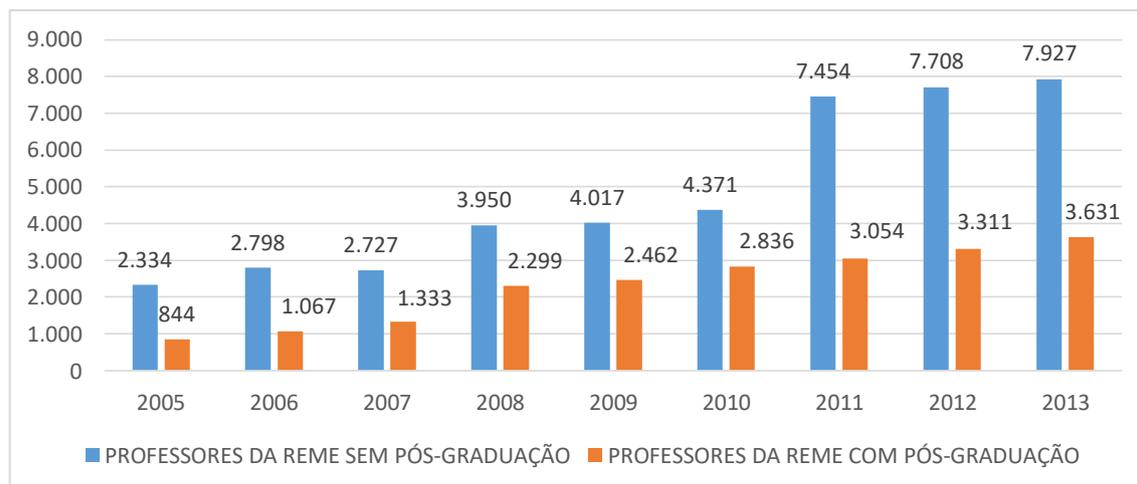
Figura 12 – Gráfico do número de professores concursados com pós-graduação (2005-2012).

Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Organização: Severino, 2017.

Comparando os dados do gráfico da Figura 11 com as informações da Figura 12, no ano de 2005 havia 2.334 docentes no total, sendo que 844 (36,16%) dos professores eram concursados com pós-graduação. No ano de 2010, observa-se que a quantidade de professores concursados com pós-graduação era de 2.836 (64,88%) em relação ao total de docentes 4.371. Em 2012, o quantitativo total de professores era de 4.708 e com pós-graduação 3.128 (33,56%).

Figura 13 – Gráfico do número de professores concursados da REME sem e com pós-graduação (2005-2013).

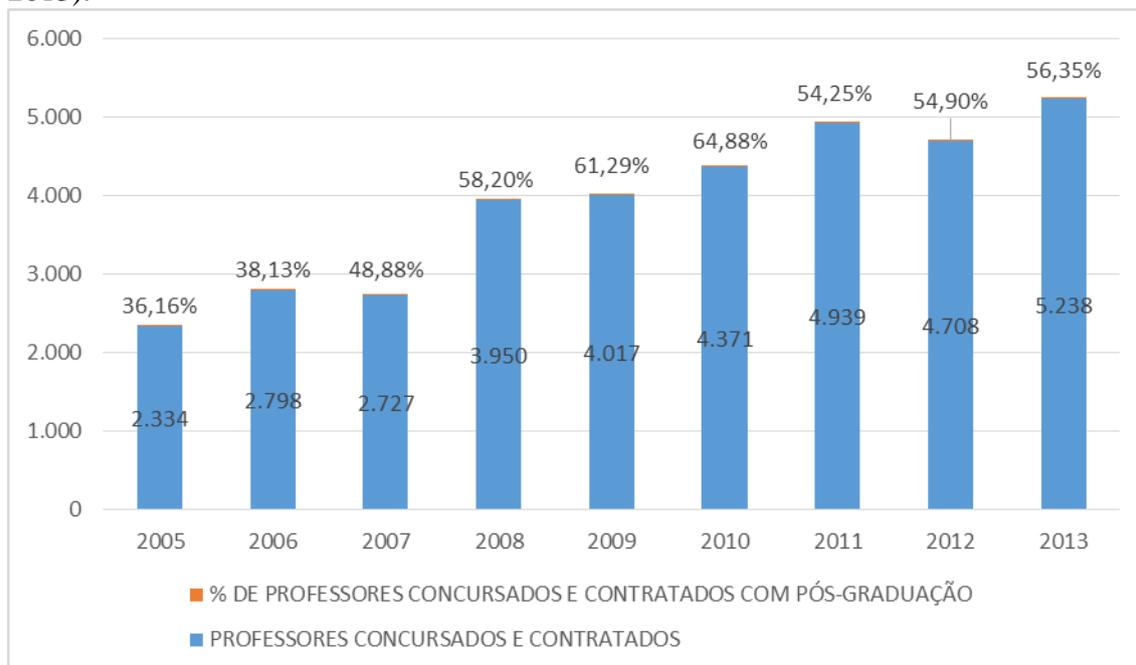


Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013)

Organização: Severino, 2017.

O número de professores concursados com pós-graduação nas Figuras 13 e 14 mostram um crescimento de 230,25% no número de profissionais sem pós-graduação e 292,30% no quantitativo de docentes com pós-graduação de 2005 a 2012. Em 2010 apresentou-se um percentual de 64,88% de professores sem pós-graduação em relação ao número de docentes pós-graduados, maior percentual do período analisado.

Figura 14 – Gráfico dos percentuais de professores concursados com pós-graduação (2005-2013).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013)

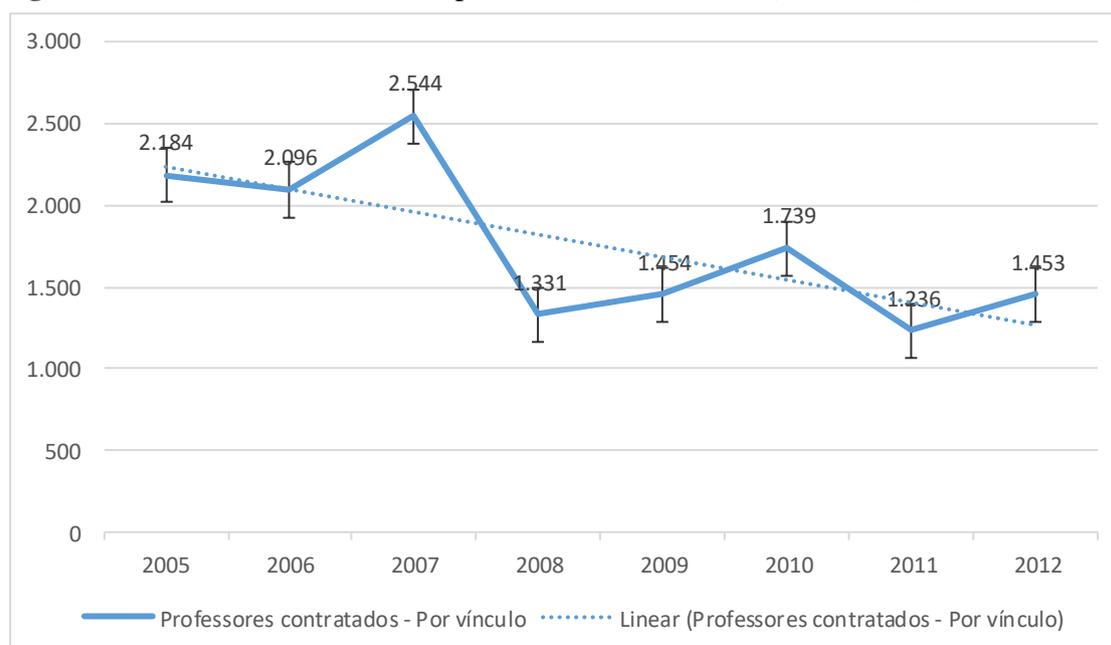
Organização: Severino, 2017.

No campo educacional, o município apresenta características distintas em relação às esferas públicas e privadas no que diz respeito à formação inicial, formação continuada e ao tempo reservado para planejamento. Os profissionais da rede pública possuem 1/3 de hora-atividade para o planejamento da prática pedagógica, sendo esse tempo realizado metade na instituição e a outra em local de livre escolha. Os professores das instituições privadas ainda não têm esse direito adquirido, ficando para cada instituição a decisão sobre o tempo reservado para planejamento.

Esse direito para planejamento didático foi obtido mediante a promulgação da Lei nº 11.738, de julho de 2008, que obrigou a reestruturação da carga horária dos professores, da REME em treze horas de atividades com alunos e sete horas de planejamento, o que fez com que o quadro de professores aumentasse em, pelo menos 30% nos últimos anos.

A seguir, serão apresentados os dados referentes aos professores da SEMED contratados via contrato de serviço que não contempla as progressões funcionais presentes no plano de carreira do município visto que o ingresso desses docentes não é por meio de concurso público de provas e títulos.

Figura 15 – Gráfico do número de professores contratados (2005-2012).



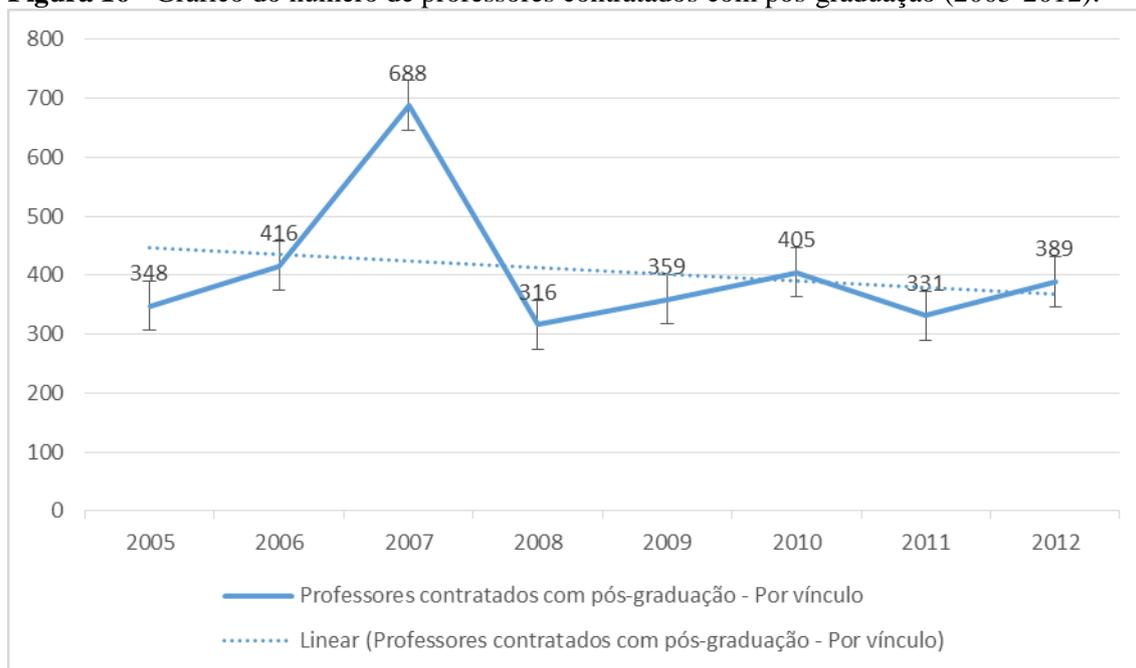
Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Organização: Severino, 2017.

A Figura 15 contabiliza o número de professores contratados no período de 2005 a 2012 que diminuiu 66,53% o quantitativo de funcionários contratados pela SEMED sem concurso público. Destaca-se que a maior queda ocorreu no ano 2007 para 2008 em que 52,32% dos professores contratados foram substituídos por docentes concursados.

Os docentes concursados da REME fomentaram o quantitativo de profissionais qualificados em nível de pós-graduação como mostram os dados da Figura 16, o gráfico evidencia uma diminuição no número de professores de 688 em 2007 para 316 em 2008 educadores com pós-graduação, mostrando uma diminuição dos docentes contratados, dados já analisados na Figura 15 que apresentou redução na contratação de professores via contrato de serviço e consequente elevação de profissionais concursados.

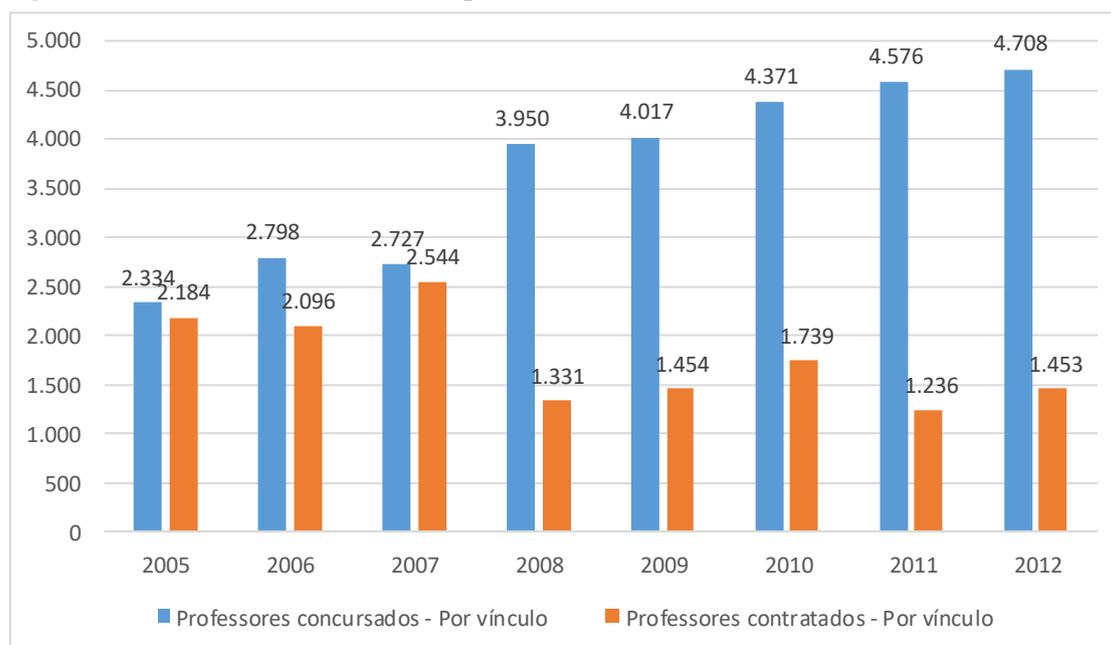
Figura 16 - Gráfico do número de professores contratados com pós-graduação (2005-2012).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Organização: Severino, 2017.

As informações do gráfico da Figura 16 comparadas com os dados da Figura 15 apontam que no ano de 2005 havia 2.184 docentes no total sendo que 348 (15,93%) dos professores com pós-graduação eram contratados. Observa-se que, em 2010, a quantidade de professores contratados com pós-graduação era de 405 (23,29%) em relação ao total de docentes contratados 1.739. No ano de 2012, o quantitativo total de professores era de 1.453 (Figura 15) e com pós-graduação (Figura 16) 389 (26,77%).

Figura 17 – Gráfico do número de professores concursados e contratados (2005-2012).

Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012)

Organização: Severino, 2017.

O gráfico da Figura 17 compara o número de professores concursados com o número de docentes contratados que apresentou, nos três primeiros anos do período analisado, um quantitativo de profissionais de aproximadamente 50% para cada vínculo de concurso ou contrato de serviço. Panorama que modifica em 2008, quando o quantitativo de professores concursados aumenta para 3.950 e o número de docentes contratados diminui para 1.331, apresentando uma variação percentual de 63,80% do vínculo por concurso em relação ao de contrato.

No gráfico da Figura 16 que compara os dados dos profissionais contratados e concursados foi constatada uma variação percentual de 6,43% em 2005, de 25,09% em 2006 e de 6,71% em 2007 da quantidade de professores concursados superior ao número de professores contratados. Nesse contexto, o quantitativo de profissionais durante esses três anos ficou equilibrado, fator que mostra a desvalorização dos profissionais de educação, pois praticamente metade dos docentes não usufruíam dos seus direitos estabelecidos no plano de carreira do município.

Posteriormente, em 2008, o quantitativo de contratados diminuiu 47,68% e o número de concursados elevou em 44,85%, iniciando nesse momento a incorporação da

maior parte dos professores no Plano de Carreira o que garantiu melhores condições de trabalho para os profissionais de educação.

Observa-se que no primeiro ano da pesquisa, a SEMED tinha no seu quadro de profissionais 2.334 professores concursados e 2.184 contratados em 2005 e 4.708 concursados e 1.453 contratados em 2012, ou seja, um crescimento de 101,71% no quadro de concursados em relação aos contratados que diminuiu 33,47%.

O concurso público no município de Campo Grande está previsto na legislação que regulamenta o sistema municipal de ensino, Lei nº 4.507 de agosto de 2007, prevê no artigo 25 que um dos requisitos para a valorização dos profissionais de educação pública serão asseguradas por meio do ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A lei que institui o Plano de Cargos e Carreira especificada no Título II, Capítulo I “Dos princípios básicos da carreira” que para garantir a valorização do profissional do magistério será assegurado que o ingresso será exclusivamente, por concurso público de provas ou provas e títulos. Assim, percebe-se que os docentes da REME em grande proporção não são contemplados no Plano De Cargos e Carreira do município por serem contratados provisoriamente.

Tabela 4 – Formação dos professores de Escolas públicas de Campo Grande, MS (2010-2013).

Nível de formação	Ano			
	2010	2011	2012	2013
Sem formação	170	129	47	56
Graduado	3515	2821	2813	2825
Com formação EI	49	482	627	608
Especialista	870	4228	4204	4097
Especialista EI	16	23	29	34
Mestre	47	139	148	149
Doutor	4	10	16	16

Fonte: SEMED (2010; 2011; 2012; 2013)

Organização: Severino, 2017.

Em relação à formação dos professores, a Tabela 4 apresenta os números de profissionais sem formação e o quantitativo de docentes por grau de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado). No período após a promulgação da LDBEN/1996, os profissionais da educação buscaram sua qualificação profissional em instituições de ensino superior com o objetivo de ingressarem inicialmente em um curso de graduação diminuindo em 67,05% o número de professores sem formação na REME e os professores da educação infantil com formação aumentaram para 1,14% no período de 2010 a 2013.

Os dados referentes aos professores com graduação diminuíram em 19,63% entre os anos de 2010 e 2013 em decorrência do afastamento de profissionais por tempo de serviço que aposentaram e pela falta de realização de concursos públicos para professores.

A formação continuada dos professores em níveis de especialização, mestrado e doutorado no período de 2010 a 2013 obteve considerável crescimento visto que os docentes com especialização aumentaram de 870 para 4.097 professores no ensino fundamental e de 16 para 34 professores especialistas na educação infantil. Os profissionais com mestrado tiveram um crescimento de 217%, ou seja, de 47 para 149 professores mestres e os docentes com doutorado passaram de 4 para 16.

Constatou-se que a maioria dos professores concluíram o ensino superior, concretizando as normas dispostas na LDBEN que estabelece a necessidade de o profissional possuir licenciatura plena na área. O percentual de docentes que buscou cursos de especialização, mestrado e doutorado como forma de aperfeiçoamento profissional possibilitou melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

3.2 ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS

A análise da carreira docente será realizada com base na Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, que estabelece as normas que regem as relações entre a administração pública municipal e seus servidores. Essa lei antecedeu a lei de implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS com suas respectivas alterações instituídas conforme as seguintes normativas: Lei Complementar nº 20, de 2 de dezembro de 1998, Lei

Complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006 e Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012.

A Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS (CAMPO GRANDE, 1998), em acordo com a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que dispõe sobre o FUNDEF.

Para melhor compreensão dos aspectos referentes à carreira docente foram selecionados alguns eixos de análises como formação docente e ingresso na carreira; avaliação do trabalho docente; condições de trabalho: jornada de trabalho, progressão e remuneração.

3.2.1 Formação docente e ingresso na carreira

A Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, em seu artigo 23, estabelece que o ingresso na carreira será mediante concurso público composto de provas ou provas e títulos, com validade de dois anos podendo ser prorrogado por igual período.

Art. 23 - O concurso público é o processo de recrutamento e seleção de recursos humanos, de natureza competitiva, eliminatória e classificatória, aberto ao público em geral, composto de provas ou de provas e títulos, compreendendo uma ou mais etapas, conforme se dispuser em edital.

§ 1º - O concurso público terá validade de até 2 (dois) anos, contados da data de sua homologação, podendo ser prorrogado uma vez por igual período.

§ 2º - O prazo de validade do concurso, as condições de sua realização, os critérios de classificação e os procedimentos de recursos cabíveis serão fixados em edital, que será publicado no Diário Oficial.

§ 3º - Não se colocará em concurso, vaga de cargo cujo provimento esteja em demanda judicial.

§ 4º - Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscreverem em concurso público para provimento de cargo, cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, reservando-se a elas até 10% (dez por cento) das vagas oferecidas no concurso, conforme dispuser o edital respectivo.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS (CAMPO GRANDE, 1998) fixa normas referentes à formação dos profissionais de educação, bem como aos componentes de estímulo à formação.

Com efeito, a Lei Complementar nº 19, no Título II estabelece a estrutura do plano e no Capítulo I enuncia os princípios básicos da carreira. Entretanto, no artigo 3, inciso II explicita que a valorização profissional será assegurada aos professores mediante o ingresso exclusivo por concurso público e prova de títulos; aperfeiçoamento profissional continuado por meio de cursos e treinamentos de capacitação e aperfeiçoamento técnico-profissional; remuneração conforme a titulação profissional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho ao profissional.

Com respeito ao ingresso dos profissionais de educação no sistema municipal de ensino, o artigo 4 estabelece critérios para seleção de docentes para cargos efetivos por meio de concursos apresentados em edital pela secretaria de educação para áreas específicas definidas, segundo a necessidade da administração municipal, por exemplo, escolaridade necessária para provimento do cargo.

No artigo 17, alterado por meio da Lei Complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006, o plano afirma que o provimento em cargos efetivos, que integram o quadro permanente de pessoal do magistério, dar-se-á na classe inicial, após aprovação em concurso público de provas e títulos.

Todos os aspectos sobre a formação devem ser informados para que o candidato possa exercer a atividade docente segundo sua especialização. Constatou-se que a progressão na carreira fundamenta-se na formação e titulação acadêmica, sendo a comprovação da elevação do grau de escolaridade até o limite máximo do nível estabelecido para cada cargo. Com isso, os profissionais em exercício são estimulados a progredir na carreira por meio da formação continuada, pois a remuneração será elevada conforme o grau de escolaridade.

3.2.2 Avaliação do trabalho docente

A Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, consolida as normas que regem as relações entre a administração pública municipal e seus servidores. Estabelece no artigo 42, alterado pelo artigo 98 da Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, que estabelece que o servidor público municipal em exercício será avaliado quanto a sua capacidade para o desempenho do cargo durante seu estágio probatório:

quanto à aptidão, pontualidade, assiduidade, disciplina, responsabilidade, eficiência, produtividade e iniciativa. Segue o artigo com as alterações

Art. 42 - O servidor empossado, ao entrar em exercício, ficará em estágio probatório, período no qual será avaliado quanto a sua aptidão e capacidade para o desempenho do cargo, observada a legislação pertinente.

§ 1º - Durante o estágio probatório será observado o desempenho do servidor, quanto à aptidão, pontualidade, assiduidade, disciplina, responsabilidade, eficiência, produtividade e iniciativa.

§ 2º - O servidor em estágio probatório será informado dos resultados da sua avaliação.

As normas para constituição da comissão de avaliação estão no artigo 46; a avaliação dos docentes em estágio probatório será realizada pela comissão de avaliação de desempenho tendo como objetivo preservar o interesse público.

No Decreto n º 7.766, de 30 de dezembro de 1998, referente às avaliações dos profissionais de educação constatou-se a existência de normas para regulação das avaliações de desempenho dos profissionais de educação. No artigo 1º fixa os objetivos da avaliação dos profissionais de educação como acompanhar o desenvolvimento das atividades da responsabilidade do professor; estimular o aperfeiçoamento pessoal e profissional e possibilitar a melhora da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No referido decreto ainda são destacados outros aspectos da avaliação de desempenho dos profissionais de educação, realizada anualmente, desde 1999. Estabelece que a avaliação verificará os conhecimentos específicos e pedagógicos na área de atuação do membro do magistério e o profissional deverá atingir cinquenta por cento dos pontos.

Determina também que a secretaria municipal de educação e a de administração deverão oportunizar a realização de eventos de treinamento e capacitação destinados para os servidores que evidenciarem dificuldades ou deficiências no período de avaliação de desempenho.

A Lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, fixou algumas normas para regulamentação da avaliação dos docentes com a finalidade de aprimorar os conhecimentos do profissional de educação, melhorando suas condições de trabalho para alcançar os objetivos estabelecidos pelo sistema de educação.

Os profissionais são avaliados anualmente mediante suas competências técnicas, assiduidade, responsabilidade, postura profissional dentre outros critérios relevantes à área de atuação. Essa avaliação será expressa mediante os níveis insatisfatório, regular, bom e muito bom e o resultado seguirá as normas da promoção horizontal por “merecimento” estabelecidas no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS.

Referente à avaliação dos professores em exercício da Rede Municipal de Educação no Município de Campo Grande-MS foi constatada nas normas de regulamentação do trabalho docente a relevância de métodos avaliativos para os profissionais de educação para assim medir a eficiência do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Dessa forma, a secretaria de educação destaca a importância de avaliações para medir aptidão, pontualidade, assiduidade, disciplina, responsabilidade, eficiência, produtividade e iniciativa dos professores, por meio de provas e observações realizadas pela coordenação pedagógica da instituição.

3.2.3 Condições de Trabalho: jornada de trabalho, progressão e remuneração

A Lei Complementar nº 7 de 1996 (CAMPO GRANDE, 1996), como foi anteriormente assinalada, consolida as normas que regem as relações entre a administração pública municipal e seus servidores. No artigo 14 destaca a instituição do plano de carreira nas instituições públicas vinculadas à administração municipal, assegurando melhores condições de trabalho.

Em seu artigo 55 fixa a jornada de trabalho de 40 horas semanais em turnos de 8 horas diárias e tempo reservado para descanso do profissional, definidos segundo o plano de cargos e carreiras e remuneração. Também fixa turnos especiais conforme o atendimento que o servidor virá prestar à comunidade.

Art. 55 - A jornada de trabalho do servidor público municipal é de 40 (quarenta) horas semanais, em turnos que perfaçam 8 (oito) horas diárias.

§ 1º - A jornada de trabalho do membro do magistério será definida no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração.

§ 2º - O turno de trabalho, a forma de controlar e apurar a frequência dos servidores será regulamentada no âmbito de cada poder municipal.

A Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, determina algumas normas para a promoção funcional do servidor no artigo 35 que deverão ser estabelecidas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.

Art. 35 - Promoção é a progressão funcional do servidor na carreira à qual pertence seu cargo, na conformidade das condições e requisitos estabelecidos no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração.

Parágrafo único - Na promoção com base em tempo de serviço, será computado exclusivamente o tempo de serviço prestado como servidor do Município.

No Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande (1998), consta a regulação das normas que estabelecem a jornada de trabalho dos docentes.

O artigo 22 do Plano de Carreira, alterado pela Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012, fixou duas jornadas de trabalho para os professores no inciso I uma de 20 horas semanais e no inciso II estabelece uma jornada de 40 horas semanais.

Além disso, houve uma reorganização em decorrência da conquista de um terço na hora-atividade dos professores e estabeleceu que durante o ano letivo de 2013 corresponderiam a seis horas para a carga horária de vinte horas semanais e a doze na jornada de quarenta horas semanais. Essa normativa é o resultado da luta dos trabalhadores da educação que culminou com a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16 de julho 2008. A partir do ano de 2012, a aplicação da jornada das horas-atividades atingiu o total de 1/3 (um terço) da carga horária.

Art. 22. A carga horária de trabalho do Professor, incluída de um terço de horas-atividades, é de:

I - vinte horas semanais; ou

II - quarenta horas semanais.

§ 1º. As horas-atividades destinam-se à programação e ao preparo do trabalho didático, à colaboração nas atividades desenvolvidas pela escola, ao aperfeiçoamento profissional e à articulação com a comunidade.

§ 4º. A distribuição das horas atividades de que trata o § 1º deste artigo será estabelecida por ato do titular da Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º. A hora de trabalho corresponde a sessenta minutos.

Art. 2º. As horas-atividades da função docente em efetivo exercício em sala de aula, durante o ano letivo de 2013, corresponderão a seis horas para a carga horária de vinte horas semanais e a doze na jornada de quarenta horas semanais.

Parágrafo único. O diferencial decorrente da aplicação da jornada das horas-atividades, para atingir o total de 1/3 (um terço) da carga horária, será aplicado aos Professores, a partir do ano letivo de 2014.
Art. 3º. Esta Lei Complementar entrará em vigor na data de sua publicação. (CAMPO GRANDE, 2012)

Na carreira docente, as formas de progressão funcional conforme o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande (1998) são por “merecimento”, ou seja, o educador passa por um processo de avaliação que justifica a sua nova condição ou por tempo de serviço. Ao completar o interstício de efetivo exercício no magistério público municipal, no respectivo cargo, existem duas formas de promoção funcional denominadas Promoção Horizontal e Promoção Vertical. Na primeira, destaca-se a progressão por tempo de serviço ou por merecimento mediante a avaliação de desempenho. Na segunda, Promoção Vertical, ocorre pela elevação da escolaridade do docente mediante cursos diversos de especialização na área educacional.

Na Promoção Horizontal, segundo o artigo 42, alterado pela Lei Complementar nº 20, de 2 de dezembro de 1998, no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, o docente recebe progressão na carreira por merecimento ou por tempo de serviço segundo o número de pontos obtidos na avaliação de desempenho e por tempo de serviço com elevação do salário por anos de serviço prestados.

Os profissionais de educação são classificados por classe de acordo com os anos de trabalho: classe B após 3 anos; classe C 6 anos; classe D 12 anos; classe E 18 anos; classe F 24 anos, alterado mediante o artigo 1º da Lei Complementar nº 20, de 2 de dezembro de 1998; classe G 30 anos e alterado pelo artigo 7; classe H 35 anos de serviço e conforme o professor muda de classe, recebe aumento salarial.

Art. 42. A promoção horizontal ocorrerá por merecimento ou por tempo de serviço, ao completar o interstício de efetivo exercício no magistério público municipal, no respectivo cargo para a classe imediatamente seguinte àquela em que se encontra classificado o membro do magistério, e atendidos os requisitos:

I - merecimento: apurado na classe em que se encontra o membro do magistério, após ter completado o interstício de 3 (três) anos a contar da letra B e segundo o número de pontos obtidos na avaliação de desempenho, recomeçando sua apuração a contar do ingresso na nova classe.

a) a promoção horizontal por merecimento de membro do magistério de que trata este inciso, poderá ser concedida em até cinco por cento, por classe e nível, do quantitativo de candidatos concorrentes ao

benefício, em conformidade com as normas e procedimentos estabelecidos em regulamento.

II - tempo de serviço:

a) para a classe B, estar na classe A e contar com mais de 3 (três) anos de tempo de serviço;

b) para a classe C, estar na classe B e contar com mais de 6 (seis) anos de tempo de serviço;

c) para a classe D, estar na classe C e contar com mais de 12 (doze) anos de tempo de serviço;

d) para a classe E, estar na classe D e contar com mais de 18 (dezoito) anos de tempo de serviço;

e) para a classe F, estar na classe E e contar com mais de 24 anos de tempo de serviço;

f) para a classe G, estar na classe F e contar com mais de 30 (trinta) anos de tempo de serviço.

g) para a classe H, estar na classe G e contar com mais de 35 anos de tempo de serviço.

De acordo com o Plano, a formação docente favoreceu uma progressão na carreira baseada na formação e titulação acadêmica, como consta nos artigos 47 e 48. Para tanto, o profissional em exercício deve comprovar a sua formação mediante documentos (certificados ou diplomas) que certifiquem a elevação de grau de escolaridade em nível médio, nível de graduação e pós-graduação em instituições oficiais de ensino.

Como a Lei Complementar nº 7, de 30 de janeiro de 1996, oportuniza ao professor desempenhar um trabalho eficiente proporcionando horas remuneradas de estudo e preparo de suas atividades, oferecendo melhores condições de trabalho, sua remuneração também é ampliada com a elevação de seu nível de escolaridade, segundo o artigo 49 § 10. Com isso a valorização dos profissionais de educação por meio de condições favoráveis de trabalho é estimulada.

3.2.4 Formação continuada dos profissionais de educação

A formação continuada dos professores pode ser realizada pelo servidor municipal depois de cinco anos ininterruptos de efetivo exercício no serviço público municipal. Depois desse período, terá direito a afastar-se do exercício do cargo efetivo, até 03 (três) meses, para participar de curso de capacitação profissional, incluindo os de suplência, com direito à remuneração. Como apontado na subseção III, da Licença-Capacitação

Art. 128 - O servidor municipal estável, a cada 5 (cinco) anos ininterruptos de efetivo exercício no serviço público municipal, poderá afastar-se do exercício do cargo efetivo, até 03 (três) meses, para participar de curso de capacitação profissional, incluindo os de suplência, com direito à percepção de sua remuneração permanente, no interesse da Administração Municipal.

Parágrafo único – Interrompe o período aquisitivo:

I – a penalidade disciplinar;

II – a falta injustificada;

III – o gravame de responsabilidade na qualidade de superior imediato ou de autoridade;

IV – o 46º (quadragésimo sexto) dia de licença para tratamento de saúde, exceto se decorrente de acidente no trabalho;

V – o 91º (nonagésimo primeiro) dia de licença para tratamento de saúde em decorrência de acidente de trabalho;

VI – o 31º (trigésimo primeiro) dia de licença por motivo de doença em pessoa da família;

VII – a licença para tratar de interesse particular;

VIII – a licença para acompanhar o cônjuge ou companheiro.

Art. 129 - O afastamento para participar de curso de capacitação profissional será considerado, de efetivo exercício para todos os efeitos legais, mediante apresentação de certificado de participação.

Para tanto, o docente somente depois de cinco anos de serviços prestados conseguirá se afastar do trabalho para realizar uma formação que deverá ter apenas três meses de duração visto que esse é o tempo disponibilizado para Licença-Capacitação. Assim, o docente não conseguirá realizar uma pós-graduação *strictu senso* mestrado e doutorado vinculado à SEMED, somente com afastamento não-remunerado.

3.2.5 Formação continuada na REME

A formação continuada dos professores na SEMED, no período da pesquisa, foi desenvolvida pelo Centro de Formação de Formadores (CFF) responsável por organizar e preparar os cursos. O CFF tem a sua estrutura básica definida no Decreto nº 9.442, de 17 de novembro de 2005, publicado no Diário Oficial de Campo Grande-MS em 18 de novembro de 2005.

No Decreto nº 9.442, de 17 de novembro de 2005, no Capítulo II da estrutura organizacional, artigo 3 relativos aos órgãos de assessoramento, item “d” refere-se ao Centro de Formação de Formadores setor responsável pela formação continuada dos profissionais de educação.

As competências do CFF foram estabelecidas pela Resolução Conjunta nº 9, de 15 de março de 2006 no Regimento interno da SEMED. Posteriormente, o Regimento foi revogado e alterado pela Resolução nº 10 de 18 de setembro de 2006 que mudou a sigla CFF para CEFOR.

Segundo Tramuja (2013, p. 35), o CEFOR “[...] foi criado em 2006 com a finalidade de estruturar, em parceria com universidades locais, cursos de pós-graduação *lato sensu* tendo em vista as necessidades dos profissionais da rede”. O CEFOR conforme descrito no Relatório interno da SEMED (2006) compete

I – participar do processo de formulação e implementação da Política Educacional da REME;

II – participar da elaboração, implementação e execução do plano estratégico da SEMED;

III – articular-se e integrar-se com os demais órgãos da SEMED, para a execução das ações relacionadas à formação continuada dos profissionais da educação;

IV – articular-se com órgãos e instituições que atuam na área visando a troca de informações, o apoio técnico pedagógico e a execução das ações em regime de parceria na área de formação;

V – coordenar o planejamento e execução das ações de formação continuada para técnicos e professores da REME;

VI – participar do processo de formulação e implementação das diretrizes para educação da Rede Municipal de Ensino;

VII – participar da análise do resultado da avaliação do desempenho dos alunos da REME, visando identificar as necessidades de formação dos docentes;

VIII – elaborar relatórios das atividades desenvolvidas pelo CEFOR;

IX – desenvolver outras atividades que lhes forem atribuídas, na área de sua competência.

Fonte: Regimento interno da SEMED, 2006.

Dessa forma, de acordo com os documentos consultados a formação continuada propiciada pela Secretaria Municipal de Educação aos profissionais de educação visa dar embasamento e apoio aos educadores para favorecer a aprendizagem de todos os alunos e estimulam transformações pedagógicas, buscando atender às diferenças e necessidades dos alunos durante o percurso educacional (SEMED, 2010).

Os cursos de formação continuada propostos para a educação infantil, na REME, objetivaram subsidiar, acompanhar e avaliar os profissionais que atuam nas escolas, e

assim elevar a qualidade do trabalho desenvolvido na perspectiva de uma gestão democrática, colaborando para a implementação dos serviços oferecidos e implantação de novas propostas de atuação (SEMED, 2010).

A Tabela 5 se refere-se à formação dos professores que atuam na educação especial e apresentam dados da REME das formações desenvolvidas para promoção e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas instituições da REME com o objetivo de dar sustentabilidade à inclusão desses alunos por meio de acompanhamento e implementação das atividades relativas ao atendimento educacional especializado (SEMED, 2010).

Tabela 5 – Formação continuada para professores da educação especial de Campo Grande, MS (2005 – 2009).

ESPECIALIZAÇÃO	Quantidade de professores				
	2005	2006	2007	2008	2009
Educação Especial	1.756	1.086	1.417	3.204	1.357

Fonte: DEE/SUGEPE/SEMED

A Tabela 6 mostra o quantitativo de cursos de especialização *Lato Sensu* oferecido por meio da educação a distância, bem como as universidades responsáveis pela realização dos cursos: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com 39 cursos, Universidade Cândido Mendes (UCAM) com 382 cursos, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) com 29 cursos e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com 13 cursos por meio dos seus portais a distância.

Tabela 6 - Cursos de especialização *lato sensu* oferecidos por meio da EAD por instituições conveniadas com sede em Campo Grande – MS no ano de 2014.

Instituição responsável pelo curso	Instituição Conveniada	Número de Cursos
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	Portal Educação	39
Faculdade Integrada – AVM e Universidade Cândido Mendes – UCAM	Instituto de Educação	382
UNIDERP	-	29
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	-	13

Fonte: SEMED, (2014)

Organização: Severino, 2017.

A Secretaria promoveu cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, por meio do “Programa de Formação Continuada de Professores Aprender: Prática Reconstrutiva”. Concretizou-se assim a ação de valorização do profissional de ensino, de acordo com os princípios e fundamentos expressos na Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino no período estudado.

O principal objetivo do programa foi oportunizar aos profissionais da educação o aprimoramento intelectual, o domínio de conceitos básicos de educação e metodologias de ensino. Souza e Guimarães (2011) afirmam que o saber ensinar não está relacionado a técnicas de ensinar

Refere-se, basicamente, a que o professor, neste espaço educacional que é o ensino, desenvolva constantemente conhecimentos teórico-práticos que lhe possibilitem intervir na formação de outros seres humanos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua própria humanidade. E, neste processo, também o professor repensa a teoria, reinventa sua prática e se educa. É claro que isto pressupõe razoável clareza de concepções pedagógicas, de aprendizagem, das relações instituição formadora/sociedade, formas de organizar os alunos para aprender, maneiras adequadas de avaliar e, sobretudo, clareza do ser humano que se quer formar. (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 29)

Essa conjuntura orientou a proposta de formação que se fundamentava no movimento dialético de reflexão-ação-reflexão, o qual considera que o professor possa tornar-se um pesquisador para ampliar suas possibilidades de aprender e de orientar a aprendizagem, implementando seus canais de comunicação. Assim, a formação deve ter o “compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área” (CURY, 2005, p. 3). Dessa maneira, a busca por novos conhecimentos aperfeiçoarão sua prática alicerçados na sua formação acadêmica inicial e na observância do presente. (CURY, 2005)

Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* foram oferecidos aos profissionais da educação em serviço, sem que esses se obrigassem a outros investimentos que não sejam seu empenho para o exercício de um profissionalismo competente e a aquisição dos materiais solicitados pelas instituições parceiras.

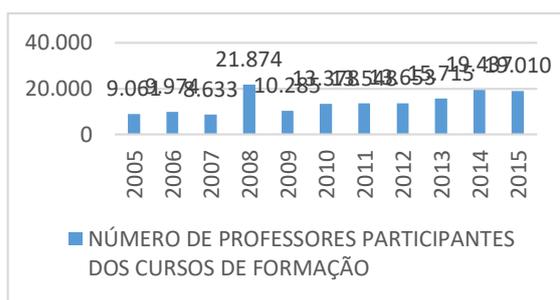
Tabela 7 – Número de professores pós-graduados pela PMCG (2005-2012).

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
NÚMERO DE PROFISSIONAIS PÓS-GRADUADOS	150	786	235	390	140	185	200	273

Fonte: CEFOR/SUGEPE/SEMED

A formação continuada dos professores da REME realizada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) no período de 2005 a 2012 segundo os dados mostrados na Tabela 7 houve uma grande variação no quantitativo de professores pós-graduados e conseqüentemente diminuição do investimento público na formação continuada dos profissionais de educação na maioria dos anos analisados.

O número de profissionais pós-graduados pela PMCG apresentado na tabela 7 foi maior em 2006 com 786 profissionais pós-graduados apresentando um aumento de 424% de 2005 para 2006 percentual que diminuiu 70,10% no ano seguinte 2007. Comparando o ano de 2005 com o ano de 2012, período analisado na pesquisa, observa-se um aumento de 82% no número de profissionais, entretanto se percebe uma diferença no decorrer desses anos.

Figura 18 – Gráfico do número de professores participantes dos cursos de formação continuada (2005-2015).

Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Organização: Severino, 2017.

A Figura 18 mostra o quantitativo de professores que frequentaram os cursos de formação continuada desenvolvidos pela SEMED. Verifica-se que entre os anos de 2005 a 2007 foram em média 9.222 docentes. Entretanto, em 2008, a participação se elevou para 21.874 em decorrência dos novos profissionais concursados da REME, ou seja, crescimento de 153,38% de 2007 para 2008.

Fazendo um comparativo entre o primeiro ano analisado na pesquisa 2005 e o último 2012 houve um aumento de 50,68% no número de participantes dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, serão apresentados a seguir os programas e cursos desenvolvidos nas instituições de ensino para qualificar os profissionais de educação.

3.2.6 Programas e cursos de formação continuada

Para analisar a política de formação continuada dos profissionais de educação no município de Campo Grande-MS foi realizada uma busca nos relatórios de atividades e relatórios de avaliação desenvolvidos pela SEMED com o objetivo de levantar os cursos e programas de formação continuada realizados no período de 2005 a 2012, os objetivos, departamento responsável e as instituições provedoras.

Em 2005, primeiro ano de análise da pesquisa, verificou-se apenas uma ação para formação continuada dos profissionais de educação que foi desenvolvida mediante o Programa de Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstructiva” um projeto piloto realizado no período de 24 a 29 de outubro de 2005.

O Anexo C apresenta o levantamento dos cursos e programas do ano de 2006 desenvolvidos pela REME que totalizaram cinco atividades de formação sendo o “Programa de formação de professores aprender: prática reconstructiva” que objetivou implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME realizado pelo Centro de Formação de Formadores em parceria com o Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF) em nível de pós-graduação *lato sensu*; o “Projeto de Educação Patrimonial”³⁸ desenvolvido pela SEMED juntamente

³⁸ Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático centrado no Patrimônio Cultural. É um instrumento de afirmação da cidadania, pois envolve a comunidade na gestão do Patrimônio. Considerando a Educação Patrimonial como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-cultural em que estão inseridos professores acreditamos que sua participação neste projeto conduzirá os alunos envolvidos ao reforço da autoestima e à valorização da cultura brasileira, através das interfaces culturais locais.

com o Departamento de Cultura que teve como um dos objetivos o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva de educadores e alunos de 5ª a 8ª séries; o “Projeto Centro de Documentação, Imagem, Memória de Mato Grosso do Sul (CIM)” que objetivou adequar o conteúdo dos temas apresentados pelos programas de acordo com a observância dos componentes curriculares foi realizado pela Fundação Barbosa Rodrigues (FBR) juntamente com a SEMED para capacitar os técnicos, professores e alunos da REME; o “GESTAR”³⁹ realizado pelo núcleo de Língua Portuguesa que buscou refletir sobre as representações acerca da profissão do magistério e uma “Ação integrada de trânsito” para capacitar docentes da REME, para o desenvolvimento da educação para o trânsito junto aos alunos do ensino fundamental da SEMED e do núcleo de Geografia.

Os programas e cursos de formação de professores realizados no ano de 2007, totalizaram nove ações da SEMED, descrito no Anexo D, sendo que alguns iniciaram no ano anterior como o “Projeto de Educação Patrimonial”, “Projeto CIM”, “GESTAR” e “Programa de Formação de Professores Aprender: Prática Reconstrutiva”. Iniciaram o “Curso de especialização organização do trabalho pedagógico, em educação matemática, do professor das séries iniciais do ensino fundamental” para os professores da Educação Infantil, professores do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisores e orientadores da REME realizado pelo centro de formação sendo um dos objetivos oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores e especialistas.

O “Curso de formação continuada: alfabetização em processo” realizado pela divisão de formação de gestores e profissionais da educação objetivou promover o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador por meio de estudos e reflexões que favorecessem a elaboração de um planejamento didático adequado à realidade do contexto escolar.

³⁹ O Gestar é um programa de gestão pedagógica da escola, voltado para a formação continuada de professores, para a avaliação diagnóstica e apoio à aprendizagem dos alunos das escolas cujos professores participam desse programa. O programa apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados, para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse contexto, o GESTAR tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

A formação continuada de supervisores escolares e orientadores educacionais: encontro de estudo para o acompanhamento do processo pedagógico promovido pelo centro de formação tendo como público-alvo os professores das séries finais do ensino fundamental da REME sendo um dos objetivos oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores em nível de pós-graduação *lato sensu*.

O curso de pós-graduação *lato sensu* “Formação docente: leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental” foi realizado pelo Centro de Formação de Formadores e participaram das atividades os professores da educação infantil, dos 1º ao 5º ano do ensino fundamental, supervisores e orientadores da REME.

O curso de pós-graduação *lato sensu* “Teoria e prática da educação física: um enfoque na educação infantil e no ensino fundamental” realizado pelo Centro de Formação de Formadores para os professores de educação física dos anos finais do ensino fundamental da REME.

As ações de formação continuada do ano de 2008 são aportadas no Anexo E, ressalta-se o curso de pós-graduação *lato sensu* “Práticas pedagógicas interdisciplinares com ênfase em história, geografia e ciências nos anos finais do ensino fundamental” realizado pelo Centro de Formação da SEMED em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o curso foi oferecido aos professores efetivos da REME nas áreas de história, de geografia e de ciências nos anos finais do ensino fundamental e teve como um dos objetivos promover a melhoria qualitativa nessas disciplinas.

O curso de pós-graduação *lato sensu* “Leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental” realizado pelo Centro de Formação da SEMED em parceria com o IESF foi oferecido aos gestores, especialistas, professores e servidores administrativos para oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores.

O “Curso de língua estrangeira: espanhol e inglês” foi oferecido aos gestores, especialistas, professores e servidores administrativos. Outro curso de formação semi-presencial e a distância denominado “Deficiência visual e suas várias áreas do saber” foi oferecido aos professores das salas multifuncionais, professores das salas de recursos, professores da rede municipal, técnicos dos Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPs) e profissionais dos CEINFs.

A formação continuada em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para profissionais da REME na área de deficiência auditiva e a formação pela escola oferecido aos gestores, especialistas, professores da REME.

O programa “PROMOVER” objetivou monitorar a qualidade de ensino na REME contando com a participação de alunos, professores, equipe técnica e pedagógica das escolas e da SEMED.

O “Programa educação inclusiva: direito à diversidade” foi um curso de formação a gestores e educadores promovido pelo Departamento de Educação Especial (DEE), MEC e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e teve participação de professores que atuaram nas classes comuns do ensino regular, educadores que trabalham na educação especial, diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e demais profissionais da educação sendo realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Centro de Formação de Formadores (CEFOR). Outra ação foi a continuidade do programa “GESTAR”.

Os cursos e programas desenvolvidos no ano de 2009 constantes no Anexo F, foram três: o “Programa GESTAR” realizado em anos anteriores continuou formando os profissionais; o programa “Pro-letramento” oferecia suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do 3º ano do ensino fundamental foi promovido pelo DEF e pelo CEFOR. O programa “Gestar II: programa gestão da aprendizagem escolar” objetivou colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano promovido pelo DEF e pelo CEFOR.

O relatório de atividades da SEMED apontou que em 2009 foram realizadas 2.192 formações continuadas, envolvendo formações reflexivas, capacitações aos assistentes de biblioteca, regentes, professores instrutores das salas de informática e técnicos da SEMED (SEMED, 2009).

Destaca-se ainda que a secretaria realizou cursos por meio da educação a distância, utilizando o ambiente virtual Moodle, promoveu capacitações em parceria com a Educação Especial e o Centro de Formação para a Educação. Ofereceu, em parceria com o MEC, os cursos Ensinando e Aprendendo com as TIC, Mídias na Educação e a pós-graduação, intitulada “Tecnologia na Educação” oferecida em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) (SEMED, 2009).

As informações do ano de 2010 foram encontradas no relatório da REME: Avaliação de desempenho dos alunos do município de Campo Grande-MS (2010) que

apresentou os resultados da REME obtidos em diversos aspectos referentes à formação dos profissionais de educação e suas implicações para o desempenho dos alunos, professores e gestores.

O documento Avaliação de desempenho dos alunos do município de Campo Grande-MS (2010) apresentou por meio de gráficos e tabelas as análises dos resultados nas avaliações de desempenho segundo a participação dos docentes nos cursos de pós-graduação, mas o documento possui uma análise dos dados registrada por meio de gráficos motivo pelo qual não constam nos anexos os cursos desenvolvidos em 2010.

As informações apresentadas no relatório compararam o desempenho dos alunos participantes de projetos de formação segundo a participação dos professores nos seguintes cursos de pós-graduação: especialização em alfabetização; matemática; leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental; coordenação do trabalho pedagógico na escola: ênfase na gestão pedagógica e na inspeção escolar; leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: ênfase na alfabetização; a educação especial na escola inclusiva; língua inglesa: linguagem e metodologias; língua portuguesa: uma abordagem textual nos anos finais do ensino fundamental.

Os programas e cursos de formação continuada de professores no ano de 2011 desenvolveram 6 atividades, detalhados no Anexo G, registra que o primeiro dos cursos foi oferecido aos docentes que atuavam na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira em Campo Grande com o objetivo de oferecer formação em antropologia história e cultura indígena realizado pela Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais Divisão de Esporte, Arte e Cultura (SUGEPE), Departamento de Educação a Distância (DED) e NURERG para a equipe técnica e professores da escola.

O programa Pró-Letramento foi desenvolvido pelo SUGEPE e COEF tendo como público-alvo os professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da REME com o objetivo de oferecer subsídio à prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

O PROINFO integrado II: tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as tecnologias da informação e o PROINFO integrado III: elaboração de projetos, desenvolvido pelo SUGEPE e DITEC, com o objetivo de compreender o potencial pedagógico de recursos das tecnologias da informação para os professores regentes e equipe técnico-pedagógica das escolas da REME.

O curso de Pós-Graduação *lato sensu* sobre coordenação do trabalho pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental desenvolvido pelo CEFOR em parceria com o IESF para os professores, supervisores e orientadores da REME.

O curso de Pós-Graduação *lato sensu* educação infantil e suas linguagens realizado pelo CEFOR para os professores das escolas e CEINFs da REME tendo como um dos objetivos dar continuidade à política de investimento na formação continuada dos profissionais da educação da REME.

O Anexo H apresenta os programas e cursos de formação continuada de professores do ano de 2012 que desenvolveu apenas dois programas que iniciaram em 2011 o curso de Pós-Graduação *lato sensu* coordenação do trabalho pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* educação infantil e suas linguagens, esses dois programas foram concluídos em 2012 não mais desenvolvidos nenhum outro curso ou programa.

Observa-se por meio dos cursos de formação, desenvolvidos no período de 2005-2012, que houve um direcionamento para capacitações sobre temas como: educação patrimonial três (3) cursos; reflexão da prática pedagógica cinco (5) cursos; supervisão e orientação escolar dois (2) cursos; divulgação de projetos quatro (4) cursos; prática de Língua Portuguesa três (3) cursos; trânsito um (1) curso; alfabetização três (3) cursos e gestão escolar cinco (5) cursos. Alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*: educação infantil três (3) cursos; ensino fundamental três (3) cursos e coordenação do trabalho pedagógico dois (2) cursos.

Nesse contexto, foram realizados trinta e quatro (34) cursos de formação continuada sendo apenas 8 cursos ou seja 23,53% foram de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização que garante a progressão funcional prevista no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande para o docente concursado.

A Figura 19 mostra os dados referentes aos cursos de formação continuada desenvolvidos para os profissionais analisados no período de 2005 a 2012 foram promovidos por instituições das iniciativas públicas e privadas. A SEMED desenvolveu parceria com as instituições de ensino superior denominada IESF, UCDB e as demais ações ficaram sob a responsabilidade do CEFOR.

Constatou-se a existência de parcerias público/privadas na formação continuada dos profissionais de educação no município e uma descontinuidade nas políticas de

formação continuada na REME, visto que em 2005 foi iniciado um projeto piloto que incentivaria a promoção dessas políticas de formação fato que aconteceu nos anos seguintes e que depois foram sendo gradativamente encerrados como aparece no gráfico que segue.

Figura 19 – Gráfico do número de cursos de formação continuada (2005-2012).



Fonte: SEMED, (2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015)

Organização: Severino, 2017.

O gráfico da Figura 9 referente aos números de cursos desenvolvidos na gestão governamental do prefeito Nelson Trad Filho apresenta um crescimento no início do seu mandato em 2005 e posteriormente em 2009. Outra característica observada foi o decrescente número de ações nos últimos 12 meses dos seus dois mandatos.

Analisando os dados do gráfico da Figura 19 no ano de 2005 a 2006 verifica-se que o número de cursos foi elevado em 400%; no ano seguinte 2007 80%, a partir de 2007 começou a diminuir: 33,33% em 2008 e 50% em 2009. Posteriormente, em 2010 elevou 200% e logo começou a decrescer novamente em 33,33% em 2011 e 66,67% em 2012.

Os documentos da SEMED que foram usados para coleta de dados sobre os cursos de formação continuada no período de 2005 a 2012 apresentaram informações

sobre: denominação do curso, objetivo, departamento responsável, instituição parceira em alguns casos, profissionais de educação participantes e suas respectivas áreas de atuação.

Em análise, os cursos nos documentos da secretaria não apresentaram distinção entre os professores contratados e concursados, assim, contemplaram todos os docentes da REME nos projetos de formação continuada.

Em suma, os cursos desenvolvidos no período da gestão governamental selecionada para esta pesquisa contemplaram todos os docentes. Entretanto, os cursos oferecidos nas capacitações na maioria não eram em nível de especialização, mestrado ou doutorado fato que deixa de contemplar as orientações para promoção na carreira docente apontada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do município.

Os programas e cursos de formação continuada desenvolvidos no sistema municipal de educação para os professores, analisados no período de 2005 a 2012, mostraram uma descontinuidade na política de formação continuada visto que iniciou um projeto piloto em 2005 que impulsionaram os cursos e programas para formação dos profissionais até 2011 ano que começam a diminuir as ações de formação. Finalmente, verifica-se que no ano de 2012 os cursos ofertados durante o período foram concluídos e não se promoveram novas ações de formação continuada de forma sistemática.

Outrossim, relevante foram as instituições responsáveis pela realização dos cursos e programas desenvolvidos mediante parcerias que a SEMED estabeleceu com a instituição de ensino superior pública UFMS e privadas IESF, UCDB e as demais ações ficaram sob a responsabilidade do CEFOR. Dessa forma, constatou-se a existência de parcerias público/privadas na formação continuada dos profissionais de educação no município e uma descontinuidade nas políticas de formação continuada na REME.

Considerando as análises dos dados disponibilizados pela SEMED, observou-se que a legislação impõe que os Estados e municípios desenvolvam uma política educacional de formação continuada para os profissionais de educação, cuja ação está diretamente relacionada à valorização desses profissionais de educação por meio das legislações e documentos como o plano de carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a política educacional de formação continuada de professores do sistema municipal de ensino do município de Campo Grande-MS na gestão do prefeito Nelson Trad Filho no período de 2005 a 2012.

A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se na discussão sobre as reformas do Estado no Brasil nos anos de 1990 e seus desdobramentos na primeira década do século XXI amparada nos acontecimentos históricos da configuração do Estado brasileiro nas quais foram instituídas as políticas neoliberais instaladas como estratégia de superação da crise do capital.

Para tanto, foram analisados os períodos dos governos presidenciais de FHC e Lula que subsidiaram a compreensão a respeito da consolidação das políticas neoliberais no país, seus impasses e perspectivas para a materialização da política educacional de formação inicial e continuada dos professores dos sistemas de ensino nas esferas estadual e municipal.

Dessa forma, a conjuntura de crise do sistema capitalista e da consolidação do neoliberalismo foi um instrumento norteador das políticas educacionais. Nesse contexto, foram instituídas reformas na década de 1990 que adentraram ao século XXI interferindo conseqüentemente nesse momento histórico frente à diminuição dos investimentos por parte do Estado nas áreas sociais, incluindo a educação.

Diante disso, foi constatado que as políticas educacionais sofreram alterações principalmente no que tange ao investimento na área em seus diversos níveis de ensino que se efetivaram na década de 1990 e continuaram no início dos anos 2000, interferindo na formação continuada dos profissionais de educação.

Assim, a política educacional direcionada à formação continuada dos profissionais de educação precisa ser pensada como uma das dimensões necessárias para a concretização de uma política global para os docentes articulando formação inicial, formação continuada, carreira e salário, isto é, condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento da carreira na educação.

Portanto, será necessária a realização de amplas discussões a respeito das políticas educacionais de maneira contínua para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica e superior, como também a efetivação de uma carreira para os profissionais de educação.

De tal modo, serão exigidas das diversas instituições como movimentos sociais, partidos, universidades, sindicatos, dentre outras organizações, diversas ações de resistências contra os conflitos na sociedade em relação à responsabilização do Estado na garantia dos direitos educacionais.

Em âmbito nacional foram analisadas as políticas educacionais de formação inicial e continuada dos profissionais de educação básica no Brasil desenvolvidas no período de 1994 até 2010 nas gestões governamentais dos presidentes citados.

Realizou-se um levantamento de dados estatísticos referentes ao sistema educacional brasileiro e seus profissionais de educação que auxiliou na compreensão da formação continuada dos docentes no país.

Assim, a discussão do panorama nacional com base nos dados estatísticos e legislações que regulamentam a formação inicial e continuada dos docentes, bem como das legislações educacionais constatou-se uma visível divisão de responsabilidades nas diversas esferas federal, estadual e municipal, isto é, uma fragmentação dessas três âmbitos na materialização da política educacional.

Os dados apresentaram, mediante o cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior, um quantitativo superior a 400 mil profissionais que no magistério da educação básica são estudantes nas instituições de ensino superior. Evidenciando um processo em curso para a melhoria da qualidade na educação, bem como a presença de docentes sem formação superior na educação básica brasileira.

No contexto nacional foi ainda constatado que a formação dos profissionais de educação, seja inicial ou continuada, deve ser vista como um processo em andamento, pois conforme os dados estatísticos apresentados existem muitos docentes em exercício na educação básica buscando formação inicial em diversas instituições de educação superior no país.

Foram destacados no trabalho alguns programas realizados no período que contemplavam a formação inicial ou continuada dos educadores da educação básica.

Entretanto, ressalta-se que os cursos de formação objetivavam somente capacitar o professor em serviço, deixando de contemplar a progressão na carreira por meio das formações.

Nas legislações foram estudadas normatizações para a garantia da valorização dos profissionais de educação escolar que deveria estar presente na legislação, como ingresso dos docentes na rede pública de ensino, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. Por conseguinte, a obrigatoriedade de Plano de Cargos e Carreira precisa se materializar para a consolidação desses direitos para os profissionais de educação no Brasil.

Contudo, os planos de carreira são importantes para a valorização dos profissionais de educação como para a qualidade da educação. Porém, os docentes da educação básica enfrentam condições de trabalho, carreira e salários que não são atraentes.

Nesse sentido, a proposta foi investigar o modo como estão se materializando as redefinições do papel do Estado na política educacional do município de Campo Grande e mais especificamente nas redefinições ocorridas na política educacional de formação continuada de professores no seu sistema municipal de ensino.

Buscou-se realizar na pesquisa um levantamento das legislações referentes à formação inicial e continuada e os programas desenvolvidos para sua efetivação em âmbito nacional. Assim, as instituições de educação, objetivando a qualidade do ensino e dos conteúdos, facilitaram a introdução das políticas neoliberais que são focadas nos resultados das diversas avaliações educacionais.

A formação continuada de professores deve ser defendida pelos trabalhadores da educação como uma obrigação do Estado, que deve promover cursos de formação continuada para os profissionais da educação. Em contrapartida, outro fator relevante da formação inicial e continuada no país que foi constatado são a abrangência das instituições privadas de nível superior na formação inicial e continuada desses profissionais de educação.

A gestão municipal iniciada em 2005, com o primeiro mandato do prefeito Nelson Trad Filho da coligação do PMDB, vem orientando a política educacional do sistema educacional de ensino engendrados pelo neoliberalismo com o intuito de

desresponsabilizar o poder público, no caso, o município de Campo Grande representado pela SEMED. Um exemplo foram as parcerias com as instituições privadas para ministrar os cursos de formação continuada de professores, diminuindo a responsabilidade do setor governamental na garantia da valorização dos profissionais de educação.

O período analisado de 2005 até 2012 foi marcado por várias alterações no que se refere aos professores, visto que os oito anos analisados apresentaram características diferentes em virtude do momento vivenciado pela gestão governamental.

Em relação à política educacional de formação continuada de professores no município foram desenvolvidas ações de capacitação dos docentes em maior proporção quando, por exemplo, era necessário capacitar novos professores que estavam iniciando a carreira na REME, ou seja, medidas emergenciais que não continuavam nos anos seguintes na mesma intensidade.

Nas análises dos cursos de formação continuada ficou explícita a estratégia de inserir critérios privados nas atividades desenvolvidas para qualificação profissional dos docentes em serviço, por meio de parcerias com o poder público municipal.

Para o estudo foram coletados documentos da secretaria municipal que traziam informações a respeito dos cursos de formação continuada no período de 2005 a 2012, assim, diversas ações de formação e suas características durante o período foram identificadas.

Constatou-se que as atividades de formação continuada realizadas na maioria não possibilitavam a progressão funcional conforme estabelecido no plano de carreira do município analisado. Verificou-se ainda que os cursos desenvolvidos não apresentaram distinção entre os professores contratados e concursados, contemplando a participação de todos os profissionais da rede municipal nos projetos de formação continuada.

Os cursos oferecidos nas capacitações, no período da gestão governamental selecionada para a pesquisa, contemplaram todos os docentes. Em relação aos cursos, em sua maioria, não eram em nível de especialização, mestrado ou doutorado, deixando de contemplar as orientações para progressão na carreira docente registradas no Plano de Cargos e Carreira do município.

Os programas e cursos de formação continuada, durante o período de 2005 a 2012, caracterizaram uma descontinuidade na política de formação continuada visto um projeto piloto foi iniciado impulsionando em 2005 os cursos e programas para formação dos profissionais até 2011, ano que começa a diminuir as ações de formação. Verificou-se, que no ano de 2012, os cursos ofertados durante o período foram concluídos e não se promoveram novas ações de formação continuada de maneira sistemática.

Outro aspecto relevante foram as instituições responsáveis pela realização dos cursos e programas desenvolvidos mediante parcerias que a SEMED estabeleceu com a instituição de ensino superior pública UFMS e as privadas IESF, UCDB e as demais ações ficaram sob a responsabilidade do CEFOR.

Assim, constatou-se a existência de parcerias público/privadas na formação continuada dos profissionais de educação no município e uma descontinuidade nas políticas de formação continuada na REME. Observa-se que a legislação impõe que os Estados e municípios desenvolvam uma política educacional de formação continuada para os profissionais de educação, cuja ação está diretamente relacionada com a valorização desses profissionais de educação por meio das legislações e documentos como o plano de carreira.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; BORGGUI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa. e PERONI, Vera. Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 101-110.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. O fim da história- De Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: Educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, L. M. W.. (Org.). Educação e políticas no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2008a. P. 59-78.

ANTUNES, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, [Especial], p. 1039-1066, out. 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Nilson Alves de; SOUZA, Kátia Aparecida. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0288.pdf>. Acesso em: 01 abr.2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://anfope.com.br/anfope-2/about/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Brasília, 1998.

ÁVILA, Vicente Fideles de. No município sempre a educação básica do Brasil. Campo Grande: UCDB, 1999.146p.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: Lula e Dilma. Org. Emir Sader. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996._____. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. Ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 2001.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 18 de fevereiro de 2002.

_____. Lei nº. 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 06, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006b.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 01 abr.2016.

_____. DECRETO Nº 6.316, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.–Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm#art5 Acesso em: 01 abr.2016. _____. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. Resolução do CNE/CEB nº 2 de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm#art5 Acesso em: 01 abr.2016.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Lei nº 12.796, de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996a. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez. 1996.

_____. Supremo Tribunal Federal. Petição Inicial. Ação Direta de Inconstitucionalidade, 28/10/2008, 2008b. Disponível em: <www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4167&classe=A DI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CAMARGO. Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. Educação em foco, Belo Horizonte, Ano 14, nº 17, p. 129-167, julho 2011.

CAMPO GRANDE. Lei Complementar nº 20, de 2 de dezembro de 1998. Altera dispositivos da lei complementar 19/98, de 15 de julho de 1998 que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande - PCM/PMCG e dá outras providências.

_____. Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012. Altera a lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, dispõe sobre a implantação da hora atividade dos professores, e dá outras providências.

_____. Lei complementar nº 7 de 30 de janeiro de 1996. Consolidação das Normas que Regem as Relações entre a Administração Pública Municipal e seus Servidores.

_____. Lei complementar nº 97, de 22 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Lei Complementar nº19, de 15 de Julho de 1998.

_____. Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. In: Legislação Educacional de Campo Grande. Gestão 1997/2000. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, ago. 2001a.

_____. Lei nº 3.438, de 13 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. In: Legislação Educacional de Campo Grande. Gestão 1997/ 2000, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, ago. 2001c.

_____. Lei nº 3.439, de 13 de março de 1998. Altera dispositivos da Lei nº 3.498, de 13 de janeiro de 1998 que “dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. In: Legislação Educacional

de Campo Grande. Gestão 1997/2000, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, ago. 2001b.

_____. Lei Orgânica do Município, de 4 de abril de 1990.

_____. Plano Municipal de Educação (2007-2016).

_____. Lei nº 4.507, de agosto de 2007. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no município de Campo Grande-MS, e das outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2005).

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2006).

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2007).

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2008).

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2009).

_____. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (SEMED), Relatório de Atividades (2010).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Professores da REME, 2012.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/sobre>>. Acesso em: 10 jul. 2016. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei nº 9.394/96.. São Paulo: Avercamp, 2007.

CHAUI, Marilena, Uma nova classe trabalhadora. In: Lula e Dilma. Org. Emir Sader. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

COGGIOLA, Osvaldo. O governo Lula: da esperança à realidade. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2004.

COSTA, Lucia Cortes da. Classes médias e as desigualdades sociais no Brasil. In: A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político. Dawid Danilo Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. Disponível em: <<https://br.boell.org/sites/default/files/ncmlivrohbs.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

DEBREY, Carlos. A lógica do capital na educação brasileira. Goiânia: UCG, 2003.

DONATONI, Alaíde Rita. O movimento docente do ensino superior na nova república. In: Revista Educação e Filosofia. v4 16 - n°. 31, jan/jun. 2002. pp. 135-163

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior: Avanços e desafios. In: GENTILI, Pablo. (Org.) Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. 2004 Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/9081-9080-1-PB.pdf>> Acesso em: 22 mai 2016.

DUTRA JÚNIOR et al. Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, FUNDEF, Diretrizes nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. O Fundef no Estado de Mato Grosso do Sul: Balanço da Política de Financiamento para o Ensino Fundamental (1998 a 2006). IN: Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, V.1, n° 4, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/fineduca>>. Acesso em: 21 jun 2015.

Fernandes. Maria Dilnéia Espíndola; Fernandes. Solange Jarcem. O Fundeb no Contexto das Finanças Públicas Municipais de Campo Grande. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n° 3, p. 907-924, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

FIORI, Jose. Luis. O vôo da coruja – para reler o desenvolvimento brasileiro. Rio de Janeiro. Record, 2003.

FLEURY. Sonia, A Fabricação da Classe Média:projeto político para nova sociabilidade. In: A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político. Dawid Danilo Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. <https://br.boell.org/sites/default/files/ncmlivrohbs.pdf>

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Educação municipal e efetivação do direito à educação. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a06v19n72.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n° 80 (Número Especial), 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 20 set 2015.

_____. Política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n° 100 (Número Especial), 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n°. 46: 2011.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (orgs). Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE. 1996.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: Lula e Dilma. Org. Emir Sader. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GIDDENS, Antony. A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRZYBOWSKI, Cândido. Que Brasil estamos construindo? In: A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político. Dawid Danilo Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

<https://br.boell.org/sites/default/files/ncmlivrohbs.pdf>

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICAS (IPEA). Radar Social.

Brasília: IPEA, 2005. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/03.renda.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

LÁZARO, André. Diversidade e direito à educação: Lutas, conquistas, desafios. In: GENTILI, P. (Org.) Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Políticas e práticas do “Terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2007.

LULA, Luiz Inácio da Silva. Carta ao Povo Brasileiro. 2002. Disponível em:

http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

MACIEL, Lizete S Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, Alexandre Shigunov (Org.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MIRALHA, Mayara Faria. Ensino fundamental: trajetória histórica e panorama atual. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ensinofundamental.pdf>> Acesso em: 28 set 2015.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação à distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 (Especial), p. 791-814, out. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____(Org.). O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____(Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____(Org.). Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, L. M. W.. (Org.). Educação e políticas no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2008a. P. 5-57.

_____(Org.). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W.. (Org.). Educação e políticas no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2008b. P. 85-125.

_____(Org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v.25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. In: *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, São Paulo. 2009.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Estado brasileiro e neoliberalismo. In: SENNA, E. (org.). Trabalho, Educação e Política Pública: estudos em educação. Campo Grande: editora da UFMS, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-41.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (orgs). Público e privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende, A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007 877 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf> Acesso em: 10 nov 2016.

POCHMANN, Márcio. A supertercerização do Trabalho. São Paulo: LTr, 2007. Disponível em: http://www.bancax.org.br/br/admin/noticias/arquivos/5be45325eb3947d508e7b2cb2c37069f1601_arqui.pdf Acesso em: 21 jun 2016.

POCHMANN, Marcio. Do neoliberalismo ao social-desenvolvimentismo. In: Revista Fórum, 2008. Disponível em <http://revistaforum.com.br/digital/90/do-neoliberalismo-ao-social-desenvolvimentismo/> Acesso em 25/05/2016.

POCHMANN, Márcio. Nova classe média? São Paulo: Boitempo, 2012.

PULHEZ JUNIOR, N. V. Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano. 2010. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

QUADROS, Waldir José de; GIMENEZ, Denis Maracci; ANTUNES, Daví José Nardy. Afinal, somos um país de classe média? Mercado de trabalho, renda e transformações sociais no Brasil dos anos 2000. In: A “Nova Classe Média” no Brasil como Conceito e Projeto Político. Dawid Danilo Bartelt (org). – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013. <https://br.boell.org/sites/default/files/ncmlivrohbs.pdf>

ROCHA, Ana Brígida. Parceria entre o Público e o privado: implicações do programa escola campeã para a gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade católica Dom Bosco. Campo Grande: 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). Professores e professoras: formação: poíesis e práxis. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. P. 25-41.

SADER, E. (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANDRONI, Paulo (org.). Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores Associados, 1997.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SILVA, Andréia Ferreira da. A Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). Painel da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu 2005. Disponível <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>> Acesso: 2 de junho de 2006.

SILVA, Ilse Gomes. Democracia e participação na “reforma” do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC. Porto Alegre: 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16218/000694385.pdf?sequence=1>> . Acesso em 15 out. 2015.

SOARES, Laura Tavares. O desastre social. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/site/a-sbpc/quem-somos.php>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

VIEIRA, Evaldo. Os direitos e a política social. São Paulo: Cortez, 2004.

VILAS, C. Democratización para algunos, miséria para muchos: notas sobre democracia y neoliberalismo em América Latina. *Contexto & Educação*, n. 24, p. 07-21. RS: UNIJUI, 1991.

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Quadro 1 - Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores na BDTD (2000 – 2015).

ANEXO B – Quadro 2 – Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores em universidades de Mato Grosso do Sul (2000 – 2015).

ANEXO C – Quadro 3 – Programas e cursos de formação de professores do município de Campo Grande (2006)

ANEXO D – Quadro 4 – Programas e cursos de formação de professores (2007).

ANEXO E – Quadro 5 – Programas e cursos de formação de professores (2008)

ANEXO F – Quadro 6 – Programas e cursos de formação de professores (2009)

ANEXO G – Quadro 7 – Programas e cursos de formação de professores (2011)

ANEXO H – Quadro 8 – Programas e cursos de formação de professores (2012)

ANEXO I – Figura 16 – Autorização para coleta de dados na Secretaria de Educação de Educação do Município de Campo Grande.

ANEXO A

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores na BDTD (2000 – 2015).

ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	TIPO
2000	Cely do Socorro Costa Nunes	OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	Unicamp	Tese
2000	Heloisa Raimunda Herneck	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	UFSCAR	Tese
2001	Angela Ferraz	EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS POLITICAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS - 1983/1996	Unicamp	Dissertação
2003	Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE REGENTE FEIJÓ: A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA - 1999/2002	Unesp	Tese
2005	Eliodete Coelho Bezerra	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NO ESTADO DO AMAPÁ: O PROJETO ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS	Unesp	Dissertação
2004	Simone Conceição Pereira Deák	OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP	Unesp	Dissertação
2006	Valcinete Pepino de Macedo	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CENÁRIOS, DIRETRIZES E PRÁTICAS	UFRGN	Dissertação
2010	Edlamar Oliveira dos Santos	A 'FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: CONCEPÇÕES PRÁTICAS DE UMA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO	UFPE	Tese
2010	Marcelo Augusto Fröhlich	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: DOS MARCOS LEGAIS À REALIDADE DE DUAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL	PUC – RS	Dissertação
2013	Gustavo Jose Prado	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: O PROCESSO DE PARCERIA ENTRE MUNICÍPIOS E SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NO POLO 20 DA UNCME-SP	USP	Dissertação
2013	Marilú Dascanio Ramos	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS APÓS A	Unicamp	Dissertação

		DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
2013	Wisllayne Ivellyze Oliveira Dri	A AÇÃO PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL E NA ARGENTINA	Unicamp	Dissertação
2014	Fernando Antonio Arantes	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONTRIBUIÇÕES DA UNICAMP PARA A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	Unicamp	Tese
2014	Luciana Barbosa Candido Carniello	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS	UFG	Dissertação
2015	Raquel Pereira Alves	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NAS CIDADES DE CAMPINAS E HORTOLÂNDIA: UM BALANÇO DO PERÍODO DE 2000 A 2012	Unicamp	Dissertação
2015	Sarah Maria de Freitas Machado Silva	AS BASES TEÓRICAS E POLÍTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: A ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFESSORES EM ANÁLISE	Unicamp	Tese
2015	Sueli Fanizzi	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	USP	Tese

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO B

Quadro 2 – Dissertações e teses sobre políticas de formação continuada de professores em universidades de Mato Grosso do Sul (2000 – 2015).

ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	TIPO
2007	MARILDA BONINI VARGAS	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UCDB E UFMS -1995 – 2004	UCDB	DISSERTAÇÃO
2008	ERNÂNGELA MARIA DE SOUZA CALIXTO	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: 1999 - 2006	UCDB	DISSERTAÇÃO
2011	CRISTINA PARANHOS	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM OS TÓPICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - PROVA BRASIL	UFGD	DISSERTAÇÃO
2015	LUCIANA ABDONOR PEDROSO DA SILVA	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PROJETO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2010-2013)	UCDB	DISSERTAÇÃO

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO C

Quadro 3 – Programas e cursos de formação de professores do município de Campo Grande (2006)

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2006			
1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – APRENDER: PRÁTICA RECONSTRUTIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente; ▪ Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir de seus saberes para a utilização de atualizadas estratégias de aprendizagem; ▪ Estimular a análise das práticas individuais e coletivas e o trabalho reflexivo sobre o <i>habitus</i>, às quais conduzam à pesquisa para uma ação didática transformadora dos processos de ensino; ▪ Fomentar o envolvimento crítico do professor no trabalho em equipe e na proposta pedagógica de sua unidade escolar, para compreender e atuar de forma responsável e cidadã no contexto de sua comunidade educativa; ▪ Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor, necessárias à elaboração de um projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional; ▪ Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores e especialistas. <p>Em nível de Pós-Graduação Lato Sensu</p>	<p>SEMED/CFE</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES</p> <p>PARCERIA: Instituto de Ensino Superior da FUNLEC - IESF</p>	<p>Educadores da REME:</p> <p>Professores da Educação Infantil / 1ª a 4ª séries/supervisores e Orientadores da REME.</p>
2	PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar acessíveis aos indivíduos e aos diferentes grupos sociais, os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, sentidos e significados. • Proporcionar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto- 	<p>Departamento de Educação/SEMED</p> <p>Departamento de Cultura/ FUNDAC</p>	<p>Educadores e alunos de 5ª a 8ª séries.</p>

		<p>estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém. • Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a troca de conhecimentos acumulados sobre estes bens. • Experimentar e desenvolver metodologias de Educação Patrimonial que permitam um processo contínuo de conhecimento, compreensão e avaliação dessas ações. • Promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados, incorporando-os às ações de identificação, proteção e valorização do Patrimônio Cultural no nível das comunidades locais e das instituições envolvidas. 	<p>DPPEF/SEMED</p> <p>Núcleo de Educação Artística</p> <p>PARCERIA: FUNDAC</p>	
3	<p>PROJETO CIM</p> <p>(Centro de Documentação Imagem, Memória de Mato Grosso do Sul)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preservar a memória, imagem, dados e documentos de nosso Estado; • Propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de ações norteadas para o conhecimento da história de Mato Grosso do Sul e das personalidades que dela fizeram parte; • Adequar o conteúdo dos temas apresentados pelos programas de acordo com a observância dos componentes curriculares. <p>JUSTIFICATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do acervo do Projeto CIM, produzido pela Fundação Barbosa Rodrigues junto à população e aos educadores e educandos da Rede Municipal de Ensino (REME), contribuindo dessa para a formação de agentes multiplicadores que venham a reforçar a identidade histórico- 	<p>Fundação Barbosa Rodrigues (FBR) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) firmada em 1996;</p> <p>DDEF/SEMED</p> <p>Núcleo de História/SEMED</p>	<p>Corpo Técnico, Professores e Alunos das escolas da REME Municipal de Ensino.</p>

		cultural do nosso Estado;		
4	GESTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Provocar transformações: nas práticas de aprendizagem dos alunos; na qualidade do ensino; na ação pedagógica da direção e do corpo docente; na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. 	SEMED/DDEF NÚCLEO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Professores das Unidades Escolares de Campo Grande.
5	AÇÃO INTEGRADA DE TRÂNSITO	Capacitar docentes da REME, para o desenvolvimento da Educação para o trânsito junto aos alunos do ensino fundamental.	DPPEF/SEMED NÚCLEO DE GEOGRAFIA/ SEMED	Docentes da REME Municipal

Fonte: SEMED/DPA/DDEF/CFF (2006)

Organização: SEVERINO (2017).

ANEXO D

Quadro 4 – Programas e cursos de formação de professores (2007).

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2007			
1	PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar acessíveis aos indivíduos e os diferentes grupos sociais, aos instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, sentidos e significados. • Proporcionar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural. • Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém. • Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a troca de conhecimentos acumulados sobre estes bens. • Experimentar e desenvolver metodologias de Educação Patrimonial que permitam um processo contínuo de conhecimento, compreensão e avaliação dessas ações. • Promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados, incorporando-os às ações de identificação, proteção e valorização do Patrimônio Cultural no nível das comunidades locais e das instituições envolvidas. 	Departamento de Educação/SEMED e Departamento de Cultura/ FUNDAC NP/DCAE/CGPE/SEM ED Núcleo de Projetos	Educadores e alunos de 5ª a 8ª séries.
2	PROJETO CIM	TÉCNICO RESPONSÁVEL <ul style="list-style-type: none"> • Rita de Cássia de Barros Galicia/ Olavo Costa Barrios Filho PARCERIA	NP/DCAE/CGPE//SEMED	

		<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Barbosa Rodrigues (FBR) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) firmada em 1996; <p>TÍTULO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto CIM – Centro de Documentação Imagem, Memória de Mato Grosso do Sul. Surgiu em 1991, de uma necessidade urgente da preservação, resgate e difusão da memória sul-mato-grossense; <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preservar a memória, imagem, dados e documentos de nosso Estado; • Propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de ações norteadas para o conhecimento da história de Mato Grosso do Sul e das personalidades que dela fizeram parte; • Adequar o conteúdo dos temas apresentados pelos programas de acordo com a observância dos componentes curriculares. <p>JUSTIFICATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do acervo do Projeto CIM, produzido pela Fundação Barbosa Rodrigues junto à população e aos educadores e educandos da REME Municipal de Ensino (REME), contribuindo dessa forma para a formação de agentes multiplicadores que venham a reforçar a identidade histórico-cultural do nosso Estado; <p>CLIENTELA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo Técnico, Professores e Alunos das escolas da REME. 	<p>Núcleo de Projetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rita de Cássia de Barros Galicia Olavo Costa Barrios Filho 	
3	GESTAR	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar busca provocar transformações: nas práticas de aprendizagem dos 	NP/DCAE/CGPE/SEMED	Professores das unidades escolares de Campo Grande da

		<p>alunos; na qualidade do ensino; na ação pedagógica da direção e do corpo docente; na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas.</p> <p>JUSTIFICATIVA</p> <p>O Programa a Gestar da Aprendizagem apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados, para atuar nos quatros anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. Nesse contexto, o GESTAR tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.</p>	<p>NÚCLEO DE PROJETOS</p>	<p>REME.</p>
4	<p>PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – APRENDER: PRÁTICA RECONSTRUTIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente; • Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir de seus saberes para utilização de atualizadas estratégias de aprendizagem; • Estimular a análise das práticas individuais e coletivas e o trabalho reflexivo sobre o <i>habitus</i>, as quais conduzam à pesquisa para uma ação didática transformadora dos 	<p>SEMED/CEFOR</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES</p>	<p>Educadores da REME Público alvo – Professores da Educação Infantil / 1º a 5ºano/Supervisores e Orientadores da REME.</p>

		<p>processos de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o envolvimento crítico do professor no trabalho em equipe e na proposta pedagógica de sua unidade escolar, para compreender e atuar de forma responsável e cidadã no contexto de sua comunidade educativa; • Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor, necessárias à elaboração de um projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional; • Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores e especialistas. <p>Em nível de Pós-Graduação Lato Sensu</p>		
5	<p>CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a melhoria qualitativa do ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental e incentivar a pesquisa científica. • Aprimorar o conhecimento matemático e metodológico dos educadores. • Implementar canais de comunicação entre os educadores. • Qualificar profissionais para atuarem de forma integrada com profissionais de sua área e de outras consolidando assim, a aprendizagem interdisciplinar e significativa dos discentes. • Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente. • Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir de seus saberes para a utilização de 	<p>SEMED/CEFOR</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES</p>	<p>Público alvo – Professores da Educação Infantil / 1º ao 5º ano, professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental / Supervisores e Orientadores da REME.</p>

		<p>atualizadas estratégias de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a análise das práticas individuais e coletivas com trabalho reflexivo sobre o <i>habitus</i>, de forma que esta conduza à pesquisa para uma ação didática transformadora. • Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor, necessárias à elaboração de um projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional. • Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional, dos professores e especialistas. <p>Em nível de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i></p>		
6	FORMAÇÃO CONTINUADA: ALFABETIZAÇÃO EM PROCESSO	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador por meio de estudos e reflexões que favoreçam a elaboração de um planejamento didático adequado à realidade do contexto escolar; • Estimular as análises das ações docentes, individuais e coletivas, para a reelaboração das práticas docentes; • Fomentar o envolvimento crítico do professor no trabalho em equipe e na elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua unidade escolar para compreender e atuar de forma responsável e cidadã no contexto de sua comunidade educativa; • Estimular os professores a tornarem-se autônomos em se tratando das ações do planejamento visando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem; • Promover condições de reflexão sobre o desempenho dos alunos em processo de alfabetização e de análise das estratégias didáticas utilizadas; • Fomentar a autonomia dos professores na elaboração de 	SEMED/DFPE/CEFOP	Educadores da REME
			DIVISÃO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	

		<p>projetos de intervenção, visando corrigir defasagens dos alunos no processo de alfabetização;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer a integração entre o professor e equipe técnica escolar para o planejamento de ações conjuntas, necessárias ao processo ensino-aprendizagem. 		
7	<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORES ESCOLARES E ORIENTADORES EDUCACIONAIS – ENCONTRO DE ESTUDO PARA O ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO PEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a melhoria qualitativa do ensino de História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental por meio do incentivo à pesquisa científica. • Proporcionar estudos teóricos e práticos que forneçam ao professor as ferramentas para trabalhar de forma interdisciplinar a partir de uma visão integrada das disciplinas, com ênfase em leitura, interpretação e produção de textos. • Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente. • Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir saberes para ampliar suas estratégias de ensino e aprendizagem. • Estimular a análise das práticas individuais e coletivas com trabalho reflexivo sobre o <i>habitus</i>, de forma que esta conduza à pesquisa para uma ação didática transformadora. • Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor, necessárias à elaboração de um projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional. • Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores. 	<p>SEMED/CEFOR</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES</p>	<p>Público alvo – Professores das Séries Finais do Ensino Fundamental da REME</p>

		Em nível de Pós-Graduação Lato <i>Sensu</i>		
8	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU FORMAÇÃO DOCENTE: LEITURA E ESCRITA E SUAS TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Sem informações sobre os objetivos. Em nível de Pós-Graduação Lato <i>Sensu</i>	SEMED/CEFOR CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES	Professores da Educação Infantil / 1º ao 5ºano / Supervisores e Orientadores da REME
9	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	Sem informações sobre os objetivos. Em nível de Pós-Graduação Lato <i>Sensu</i>	SEMED/CEFOR CENTRO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES	Professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental da REME

Fonte: CEFOR/SEMED

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO E

Quadro 5 – Programas e cursos de formação de professores (2008)

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2008			
1	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES COM ÊNFASE EM HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	<p>Promover a melhoria qualitativa do ensino de História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental por meio do incentivo à pesquisa científica.</p> <p>Proporcionar estudos teóricos e práticos que forneçam ao professor as ferramentas para trabalhar de forma interdisciplinar a partir de uma visão integrada das disciplinas, com ênfase em leitura, interpretação e produção de textos.</p> <p>Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente.</p> <p>Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir saberes para ampliar suas estratégias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estimular a análise das práticas individuais e coletivas com trabalho reflexivo sobre o <i>habitus</i>, de forma que está conduza à pesquisa para uma ação didática transformadora.</p> <p>Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor necessárias à elaboração de um</p>	<p>CEFOR</p> <p>UCDB</p>	<p>Professores da REME que atuam no ensino de História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.</p>

		<p>projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional.</p> <p>Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores.</p>		
2	<p>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU LEITURA E ESCRITA E SUAS TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>	<p>Proporcionar aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental o embasamento teórico e a oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica para favorecer a construção de ações metodológicas eficientes de trabalho em sala de aula com a leitura, a escrita e as tecnologias que as envolvem.</p> <p>Promover a melhoria qualitativa do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do incentivo à pesquisa científica.</p> <p>Proporcionar estudos teóricos e práticos que forneçam ao professor as ferramentas para trabalhar de forma interdisciplinar a partir de uma visão integrada das disciplinas, com ênfase em leitura, interpretação e produção de textos.</p> <p>Implementar a política de investimento na formação continuada dos técnicos e professores da REME, como medida para o desenvolvimento do processo qualitativo da aprendizagem e da prática docente.</p> <p>Oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, por meio de estudos que favoreçam o desconstruir e o reconstruir saberes para ampliar suas estratégias de ensino e aprendizagem.</p> <p>Estimular a análise das práticas</p>	<p>CEFOR</p> <p>IESF-</p>	<p>Gestores, especialistas, professores e os servidores administrativos.</p>

		<p>individuais e coletivas com trabalho reflexivo sobre o habitus, de forma que esta conduza à pesquisa para uma ação didática transformadora.</p> <p>Possibilitar o desenvolvimento das competências do professor, necessárias à elaboração de um projeto pedagógico próprio que represente compromisso e autonomia profissional.</p> <p>Oportunizar a qualificação e a ascensão funcional dos professores.</p>		
3	CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL E INGLÊS	<p>Oferecer a todos os servidores municipais Curso de Língua Estrangeira/Espanhol e Inglês.</p> <p>Preparar os alunos para comunicação estrangeira, conversação e provas.</p>	<p>CEFOR</p> <p>DFA</p>	Gestores, especialistas, professores e os servidores administrativos.
4	CURSO DE FORMAÇÃO SEMI-PRESENCIAL E A DISTÂNCIA – DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS VÁRIAS ÁREAS DO SABER	<p>Promover a formação continuada para profissionais da REME na área de Deficiência Visual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo e a reflexão acerca das potencialidades das metodologias no desenvolvimento de estratégias e métodos, mobilizadores do processo ensino/aprendizagem; • Oportunizar aquisição de competências e saberes específicos que permitam aos professores diversificar a sua atuação pedagógica, possuindo saberes básicos na área deficiência visuais; • Realizar oficinas para criação e divulgação de materiais educativos inovadores, criativos e motivadores; • Oportunizar o desenvolvimento profissional dos educadores da 	<p>Departamento de Educação Especial (DEE)</p> <p>Centro Municipal de Educação Especial (CMEE)</p> <p>Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados Amilton Garai (NPBTA)</p>	Professores das salas multifuncionais, professores das salas de recursos, professores da rede Municipal, técnicos dos NUMAPs - Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico e profissionais dos CEINFs.

		REME, por meio de estudos e práticas que promovam uma postura pró-ativa frente às necessidades específicas do alunado com deficiência visual.		
5	FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo e a reflexão acerca das potencialidades das metodologias no desenvolvimento de estratégias e métodos, mobilizadores do processo ensino/aprendizagem; • Oportunizar aquisição de competências e saberes específicos que permitam aos professores diversificar a sua atuação pedagógica, possuindo saberes básicos na área deficiência visuais; • Realizar oficinas para criação e divulgação de materiais educativos inovadores, criativos e motivadores; • Oportunizar o desenvolvimento profissional dos educadores da REME, por meio de estudos e práticas que promovam uma postura pró-ativa frente às necessidades específicas do alunado com deficiência visual. 	<p>Departamento de Educação Especial (DEE)</p> <p>Centro Municipal de Educação Especial (CMEE)</p> <p>Núcleo de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (NAPS)</p>	Professores, Tradutores/Intérpretes, familiares de Pessoas com surdez e empresas inclusivas.
6	FORMAÇÃO PELA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular. • Expandir a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular. 	DEE	O programa é oferecido aos gestores, especialistas, professores e aos servidores administrativos.

7	PROMOVER	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorar a qualidade de ensino na REME. • Fornecer à escola municipal e à sociedade de Campo Grande informações sobre o desempenho e dos fatores que interferem na aprendizagem do aluno; • Subsidiar a política municipal de educação; • Subsidiar a escola com informações que auxiliem na definição de suas prioridades; • Melhorar o processo de ensino e da aprendizagem. 	<p>DPLAN</p> <p>DPA</p>	<p>Alunos, professores, equipes técnica e pedagógica das escolas e da SEMED.</p>
8	PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do programa educação inclusiva: direito à diversidade nos municípios brasileiros. • Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar na efetivação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. • Formar gestores e educadores para a realização do atendimento educacional especializado, fortalecendo o processo de inclusão dos alunos nas turmas comuns do ensino regular. • Disponibilizar referenciais pedagógicos de orientação à 	<p>DEE</p> <p>MEC/SEESP</p>	<p>Professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no AEE, diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e demais profissionais da educação.</p>

		<p>realização do atendimento educacional especializado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos por meio dos indicadores de acesso às escolas de ensino regular e oferta do atendimento educacional especializado. 		
9	GESTAR	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar busca provocar transformações: nas práticas de aprendizagem dos alunos; na qualidade do ensino; na ação pedagógica da direção e do corpo docente; na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. 	<p>DEF</p> <p>CEFOR</p>	<p>Professores das Unidades Escolares de Campo Grande</p>

Fonte: SEMED (2008)

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO F

Quadro 6 – Programas e cursos de formação de professores (2009)

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2009			
1	GESTAR – PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Busca provocar transformações: nas práticas de aprendizagem dos alunos; na qualidade do ensino; na ação pedagógica da direção e do corpo docente; na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. 	DEF CEFOR	Professores das Unidades Escolares de Campo Grande
2	PRO-LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais (3º ano) do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. • Propor situações que incentive a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. • Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem. • Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada. • Desencadear ações de formação continuada em REME, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. 	DEF CEFOR	Professores das séries iniciais do ensino fundamental.
3	GESTAR II – PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano. • Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica. • Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências. 	DEF CEFOR	Professores das Unidades Escolares de Campo Grande

Fonte: Relatório de atividades SEMED (2009)

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO G

Quadro 7 – Programas e cursos de formação de professores (2011)

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2011			
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EM SULIVAN SILVESTRE OLIVEIRA	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer formação em antropologia história e cultura indígena conforme lei n. 11.645/2008 para os professores que atuam na escola com vistas á produção de material. 	SUGEPE DED/NURERG	Equipe Técnica e professores das escolas.
2	PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer subsídio à prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática dos alunos da Reme. 	SUGEPE/COEF	Professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da REME.
3	PROINFO INTEGRADO II TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ENSINANDO E APRENDENDO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o potencial pedagógico de recursos das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem em suas escolas. 	SUGEPE/DITEC	Professores regentes e equipe técnicopedagógicas das escolas da REME
4	PROINFO INTEGRADO III ELABORAÇÃO DE PROJETOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar aos gestores e professores de escolas o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto e suas especificidades no contexto escolar, bem como a articulação das práticas pedagógicas. 	SUGEPE/DITEC	Professores regentes e equipe técnico-pedagógica das escolas da REME
5	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à política de investimento na formação continuada dos profissionais da educação da REME como medida para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. • Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da REME, por meio de estudos e pesquisas que permitam reconstruir seus saberes, criar processos próprios, autônomos e de 	CEFOR CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO Instituto de Ensino Superior da Funlec – IESF.	Professores, supervisores e orientadores da REME

		intervenção nos contextos escolares visando à qualidade educativa pelo compromisso com o meio social.		
6	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS LINGUAGENS.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à política de investimento na formação continuada dos profissionais da educação da REME, como medida para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. • Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da REME, por meio de estudos e pesquisas que permitam reconstruir seus saberes, criar processos próprios, autônomos e de intervenção nos contextos escolares visando à qualidade educativa pelo compromisso com o meio social. 	CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO (CEFOR)	Professores das Escolas e CEINFS da REME

Fonte: SEMED (2011)

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO H

Quadro 8 – Programas e cursos de formação de professores (2012)

	PROGRAMA	OBJETIVOS	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
	2012			
1	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à política de investimento na formação continuada dos profissionais da educação da REME como medida para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. • Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da REME, por meio de estudos e pesquisas que permitam reconstruir seus saberes, criar processos próprios, autônomos e de intervenção nos contextos escolares visando à qualidade educativa pelo compromisso com o meio social. 	<p>CEFOR</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO</p> <p>Instituto de Ensino Superior da Funlec (IESF).</p>	Professores, supervisores e orientadores da REME.
2	CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS LINGUAGENS.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à política de investimento na formação continuada dos profissionais da educação da REME Municipal de Ensino – REME, como medida para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. • Promover o desenvolvimento profissional dos educadores da REME, por meio de estudos e pesquisas que permitam reconstruir seus saberes, criar processos próprios, autônomos e de intervenção nos contextos escolares visando à qualidade educativa pelo compromisso com o meio social. 	<p>CENTRO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO</p>	Professores das Escolas e CEINFS da REME.

Fonte: SEMED (2012)

Organização: SEVERINO (2017)

ANEXO I

Figura 16 – Autorização para coleta de dados na Secretaria de Educação de Educação do Município de Campo Grande.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc



Campo Grande - MS, 27 de outubro de 2015.

OFICIO nº 061/2015 - PPGEduc/CCHS/UFMS

De: Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc)

Para: Leila Cardoso Machado
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MS)

Assunto: Solicitação de Anuência

A acadêmica **Jorismary Lescano Severino**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduc/CCHS/UFMS), solicita **autorização** desta Secretaria para realizar pesquisa de coleta de dados nos arquivos da Coordenadoria de Formação Continuada de Professores, bem como entrevistar os responsáveis pelo setor.

Salientamos que está pesquisa intitula-se **“FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS (2005-2012)”**.

A autorização solicitada deverá ser objeto de Carta de Anuência, a ser expedida por esta Secretaria, por exigência do Comitê de Ética da UFMS, conforme modelo anexo a este.

Sem mais, coloco-me a disposição para os esclarecimentos que, ainda, se fizerem necessários.

Atenciosamente,



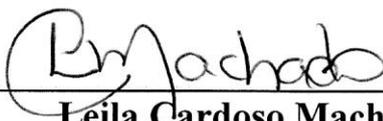
Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador em Exercício do Programa de Pós-Graduação em Educação –
PPGEduc/CCHS/UFMS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Secretaria Municipal de Educação autoriza a acadêmica **Jorismary Lescano Severino**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/CCHS/UFMS), iniciar pesquisa de coleta de dados solicita **autorização** desta Secretaria para realizar pesquisa de coleta de dados nos arquivos da Coordenadoria de Formação Continuada de Professores, bem como entrevistar os responsáveis pelo setor.

Ressaltamos que estes procedimentos estão localizados no desenvolvimento da pesquisa, provisoriamente, intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS (2005-2012)”**.

Campo Grande – MS, 01 de novembro de 2015.



Leila Cardoso Machado

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

