

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FOZ DO
IGUAÇU – PR**

JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI

CASCATEL, PR

2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FOZ DO
IGUAÇU – PR**

JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

CASCADEL, PR

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FOZ DO
IGUAÇU – PR

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos
Presidente da Banca – UNIOESTE

Prof. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle
Membro Efetivo - UNISINOS

Prof. Dr. João Jorge Côrrea
Membro Efetivo - UNIOESTE

Prof. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini
Membro Suplente – UNIOESTE

Cascavel, 19 de dezembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, que neste período me apoiaram, me auxiliaram neste período de ausência, me ensinando a viver um dia de cada vez, e me fortalecendo nesta etapa.

Ao meu marido, André, que esteve ao meu lado, pela força, apoio e carinho mesmo nos momentos mais turbulentos.

Aos amigos que sempre acreditaram que era possível e me apoiaram em todos os momentos, mesmo com a distância, em especial a Graça, irmã de coração.

A amiga Karina, pois juntas choramos, sorrimos, oramos e rezamos, fizemos provas, viajamos, produzimos muito e vencemos esta etapa de nossas vidas.

Aos amigos Thuinie e Daros pela motivação, apoio, momentos de produção, debate e aulas de políticas que foram de grande valia.

As amigas e colegas do mestrado, em especial as que compartilharam de muitas e muitas viagens à Cascavel, compartilhando das alegrias e tristezas vividas nesse período.

Em especial ao meu orientador Roberto pela calma, paciência, apoio, me mostrando o caminho a ser trilhado.

Ao João Jorge pelas horas de *Divã*, choros e lamurias, que me ensinou a controlar tanta ansiedade e euforia, aprender a superar as dificuldades.

A Flávia O.C. Werle por fazer parte desta caminhada e nos atender prontamente quando solicitamos.

Aos professores e funcionários do Colégio Vicentino São José que contribuíram no processo de seleção do mestrado, e permitiram as muitas saídas, sempre me motivando a não desistir, além dos professores da Escola Municipal Prof. Josinete Holler Alves dos Santos e Bartolomeu Mitre que sempre organizaram meus horários para que pudesse frequentar as aulas do programa sem prejuízos a escola e ao exercício da minha profissão.

Em especial a Faculdade União das Américas pelo apoio e liberação das atividades laborais para participar dos eventos e congressos científicos quando solicitado.

Aos vários sujeitos institucionais e pessoais que me concederam entrevistas e fontes primárias Joane Vilela Secretaria Municipal de Educação, Ivone A. P. Müller Chefe do Núcleo Regional de Educação, Edilson C. Balzzan Coordenador da

Universidade Aberta do Brasil (polo de Foz do Iguaçu), Neuza Antunes Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM, localizado no Parque Tecnológico da Itaipu Binacional) e Prof. Marco Antonio Coordenador da Equipe do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do estado do Paraná da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Ao Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas - Mediar/UNIOESTE (Foz do Iguaçu), Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE/UNIOESTE (Cascavel) e ao Grupo de Pesquisa do Projeto do Observatório de Educação “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” e do subprojeto “Avaliação da Qualidade de Educação Básica: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina”, da Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS em parceria com UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu, Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, Universidade de Passo Fundo – UPF e CAPES, o qual sou bolsista do Projeto OE 146/2011 CAPES/INEP, que contribuíram na minha formação enquanto acadêmica, professora e pesquisadora.

RESUMO: As políticas educacionais têm sido amplamente discutidas no meio acadêmico, principalmente no que concernem as políticas de formação de professores. Esta pesquisa preconiza uma leitura específica sobre as implicações das políticas de formação de professores em nível federal e estadual na política municipal. Nossa análise tem por objetivo identificar quais políticas de formação de professores foram implementadas no município de Foz do Iguaçu no período de 1995-2011 em convergência ou discordância das políticas implementadas no Brasil e no Estado do Paraná no mesmo período. O percurso metodológico foi de caráter qualitativo e quantitativo, este apresenta análise de documentos legais que tratam das políticas de formação de professores, além de uma vasta bibliografia que refere-se a implementação destas, incluindo entrevistas com professores da rede municipal de ensino, a secretária da educação municipal atual, ex-secretárias do período recorte da pesquisa e, coordenadores dos programas de formação de professores em nível municipal. Realizou-se coleta de dados juntos a Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação, Universidade Aberta do Brasil (polo de Foz do Iguaçu), Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM, localizado no Parque Tecnológico da Itaipu Binacional) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Equipe de coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do estado do Paraná). As transformações no papel do Estado, as orientações dos organismos internacionais – como Banco Mundial e UNESCO sobre as decisões educacionais referente a reestruturação das Universidade e novas modalidades de formação superior tem contribuído para a mercantilização da educação e imposição de um modelo de formação profissional, principalmente aos profissionais do magistério. O que pode ser constatado, a partir da pesquisa realizada, é o número excessivo de professores com formação superior na modalidade a distância e em IES privadas, além do número de IES públicas que não ofertam esta modalidade de ensino ter reduzido significativamente nos últimos anos. Verificou-se por meio da pesquisa que as políticas meritocráticas, realizadas pelo pagamento de abonos salariais e prêmios por mérito pautados no desenvolvimento das competências vêm crescendo nos últimos anos, sendo norteador de novas políticas educacionais. Tais ações obscurecem uma política de melhorias nas condições do trabalho docente e significativas mudanças em torno do Plano de Carreira do Professores, visto que o Paraná e o município de Foz do Iguaçu não pagam o valor do Piso Nacional do Magistério aos professores da educação básica. Nesse sentido, a presente pesquisa destaca as ações e programas desenvolvidos que permeiam as políticas educacionais na composição de uma nova realidade educacional e social, enfatizando as políticas de formação de professores e as ações destas no que refere-se a qualidade da educação básica, especialmente as implementadas no Município de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores; Política de Formação; Educação e Modalidades de Ensino; Políticas Educacionais Implementadas no Município de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

ABSTRACT: Educational policies have been widely discussed in academic circles, especially what concerns the teachers' training policies. This research proposes a specific reading on the teachers' training policies implications in the federal and state levels towards the municipal policy. Our analysis aims to identify which teacher training policies were implemented in the city of Foz do Iguaçu in the period between 1995-2011 in convergence or disagreement with the policies implemented in Brazil and in Paraná state during the same period. The methodological approach was qualitative and quantitative, this one showing legal documents analysis which relate to teacher training policies, besides an extensive bibliography that refers to the implementation of these, including interviews with teachers from municipal schools, with the current municipal secretary of education, former secretaries of the research cut period and coordinators of teacher training programs at a municipal level. Data collection was held together the Municipal Board of Education, Regional Education Board, Open University of Brazil (Foz do Iguaçu unit), Municipal Technology Education Center (MTEC, located in the Technological Park of Itaipu) and West Paraná State University - UNIOESTE (Educational Development Program Coordination Team - PDE state of Paraná). The changes in the state role, the guidelines of international organizations - such as the World Bank and UNESCO on educational decisions regarding the restructuring of the Universities and new forms of higher education have contributed to the commercialization of education and to the imposition of a model of vocational training, especially of teaching professionals. What can be extracted from the survey, is the excessive number of teachers with higher education in distance and in private HEIs, besides the number of public HEIs which do not offer this kind of education having been reduced significantly in recent years. Through the research it has been found that the meritocratic policies, performed by salary bonuses and salary awards for merit guided in developing skills have been growing in recent years, and also guiding new educational policies. Such actions obscure policy improvements in the conditions of teaching and significant changes around the Career Plan of Teachers, as in Paraná state and in the city of Foz do Iguaçu, the Basic education teachers are not paid the category National minimum wage. In this sense, this research highlights the actions and programs developed that permeate the educational policies in the composition of a new social and educational reality, emphasizing the teacher training policies and the actions of those in what refers to the quality of basic education, especially the ones implemented in the city of Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil.

Keywords: Teacher Training, Education Policy, Education and Methods of Teaching, Educational Policy Implemented in the city of Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Programas de Formação de Professores - 2004 a 2009.....	72
Tabela 2. Tabela de Vencimentos dos professores - Jornada 20 horas. Atualizada em 6,65% - Outubro/2012 (Lei Complementar 150 de 29/08/2012)	100
Tabela 3. Dados do PDE - Sinopse do número de professores formados na área da Pedagogia do Programa da UNIOESTE.....	104
Tabela 4. Dados Econômicos e Sociais do município de Foz do Iguaçu/2012	106
Tabela 5. Resumo geral do número de servidores e vínculos da rede municipal de Foz do Iguaçu (2008 - 2011).....	107
Tabela 6. Resumo Estatístico do Quadro de Servidores - atualizado em ago./2011 pela SMED de Foz do Iguaçu	107
Tabela 7. Comparativo da Proporção de Professores do Ensino Médio, com formação superior, segundo a Área de Formação, Brasil-Paraná, 2007	111
Tabela 8. Instituições privadas e número de professores formados no período de 1993 a 1997 no município de Foz do Iguaçu	115
Tabela 9. Quadro de formação dos professores, incluindo Diretores, Supervisores e Professores do município de Foz do Iguaçu, atualizados em 2011.....	124
Tabela 10. Número de Professores e egressos do curso da Vizivali, cursando curso de Pedagogia pela UEM, realizado no polo da UAB de Foz do Iguaçu, localizado no PTI. Organizados por municípios.....	125
Tabela 11. Polo e vagas do curso de Pedagogia ofertadas pelo programa PARFOR, viabilizado pela UEM, que emitirá certificação aos candidatos que cumprirem os critérios exigidos pelo curso.....	126
Tabela 12. Graduação a Distância. N. de Vagas Oferecidas; Candidatos Inscritos; Relação de Candidatos Inscritos/Vaga Oferecida e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos cursos de Graduação Presenciais e a Distância, da Região Sul e as Instituições - 2010.....	127
Tabela 13. Professores organizadas por formação acadêmica em IES públicas e privadas, a distância e presencial do município de Foz do Iguaçu - 1995-2011.	129
Tabela 14. A evolução do número de professores com curso superior, um comparativo entre Brasil, Paraná e o município de Foz do Iguaçu, 1995-2011.	130
Tabela 15. Dados comparativos do número de professores formados em nível superior em cada período no município de Foz do Iguaçu e no Estado do Paraná nas décadas de 1990 e 2000.....	131
Tabela 16. Perfil Docente com curso superior (2010)	132
Tabela 17. Grupo ocupacional do magistério do município de Foz do Iguaçu.	139
Tabela 18. Vencimentos dos servidores do cargo público do município de Foz do Iguaçu.....	140
Tabela 19. Quadro de Indicadores de Desempenho das equipes de trabalho para direito equivalente a uma remuneração.....	143
Tabela 20. Meta IDEB a ser alcançada para direito ao Prêmio por desempenho (equivalente a duas remunerações).	144
Tabela 21. Estatísticas dos cursos de formação continuada ofertados pelo NTM de Foz do Iguaçu - 2009 a 2012.	147
Tabela 22. Avaliação do curso de formação continuada Introdução ao Linux Educacional ofertado em 2011.	149

LISTAS DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela formação de professores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade)
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Intituto de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PTI	Parque Tecnológico de Itaipu
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica –,

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria do Estado do Paraná
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
VIZIVALI	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO E SEU PROCESSO HISTÓRICO EM ÂMBITO NACIONAL.....	20
2.1 O Processo de Reestruturação Produtiva: Proposições no Âmbito Educacional.....	20
2.2 Políticas de Formação e Certificação de Professores: da LDB ao Debate do CNE	26
2.3 Plano de Desenvolvimento da Educação: Os Discursos acerca da Qualidade da Educação Básica e Formação Docente	45
2.4 Plano Nacional da Educação (PNE): Inferências acerca da Formação e Certificação Docente...	60
2.5 Conferência Nacional de Educação (CONAE): Em Direção a um Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020).....	64
2.6 Programas e Políticas de Formação do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.....	71
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ	74
3.1 Governos Jaime Lerner (1995-2002) e Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010): Algumas Reflexões	74
3.2 Proposições do Plano Estadual de Educação (PEE) e Medidas Adotadas pelo Estado do Paraná para Formação de Professores.....	79
3.3 Plano de Carreira do Magistério e Políticas de Formação de Professores Implementadas pelo Estado do Paraná: Algumas Proposições	90
3.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE	102
4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR.....	105
4.1 Aspectos Históricos do Município de Foz do Iguaçu/PR	105
4.2 Discussões acerca do Plano Nacional de Formação de Professores	108
4.3 Análise do Processo de Formação dos Professores do Município de Foz do Iguaçu e o Caso VIZIVALI	112
4.4 Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Cargos e Salários dos Professores do Município de Foz do Iguaçu/PR.....	135
4.5 Programas de Formação Continuada de Professores implementados pelo Município de Foz do Iguaçu/PR	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
6. REFERÊNCIAS	157

1INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, após a reestruturação produtiva, referenciada no toyotismo ou acumulação flexível, que promoveu mudanças no mundo produtivo, influenciando o mercado de trabalho e a própria estrutura das qualificações profissionais, afetando significativamente as políticas educacionais, exigiu-se, nesta perspectiva ideológica e econômica, novos requisitos de qualificação do mundo do trabalho e desse modo, conseqüentemente, a força de trabalho no campo educacional também recebeu os mesmos impactos do processo produtivo que ocorre no mundo capitalista. Assim, os processos formativos que tomam a força de trabalho dos trabalhadores da educação, em particular, neste caso, os professores, foram realizados de maneira destacada por políticas formativas de formação inicial e continuada nos cursos de formação de professores. Campo este de formação e de políticas formativas que, no estado do Paraná, especificamente as implementadas pelo município de Foz do Iguaçu/PR, foram destacadamente empenhadas e adotadas nessa direção e em cumprimento a essas exigências ideológicas e econômicas predominantemente.

As políticas de certificação na formação de professores, adotadas pelo Estado do Paraná, iniciadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 -2002), como forma de qualificar os profissionais com formação inicial em exercício na educação básica, e aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), promoveram alterações na natureza do curso de pedagogia, no currículo do curso e nas exigências referentes ao perfil desse profissional, bem como a materialização de sua função.

É esse contexto de implementação de políticas que esta pesquisa se propõe a investigar: quais políticas de formação de professores dos governos do Estado do Paraná foram adotadas pelo município de Foz do Iguaçu/PR, pressupondo que as mesmas tenham como premissa minimizar a falta de professores com formação em nível superior, que estão em pleno exercício da profissão na educação básica de ensino, abrangendo o ensino fundamental I (1º. ano ao 5º. ano).

O objetivo é pesquisar como esta política foi incorporada/implementada pelo município de Foz do Iguaçu/PR, e, para tanto, fez-se necessário compreender as políticas de certificação e os impactos das políticas de formação de professores

adotadas no município de Foz do Iguaçu/PR, ao verificar se a busca pela certificação em curto prazo e pela opção por cursos aligeirados¹ trouxeram prejuízo aos professores em exercício.

Na década de 1990 foram implementados diversos programas a fim de aumentar o índice de professores com formação em nível superior; a licenciatura foi ofertada aos que tinham formação em nível médio e, para os que possuísem formação inadequada à área de atuação, criaram-se cursos de complementação para segunda licenciatura e formação em tempo de serviço, os quais certificaram os professores e os habilitaram para estar de acordo com as exigências previstas no artigo nº 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996.

As implicações da formação aligeirada parecem exercer profundos impactos na prática desses profissionais, no campo do currículo, na forma de se relacionarem com o conhecimento ou, ainda, nas relações que estabelecem com os alunos, na medida em que esta formação desconsidera o espaço da escola e da universidade como lugares fundamentais para a formação desses docentes. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o Estado incentiva estes professores a buscarem essa formação aligeirada ao editar normas e regras para a atribuição de aulas, que possibilitam a eles terem aulas atribuídas em disciplinas que não têm professores habilitados para ministrá-las. (NOVAES; OLIVEIRA, 2011a, p.6).

Nesse período, a maior oferta de cursos foi concretizada pela modalidade a distância, de curta duração, com menor carga horária, considerada como de cursos aligeirados, cujos professores eram certificados ao prazo de 3 anos, pois se admitia o aproveitamento de estudos para sua concretização, e o aproveitamento da experiência profissional como substituição à carga horária de estágio; diferente dos cursos presenciais, com duração de 4 anos e carga horária ampliada. No entanto, já a partir do ano 2000, os cursos a distância (ou de curta duração) têm o seu currículo modificado e passam a ter o mesmo tempo de duração dos cursos regulares,

¹ Em relação ao aligeiramento, Scheibe (2004, p. 185) discorre: [...] aligeiramento da duração do curso e de sua carga-horária. Há, dessa forma, um comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional, que precisa ser acompanhada de possibilidades de aprofundamentos na realização do curso, de escolhas curriculares, bem como de tempo para realizar exercícios de pesquisa, leituras e participação em eventos, entre outras atividades. A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas, bem como da elaboração de um trabalho final de curso. É desejável que a duração mínima de um curso de licenciatura seja de 4 anos, e não de apenas 3 anos, como a legislação permite, para que se possa contemplar de forma mais aprofundada tanto a carga teórica necessária para a formação, como o desenvolvimento das práticas que aproximam o estudante da realidade social e profissional.

deixando assim de caracterizar-se como cursos aligeirados, mesmo que realizados com aulas semipresenciais e a distância, como ocorre atualmente.

Não se trata de desconsiderar o mérito que a EaD teve na formação regular e contínua dos professores em exercício. O que se questiona é a comercialização da educação superior, a substituição da universidade, como lugar importante para a formação, por ambientes virtuais e telessalas que marginalizam as relações humanas, as interações sociais que ocorrem na academia entre os diferentes sujeitos, as socializações, as experiências que são adquiridas na prática da convivência, nas falas e debates da sala de aula, nas palestras, nos trabalhos feitos em grupos, nos seminários e nos estágios supervisionados que serão fundamentais para balizar o agir humano. (NOVAES; OLIVEIRA, 2011b, p.4)

A realização de cursos rápidos, no que concerne a garantir o emprego e a permanência de realização das atividades desenvolvidas pelos docentes, incluindo as condições subjetivas de trabalho dos mesmos, resultou em um aumento significativo de professores formados em pedagogia no município de Foz do Iguaçu. Tais cursos consideraram a experiência dos professores em exercício sem formação adequada, porém os distanciou da pesquisa e de um modelo de formação pautado na qualidade.

Outro grande problema foi a falta de acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados. Com a grande demanda, o Ministério da Educação permitiu a abertura de várias instituições, porém estas não foram monitoradas ou avaliadas, ou avaliadas muito tarde, acarretando prejuízo aos alunos, pois os mesmos, mesmo concluindo o curso, perderam seus diplomas e títulos, pois o curso foi fechado, conforme abordaremos no último capítulo: o caso da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI), instituição estadual, localizada na cidade de Dois Vizinhos, interior do Paraná.

A proliferação desordenada de postos de ensino a distância, sem nenhum tipo de fiscalização, por diferentes instituições, oferecendo cursos aligeirados a licenciados em áreas diversas, com vistas à formação de professores, também é preocupação de Freitas (2003, 2007) ao denunciar a negligência do Estado em tentar resolver um problema estrutural, que é a falta de professores para a educação básica, dando-lhe um caráter de problema emergencial. [...] (NOVAES; OLIVEIRA, 2011c, p.5)

É importante considerar que a promulgação da LDB 9394/1996, de dezembro de 1996, e suas normatizações posteriores, produzidas em âmbito federal, inseridas no artigo nº 87, §4 *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*, ou seja, a partir do ano de 2007, resultou na aceleração por parte dos docentes pela busca de certificação, pois de forma equivocada pensaram que seriam exonerados de seus cargos se até a data estabelecida não apresentassem diplomas em nível superior. No entanto,

[...] não podemos deixar de considerar que o Estado incentiva estes professores a buscarem essa formação aligeirada ao editar normas e regras para atribuição de aulas, que possibilitam a eles terem aulas atribuídas em disciplinas que não tem professores habilitados para ministrá-las. (NOVAES; OLIVEIRA, 2011d, p. 6).

Decorrente dessa situação, nossa hipótese pauta-se na verificação da busca, por parte dos professores, por cursos aligeirados ou na modalidade de educação a distância, tendo em vista as condições concretas e a necessidade de formação rápida e barata, sendo esta a opção viável para que se pudesse abarcar o maior número de professores formados em curto período, além disso, o município de Foz do Iguaçu passou a contar com curso de Pedagogia apenas no ano de 2000, tanto na esfera pública quanto na esfera privada.

Tendo em vista que o número de vagas que as instituições ofertavam era insuficiente para formar todos os profissionais, cujo número significativo era de professores sem formação devido a fatores econômicos, sociais, de infraestrutura, entre outros. Assim, ressaltou-se a necessidade de se analisarem as políticas em torno da formação de professores a fim de compreender melhorias na formação docente e da qualidade da educação, visto que são fatores indissociáveis.

Dispensar-se-á atenção aos documentos posteriores, a LDB 9394/1996, que discorre sobre a formação dos profissionais da educação básica na esfera municipal e em todo o país. Destacamos o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) - Parecer nº4/1998, que regulamenta o funcionamento e prioridades para educação básica, bem como orientação a formação docente; a Resolução nº 2/1999, que regulamenta o curso Normal em Nível médio para formação de professores para atuar na

educação infantil e ensino fundamental; CNE/CP 009/2001, que propõe a “[...] organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica” (CNE, 2001, p.51).

Além do Plano Nacional de Educação² (PNE), Plano Estadual de Educação³ (PEE) e Plano Municipal de Educação⁴ (PME), no que concerne a orientações a formação docente, incluindo o Parecer CNE/CP nº 4/2005, que aprecia a indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, o Parecer CNE/CP nº 8/2008 estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior, incluindo novos espaços institucionais para a formação dos docentes (os Institutos Superiores de Educação - IES e as Escolas Normais superiores), incluindo novas diretrizes para essa formação, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

A promulgação da Portaria nº 1.403/2003/CNE, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação de professores, estabelecido no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual apresentava como objetivo avaliar as atividades dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consiste numa forma de controlar e avaliar a formação destes profissionais.

Além das fontes documentais oficiais, tanto da esfera federal, estadual e municipal, foram utilizados para a pesquisa documentos das associações de educadores como Associação Nacional pela formação de professores (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), CNE (Conselho Nacional de Educação), levantamento de referências bibliográficas, inserindo livros, artigos, periódicos, pesquisas, dissertações e teses referentes à política nacional de formação dos

²Brasil, 2012. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 > acesso in: março, 2012.

³Paraná, 2005. Disponível em:

< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf > acesso in: jun.2011.

⁴ Foz do Iguaçu. Secretária Municipal de Educação (SMED), 2012.

profissionais da educação, com prioridade para a análise das fontes que tratam do processo de implementação dessas políticas na esfera de competência municipal.

O Banco Mundial no documento intitulado “*Brazil Teachers Development and Incentives - A Strategic Framework*”, de 6 de dezembro de 2001, afirma que a baixa qualidade da educação no Brasil se deve a fragilidade e deficiência nos cursos de formação de professores.

The National Diagnostic on Teacher Education MEC recently conducted a thorough analysis of teacher preparation which is summarized in "Referenciais para Formação de Professores" (published in 2000) and led to Proposed Guidelines ("Proposta de Diretrizes") for reforming the sub-sector, still under discussion. Both documents identified key issues with the current system, including the lack of integration between initial and continued teacher education, 32 which should instead be seen as a continuum, consistent with the trend towards lifelong professional development. They characterized initial teacher education (ITE) programs as ineffective: where delivered by normal schools, they are academically weak; and when delivered by universities, they show an excessive theoretical bias. In both cases, school-based practicums or internships are limited, with little connection between theory and practice. (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 22, grifos do original)⁵

Pretende-se compreender as implicações das políticas de certificação e formação dos professores implementadas no município de Foz do Iguaçu e identificar as políticas adotadas pelo município e suas interfases na formação destes.

Segundo MASSON (2009, p. 53),

“[...] as implicações desse movimento de flexibilização do trabalho para a educação não podem ser analisadas de forma linear. É fundamental captarmos as mediações que possibilitam apreender especialmente as reformas a partir da década de 1990, a relação dialética entre o contexto produtivo e a educação”.

⁵ O Diagnóstico Nacional sobre a Formação de Professores do MEC recentemente conduziu uma análise aprofundada de preparação de professores, que se resume em "referenciais parágrafo Formação de Professores" (publicado em 2000) e levou a orientações propostas ("Proposta de Diretrizes") para a reforma do sub-setor, ainda em discussão. Ambos os documentos identificaram questões essenciais com o sistema atual, incluindo a falta de integração entre formação de professores inicial e continuada, o que deve antes ser visto como uma continuação, consistente em uma tendência de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Ele caracteriza os cursos de formação inicial de professores (ITE) como programa ineficaz: que, realizados pelas escolas normais, são academicamente fracos, e quando ministrados pelas universidades, se mostram num viés teórico excessivo. Em ambos os casos, baseados na teoria ou em estágios possibilitando a prática, são limitados, com pouca conexão entre a teoria e a prática. (tradução nossa).

A pesquisa organiza-se em três capítulos.

No capítulo *“As políticas de certificação e seu processo histórico em nível Federal”* abordam-se as modificações decorrentes do processo de reestruturação do capital e suas implicações na formação docente, além das exigências referentes ao perfil dos professores, pautadas no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para aferir melhorias concernentes à educação básica. Este capítulo divide-se em seis seções: O processo de reestruturação produtiva: proposições no âmbito educacional; Políticas de formação e certificação de professores: da LDB ao debate do CNE; Plano de Desenvolvimento da Educação: o discurso acerca da qualidade da educação básica e formação docente; Plano Nacional da Educação (PNE): inferências acerca da formação e certificação docente; Conferência Nacional de Educação (CONAE): em direção a um novo Plano Nacional de Educação (2011–2020); Programas e políticas de formação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

No capítulo *“Formação de Professores: Perspectivas e Desafios nas Políticas Educacionais no Estado do Paraná”* apresentam-se as ações e políticas de formação de professores em nível estadual, no período compreendido entre 1995 a 2010, além de fontes primárias que nos permitam compreender o processo de formação docente e exigências para a formação e atuação desses profissionais no sistema de ensino público, além dos programas propostos a fim de solucionar a falta de professores com formação inicial e que atuam no ensino público. O referido capítulo organiza-se em quatro seções: Governos Jaime Lerner (1995-2002) e Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010): algumas reflexões; Proposições do Plano Estadual de Educação (PEE) e medidas adotadas pelo Estado do Paraná para a formação de professores; Plano de Carreira do Magistério e Políticas de formação de professores implementadas pelo Estado do Paraná: algumas proposições; Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

O capítulo *“Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu/PR”* traz inicialmente uma abordagem histórica sobre o município em questão. Assim, analisam-se as políticas de formação de professores e programas que foram implementados no município, decorrente das políticas de formação de professores federais e estaduais, levando-se em conta a premissa: compreender as interferências e implicações destas políticas no processo de formação de professores. As cinco seções do capítulo são: Aspectos históricos do município de

Foz do Iguaçu; Discussões acerca do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Cargos e Salários dos Professores do Município de Foz do Iguaçu/PR; Programas de Formação de Professores desenvolvidos pelo Município de Foz do Iguaçu/PR; Vinculação da UAB a formação de professores no referido Município.

Para a concretização desta pesquisa, no primeiro ano do mestrado foram realizadas disciplinas eletivas e obrigatórias, que permitiram ampliar o percurso Teórico-metodológico da pesquisa, contribuindo por meio da experiência dos docentes, assuntos e autores abordados. Concomitante às disciplinas, no segundo semestre de 2011, realizou-se um levantamento bibliográfico para seleção dos teóricos e pesquisas que contribuíssem com os capítulos pré-estabelecidos, além de iniciar a coleta de dados junto a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

No segundo ano do mestrado também foram ofertadas disciplinas obrigatórias, porém com carga horária reduzida, período em que foram coletados dados junto ao Núcleo de Formação Tecnológica (NTM), localizado no Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), o qual possui parceria e convênio com a prefeitura para oferta de cursos de formação continuada dos professores da rede municipal.

Os dados também foram coletados no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também possui sede no PTI. Os coordenadores dos polos de formação foram entrevistados e nos cederam informações necessárias para a concretização da pesquisa.

A Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) também nos forneceu dados referentes ao Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, e do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE – do Estado do Paraná, ofertado aos professores da rede estadual para progressão na carreira docente), além da Secretaria do Estado do Paraná (SEED), que nos forneceu documentos fundamentais para a finalização desta pesquisa.

Nas considerações finais, realizamos a análise do quadro geral exposto, do percurso realizado, buscando contribuir com os conhecimentos apreendidos durante o processo de pesquisa.

2 AS POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO E SEU PROCESSO HISTÓRICO EM ÂMBITO NACIONAL

O presente capítulo faz uma contextualização histórica das políticas de formação de professores implementadas na esfera nacional nos anos de 1995 a 2011 e seus impactos na formação docente. Nossa análise baseia-se nos programas implementados nesse período, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Prioriza-se no mesmo uma abordagem acerca das mudanças de ordem produtiva, bem como o papel e ações do Estado no que concerne às políticas de formação de professores.

2.1 O Processo de Reestruturação Produtiva: Proposições no Âmbito Educativo

O processo de reestruturação produtiva⁶, decorrente da crise de 1970, provocou mudanças de ordem econômica, política, social e cultural. Para Harvey (2009, p. 136), as mudanças posteriores a década de 1970 são reflexo do período pós-guerra, que, segundo o autor, estende-se de 1969 a 1973, em virtude de uma “[...] política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e Inglaterra”, que conseqüentemente resultou na crise do capital, por terem poucas áreas produtivas para investimentos que visassem ao aumento da produtividade, significando o aumento da inflação, crise no mercado imobiliário, aumento do preço do petróleo, além do embargo das exportações de petróleo para o ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973.

Dentre estas, Masson destaca: “[...] o declínio nas taxas de crescimento e o aumento das taxas de inflação a partir da crise de 1973, a crise do Estado de bem-estar social, a reestruturação do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho [...]”. Para Masson (2009, p. 49), “A reestruturação produtiva é uma estratégia para minimização da crise do capitalismo”. E ainda,

⁶ Ver Harvey (2009); Masson (2009).

[...] o modelo de acumulação flexível busca recompor as bases histórico-concretas da hegemonia burguesa, após um período de crise orgânica. A partir desse modelo, decorrem novas exigências ao trabalhador, que também precisa ser flexível, pois além de ser polivalente⁷ deve estar disponível para a realização de horas extras na medida em que há necessidade de aumentar a produção. A demanda por maiores níveis de qualificação demonstra o impacto da microeletrônica sobre o emprego. A flexibilidade na contratação do trabalho, na formação de salários, os altos índices de desemprego, o trabalho informal, a utilização de horas extras caracterizam a realidade dos trabalhadores no contexto da flexibilização dos sistemas produtivos. (MASSON, 2009, p. 49)

Decorrente desse acontecimento, tivemos a entrada de um período de racionalização e reestruturação do capital, por meio do controle do trabalho, busca de novos produtos e por ampliar a acumulação do capital, por meio da “flexibilização do trabalho”⁸, resultando em alterações no desenvolvimento desigual, criando, segundo Harvey (2009), novos setores chamados “setores de serviço”.

[...] em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político [...].No espaço social, criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2009, p. 140).

O Estado teve um papel fundamental no processo de reestruturação produtiva, no que se refere a auxiliar no processo de acumulação do capital, na ampliação de lucros; além disso, auxiliou a classe burguesa a formar a demanda necessária para exercer atividades específicas na sociedade, o que intensificou a exploração do trabalho.

Os estudos de Oliveira (2010) apontam que as transformações decorrentes do processo de reestruturação capitalista estão atreladas à qualificação dos

⁷Masson (2009) refere-se à formação e ao exercício da atividade profissional como “polivalente”, tendo como exemplo a fábrica da Toyota, na qual a relação média é de um homem para cinco máquinas, ou seja, o operário deve realizar muitas funções ao mesmo tempo, além destas nem sempre serem de mesma ordem.

⁸ “Flexibilização do trabalho”: ver conceito de Harvey capítulo 9 – Do Fordismo à acumulação Flexível, em seu livro *Condição Pós-Moderna*. In: HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2009, 18ª edição.

profissionais, principalmente quanto às exigências para o exercício da sua função profissional.

[...] Essas alterações têm apontado para processos de qualificação dos trabalhadores mais polivalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização⁹ que aparece com o fim da produção estandardizada. É nesse sentido que as novas exigências de qualificação vêm recaindo sobre a formação geral, capaz de proporcionar uma sólida base de conhecimentos aos trabalhadores, que devem adaptar-se às mudanças e velocidades que a concorrência capitalista impõe. A atenção recai agora para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos às formas mais flexíveis de organização do trabalho, onde as especializações, e, portanto, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos já não atendem mais. (OLIVEIRA, 2010a, p. 25).

Decorrente desse processo percebeu-se que a formação pedagógica, principalmente no que concerne à formação de pedagogos, exige que futuros professores da educação infantil e ensino fundamental, além de terem uma formação múltipla nos cursos de pedagogia, devem adaptar-se às exigências do contingente do capital, com vistas à produtividade, desempenho de professores e discentes que está diretamente ligado às políticas educacionais norteadas e orientadas pelos organismos internacionais. Segundo Shiroma e Schneider (2008),

A atual estratégia do BID para o setor educacional é orientada, entre outros aspectos, pela urgência de introduzir políticas centradas nos docentes e políticas de melhoramento da qualidade do ensino, cuja implementação, via reforma do ensino, têm se deparado com a resistência dos sindicatos de docentes (S SCHNEIDER, 2008, p.13).

Em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e à formação de professores, após o processo de reestruturação do capital, Kuenzer (1999) afirma que

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência

⁹ A autora utiliza o mesmo significado de flexibilização de Harvey, no livro *Condição Pós-moderna*. In: HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2009, 18ª edição.

de relações de classe bem demarcadas, que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. (KUENZER, 1999, p. 5).

De acordo com as pesquisas realizadas por Kuenzer (1999), a organização do trabalho se efetivava de forma hierárquica, tendo como finalidade moldar produtos em larga escala, pouco diversificados no que se refere à qualidade, a fim de atender às necessidades da sociedade das décadas de 1970 e 1980, pois a tecnologia era estável, não havendo mudanças radicais ou inovadoras, visto que os trabalhadores não eram instigados ao processo de criação¹⁰, mas ao de reprodução.

A autora afirma que os modelos estabelecidos pelo taylorismo/fordismo, referentes ao comportamento seguir padrões, originaram novas *“tendências pedagógicas, que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.”* (KUENZER, 1999, p. 5).

Concordamos que esse modelo originou as múltiplas atribuições à formação pedagógica, bem como as formas de ensinar, pautadas em memorização e não na compreensão dos significados ou processos, no desenvolvimento do raciocínio lógico rápido e hábil, para que assim pudesse ter mais agilidade no processo; a formação estava e ainda continua atrelada ao trabalho, ao tipo de trabalhador que está sendo formado, às necessidades que a sociedade capitalista necessita suprir em determinados momentos histórico. Assim, a construção do conhecimento se concretiza de forma fragmentada, seguindo os padrões determinados por cada momento histórico. Segundo Kuenzer (1998):

[...] esse modelo definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. [...] (KUENZER, 1998, p. 6).

¹⁰ Desenvolvimento da criatividade, produzir coisas novas, inovar.

Essas mudanças acarretaram a falta de identidade dos professores, devido às novas formas de se obter a formação que estivesse de acordo com as exigências para a sua área de atuação. Para o mundo do trabalho e do perfil profissional, estas alterações levam em conta a formação e não a qualidade da formação, visto que nesse período o professor era apenas um transmissor de conhecimentos prontos. No que concerne à formação de professores, Oliveira (2010) afirma que:

Os anos 1990 foram marcados por muitas iniciativas, em todos os âmbitos da Federação, de se reformarem os sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de Mão de obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Foram mudanças que não se limitaram às questões didáticas e de conteúdo, mas primordialmente diziam respeito à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão. Tais reformas seriam então justificadas pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais nesse momento de reestruturação capitalista, e de emergência de novos padrões de produção. (OLIVEIRA, 2010b, p.24 e 25)

A falta de identidade do professor decorre também dos diferentes cursos de formação de docentes que surgem em resposta a esse processo histórico, de formar para desenvolver diferentes atividades no âmbito escolar, buscando a formação para a aquisição e desenvolvimento de competências que lhe possibilitassem destaque e permanência no mercado de trabalho.

Há bastante tempo, as defasagens entre as competências certificadas pelo diploma escolar, as adquiridas pelos trabalhadores e as requeridas pelo posto de trabalho têm sido revistas e analisadas não como perturbações – que teriam de ser retificadas -, mas como defasagens estruturais, inerentes às relações entre formação e emprego (Bourdieu e Boltanski, 1975). Dessa perspectiva, o sistema educativo não teria o monopólio da formação das competências, mas apenas o de sua certificação. O diploma escolar, por garantir uma “competência de direito que pode ou não corresponder a uma correspondência de fato”, detém um “valor universal e relativamente atemporal”, o qual confere certa autonomia aos assalariados diplomados, uma proteção coletiva durante a vida inteira, em princípio. [...] Assim, em pleno reinado da qualificação, essa disjunção entre “competência de direito” e “de fato” não é considerada uma fraqueza que prenuncia a crise dessa construção social, mas seu modo intrínseco de funcionamento, relativizado antecipadamente seu questionamento em nome das competências efetivas (STROOBANTS, 2004, p.70).

Em relação às competências que devem ser desenvolvidas pelos profissionais da educação e decorrentes das exigências do período de reestruturação capitalista, Bronckart & Dolz (2004a), em suas pesquisas referentes à conceituação das competências, estudos realizados acerca da teoria de Chomsky, afirmam:

[...] Há uma década, o termo retornou a campo da análise do trabalho e formação profissional, no âmbito de um movimento de contestação da lógica das *qualificações*. Segundo essa última, a formação equipa os aprendizes de conhecimentos cuja natureza e cujo nível são *certificados* pelo Estado, e essa certificação qualifica o indivíduo por meio da obtenção de um conjunto predeterminado de postos de trabalho. A lógica substitutiva se baseia no fato de que o caráter já particularmente flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação a novos objetivos e instrumentos (sobretudo informáticos); considera que, devido a seu caráter estático e declarativo, os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais; por isso visam a lhes oferecer competências, isto é, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas [...] (BRONCKART. DOLZ, 2004a, p. 34-35).

Para o autor, as competências *“são apreendidas sobretudo no nível de desempenhos exigidos dos agentes do contexto de uma determinada tarefa”* (2004,p.35), ou seja, as exigências e polivalências dos cursos de formação de professores têm perpassado a discussões entre teoria/prática. Segundo Shiroma (2008) a formação docente não deve pautar-se na formação por competências, o que potencializa o individualismo e a competitividade, contribuindo para a formação de *“[...] um contingente de professores tecnicamente competentes, e devidamente segmentados e despolitizados”* (p.16).

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos da democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação. (BRONCKART & DOLZ, 2004b, p. 32).

A ênfase na formação por competências tem perpassado décadas, essa traz discussões no âmbito das políticas educacionais e políticas de certificação de professores, sobre as quais explanaremos a seguir.

2.2 Políticas de Formação e Certificação de Professores: da LDB ao Debate do CNE

A década de 1990 torna-se um período histórico fundamental no desenvolvimento das políticas de formação de professores e das políticas de certificação para os mesmos, visto que as políticas dos governos em atuação, de caráter neoliberal, modificaram o cenário educacional a partir de novas exigências para o perfil e formação dos professores.

Os sistemas educativos estáticos aplicados a partir do final do século XIX e do início do século XX foram marcados ao mesmo tempo pela ideologia modernista e pelas resistências provocadas pelas realidades econômicas, políticas e sociológicas. Na aplicação dos ideais modernos, as estruturas escolares passaram por uma unificação generalizada que, em princípio, garantia a *acessibilidade* de qualquer cidadão à formação básica e a possível *livre passagem* de cada um deles para os níveis de estudos superiores. Por outro viés, os programas da escola obrigatória foram concebidos com uma lógica que combinava os objetivos de *instrução* (transmissão de saberes coletivos básicos) e de *educação* (formação de pessoas autônomas e capazes de adotar os valores da sociedade). Finalmente, foram aplicados mecanismos de regulação e de avaliação que desembocaram nos *diplomas* controlados pelo Estado, os quais visam a conceder a todo indivíduo um *status* “social escolar” independente de sua origem socioeconômica e sociocultural. (BRONCKART; DOLZ, 2004c, p.31).

Os autores afirmam que o modelo de certificação instituído pelo Estado, a fim de inserir na sociedade cidadãos formados, não foi o ideal, pois o mesmo apresenta problemas, e tais problemas perpassam as condições atuais; destaca-se:

- No mesmo tempo em que se encarrega dos sistemas escolares, o Estado visa a formar cidadãos adaptados à “sua realidade”, isto é, a um sistema político e econômico desigual, o qual gera representações coletivas do ser humano também desiguais.
- As propriedades de educabilidade dos aprendizes continuam sendo inexploradas [...]
- A natureza dos processos de avaliação e certificação é tal que, em vez de corrigir as desigualdades sociais, o sistema escolar as

reproduz, especialmente porque os saberes escolares possuem uma taxa de obsolescência inevitável e porque, com freqüência, as capacidades que constituem a garantia do verdadeiro sucesso social são adquiridas fora dele. (BRONCKART; DOLZ, 2004d, p.31-32).

O processo de certificação desses profissionais pelo Estado representa uma correlação de poderes, pois este possui o poder de certificar, ou seja, de torná-lo apto a exercer a profissão, teoricamente, porém, o sucesso ou fracasso dessa profissão é responsabilidades desses profissionais, pois não há uma política de formação que até o momento solucionou o problema da qualificação dos mesmos. Referente ao conceito de Políticas, Werle (2008) afirma:

Políticas são expressões dos processos sociais que regulam a sociedade e as relações econômicas, sociais e culturais de uma determinada época. As políticas públicas como forma de organização e controle do Estado trazem em si expectativas de transformação de uma realidade concreta, bem como manifestam a complexidade do momento histórico em que foram geradas. Há um pressuposto de particularidade e ajustamento a situações específicas na formulação das políticas públicas no que se contrapõe à generalização para outros tempos e espaço. (WERLE, 2008, p.174-175)

Segundo Masson (2009), os estudos realizados a partir da década de 1990 sobre as políticas educacionais revelam a predominância de ações de descentralização, flexibilização, regulação e controle, como podemos observar na análise do conceito das políticas feitas por Mainardes (2006), embasado nas pesquisas de Bowe (1992) “[...] *os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política*”(MAINARDES, 2006, p. 52).

[...] Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas do interesse público mais geral. Os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Nesse contexto, Masson (2009, p.17) ressalta que “[...] *ao longo da história de formação de professores, diferentes concepções de formação foram desenvolvidas*

como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada”.

No momento histórico em que foram desenvolvidas as políticas de FHC, seus executores atinham-se muito mais às pressões externas dos órgãos internacionais financiadores da educação para a América Latina do que à tomada de consciência de que nosso país clamava por ensino público com qualidade e gratuidade em todos os níveis. (BRZEZINSKI, 2010a, p. 169).

A luta pelo ensino de qualidade, gratuidade e condições de igualdade, tem sido perseguida ao longo de décadas, porém este é um desafio que ainda está longe de ser alcançado. No que se refere às orientações dos organismos internacionais quanto à educação, Werle (2008) em sua pesquisa assegura que os níveis de educação estão interligados ao sucesso econômico, decorrente da “[...] *intensa rivalidade da economia global e parece estender-se para uma competição internacional entre as escolas, métodos e sistemas educacionais*” (WERLE, 2008, p. 173).

Sobre as políticas educacionais, em específico no Brasil a partir da década de 1990, estas são definidas por Deitos (2010, p. 209) como “[...] *a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominantemente de cunho liberal ou sócio-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional*”

A política educacional nacional, que ganhou relevância a partir de 1990, produziu-se através de farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais. (XAVIER, DEITOS, 2006, p. 73)

Percebe-se, assim, que há correlação de forças nos diferentes contextos e espaços das políticas educacionais, principalmente na década de 1990. Em relação

às políticas educacionais desse período, as autoras Evangelista e Triches (2008, p. 1) afirmam que:

A década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a da formação docente foi central. As mudanças educacionais operadas durante os anos de 1990, no governo de FHC (1994-2002), foram continuadas no governo Lula, a partir de 2003.

Masson (2009) afirma que a “*concepção sócio-histórica de formação de professores*” construiu-se por meio do movimento de educadores, tendo como representante a ANFOPE, defensora do domínio e compreensão da realidade, consciente das transformações das condições da escola, educação e sociedade, visto que essa concepção de formação busca o desenvolvimento sólido da profissão, pautada nos princípios básicos “[...] *de uma formação de qualidade, com relevância social*” (MASSON, 2009, p. 17).

Com base nos estudos realizados pela autora, é possível perceber a necessidade da construção de novas políticas de formação de professores que estejam alicerçadas na luta por igualdade de condições de formação. Essa luta é evidenciada pelo documento de “*Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*”, organizado para subsidiar discussão em audiência pública regional – 21/03/01, da ANFOPE:

A luta pela **formação teórica de qualidade**, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana[...] (ANFOPE, 2001, p. 4, grifo do original).

Mainardes (2006, p. 54) afirma que “[...] *as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. [...]*”, e articulando a prática dos profissionais nas escolas e experiências vividas, o autor

ressalta que a política está sujeita a interpretação e recriação, além de produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas no contexto das políticas originais. Articuladas as mudanças no cenário educacional, Masson (2009) destaca que na década de 1990 estas ocorreram de forma ampla:

a) A flexibilização dos percursos de formação por meio de reformas curriculares; b) descentralização administrativa associada à regulação sistêmica dos resultados educacionais; c) implantação de um novo paradigma curricular baseado na noção de competências; d) novo modelo de formação de professores que busca superar a racionalidade técnica por meio da racionalidade prática. [...] (MASSON, 2009, p. 20)

Tais mudanças, no que concerne à formação de professores, possibilitam que se perceba a sua fragilização, no entanto é função dos estados elaborarem e executarem políticas e planos educacionais de acordo com as diretrizes e planos nacionais de Educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus respectivos Municípios, reforçando a ideia de colaboração efetiva entre estados e municípios através da implantação de ações coordenadas na área da Educação entre essas esferas do poder público. Por outro lado, as políticas educacionais, estaduais, explicitadas pelos respectivos Planos Estaduais de Educação (PEEs), devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2001), de responsabilidade da União. (BRANDÃO, 2004, p. 37).

Os sistemas municipais devem integrar suas políticas e planos educacionais (por exemplo, o seu Plano Municipal de Educação – PME), as políticas e planos educacionais da esfera federal e da sua respectiva esfera estadual. Assim, as políticas educacionais municipais devem, guardadas as devidas proporções e especificidades, estar, em linhas gerais, em consonância com as políticas estaduais e federal da educação. (BRANDÃO, 2004, p. 38)

A formação dos professores da educação básica para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores em Educação; admite-se também como requisito mínimo de formação para a atuação a formação profissional em nível médio, realizada através dos cursos de Magistério, na modalidade Normal, além da realização de especializações que

visem a complementar a formação inicial dos profissionais de outras licenciaturas para atuar na área da educação básica.

Segundo Brandão (2004), a formação mínima para atuação nas primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil é a modalidade em nível Médio, na modalidade Normal; desde que se queira atuar apenas nessas séries, não é obrigatória a realização de curso superior em área específica. Porém, a determinação legal (§4º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96) diz que até o fim do ano de 2007 (a chamada Década da Educação) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRANDÃO, 2004, p.88).

A legitimação do discurso acerca da demissão dos professores com formação em nível médio, com o artigo 87 da LDB 9394/1996, desencadeou a busca desenfreada por cursos de formação superior, para que os mesmos não fossem afastados de sua função ou exonerados de seus cargos, pois se observou que houve prevalência da opção por cursos de formação em nível superior de curta duração e cursos a distância, que possibilitam maior flexibilidade de tempo, principalmente aos docentes há mais de quinze anos no exercício da docência, como mostraremos no terceiro capítulo, em específico sobre o município de Foz do Iguaçu.

A afirmação de obrigatoriedade de formação superior aos profissionais das séries iniciais é, em parte, correta, pois a LDB 9394/1996, em seu artigo 62, deixa claro que a exigência de formação mínima é a formação em nível Médio, na modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 9394/1996, p. 46).

É de fundamental importância que professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental e da educação possam cursar o ensino superior, a fim de qualificar e melhorar as condições metodológicas para a realização do trabalho docente, porém é necessário que os mesmos possam ter as condições necessárias

para a realização desses cursos, ou seja, cursos de licenciaturas plenas ou na modalidade a distância.

A errônea interpretação do artigo 87 da LDB 9394/1996, que determinava que até o ano de 2007 os professores deveriam obter certificação, resultou na opção de cursos aligeirados, que trouxeram malefícios à prática e à formação docente, visto que alguns, mesmo após a finalização destas atividades, não obtiveram seus diplomas. Brzezinski (2010) relata que a LDB 9394/1996:

[...] foi muito aplaudida, especialmente pelos conservadores e privatistas que anteviam uma expansão ainda maior de instituições formadoras de professores, tendo em conta que outros lugares onde se formariam professores foram instituídos. Por exemplo, o Instituto Superior de Educação (ISE), que abriga em sua organização uma Escola Normal Superior. Além dos ISEs, aparece na lei outra novidade, os centros universitários, que poderiam propor em sua estrutura um centro ou uma faculdade de educação objetivando formar professores descompromissados com a pesquisa. (BRZEZINSKI, 2010b, p. 177).

Algumas instituições tiveram seus cursos fechados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, não certificando seus alunos, os quais sofreram constrangimento perante a sociedade, sendo obrigados a realizar outro curso de formação superior a fim de obter a certificação. Um desses casos ocorreu no município de Foz de Iguaçu, com 400 professores da rede municipal¹¹, o que abordaremos no terceiro capítulo desta pesquisa.

O ISE como agência formadora passou a ser instalado no interior das universidades ou fora delas. Quando independente da universidade, o ISE está desobrigado de realizar pesquisa (cf. arts. 1º e 4º, Res. CNE/CP n1, de 30/9/1999), como se fosse possível formar professores exclusivamente para dar aulas. Os egressos desses cursos, por força da lei, são respaldados para somente repetir conteúdos, em atividade denominada ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolver problemas imediatos do cotidiano escolar. Sendo assim, mais uma vez fica comprovado que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores. (BRZEZINSKI, 2010c, p. 178)

¹¹ Dados coletados no polo da UAB de Foz do Iguaçu em out. de 2011, sobre os quais está sendo organizado relatório para a pesquisa.

Percebe-se assim a falta de uma política permanente e sólida para concretização das políticas de formação de professores, pautada na qualidade e não na quantidade de professores formados.

Nesse rumo, a política educacional nacional atende eficientemente aos preceitos ideológicos e às metas programáticas neoliberais. Essas metas se traduzem num discurso pela universalização e pela qualidade educacional, particularmente no âmbito dos diversos níveis e modalidades da educação básica e na direção da propagação extensiva do acesso ao ensino superior. Vários mecanismos operacionais, institucionais, pedagógicos (diretrizes educacionais) e financeiros ganharam maior aprofundamento e ênfase pragmática na implementação da política educacional nos últimos quinze anos. Esses mecanismos conjugam vários instrumentos de ação política e controle financeiro e ideológico. [...] ¹²(XAVIER; DEITOS, 2006a, p. 81-82).

As pesquisas de Xavier e Deitos (2006, p. 81-82) apontam que, passados III séculos da Independência do Brasil, “bandeiras programáticas e pragmáticas, promessas, ações, diretrizes, legislação e política estatal nacional não conseguiram sanar problemas educacionais elementares”, dentre eles os autores destacam:

o analfabetismo, a universalização do acesso à escola básica, a precarização das condições profissionais e salariais dos trabalhadores em educação, a ausência de condições para a formação permanente dos educadores e a progressiva deterioração dos conhecimentos básicos traduzidos nas diretrizes curriculares implementadas pelas instituições da aplicação de recursos à educação.(XAVIER; DEITOS, 2006b, p. 81-82)

Recorrentes das orientações de cunho neoliberal, as políticas de formação de professores instituíram novos espaços para sua concretização; por meio da legislação educacional surgem os cursos de Normal Superior para profissionais a atuar nas séries iniciais e na educação infantil visando a habilitar os professores que já atuavam nas mesmas, além dos programas de formação pedagógica para os portadores de diploma no Ensino Superior, adequando-os às exigências para o cumprimento de suas atividades nessa etapa do ensino.

¹² Sobre os recursos financeiros e investimentos na educação (FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEB (Fundo de manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), consultar: Sheibe (2004); Xavier. Deitos (2006); Deitos (2005).

Freitas (2012, p.127) nos alerta de que o efervescente período de cunho neoliberal evidencia forte interesse em formar o trabalhador com um novo perfil, apresentando algumas hipóteses que decorrem do início da década de 1990, referentes às políticas educacionais em processo de estruturação:

a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

As expectativas foram se concretizando, pois a formação superior dos professores em específico segue esse viés de grandes mudanças e novas exigências para sua atuação, estas orientadas pelos organismos internacionais, como afirma Scheibe (2004, p. 182):

Estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases. Os Organismos de influência internacional como Cepal, Unesco, Banco Mundial, passaram a ser grandes promotores do aumento da escolaridade básica como condição para a adoção de novas tecnologias. A formação de recursos humanos, ao lado do desenvolvimento de mecanismos favorecedores do acesso à geração de novos conhecimentos, adquiriu papel cada vez mais central, ao lado do incentivo ao fortalecimento da base empresarial, de uma economia internacional e da ampliação da infraestrutura tecnológica.

Além de outros programas de formação em tempo de serviço para diferentes níveis de ensino aos professores, incluem-se modificações no curso de pedagogia, que passou a habilitar para a docência ou para as seguintes áreas de atuação: administração, orientação educacional e supervisão escolar, que poderão ser concluídas através do curso de pedagogia ou especialização ou pós-graduação.

Nessas circunstâncias, percebem-se dois movimentos simultâneos e articulados: de um lado, a afirmação da ideia de educação continuada que rompe as fronteiras do tempo e locais destinados a aprender. A educação torna-se processo para a vida inteira, a tão propalada *long life education*. Da família ao trabalho e à comunidade, todo lugar é lugar de aprendizagem. Difundem-se rapidamente as noções de organizações e empresas como *learning places*. Afinada aos novos tempos, a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar e, antevendo os diferentes e não programados períodos de estudo, propõe o ensino, por módulos, que permite a alternância entre períodos de ocupação e de estudo. Sem dúvida, uma medida consensualmente aceita e apropriada a um mercado de trabalho cada vez mais restrito e excludente. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Com a expansão do curso Normal Superior, a tendência é a redução e posteriormente o fechamento dos cursos de formação docente em nível médio, chamados cursos de Magistério, sendo que ambos contemplam basicamente as mesmas disciplinas e habilitações, resultando aos que buscam e tenham interesse em atuar na educação básica especificamente na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, cursar o Normal Superior em nível de graduação ou licenciatura em Pedagogia, ou optar por cursos de complementação e formação pedagógica oferecidos pelo MEC, através das universidades, faculdade e institutos superiores de ensino, com a possibilidade de ser presencial ou a distância. Segundo Brandão (2004),

Os sistemas de ensino, por sua vez, têm a obrigação de promover a valorização dos profissionais de Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado (inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim), piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Por outro lado, a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos e normas que cada sistema de ensino determinar. (BRANDÃO, 2004, p. 91).

Essa gama de cursos e opções para a formação docente tem impactado de diferentes formas os cursos de formação docente; um fator é a redução do tempo de

duração e qualidade do curso, visto que a disparidade entre a carga horária e a grade curricular dos mesmos é muito diferente.

Em 1995, ano pré-LDB, somam 64.830 funções docentes no Sistema Nacional de Educação em que seus ocupantes sequer tenham integralizado sua escolaridade no próprio ensino fundamental, portanto, não tenham completado estudos da 1º a 8º série do primeiro grau¹³, nível em que davam aulas. (BRZEZINSKI, 2010d, p.170)

Tendo como parâmetro de comparação para verificação de dados, Brzezinski utiliza os dados de 1995 a 2002, período em que haviam passado os governos de FHC e iniciado o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo a autora,

as regiões Norte e Nordeste até hoje permanecem sem condições de solucionar problemas dos leigos atuantes no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, apesar de diferentes investidas em programas alternativos ou emergenciais, entre esses, o Proformação. Dou destaque a este programa por ter sido financiado com recursos federais advindos, em sua maioria, de empréstimos junto ao Banco Mundial. Na região Norte são 10,5% (contra 37% em 1995) as funções docentes ainda ocupadas por leigos na Região Nordeste o índice alcança 9,3%, contra os 30% registrados em 1995. A Região Centro-Oeste também foi integrada ao Proformação, e no período 1995-2002 diminuiu o índice de funções docentes ocupadas por leigos no ensino fundamental, passando de 14% para 3%. A região Sul ainda contava com 2% de leigos no sistema, contra 9% registrados em 1999 e a Região Sudeste mantinha 1%, contra 3% anteriores. (BRZEZINSKI, 2010e, p.170).

Já sobre 2005, a autora afirma que os índices passam a ser mais animadores, pois as funções docentes exercidas por leigos no ensino fundamental passam a ter números reduzidos: *“Região Sudeste é residual, constam 0,27%; na Sul, 0,68%; na Centro-Oeste, 0,8%; na Nordeste, 1,9%; e na Norte, 2,4%.”* (BRZEZINSKI, 2010, p.170). Podemos constatar através dos dados levantados pela autora que as políticas do MEC para formação dos pedagogos através de cursos de formação em *“treinamento em serviço”* tendo como princípio a quantidade, obtiveram sucesso, pois houve um número significativo de docentes (pedagogos) *“certificados”*, respondendo assim aos *“[...] princípios do neoliberalismo plenamente aceitos pelos*

¹³ Atualmente, com o advento da LDB 9394/96, este nível é denominado ensino fundamental da educação básica.

financiadores externos das ações internas. [...] mas que têm respondido às exigências do modelo das políticas neoliberais capitaneadas pelos Estados Unidos e Inglaterra, para os quais, na América Latina, quantidade parece qualidade.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 170-171).

Urge, portanto, compreender que a suposta falta de integração ao globalismo econômico e financeiro e o diagnosticado “atraso” nacional são instrumentos dessa argumentação ideológica dissimuladora. A descontinuidade, a ineficiência e a crise estatal e educacional são argumentos falaciosos, porém convenientes na perspectiva liberal, servindo de legitimação à implementação e à manutenção de uma política educacional que só pode evoluir dentro dos seus próprios limites programáticos e pragmáticos. Essa política é ineficiente porque o receituário neoliberal econômico só faz agravar as desigualdades e a miséria social. A sua eficiência, portanto, limita-se à função ideológica, ou seja, acaba justificando (como sempre o fez o liberalismo) o mau desempenho, pela ausência ou má qualidade da educação. Essa dissimulação das causas reais dos problemas só faz agravá-los. Concentram-se os esforços sociais na área da educação. Quando ela, na ausência de mudanças estruturais, é incapaz de operar transformações que possam atender às efetivas necessidades educacionais e culturais do país, promotoras da emancipação humana. (XAVIER; DEITOS, 2006c, p. 82-83).

Segundo Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), a centralidade na educação nos anos de 1990 através da implementação de várias políticas educacionais teve um caráter persuasivo, pois estas

[...] tratavam de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. Nessa história, as reformas do ensino constituíram-se e foram apresentadas como importante instrumento de persuasão. Se não chegam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixavam de convencer à audiência bem informada que, com elas, estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.14).

Decorrente da análise das autoras a certificação, foi uma opção adotada pelo Estado, com o intuito de criar “[...] *novas formas de controle, regulação e regimes administrativos*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 15) visando a reduzir a responsabilidade do Estado em propor melhorias para o sistema educacional atrelado à formação inicial e continuada dos professores.

[...] Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República¹⁴, afirma que há que se substituir a “ação estatal”- burocrática, ineficiente – pela “ação pública”, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão. Onera assim a população e desresponsabiliza o Estado pela trágica situação da educação do país. Incorre o Presidente em um dos mais graves pecados políticos indicados por Weber: a irresponsabilidade associada à falta de objetividade. Weber, tão citado pelo Presidente, lembra que muitas vezes por vaidade o demagogo se obriga a contar com o “efeito”. Corre o risco de tornar-se um ator, *bem como o de ver a leviandade da responsabilidade das consequências de seus atos, passando a interessar-se apenas pela “impressão” que causa.* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.15).

O referido discurso, ao considerar aspectos da qualificação dos docentes e melhorias na educação, não tem proposto melhorias nas condições de trabalho docente, menos ainda em formular planos de salário e carreira que possam aferir as condições atuais de atuação a esses profissionais nos diferentes espaços escolares. Pelo contrário, tem incentivado os professores a fazerem escolhas diante das condições a que são submetidos, para melhorar a prática pedagógica.

O que de fato vem satisfazendo os financiadores estrangeiros é mesmo a quantidade de professores formados, em nível superior, para lecionar na educação básica. Na visão dos financiadores, para um povo pobre bastam professores pobremente formados. (BRZEZINSKI, 2010f, p.178).

As condições de formação devem ter impactos positivos no rendimento dos alunos, caso contrário os mesmos acabam por ser indiretamente responsabilizados por suas escolhas, visto que o Estado tem descentralizado responsabilidade, delegando aos estados e municípios passarem a oferecer opções que contribuam para elevar a qualidade da educação através de propostas de certificação docente, sendo estas realizadas dentro ou fora da escola. Segundo Masson,

[...] A perspectiva de que a escola é o centro da mudança educacional enfatiza o potencial instituinte dos sujeitos (professores, gestores, funcionários), minimizando-se a importância das condições objetivas para a mudança. A primazia dada à subjetividade, como elemento fundamental por meio do qual a realidade vai sendo construída, apela para o voluntarismo e ignora a importância de condições estruturais adequadas para a garantia da qualidade da

¹⁴ Presidente da República nos anos de 1995 a 2002.

educação. O enaltecimento do desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão sobre a prática baseada em escolhas individuais, em ideias inovadoras capazes de garantir mudanças. Amplia-se a responsabilidade dos sujeitos sem aumentar o poder de transformação das condições em que desenvolvem seu Trabalho. [...] (MASSON, 2009, p. 21-22)

As pesquisas realizadas por Masson (2009), Shiroma (2008), Schneider (2008) demonstram que as políticas de certificação de professores ganharam visibilidade no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente com a promulgação do Parecer CNE/CP 009/01, em maio de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo este referência e utilizado para fundamentar o documento das Diretrizes Curriculares para Formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (CNE/CP 009/2001, p.11, grifos do original).

Sendo assim, as políticas de certificação e formação de professores tornaram-se a centralidade das políticas educacionais desde o governo FHC, fortalecendo-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Projeto de Lei (PL) nº 1088/2007, que institui o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica.

Esse Projeto de Lei é decorrente do governo FHC, pois de acordo com a resolução nº 03, de 1997, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, no art. 6º, inciso VI, explicita os critérios de incentivo adotados pelo governo para a progressão por qualificação de trabalho docente, pois serão realizadas “[...] e) *avaliações periódicas de aferição de conhecimento na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos*” (RESOLUÇÃO, nº 3, de 1997, art.6º, inciso VI). .

O Projeto de Lei nº 1088/2007, passados dez anos, objetivou:

[...] inserir novo artigo 65-A, na Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), para instituir, como requisito para o exercício do magistério na educação básica, adicional aos de

formação inicial estabelecidos nos arts. 62 e 64 da citada Lei, a aprovação em exame nacional de certificação, a ser aplicado pela União.

O relatório do Projeto de Lei nº 1088/2007 expressa que esse exame tem como premissa aferir “[...] os conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis ao exercício, conforme o caso, das diferentes funções de magistério nas diversas etapas e modalidades da educação básica” (PL, nº1.088, 2007), além disso, as alterações no art. 67 da LDB, no inciso IV reforçam que este será requisito para progressão funcional nos planos de carreira do magistério da educação básica, afirmando assim a obrigatoriedade do mesmo para o exercício do magistério na educação básica.

Em 2002, a proposta de certificação de professores ganhou relativo impulso com a Conferência Regional intitulada “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”. Esse evento foi realizado em Brasília, com a participação dos representantes dos Ministérios da Educação de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname, os quais assinam uma carta de recomendações ao final do mesmo. (SHIROMA, 2008, p. 8)

Consoante Shiroma (2008), as discussões em torno das propostas de certificação já estavam no centro das discussões, visto que estas já ocorrem em outros países e vêm se fortalecendo nas políticas educacionais brasileiras. As pesquisas de Shiroma e Schneider (2008, p. 46) apontam que o Banco Mundial (BM) “[...] fomenta o sistema de acreditação das instituições formadoras [...]”, pois “[...] a certificação oferece uma clara e poderosa mensagem às Instituições formadoras sobre que ‘produto’ se espera delas” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 10).

Constata-se assim o reforço pela fragmentação da atuação pedagógica, revelando um caráter técnico no exercício da função dos professores, pois o exame de certificação visa a verificar se está apto a realizar determinada tarefa no contexto escolar, ou seja, é realizado de acordo com a atividade e disciplina que o docente exerce na prática, deixando assim a formação pedagógica cada vez mais fragmentada, visto que há incentivo para aprimorar o que o professor já realiza. Referente ao afirmado:

A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica. A busca de um projeto para a educação básica, que articule as suas diferentes etapas, implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada. (CNE/CP 009/01, p.17, grifos do original).

Shiroma e Schneider (2006, p. 42) apontam que a vinculação da avaliação à noção de competência, sutilmente, promove a transferência de responsabilidade do Estado para o professor, incluindo o processo de formação e aperfeiçoamento profissional, responsabilizando-o pela sua formação. Para confirmar essa desarticulação da formação dos professores, segue o artigo 4º da resolução nº3 de 1997:

ART. 4º. O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I – Ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

II – ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III – formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino médio.

§ 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (RESOLUÇÃO Nº 3, 1997).

A partir dos estudos e pesquisas realizadas por Brzezinski (2010), Saviani (2011), Gracindo (2010), Pino (2010), Teixeira (2010), Pereira (2010), após onze anos de LDB, através de uma revisão das publicações que têm como questão central as discussões acerca LDB 9394/1996 a fim de situar a Formação dos Profissionais da Educação com o cenário atual das políticas, observa-se, conforme indica Brzezinski (2010, p. 167-168):

Ambas as ações políticas – implementação da lei e metas para a década -, entre tantas outras praticadas no decorrer de onze anos incompletos, foram intencionalmente desenvolvidas pelo “pseudodemocrático” Estado Mínimo brasileiro, a fim de cumprir a letra da lei e, sobretudo, alcançar a qualidade necessária à educação básica e à educação superior no campo da formação de professores.

Com tais objetivos, o Brasil, presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC) por dois mandatos (1994-2002), fez uso do princípio da desconcentração¹⁵ das políticas educacionais.

Segundo Brzezinski, a “[...] *União chamou a si a responsabilidade de incluir no ensino fundamental toda a população com idade para frequentar esse nível de ensino*”(2010,p.168), afirmando ainda que o Ministério da Educação (MEC):

[...] tornou-se o “pedagogo” do “treinamento em serviço” do professor (LDB/1996, art. 87,§4º). Com o propósito de assumir-se “pedagogo”, o MEC incentivou programas de capacitação para leigos atuantes na educação básica, organizou parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, ao mesmo tempo em que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior. Visou, também, eliminar o entulho do governo autoritário, qual seja, o currículo mínimo dos cursos da educação superior, entre eles, as licenciaturas. (BRZEZINSKI, 2010g, p. 168)

Porém, dezesseis anos após a LDB/1996, não podemos deixar de considerar as mudanças que a Lei nº11.274/2006, ao instituir o ensino fundamental de nove anos, provocou na formação dos professores, pois instituiu a matrícula obrigatória a partir de 06 anos de idade e alterou os arts. 6º,29º,30º,32º e 87º da LDB. A legislação refere-se à aplicação gradativa, estabelecendo prazos para adequação tanto de escolas públicas quanto privadas às normas até o ano de 2010; no entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já havia antecipado algumas mudanças ao publicar a Resolução CNE/CP n.3/2005.

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente “treinar professores em serviço”. A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando a “certificar” profissionais para enfrentar os desafios de um novo ensino fundamental, pois não é uma mera alteração de oito para nove anos. (BRZEZINSKI, 2010h, p.181)

¹⁵ Segundo o termo “desconcentração” Brzezinski (2012, p. 168) completa em nota: “Em políticas públicas significa tanto uma estratégia de redistribuição de poder entre o Estado e a sociedade civil para edificação e no controle de execução de tais decisões” [quanto uma estratégia] “de desconcentração de tarefas, representando uma transferência de responsabilidades, sem, contudo, redistribuir o poder decisório.” (Cabral Neto, 1997, p.10) e os recursos financeiros para sua realização.

Em relação às modificações do ensino fundamental de nove anos, conseqüentemente há implicações no contexto escolar e na formação dos professores, referentes a esse aspecto, como Brzezinski (2010) afirma:

Essa mudanças, caso implementadas de forma pedagógica e científica, descortinam uma boa perspectiva de qualidade para a formação inicial e continuada de professores, o que implica, sem dúvida, num redimensionamento nos projetos pedagógicos das instituições, considerando que as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores para a educação básica não contemplam essa particularidade, seja nas universidades, seja fora delas. O que se constata é que maioria dos cursos mantém a formação de professores centrada na organização curricular voltada para formação de professores centrada na organização curricular voltada para as séries anuais de escolarização: da 1^a. a 4^a. e da 5^a. 8^a. Essa forma organizacional dos currículos dos cursos de Pedagogia¹⁶, das escolas normais e dos institutos superiores de educação, é agravada ainda pelo fato de que se descuidam dos estudos e pesquisa sobre a formação de professores para atuar em escolas do ensino fundamental organizadas por ciclos de desenvolvimento da aprendizagem, cujas experiências estão em realização em várias escolas municipais e estaduais brasileiras (BRZEZINSKI, 2010i, p. 179-180).

Assim, o previsto na Lei n.º 11.274/2006 é uma questão que preocupa e evidencia a necessidade de políticas de formação de professores que viabilizem a preparação adequada desses profissionais para atender às exigências dessa nova ordem de organização estrutural no ensino fundamental de oito para nove anos.

[...] o que causa espanto é a fácil comprovação da falta de atenção, tanto por parte do CNE quanto dos gestores das escolas, no tocante à formação de professores para enfrentar com competência pedagógica e política essa mudança radical na configuração do ensino fundamental.[...] Os gestores nem sequer questionam acerca do preparo do professor e, os conselheiros, por sua vez, prestam esclarecimentos e respondem, mas não dão ênfase ao papel dos professores da educação infantil e ensino fundamental. Os conselheiros da Câmara da educação básica simplesmente sugerem em uma lista que menciona “resposta às questões administrativas” que deve se “estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio.” (Brasil/MEC/CNE, 2006) (BRZEZINSKI, 2010j, p. 180).

¹⁶ Esta afirmação da autora pauta-se na sua experiência enquanto avaliadora das instituições superiores, como avaliadora credenciada pelo Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (Sinaes/MEC/Inep) (BRZEZINSKI, 2010, p. 180).

Entretanto, torna-se questão central para Brzezinski(2010), Shiroma (2008), Oliveira (2010),Xavier, Deitos (2006), Kuenzer (2002, 2004), Masson (2009), Sheibe (1990), Freitas(2012) a preocupação no que se refere à formação de professores e às políticas de certificação no Brasil.

Na atualidade, nesta primeira década do terceiro milênio, continua nítido este jogo de intenções no campo da educação: o mundo vivido é aquele que os estudantes-sujeitos da “inclusão excludente”, do professor “certificado” (portador de um diploma), porém não qualificado, é aquele do professor que vai à escola para ensinar o pouco que aprendeu em cursos de curta duração, em modalidades alternativas de formação financiadas com recursos públicos visando a “engrossar” estatísticas ao mundo oficial, principalmente porque o sistema não prioriza as políticas educacionais nas ações governamentais, porque o governo não se propõe a assumir políticas de Estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério. (BRZEZINKI, 2010k, p. 174).

Enfim ressaltamos a importância das associações científicas como Anfope (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Anpae (associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação & Sociedade) e Forundir (Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas) no que se refere a contribuir e lutar por políticas de valorização e formação de professores que esteja pautada na qualidade e melhorias das condições do trabalho docente.

O sistema federativo de certificação de competências dos professores da educação básica, semelhante às demais políticas neoliberais do magistério brasileiro, faz parte do conjunto de definições do mundo oficial que se alicerça na Pedagogia das competências. Essa abordagem pedagógica é refutada por algumas associações científicas da área da educação que passaram a reivindicar, produzir documentos, publicar, realizar eventos, participar de coletivas, de audiências públicas e agir conjuntamente na condição de interessados, entre outros aspectos, no papel do Estado na educação e no reordenamento dos sistemas educativos. Notadamente, essas entidades defendem a criação de um sistema nacional de formação de professores que permita implantar uma política nacional de valorização do magistério. A meu ver, um política global de formação, valorização, e um sistema nacional de formação de profissionais da educação contraditam a criação de um sistema federativo de certificação de competências. (BRZEZINSKI, 2010l, p.185-186).

Contatamos que as ações, no que concerne às políticas de formação e certificação de professores, têm continuidade em específico no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sucessor do governo de FHC, que centrou boa parte dos seus projetos ao campo educacional, coordenados pelo MEC. Dentre eles citamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, Decreto nº 6.094/2007), e concomitantemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado pelo MEC e, atreladas a estes, diversas ações que já vinham se desenvolvendo (BRASIL, 2007), como por exemplo a política de formação de professores a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi desenvolvida pelo Decreto nº5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL,2006), realizando um convênio entre as universidades públicas federais, estaduais e municipais através de uma teia, objetivando o desenvolvimento da formação de professores por meio dessa modalidade. Sobre esse ponto abordaremos na próxima seção.

2.3 Plano de Desenvolvimento da Educação: Os Discursos acerca da Qualidade da Educação Básica e Formação Docente

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷ foi aprovado em 24 de abril de 2007, durante o governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad, objetivando melhorar as condições da educação brasileira no período de 15 anos a contar daquela data, tendo como prioridade a Educação básica, que se estende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. (SAVIANI, 2007a, p. 1.243).

¹⁷ Mec. Plano de Desenvolvimento da Educação = Razões, princípios e programas. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> > acesso in: jun. 2011.

Neste sentido, Masson (2009, p.161) assegura que o “[...] PDE representa a sistematização de necessidades e demandas que advêm das lutas entre grupos sociais distintos e que almejam concretizar determinado projeto de sociedade” (MASSON, 2009, p.161), ou seja, pautados em princípios políticos e ideológicos.

Simultâneo à implantação do PDE, o MEC lançou o “*Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação*”¹⁸ (BRASIL, 2007), com a promulgação do Decreto nº6.094, o qual, segundo Saviani (2007, p. 1.233), é o carro chefe do plano, “[...] na verdade, o denominado PDE aparece como um guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”; este programa é realizado pela União Federal em colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, além da participação das famílias e comunidade, incluindo ações de assistência técnica e financeira por meio da mobilização social com intuito de obter resultados positivos quanto à melhoraria da qualidade da educação básica.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdeau, Grupo Gerdeau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o “Compromisso todos pela Educação” definiu cinco metas [...] (SAVIANI, 2007b, p. 1.243-1.244).

O PDE é um projeto “[...] que se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades” (SAVIANI, 2007, p.1232), pois este visa atender a todas as

¹⁸ O Compromisso Todos pela Educação é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. A base do Compromisso é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração. O Compromisso Todos pela Educação propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade, oferecendo um indicador – o IDEB – que é comparável entre todas as redes de ensino. Apresenta também um conjunto de diretrizes a serem adotadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios na gestão de suas redes e escolas nas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 1).

escolas brasileiras, através de ações e metas¹⁹; desde o ano de sua aprovação e ainda hoje vemos a grande divulgação do programa pelos meios midiáticos.

Nesse contexto, o governo aproveitou para lançar a Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁰ (IDEB) (INEP, 2011, p.1).

[...] o PDE se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares básicas e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores dos aproveitamentos dos alunos e expressos nas provas aplicadas regulamentos sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022. (SAVIANI, 2007c, p. 1.246).

Além disso, em conjunto com o PDE e o IDEB, outras ações foram lançadas juntamente com o PDE, cuja finalidade é aferir a qualidade da educação e propor melhorias na educação, como por exemplo: Provinha Brasil; Piso do Magistério; Formação - pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); Educação superior - com a finalidade de ampliar as vagas nas universidades federais e abrir cursos noturnos; Pós-doutorado, em que jovens doutores têm apoio do governo para permanecer no Brasil; Saúde nas escolas, com atendimento prioritário de prevenção de doenças que atingem professores e alunos; Professor-equivalente, com a viabilização de concursos públicos organizados pelas próprias universidades públicas federais e concurso, que prevê a realização de concursos que ampliem o quadro profissional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essas ações explicitam iniciativas que implicam em melhorias para a formação dos professores, principalmente no que se refere à universidade pública, visto que maior oferta de vagas para o ensino superior se dá por meio de projetos e programas que ampliaram mais as vagas nas faculdades privadas, Institutos de Educação Superior, Universidade Aberta do Brasil em convênio com os municípios

¹⁹ Ver: SAVIANI (2007, p. 1.231-1.255).

²⁰ Avaliação realizada bianualmente. "O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos docentes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar e da média de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasi I." (INEP, 2011, p.1).

(modalidade a distância) em comparação com as Universidades Federais e Estaduais e Municipais.

Em relação à expansão da oferta por cursos superiores e qualificação profissional, vimos o livro publicado pelo MEC, intitulado: Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, uma crítica às políticas do governo FHC. Segundo presidente Luiz Inácio Lula da Silva – governo Lula.

Criaram-se falsas oposições. A mais indesejável foi a oposição entre educação básica e educação superior. [...] Sem que a União aumentasse o investimento à educação básica, o argumento serviu de pretexto para asfixiar a rede federal de educação superior, cujo custeio foi reduzido em 50% em dez anos, e inviabilizar uma expansão significativa da rede. Nesse particular, é forçoso lembrar a revogação, em 1996, do parágrafo único do artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que estabelecia: “Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, as Universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. O resultado para a educação básica: falta de professores com licenciatura para exercer o magistério e alunos do ensino médio desmotivados pela insuficiência de oferta de ensino gratuito nas universidades públicas. Era uma oposição, além de tudo, irracional. Como se pode pensar em reforçar a educação básica se a educação superior, debilitada, não lhe oferecer suporte mediante formação de bons professores em número suficiente? (BRASIL. SILVA, 2007, p. 8).

A partir de um discurso de insatisfação das políticas de formação de professores, como expressada pelo livro do PDE, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em contrapartida, criaram-se vários programas a fim de reduzir a evasão, ampliar o acesso e permanência no ensino superior, além da ampliação de vagas pelos programas Programa Universidade para Todos²¹ (PROUNI) (BRASIL, 2004), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais²² (REUNI) (BRASIL,

²¹ O Programa Universidade para Todos - PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. (BRASIL. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>)

²² A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. (BRASIL. Disponível em:

2007), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnológica²³ (IFET) (BRASIL, 2007), Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2005). No entanto, percebemos que estes não foram suficientes para suprir a falta de professores qualificados, com o agravante de que se ampliaram instrumentos que aumentam o poder do Estado no controle das políticas de formação de professores no Brasil impostas pelos organismos internacionais, através das políticas de avaliação em larga escala.

Para fazer face aos problemas da formação docente, o PDE criou o programa de “Formação” que, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pretende oferecer cursos a distância para prover a formação inicial dos docentes em exercício, não graduados em nível superior, além de formar novos professores e possibilitar a qualificação contínua de quase dois milhões de professores da educação básica. O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades. (SAVIANI, 2007d, p. 1.250).

Decorrente da criação da UAB estar ligada as ações do PDE vinculada a formação de professores e ter como objetivo melhorar a formação dos professores em exercício da função, Masson (2009, p. 169) salienta-se que

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

Brzezinski externaliza sua preocupação no que se vincula à formação dos professores da educação básica conforme as propostas realizadas a partir do PDE e da vinculação da UAB, no que concerne a formar professores; em sua pesquisa a

< http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28 >

²³ [...] a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET tem como premissa fundamental as atuais políticas para a Educação Brasileira com recorte especial para aquelas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica e à Rede Federal. (BRASIL. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifet_bases.pdf >)

autora ressalta que tal processo deve ter uma avaliação rigorosa, tendo em vista a grande expansão da UAB.

A expansão da UAB é sedutora, inclusive estimulou um sistema de remuneração também paralelo ao presencial, professores vinculados ao sistema federal, com dedicação integral, vêm recebendo como “bolsistas” para atuar na UAB. Valho-me das notícias vinculadas como ações do PDE em 25/05/2007 para mostrar essa expansão exponencial no primeiro edital da UAB lançado em final de 2005; foram selecionadas 49 instituições federais (universidades e Cefets) para oferta de 794 cursos superiores; no segundo edital, o processo seletivo registrou 805 propostas de polos, com 123 propostas de instituições para cursos que terão início em 2008.” (BRZEZINSKI, 2010m, p. 189).

Entretanto, Saviani afirma que “[...] o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica” (SAVIANI, 2007, p. 1.250), sendo esta uma solução possível para reduzir o número de professores sem formação superior.

Porém, as ações concomitantes ao PDE, como a avaliação em larga escala, assumem uma política de viés regulatório do processo educacional, cujos resultados são norteadores de novas políticas educacionais.

Nesse sentido, Werle (2009, p.415) alerta que decorrente dessas políticas inseridas no sistema de ensino envolvendo a avaliação em larga escala, como, por exemplo, o SAEB, o que hoje se acentua, especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de abril de 2007, que institui o IDEB, nota-se que as SMED desconhecem ou, quando muito, pouco incluem no debate da avaliação de larga escala e da avaliação da qualidade do ensino, mediante processos externos de acompanhamento, avaliação e diagnóstico da escola e dos sistemas de ensino.

Gonçalves (2005) em sua pesquisa demonstra que as avaliações em larga escala, nos estados brasileiros, se concretizaram devido ao fato de o SAEB ser uma pesquisa amostral e probabilística, o que resultou na necessidade de se criarem os próprios sistemas de avaliação dentro dos próprios estados, com intuito de obter resultados que permeassem o desenvolvimento das escolas, mais específicos, contribuindo para um diagnóstico mais acertado. A autora ressalta ainda que

Por trás desse discurso, surgem outras leituras. Uma delas está atrelada ao modelo de estado neoliberal, fruto da reorganização produtiva do capital. E uma leitura convergente neste caso específico é que como o Estado Nacional criou um sistema nacional de avaliação (SAEB), que passou a evidenciar o desempenho escolar dos alunos dos Estados da Federação, estes sentiram a necessidade de encontrar os responsáveis (culpados) por esse desempenho. Assim, desencadeia-se um processo de culpabilização pelo desempenho do sistema educacional: o âmbito central culpa o estadual que, por sua vez, culpa o municipal, que culpa a escola, que culpa o professor, que culpa o aluno, que não culpa ninguém, e que acaba sendo a maior vítima desse processo de culpabilização, pois seu direito de efetivação do processo ensino-aprendizagem, com qualidade, passa a ser seu dever de aquisição (competência individual). [...] (GONÇALVES, 2005, p. 63).

Nitidamente é possível perceber através desse discurso que o propósito de tais políticas é tornar visível a mazela do sistema educacional, precarizando a educação pública, com propostas que levem à privatização do nosso modelo educacional, o que repercute em um processo que individualiza o interior da escola e aumenta a competitividade entre as mesmas, para que sejam levadas a buscarem soluções aos problemas referentes ao desempenho dos alunos e docentes, sendo inevitável a concorrência instaurada entre as mesmas quanto a se atingir o índice. Nesse cenário há muitas turbulências que direcionam a políticas de formação de professores e às melhorias na educação básica:

Nota-se que as políticas de avaliação ganham espaço no Brasil, principalmente porque norteadas pelos organismos internacionais segundo Bonamino (2002), a fim monitorar as políticas educacionais, criam novas ações e descentralizar responsabilidade no âmbito escolar.

Essa agência internacional tem defendido, junto aos países chamados emergentes, a necessidade de realização sistemática de medições de rendimento escolar, em função de suas aplicações políticas e pedagógicas. Por meio delas o BM acha possível monitorar avanços em direção à consecução de metas educacionais, avaliar a eficiência e a eficácia de políticas e programas, responsabilizar escolas pelo rendimento dos alunos, dar aos docentes informações acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, segundo considerações de técnicos do BM, em muitos países, os sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem estariam permitindo aos ministérios da educação monitorar seu próprio progresso, avaliar as repercussões de programas experimentais e sua eficácia, em função dos custos e melhoria da qualidade do planejamento educacional. (BONAMINO, p. 2002a, p. 143).

A partir de 1995, com a redefinição dos papéis políticos no início do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a avaliação escolar torna-se um mecanismo para aferir os sistemas educacionais, transformando-se em um dos eixos centrais da política educacional. Afirma-se que:

A institucionalização do SAEB é compreendida como um processo que embora dependa de interesses que orientam seus agentes mediadores apresenta uma autonomia restrita em relação a transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira dos anos 80 e 90, que faz com que a política de avaliação da educação básica tenda a reproduzir internamente relações de poder, que se encontram objetivadas socialmente. (BONAMINO, 2002b, p. 19)

Contudo, há uma grande preocupação no âmbito educacional: se esses instrumentos avaliativos, que constituem um sistema padronizado, são suficientes para medir o conhecimento dos alunos, como proposta inicial, ou se apenas reproduzem as desigualdades sociais presentes no âmbito escolar.

Diante dessa afirmação, não entraremos no mérito de traçar o histórico e mudanças decorrentes do SAEB em processo de desenvolvimento, sendo perceptíveis mudanças no caráter da avaliação; atualmente estas apresentam caráter contextual e cognitivo com o propósito de não transparecerem as desigualdades presentes nos contextos interno e externo da vida escolar do aluno, como reflexo nos baixos resultados obtidos por algumas escolas de periferia, comparadas a escolas que apresentam melhores condições de atendimento dos alunos.

Em 2005 novos instrumentos contemplam o sistema nacional da avaliação da educação básica. Nesse ano inicia-se a Prova Brasil, que passa a ser aplicada nas escolas urbanas com mais de 30 alunos no 5.º e no 9.º séries do ensino fundamental, estendendo a 5.398 municípios de todas as unidades da federação adotando o mesmo sistema teórico, técnicas e procedimentos do SAEB.

Essas avaliações possuem semelhança no seu caráter constitutivo, mas as informações do SAEB apresentam-se por unidade da federação e por capitais, incluindo a situação geral do país, por meio de dados do número de alunos das séries avaliadas. Já a Prova Brasil apresenta maiores ou mais detalhes sobre os dados por escola, rede, município, unidade de federação, além de um informe da situação geral do país.

Ações como estas, realizadas desde o governo instaurado em 1995, nos mostram que o governo nesse período desempenhou um papel importante na reforma da educação, em especial após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996), instituindo um caráter de flexibilidade através da legislação educacional, como o objetivo de descentralização do Estado e de divisão de atribuições de gestão aos níveis municipais e estaduais. Segundo Bonamino (2002, p. 67),

“Foi o governo empossado em 1995 quem buscou consolidar essa descentralização por meio da adoção de estratégias de indução que visavam a garantir a adesão dos governos locais, como acontece com a Ementa Constitucional nº.14, aprovada em 12 de setembro de 1996 e, portanto, mais de três meses antes da LDB, que constitui estratégia mais importante acionada pelo governo federal para garantir a descentralização administrativa e financeira da educação fundamental”.

Diante disso, a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), reafirma tais procedimentos na medida em que responsabiliza as diferentes instâncias do Estado pela inserção de suas redes escolares no sistema nacional de avaliação da educação. Podemos perceber, em seu artigo 9º, que a LDB referencia incumbências da União, dentre elas destacamos a de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades da qualidade do ensino.

Entretanto, o artigo 87 da LDB (BRASIL, 1996), refere-se ao papel que deve ser desempenhado pelos municípios; especificando-o entre as ações estabelecidas destaca-se “[...] *integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema de avaliação do rendimento escolar*”.

Nesse sentido, é perceptível que os municípios e os estados passam a ser colaboradores no processo de estabelecer melhorias na qualidade do ensino, comprometidos com a avaliação em larga escala, porém a criação de tantos programas e medidas não solucionaram os problemas da educação o Brasil, continua com alto índice de analfabetos. Saviani afirma e exemplifica o fracasso dessas campanhas, principalmente no que se refere à alfabetização:

[...]. Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os

alfabetizando, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de se resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado. (SAVIANI, 2007d, p. 1.247).

A parceria entre os municípios e estados se consolida a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante o qual foram firmadas metas para o desenvolvimento da educação, bem como melhorias e aumento do índice de desenvolvimento dos alunos. Estas firmadas em 24 de abril de 2007, decreto nº6.094, no art.1.º- estabelece que: *“O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”*.

Esse procedimento objetiva redução do número de repetências e evasão escolar, e melhorias nas escolas e na formação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o governo de 2007 implementa um novo mecanismo de avaliação no sistema de ensino, que passa a ser realizado pelas escolas municipais do ensino fundamental, realizado a cada dois anos pelos alunos da 4.^a série desse ciclo, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), passando a ser realizado pelas secretarias de educação dos diferentes estados (SMED) (BRASIL, 2007).

O Decreto nº6.094, Art.3.º do IDEB dispõe que:

“A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (BRASIL, Decreto nº6.094, 2007).

Após a implementação do IDEB (BRASIL, 2007), as secretarias municipais passam a envolver-se diretamente no sistema de avaliação em larga escala, pois os resultados divulgados não aferem apenas o desempenho dos alunos, mas a escola e a atuação dos profissionais, uma referência para que se tracem planos e metas de

conteúdos a serem trabalhados, planejamentos pelos docentes a fim de aumentar o IDEB da sua escola.

Alguns municípios, como o de Foz do Iguaçu/PR, desenvolveram apostilas e materiais direcionados para esse fim, além de efetivarem reuniões com as professoras das turmas de 5.º ano do ensino fundamental, cujos alunos que fariam as avaliações do IDEB no ano de 2011.

As professoras do 5.º ano dessa rede de ensino, com a orientação da direção, supervisão e responsável pela equipe da SMED, realizam reuniões para encaminhar as atividades pedagógicas com foco no IDEB da escola; além disso, realizam um curso no Polo Astronômico de Itaipu (PTI), promovido pelo Núcleo Tecnológico Educacional Municipal (NTM) sobre os descritores e gêneros textuais trabalhados nas avaliações.

Porém, o que colocamos em evidência é que as professoras em momento algum puderam manifestar suas opiniões sobre tal proposta, pois as apostilas eram extensas, além dos livros didáticos e conteúdos a serem cumpridos, tornado esse processo desgastante, além disso, não houve discussões, fóruns e debates acerca do assunto.

Em uma pesquisa realizada no início de 2011, através do grupo de pesquisa Observatório da Educação²⁴ junto às professoras da série avaliada pelo IDEB, de 05 escolas municipais²⁵, contatamos que 20% das entrevistadas têm clareza sobre o instrumento de avaliação ou já buscaram informações, leituras sobre o mesmo e gostariam de participar de estudos a respeito, porém, a totalidade da amostra permanece apenas executora das ações da SMED, sabe que é uma avaliação, cuja nota terá uma grande repercussão, porém não é consciente dos impactos causados.

No que se refere ao aspecto técnico, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É

²⁴ Grupo de Pesquisa Observatório de Educação – CAPES/INEP – Projeto OE 146/2011, Subprojeto Avaliação da Qualidade da Educação Básica: estudo comparativo entre Brasil e Argentina. Parceria entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/ RS com a UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu, UNESP, UPF e CAPES.

²⁵ No Ano de 201, o Município atendeu 50 salas de 4.ª série ou 5.º ano do ensino fundamental, sendo estas as avaliadas pelo IDEB, a pesquisa contou com a colaboração de 15 docentes no total, representando uma amostra de 30% do total das professoras que atuaram no processo de avaliação destas séries. Os dados foram coletados junto a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. (SAVIANI, 2007e, p. 1.246).

Torna-se necessário destacar que as políticas municipais permanecem sob orientações do governo federal, ou seja, permanecem reproduzindo o mesmo discurso dos organismos internacionais que, por sua vez, reforçam a necessidade de premiar professores e ofertar ações isoladas no que concerne à sua formação continuada, pois, segundo as pesquisa de Souza e Pestana (2009, p. 147), “[...] os sistemas educativos e as instituições educacionais tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professores e como sujeitos”.

Esta lógica vem ampliando a competitividade entre as escolas e professores, sem considerar as desigualdades existentes entre as mesmas dentro de um mesmo município, onde os professores sofrem cobranças além do normal a fim do cumprimento de metas estabelecidas pelas SMED do seu município, princípio este decorrente do Decreto nº 6.094/ 2007, que, no parágrafo 2º, estabelece critérios de prioridade de atendimento da União, que serão observados pelos resultados obtidos pelo IDEB, a fim de determinar medidas de incremento desse índice e a capacitação financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, segundo Saviani (2007, p.1249), “[...] outro problema do PDE está em reconhecer que o FUNDEB não significou o aumento de recursos financeiros para educação”, e afirma:

[...] uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2007f, p. 1.249).

Nesse sentido, Masson (2009, p. 203 -204) reforça ser fundamental repensar a formação inicial do professor, e como os cursos de formação de docentes têm contribuído para a atuação docente, e as condições de trabalho deste profissional, pois a prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelos IDEB em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a

resolução de problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas do trabalho, os avanços poderão ser insignificantes.

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal que o PDE não contempla diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político pedagógico da escola; das reuniões de colegiado, do atendimento às demandas da comunidade de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitam. (SAVIANI, 2007g, p. 1250).

Com o PDE, outras sete ações foram lançadas (SAVIANI, 2007), dentre elas citamos as ações voltadas à educação: “[...] o Selo e certificação para a cidade que reduzir o analfabetismo”; o “PDE de cada escola”; a segunda edição do concurso “Literatura para Todos”, criado em 2006; a edição 2007 do “Programa de Apoio à Extensão Universitária” (PROEXT), lançado em 2003; o “Pró-docência”, Programa de Apoio para os Cursos de Licenciatura; e a ampliação de vagas para professores e técnicos nas escolas de educação tecnológica.

Para Saviani (2007, p. 1.251), essas ações são bem aceitas, principalmente em relação às ações do MEC, a fim de modificar o perfil da educação brasileira, “[...] se bem que se deva estar atento para evitar a fragmentação e dispersão que levariam à perda do foco na questão principal: a melhoria da qualidade da educação básica”. Porém,

Não obstante os avanços conseguidos em decorrência das lutas empreendidas, os educadores, historicamente, não têm conseguido alcançar todos os objetivos inscritos em suas pautas de reivindicações há mais de duas décadas. E dificilmente essas reivindicações serão atendidas plenamente. Isto significa, numa determinada perspectiva, que precisamos estar permanentemente engajados nas lutas, nos espaços que sejam atinentes à nossa própria atuação como profissionais e como cidadãos. (AGUIAR, 2007, p.18).

Cabe ressaltar que o PDE favoreceu a parceria entre os empresários e o setor privado, principalmente no que concerne à educação; podemos citar a grande

influência midiática no consenso da opinião pública em relação à qualidade da educação, como foi com o lançamento do “*Compromisso todos pela Educação*” por empresários. Os estudos de Gatti; Barreto; André (2011, p. 102) apontam, de acordo com os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo de Educação Superior de 2009,

[...] que a grande maioria das matrículas está nas instituições privadas e que o crescimento das matrículas está nas instituições privadas e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores (licenciaturas e “bacharelados + licenciatura”) é bem menor que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação (BRASIL. MEC. INEP, 2010).

A pesquisa ressalta ainda, quanto ao número de matriculados, que o maior número de matrículas em licenciatura de pedagogia está nas instituições privadas, correspondendo a 68% do total, e 53% corresponde a matrículas em outros cursos de licenciaturas. Gatti; Barreto; André (2011, p. 102) destacam que “[...] 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciaturas são ofertados na modalidade a distância[...]”.

Sobre o período compreendido entre 2001 e 2009, percebe-se que as matrículas vinham decrescendo no que se refere à procura por cursos de licenciaturas; tais dados denotam a mudança de distribuição dos alunos distribuídos entre os cursos de licenciaturas presenciais e a distância, segundo Gatti; Barreto; André (2011, p. 103) “[...] diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas”.

Visto que, segundo os autores, estas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância; confirma-se a ampliação de oferta dos cursos de formação de professores pela esfera privada. Assim, colocamos em evidência o discurso do presidente desse movimento Milu Vilela²⁶ (2006, p. A-3):

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre

²⁶ Maior acionista individual do banco Itaú, campeã do voluntariado (é embaixadora da União da Boa Vontade da UNESCO) e presidente do Comitê Executivo do “Compromisso Todos Pela Educação”.

organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela educação. Para que, em 2022, possamos festejar o bicentenário da Independência num país de escola e de oportunidades iguais para todos.

É louvável que o setor privado esteja unido em prol de melhorias para educação, porém não é apenas para educação pública que esses recursos vêm sendo destinados, pois a iniciativa privada tem ampliado o rol de empresas filantrópicas, tem sido muito ágil no que se refere a solicitar isenção de impostos para as instituições privadas de ensino; além de se beneficiar, não tem inserido nas discussões a ampliação de recursos financeiros para educação. *“Ao contrário, ao criticar os gastos públicos, propor o enxugamento das contas governamentais, exigir a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação”* (SAVIANI, 2007, p. 1252), contribuindo assim para o aumento da precarização do ensino e condições de atendimento da educação pública.

Porém é impreterível ressaltarmos a importância de fortes políticas para a formação de professores, pois a formação dos mesmos é responsabilidade da educação superior, sendo assim, não podemos nos vender, e deixar de lutar por melhorias nas condições de trabalho, formação e plano de salários destes profissionais, pois sem bons professores, não se torna possível viabilizar melhorias na educação. Em relação à formação e à valorização dos/das profissionais do magistério, estas,

[...] devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (CONAE, 2010, p. 80).

Segundo a pesquisa realizada por Saviani (2007) em relação ao PDE, o ideal seria chegar a 10% do PIB destinado à educação no Brasil, pois assim, segundo o autor,

[...] haveria recursos suficientes para tratar a educação com a devida seriedade e de acordo com a propriedade que é proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada. Procedendo da forma como estou propondo, nós estaríamos, de fato, provendo os recursos necessários que permitiriam dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia. E estaríamos em condição de equipar adequadamente nossas escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2007h, p. 1.254).

Sob esse aspecto, torna-se de suma importância a luta por melhorias e políticas que possam realmente interferir nas políticas educacionais no que concerne a melhorias para as universidades e escolas públicas, bem como condições do trabalho e formação docente, a peça fundamental para avançarmos objetivamente em melhorias na qualidade da educação básica. A seguir faremos a exposição das implicações e objetivos do Plano Nacional da Educação no que se refere à formação dos professores.

2.4 Plano Nacional da Educação (PNE): Inferências acerca da Formação e Certificação Docente

Dentre as ações do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso pode-se destacar a LDB 9394/96, a Emenda Constitucional²⁷ n° 14, de 12 de dezembro de 1996, e cinco nos após a LDB, que criou o Plano Nacional da Educação²⁸ (PNE, Lei n° 10.172,2001).

²⁷ Esta Emenda modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e estabeleceu os parâmetros para a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério) (BRASIL, 1996).

²⁸ O Plano Nacional de Educação foi lançado em 09 de janeiro de 2001, estabelecendo as diretrizes para a educação nacional e com prazo de vigência de dez anos, após a data de implementação. (BRASIL, 2001).

O fundamento da Lei nº 10.172/2001 encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC. O texto assume como fio condutor o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada. Vejamos dois exemplos disso numa seção (a do ensino fundamental) em que o governo teria melhores condições para produzir algo em diálogo com a sociedade:

a) *Detalhismo*, ao se intensificar a centralização da política educacional, como na meta 8: “assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”;

b) *Generalismo ambíguo* na ausência de definição de prazo e meios, ao retardar a sua implementação, como na meta 20: “eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda”. (VALENTE, ROMANO, 2002, p. 99-100).

O PNE está assim contemplado na LDB 9394/1996:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

“I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios.”

Além disso, encontra-se na centralidade do PNE melhorar a qualidade do ensino e valorização do magistério, sendo estes os objetivos centrais do plano, assim estabelece que esses serão concebidos através de uma “*política global do magistério, que implica*”(PNE, 2001, p. 73, art. IV, inciso, 10.1) na concretização de “[...] formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada. (PNE, 2001, p. 73, art. IV, inciso, 10.1).

A pesquisa nos permite inferir que o discurso, no que tange às políticas de formação de professores, é fortemente promovido, porém não identificamos políticas que visem a melhorias no que se refere à formação superior desses professores, pois a mesma segue políticas centradas nos discursos e direcionamentos dos organismos internacionais (BONAMINO, 2002; SHIROMA, 2008; SCHNEIDER, 2008; FREITAS, 2012), os quais, seguindo tendências neoliberais, tendem a ampliar políticas que aumentem a obtenção do diploma através de instituições privadas, reduzindo assim a responsabilidade do Estado em ofertar uma formação de

qualidade aos docentes, que acabam sendo responsabilizados por suas escolhas. Para Antunes (2011, p. 59-60):

Em síntese, no governo FHC a Educação é um dos pontos cruciais, porém, é importante destacar que a profusão de medidas legais a partir dos anos de 1990, para normalizar e reformar a educação e a formação docente, não se apresentam somente como uma preocupação nacional, mas demonstram nitidamente a sintonia da coalizão formada com o projeto neoliberal e a sua determinação de cumprir as deliberações dos organismos internacionais, que visa fortalecer um Estado avaliador e regulador e afastá-lo da manutenção da educação pública via participação crescente da iniciativa privada.

Entre as reformas em âmbito educacional em 1990, ressaltamos os acordos realizados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, no México, a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, além da Conferência Mundial de Educação para Todos, quando 155 governos estiveram presentes, resultando em mudanças nas políticas educacionais brasileiras e também para todo o mundo, pois no evento objetivou-se firmar o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, para jovens e para adultos.

Quanto às promessas de ampliar o atendimento melhorando a qualidade do ensino, basta que se mencione um fato objetivo para que se verifique a completa falta de sinceridade do atual governo federal. Ele rebaixa arbitrariamente o valor do “custo-mínimo-aluno/ano” para o repasse aos estados, que não alcançam o valor mínimo estabelecido pela legislação relativa aos FUNDEFs, o que prejudica irremediavelmente as crianças matriculadas nos estados mais pobres da federação. A propósito, levantamento feito pela assessoria da bancada federal do PT demonstrou que, com o referido rebaixamento, de 1997 a 2001, o governo federal, além de não repassar aos FUNDEFs algo equivalente a R\$ 8,150 bilhões, deixou as crianças de seis estados sem acesso ao complemento determinado pela Emenda Constitucional nº 14 e pela Lei nº 9.424/96! (VALENTE; ROMANO, 2002, p.101).

Desse modo, “[...] A conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para a educação” (ANTUNES, 2011, p. 59), e, assim, o Brasil buscou cumprir os compromissos assumidos em Jomtien através do Plano Decenal de Educação para Todos:

O *Plano Decenal de Educação para Todos* é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 207).

Como apresenta Silva Junior (2003, p. 207), esta foi uma estratégia para superar o “[...] processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação do Estado e sociedade civil nos anos 1980”. No que se refere à concretização do Plano Nacional da Educação (PNE, 2001), os autores Valente e Romano (2002, p. 98) revelam que este se materializou a partir de perspectivas opostas na década de 1990:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE.

Assim, o embate da sociedade retornava no sentido de reorganizar a gestão educacional, segundo Valente e Romano (2002, p. 98) “[...] o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governamentista do Sistema Nacional de Avaliação”. E, ainda, sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso e as políticas educacionais, Valente e Romano (2002, p. 99) afirmam:

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

A intenção de descentralização de responsabilidades do Estado para com os envolvidos no processo educacional tornou-se uma estratégia das políticas neoliberais que decorrem desde o governo da década de 1990. Assim, o PNE,

[...] significa a recusa de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Em troca do sistema educacional, reafirmou-se, conferindo-lhe o estatuto de lei, o Sistema Nacional de Avaliação – instrumento nuclear do excessivo centralismo na gestão da educação nacional. O PNE aprovado não viabiliza mecanismos de gestão democrática do ensino. Além de reduzir a democracia à “participação da comunidade escolar e da sociedade” na implementação da prática de deliberações definidas na cúpula do Estado, esta é entendida como algo de economia exclusiva do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p.104).

Visto que as questões educacionais não foram sanadas, e estão longe deste objetivo, discussões acerca de um novo PNE (2011-2020) tornam-se fundamentais. Abordaremos na próxima seção sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

2.5 Conferência Nacional de Educação (CONAE): Em Direção a um Novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)

O documento da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020), realizado em 2010, tornou-se um amplo movimento entre a sociedade política e outros setores da sociedade civil vinculados à educação.

[...]. Ocorrida em Brasília, entre os dias 28 de março e 1º abril de 2010, a CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira - da creche à Pós-Graduação - para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional

de Educação (PNE) para os próximos dez anos. (ANPED, 2011, p. 9).

A referida conferência foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais, as quais tiveram ampla participação dos professores e outros profissionais da educação, como estudantes, pais, gestores, pesquisadores e segmentos organizados em prol da educação. A ANPED, representando outras instituições de pesquisa, participou de forma ativa do processo de organização da Conferência Nacional de Educação em 2010 e, segundo os pesquisadores que elaboraram a síntese das discussões,

O presente documento é, pois, resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social. Espera-se que sua ampla divulgação, disseminação e debate possam servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado. (CONAE, 2010, p.11).

O evento, para a concretização deste novo Plano reuniu municípios, estados, segmentos, setores e outros profissionais da educação para discutir melhorias da qualidade da educação brasileira, a partir do “*tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*”. (CONAE, 2010, p.10).

O Documento Final do CONAE representou um marco histórico que possibilitou a organização de um novo Plano Nacional de Educação, por meio da indicação de concepções, proposições e potencialidades das políticas nacionais da educação, com o objetivo de garantir educação de qualidade a todos/as, possibilitando a participação da sociedade civil e política; esse envolvimento poderá possibilitar:

[...] ainda, o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional, envolvendo questões amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação, formação e valorização profissional, em detrimento de uma concepção meramente

fiscalizadora e punitiva sobre os/as educadores/as. Ou seja, poderá contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógico em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos/as, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional. (CONAE, 2010, p. 14).

O documento final do CONAE, assim como no primeiro PNE, visou propor melhorias no que se alude a melhorias na qualidade da educação dispostos em seis eixos norteadores das políticas educacionais ou do novo PNE (2011-2020), incluindo papel do Estado, políticas de acesso e permanência dos alunos na escola, políticas de formação e valorização dos professores, além de melhorias na condição do trabalho docente.

As discussões para finalização deste documento resultaram na proposta de um sistema nacional de educação, articulando os sistemas municipais, estaduais, distrital e federal de ensino, considerando as metas estabelecidas pelo PNE (Lei 10.172/2001) e os princípios presentes no artigo 206 da Constituição Federal, que define:

Art 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos/das profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os/as profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (CONAE, 2012, p. 21).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL. CONAE, 2010) tem como premissa subsidiar mecanismos que efetivem o cumprimento das metas e objetivos estabelecidos pela LDB, CNE e MEC como, por exemplo, erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, entre outras.

Nessa direção, o **PNE**, por se tratar de plano que estabelece uma **política de Estado**, deve ser tratado como principal prioridade pelo Estado nacional e pela sociedade brasileira. O cumprimento das metas previstas ainda exigirá grande esforço coletivo e institucional.

Ao mesmo tempo, é fundamental discutir o processo de construção coletiva, as concepções, diretrizes, metas e estratégias a serem consideradas para a elaboração do novo PNE a ser implantado a partir de 2011. Para tanto, investimentos públicos são imprescindíveis, acompanhados por monitoramento, assessoramento e avaliação de resultados. [...] (CONAE, 2010, p. 28-29).

Com base nesse documento, a avaliação do PNE deverá ocorrer até o quinto ano de sua vigência e sua reavaliação deverá ocorrer posteriormente, com vistas ao novo plano, sendo assim, as diretrizes estabelecidas devem ser públicas e acessíveis a todo/a cidadão/ã, visto que a sua distribuição será realizada em todas as unidades escolares e de forma gratuita. É fundamental destacar a relevância das dimensões extraescolares articulada a dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado, dentre as quais destacamos:

c) O **plano do/da professor/a** – formação, profissionalização e ação pedagógica, que se relaciona: ao perfil e identidade docente; titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só instituição educativa; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação estudantes/docente adequada ao nível ou etapa; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, pesquisa, extensão, atendimento a pais/mães ou responsáveis; ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/ atendimento aos/às estudantes no ambiente educativo. (CONAE, 2010, p. 51-52).

Contudo, é imprescindível ressaltar que a formação de professores, bem como ações no que concerne às melhorias para a formação docente, centraliza-se novamente nas políticas educacionais, porém as ações efetivas não saem do processo burocrático para um plano de carreira, condições de trabalho e formação que realmente modifiquem o cenário atual.

Ao adotar a avaliação como eixo de suas políticas, o Brasil não o faz por meio de um sistema nacional, que envolva a educação básica e superior, mas desenvolve ações direcionadas a esses níveis por meio de instrumentos de avaliação para a educação básica (Saeb, Enem, Ideb, Prova Brasil) e pela criação do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes), além daqueles específicos para o sistema de avaliação da pós-graduação e da pesquisa. De

maneira geral, elas se baseiam em pressupostos cujas ações/instrumentos do sistema de avaliação constituído: 1) efetivam, pouco a pouco, um processo educacional que altera objetivos, valores e processos educativos no campo da educação; 2) ampliam o poder de regulação e controle do Estado e alteram significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as instituições, principalmente na educação superior; 3) promovem mudanças significativas na gestão, na produção do trabalho escolar, acadêmico e na formação profissional. (CONAE, 2010, p. 53).

O Documento Final do CONAE (2010) resultou em uma avaliação do PNE (200-2011) (BRASIL. CONAE, 2010) e visou trazer alguns dos objetivos do novo PNE (2011-2020) em relação à avaliação e à formação dos professores, bem como contribuições às novas políticas educacionais.

A política de avaliação no Brasil no decorrer dos governos de 1990 – 2011 tornou-se visivelmente uma política permanente; podemos dizer que trouxe contribuições ao sistema educacional, porém, no que se refere ao trabalho dos professores em relação às políticas meritocráticas, trouxe alguns prejuízos: sobrecarga de atividades, pagamento de abonos e prêmios aos professores em virtude das notas obtidas pelos alunos na avaliação promovida pelo Estado, tornando-se um pouco perversa. Shiroma e Schneider (2008, p. 46) acrescentam que o conjunto de medidas, ao invés de trazer melhorias ao trabalho docente, pode

[...] produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de sindicatos e resistência e desarticulação de sindicatos e ações coletivas de associações de classe.

Sendo assim, ressaltamos que um grande desafio será superar as políticas que premiam e punem ao mesmo tempo professores da educação básica, e exigir as que priorizem a aprendizagem dos alunos e a valorização dos professores, com planos de cargos de salários, não as que apenas contemplem metas e prêmios salariais para alguns professores, como exposto no relatório de 2010 da CONAE.

Esta concepção ampla deve considerar não apenas o desempenho, o fluxo e a evasão escolar do/da estudante, tal como ocorre no Ideb, mas também as variáveis relativas à infraestrutura das redes de ensino, da relação professor/a/estudante, ou seja, é preciso

estruturá-lo na perspectiva do desenvolvimento humano e não da punição. Tal política deve estimular e auxiliar os estados e os municípios a também implantarem sistemas próprios, que levem em conta a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, restringindo seu caráter a diagnóstico, visando à superação de dificuldades na formação dos/das profissionais da educação. Assim, é fundamental superar um equívoco comum, quando se trata de avaliação, que é a defesa de um sistema de incentivos, via prêmios e punições, em geral de caráter pecuniário, às escolas ou às redes educacionais, frente a metas de qualidade em geral preestabelecidas. Deve-se superar, também, a ideia de se estabelecer um ranking entre as instituições educativas, docentes e discentes considerados “melhores” e “piores” pelos processos de avaliação (CONAE, 2010, p. 54-55).

Acreditamos ser necessária uma política que contribua efetivamente no que se refere à educação básica, que não tenha um caráter punitivo, que vise a melhorias para a formação docente, infraestrutura, material didático, condições de trabalho docente, características socioeconômicas, além de informações que contribuam para propor melhorias no desenvolvimento do trabalho pedagógico e no ensino-aprendizagem.

Em termos objetivos, no tocante à educação básica, por exemplo, o sistema de avaliação deve ser capaz de identificar os desafios institucionais de infraestrutura dos sistemas de educação (tais como situação do prédio, existência de biblioteca e equipamentos, recursos pedagógicos e midiáticos, condições de trabalho dos/das profissionais de educação, dentre outros) e aferir o processo de democratização nas escolas, utilizando os indicadores de avaliação existentes para garantir a melhoria do trabalho escolar, bem como o aperfeiçoamento do senso crítico do/da estudante (CONAE, 2010, p. 55).

Assim, esperamos que o novo PNE atinja realmente os objetivos estabelecidos, inserindo também questões que realmente possam possibilitar melhorias ao sistema educacional, principalmente no que concerne à formação docente, além de melhorias das condições e acesso a escola pública, como apresentada no documento do CONAE:

A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política

deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado. (CONAE, 2010, p. 79).

Saviani (2007), Shiroma (2003) afirmam que, para haver uma mudança significativa na educação, é necessário que haja uma ampliação do financiamento nessa esfera, proporcionando melhorias ao sistema educacional de forma global, que garantam efetivamente e não apenas ideologicamente,

[...] a obrigatoriedade do financiamento pelo poder público da formação inicial e continuada, assegurando graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu a todos os profissionais da educação. Que seja garantida a redução em 50% da jornada de trabalho aos/às trabalhadores/as em educação, cursando especialização, e liberação de 100% da jornada de trabalho ou licença automática e remunerada, com a manutenção integral dos salários, aos/às profissionais do magistério que estiverem cursando ou ingressarem em programas de mestrado e doutorado. É necessário garantir a responsabilidade da União no financiamento dessas políticas, assim como as condições, como ajuda de custo aos profissionais que residam em bairros/municípios afastados do Município-sede, para que possam participar da formação continuada. (CONAE, 2010, p. 83).

O que de fato não ocorre na atualidade, pois o número de vagas para os cursos de pós-graduação são reduzidos; poucos municípios contemplam em seus planos de cargos licenças para formação docente. A qualificação tem sido realizada através de atividades oferecidas pelas secretarias e em parcerias com instituições privadas, em oficinas de 4 horas, a fim de certificar os docentes pela participação nesses eventos, como abordaremos com maior profundidade no terceiro capítulo.

Nesse sentido, articulada à formação inicial e continuada, faz-se necessária a criação de um **plano de carreira** específico para todos/as os/as profissionais da educação que abranja: piso salarial nacional; jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento; condições dignas de trabalho; e definição de um número máximo de estudantes por turma, tendo como referência o custo aluno/a – qualidade. (CAQ). (CONAE, 2010, p. 94).

Assim, tanto a escola quanto o seu cotidiano atuam como formadores de professores em paralelo com as instituições de ensino superior; para tanto, são necessárias ações e programas sistematizados e articulados com a carreira

docente, pois, como aponta o documento da CONAE (2010), devemos superar as formações de cunho emergencial.

2.6 Programas e Políticas de Formação do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva

Nos governos do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, período de 2002–2010, criaram-se muitos programas. Como exemplo, citamos: **Rede Nacional de formação continuada de Professores; Pró-letramento; Pró-licenciatura; Proinfantil; Parfor**, a fim de reduzir o número de professores sem formação inicial superior. Segundo Masson,

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo, representando uma oportunidade para a concretização das lutas empreendidas pelo movimento de educadores. Sua vinculação ao Partido dos Trabalhadores gerou uma série de expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação. As políticas desenvolvidas, porém, revelaram um processo de embates entre as propostas de governo e as reivindicações dos educadores. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1107), “não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso.” Na opinião de Freitas, H. (2007a, p.1207) “[...] o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior [...]” (MASSON, 2009, p. 151).

Dentre as reivindicações de cunho emergencial, estão no centro das questões as políticas educacionais, seja no viés da formação de professores ou da qualidade do ensino. Scheibe (2010) faz um levantamento das reivindicações mais importantes desse período, que se referem a:

[...] melhoria da formação docente, tais como: garantir maior financiamento público para ampliar vagas nas instituições, especialmente as públicas, para cursos de licenciatura e pós-graduação; criar programas de bolsas para alunos de licenciatura, com destaque à existência de um plano emergencial para a área das licenciaturas nas Ciências Exatas; ampliar e democratizar a distribuição de bolsas para professores da rede pública em nível de mestrado e doutorado, garantindo a licença remunerada durante o período que estiverem cursando, sem prejuízo funcional e com o estabelecimento de critérios contidos no plano de cargos, carreiras e

salários; proporcionar formação continuada a todos os profissionais em exercício nas diversas modalidades da educação básica; ampliar também a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* voltados para a formação de gestores e administradores da educação, orientadores educacionais, supervisores/coordenadores pedagógicos, entre outros; implementar, em todos os programas de formação inicial de professores, a discussão sobre novas tecnologias, gênero e diversidade étnico-racial, bem como sobre sustentabilidade ambiental; sedimentar os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em centros de formação continuada dos profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público. (SCHEIBE, 2010, p. 990-991).

Nesse período, além da criação de programas de formação para superar a problemática da falta de professores para atender às demandas da educação básica, segundo Masson (2009, p.155), “[...] a expansão da Educação Superior e do crescente número de licenciados, a falta de professores na Educação Básica se explica pela ausência de uma política efetiva de valorização dos professores”. Dentre as ações desenvolvidas nesse período destacamos:

Tabela 1. Programas de Formação de Professores - 2004 a 2009.

Programas	Ano de aprovação	Objetivos dos programas	Características do programa
Rede Nacional de formação continuada de Professores	2004	Contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos, prioritariamente professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.	Cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas.
Pró-Letramento	2005	Ofertar suporte à ação pedagógica dos professores dos nos/séries iniciais do ensino fundamental.	Programa de formação continuada, com duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.
Pró-Licenciatura	2005	Melhorar a qualidade da educação básica por meio da formação inicial dos professores em sua área de atuação.	Oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental e médio dos sistemas públicos de ensino, por meio da adesão ao programa; o curso é realizado pela UAB.
Proinfantil	2005	Formar os professores que atuam na educação infantil e não possuem habilitação do magistério em nível médio.	É um curso em nível médio, a distância e na modalidade normal, com duração de 02 anos, visto que o curso do magistério regular é de 4 anos.
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	2006	Ofertar formação inicial e continuada na modalidade a distância, tendo com prioridade os professores em exercício.	Duração dos cursos: até 04 anos para formação superior, até 02 anos para formação inicial em nível médio e até 01 ano para cursos de formação continuada.
Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA)	2006	Ampliar a formação de professores, com prioridade nos cursos de licenciaturas.	Realizado em parceria com as instituições públicas federais, estaduais, visando dinamizar os cursos de formação superior.
PROLIND	2008	Apoiar a formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.	Desenvolvido pelas instituições de ensino superiores públicas federais e estaduais.

Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR	2009	Organizar a formação inicial (graduação), segunda licenciatura e formação continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suprir a falta de profissionais em exercício sem formação.	Organizado em colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.
-------------------------------------------------------------------------------------------------	------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Brasil. Mec. Programas do MEC voltados à formação de professores, 2012. (Organização nossa).

Em consonância com os programas criados pelos governos Lula, Masson (2009, p.157) afirma:

O desenvolvimento desses programas de formação evidencia a preocupação do MEC em buscar soluções para o problema da falta de professores na Educação Básica. Entretanto, a criação de inúmeros programas de formação demonstra uma **fragmentação** que inviabiliza o desenvolvimento de um projeto articulado de formação que represente uma política orgânica de Estado. A recorrente ênfase dos documentos oficiais que normatizam os programas apresentados na necessidade de atender as exigências do mundo atual, sem uma crítica aos problemas enfrentados, revela a articulação da educação às demandas do capital.

Ressalta-se, assim, que a concretização destes programas através de editais/convênios, segundo a autora, é uma política de “balcão/leilão”, (MASSON, 2009, p.157), que flexibiliza a formação de professores no Brasil.

Outra ressalva presente nas pesquisas realizadas por Masson (2009) é a formação aos docentes por meio de programas ofertados pela modalidade a distância, que está fortemente evidenciado pelos programas citados anteriormente.

No próximo capítulo enfatizam-se as ações e programas que foram realizados pelo governo do Paraná, a fim de ampliar a formação dos professores da educação básica.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo discorre-se acerca das políticas e programas de formação de professores no Estado do Paraná, bem como o Plano Estadual de Educação (PEE), Plano de carreira do magistério estadual para os professores em exercício da profissão, políticas meritocráticas adotadas pelo Estado do Paraná a partir do Plano de Metas da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que prevê avanços de cargos e salários conforme os cursos de formação continuada realizados, propostos no período de 1995 a 2010.

3.1 Governos Jaime Lerner (1995-2002) e Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010): Algumas Reflexões

Assim como na presidência da república, os governos do Paraná estenderam-se por dois mandatos. Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, o Paraná foi governado por Jaime Lerner, período conhecido por governo Lerner ou período Lernista²⁹, que perdurou de 1995 a 2003; já nos governos de Luis Inácio Lula da Silva, o Paraná foi governado por Roberto Requião, sendo visível a continuidade de suas ações, aliado ao governo federal, seguindo a tendência da competitividade, flexibilidade e produtividade decorrentes das exigências do modelo de sociedade capitalista que se segue.

A proposta de Jaime Lerner concorda com a reforma educacional preconizada por Fernando Henrique, pois aqui também é enfatizado que o ensino profissionalizante deveria ser ofertado fora do sistema regular de ensino. A educação profissional foi repassada ao Paranatec, deste modo, o Estado retiraria de si todas as responsabilidades. Tanto o setor público, como a comunidade empresarial e as instituições de ensino público e privado, participariam dos encaminhamentos da educação profissional. (ABONIZIO, 2011, p. 6.181-6.182)

De acordo com Sapelli (2003), o ensino profissionalizante foi privatizado, pois os concluintes do ensino médio passaram a ter a opção de realizar cursos

²⁹ Categoria desenvolvida por Tavares, 2004. Consultar: TAVARES, T. M. **Gestão pública do sistema de ensino do Paraná** (1995-2002). São Paulo: PUC, 2004. Doutorado (tese).

profissionalizantes com caráter pós-médio, ofertados nas escolas estaduais do Paraná, com a cobrança de taxas “ditas” não obrigatórias. Segundo Sapelli (2003) e Abonizio (2011) não houve discussões acerca do currículo, sendo este imposto de forma autoritária por uma equipe de técnicos da Paranatec, “sendo a organização curricular por módulos e baseava-se no desenvolvimento de competências” (ABONIZIO, 2011, p. 6.182). Segundo o autor, estabeleceu-se nessa época uma mensalidade para os alunos, sendo esta de caráter não obrigatório, na forma de contribuição, porém, segundo a pesquisa, os estudantes passavam por situações constrangedoras que os forçavam a efetuar o pagamento.

O governo de Jaime Lerner seguiu as orientações dos organismos internacionais, assim como o governo FHC, promovendo a continuidade de suas propostas, enfatizando a formação por competências, que é evidenciada nesses governos.

O governo de Jaime Lerner atendeu prontamente às orientações difundidas pelos organismos internacionais, valorizou a educação básica, em detrimento da educação profissional, uma vez que a preocupação deveria ser com a formação geral, pois o mercado desejava um novo tipo de profissional, em que competências e valores ganharam ênfase ao passo que a qualificação profissional tornou-se desnecessária. Havia uma grande pressão para a contenção de gastos do Estado e, desta maneira, era bastante forte a ideia de privatização. A iniciativa de Jaime Lerner acerca da educação previa que tanto a comunidade civil quanto as empresas privadas abarcassem a educação profissional. Do mesmo modo que o Estado estava transmitindo suas responsabilidades para outros, o fortalecimento da gestão do sistema educacional foi um aspecto bem discutido: as escolas deveriam funcionar como empresas, buscando atingir metas, o que significaria um bom rendimento escolar e, concomitantemente, diminuir os custos. O modo como a instituição escolar fosse gerenciada refletiria no seu bom desenvolvimento. (ABONIZIO, 2011, p. 6182-6183).

No governo Lerner a escola passa por um período de precarização, que é ressaltado por alguns aspectos, como por exemplo: “*carga horária mínima, aprovação automática, municipalização, correção de fluxo, insuficiência de insumos, tamanho das turmas e ênfase em competências*” (SAPELLI, 2003, p. 186).

As diretrizes explicitadas no Plano de Ação da SEED tiveram como referência as diretrizes definidas pelo BM para os anos de 1990 [...]. A partir de tais diretrizes, foram articulados Programas/Projetos que foram implementados no governo Lerner [...] (SAPELLI, 2003, p. 77).

Assim, as seguintes modalidades de formação têm sido oferecidas aos professores e escolas da rede estadual: *Programa de Desenvolvimento Educacional* – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; *Reuniões Pedagógicas*, desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; *Grupos de Estudo* desenvolvidos aos sábados; *Cursos e Simpósios* relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; *Projeto Folhas* no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, podem produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências e, também, o próprio *Portal Dia-a-Dia Educação* da SEED-PR, que funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente (NADAL, 2007, p. 8).

Nessa direção, nota-se que a educação profissional, “quando não está gerenciada pelo setor privado, é definida como um treinamento aligeirado, capacitando para a camada do mercado de empregos precários” (ABONIZIO, 2011, p. 6183). Sendo assim, o discurso produzido socialmente internaliza a concepção de que sociedade livre é aquela em que os indivíduos possuem a oportunidade de ascender socialmente através do seu esforço pessoal, evidenciando ações meritocráticas.

Esta concepção de competência refere-se a um trabalhador de novo tipo, preparado para atuar nos diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permitam, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los. (PARANÁ, 2006, p. 26, grifos do original).

Já em 2003, Roberto Requião assume o governo do Estado, com uma nova proposta para a educação, por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná, estando presentes no seu discurso as mudanças necessárias para a educação básica e profissional. Afirmando que as diretrizes elaboradas em 2006 configurariam a Educação Profissional em uma nova configuração. De acordo com Sapelli (2003) citada por Abonizio (2011, p. 6183), “[...] diferentemente do governo anterior, a proposta de Requião para esta modalidade de ensino incluía formar o aluno para que este conseguisse, além de ser inserido no mercado”, incluindo aumentar sua autonomia no mundo do trabalho, ter melhores condições para permanecer estudando.

Dois projetos para a educação foram desenvolvidos ainda no governo Lerner, que se referem à Educação Básica e Educação Profissional: Programa expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio e Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná, os quais segundo Sapelli (2003, p. 78) *“atendem a cinco questões centrais: estrutura física, gestão, currículo, recursos materiais e humanos. O PROEM foi financiado, parcialmente, pelo BID, e o PQE, pelo BIRD”*³⁰. Ambos foram organizados e negociados pelo governo Requião, porém implementados pelo governo Lerner.

Por meio do PQE, a SEED/PR manteve a consultoria de Guiomar Namó Melo para o acompanhamento da construção/implementação dos projetos (político) pedagógicos das Escolas. As escolas receberam vários documentos para orientar-se nesse processo. Em 2000, as escolas tiveram que apresentar seu PPP para ser analisado pelas equipes dos NRE (em 1995 as escolas já haviam feito, durante o governo Roberto Requião, uma primeira sistematização do mesmo) (SAPELLI, 2003, p.126).

Conforme as Diretrizes para Educação Profissional de 2006 cria-se um novo departamento: Departamento de Educação Profissional, e a Paranatec, a fim de organizar a Educação Profissional no PROEM. Uma das ações do governo Requião foi realizar um levantamento socioeconômico por regiões, permitindo vislumbrar quais eram os cursos que supririam as demandas de cada região. Além disso, respaldado no Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97, os cursos passaram por modificação; dentre elas destacamos:

- a expansão e reestruturação curricular;
- a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade;
- a formação continuada do seu quadro docente e técnico;
- a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e
- a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza. (PARANÁ, 2006, p.18, grifos do original).

³⁰ Segundo Sapelli (2003, p. 78) Lerner recebeu o PQE e o PROEM como herança do governo Requião. Implementou e concluiu o PQE e iniciou a implementação do PROEM. Ironicamente quem deverá concluir o PROEM será, a partir de 2003, o governo Requião, que negociou os empréstimos para os dois programas e que, quando Senador, criticou severamente o governo Lerner em relação aos empréstimos.

Em relação às mudanças e propostas para a educação básica e formação de professores, bem como a formação destes profissionais, Abonizio (2011, p. 6.185) afirma:

Os princípios definidos pelas Diretrizes para a Educação Profissional (2006) caracterizam-se por tentar internalizar a ideia de gestão democrática, além de visar garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, o respeito à diversidade cultural, o combate ao analfabetismo e a organização coletiva do trabalho pedagógico. Baseados nestes princípios, algumas mudanças foram preconizadas: o currículo escolar, a pesquisa e a inovação tecnológica devem ser vistos por outro ângulo. Sendo necessário discutir sobre a otimização do espaço e tempo escolar, e a valorização dos professores. Uma questão importante é o compromisso em formar cidadãos aptos para o trabalho, assim, há o intuito em articular a Educação Básica e Profissional com as políticas de geração de emprego e renda. Tendo como princípios norteadores os conceitos de trabalho, ciência, cultura, tecnologia e sociedade, para que uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos clássicos se articule com a formação técnica.

No que se refere a mudanças no âmbito educacional, não há uma continuidade dos programas e projetos dos governos citados no Estado do Paraná, visto que as mudanças de cunho educacional demandam tempo para serem efetivadas. “[...] Deste modo, como a escola é determinada pela materialidade social, muitas vezes ela torna-se refém das pretensões políticas, sejam elas positivas ou negativas.” (ABONIZIO, 2011, p. 6.186).

Enquanto Jaime Lerner busca aliar-se aos princípios neoliberais, de enxugamento do setor público e desenvolvimento de competências e habilidades voltadas apenas para os anseios do mercado. Roberto Requião organiza uma proposta que toma como referência a politecnia, objetivando a formação deste sujeito crítico, que, além do domínio das tarefas manuais, compreende a natureza de seu trabalho e as relações desenvolvidas através dele. (ABONIZIO, 2011, p. 6.187).

Neste viés de proposições para a educação e seus impactos no âmbito educacional, estaremos apresentando, nas próximas seções, alguns programas e projetos que promoveram mudanças significativas para a educação no Paraná, além de alterações e determinações que aferiram a educação no município de Foz do Iguaçu, o que aprofundaremos no quarto capítulo desta pesquisa.

3.2 Proposições do Plano Estadual de Educação (PEE) e Medidas Adotadas pelo Estado do Paraná para Formação de Professores

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) estão elencadas propostas para a expansão da oferta da educação infantil, além de estabelecer percentuais a serem atingidos até o final da década de 2010, no entanto, o PEE (2005, p.6) ressalta ser necessário *“considerar a situação atual das instituições que atuam com esse nível educacional, pois a maioria não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados”*.

O Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2005) entrou em vigência em 6 de outubro de 2005, cujos debates iniciaram em 2003, coordenados pela Secretaria de Estado da Educação. Este documento é norteador do planejamento e formulações das políticas públicas educacionais em nível estadual.

[...] Elaboradas para um horizonte de dez anos, as diretrizes, objetivos, metas programáticas e metas específicas, consolidadas neste Documento, têm como base estudos diagnósticos que traçam perfis realistas da educação pública paranaense. Seu caráter, a um só tempo propositivo e articulador, assume os necessários compromissos com a educação dos paranaenses e aponta para a vinculação estreita entre as políticas públicas para a Educação com as necessidades sociais estaduais e nacionais, tomadas em sentido mais amplo. (PEE, 2005, p. 3, grifos do original).

Porém, este foi concretizado em período em que se detectam novas propostas para a educação; além das mudanças no que se refere às Diretrizes curriculares referenciadas anteriormente, a concretização do PEE/PR se deu em meio a disputas de poderes, além da criação de consensos entre a sociedade civil e os reais interessados nas transformações educacionais representados pela burguesia³¹.

³¹ “[...], o Estado, na certa caracterização marxiana, o representante do capitalista coletivo, atua como o cioso guardião das condições externas da produção capitalista. Ultrapassava a fronteira de garantidor da propriedade privada dos meios de produção burgueses somente em situações precisas – donde um intervencionismo emergencial, episódico, pontual. Na idade do monopólio, ademais da preservação estatal na organização da dinâmica econômica desde dentro, e de forma contínua e sistemática. Mais exatamente, no capitalismo monopolista, as funções políticas do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções econômicas.” (Paulo. Netto, 1996, p. 20-21).

Com efeito, nas relações de oposição e aproximação, nas disputas e alianças, nos consensos e descensos entre os diversos sujeitos e institucionalidades envolvidos na proposição do PEE PR, pode-se minimamente decodificar o *ethos*, as motivações e as mudanças de direcionamento do grupo político dirigente e as inconsistências metodológicas e teóricas, as quais, em maior ou menor grau, de evidência e de intencionalidade ideológica autoconsciente, estiveram presentes, desde a gênese do projeto. Tais relações, tratadas na imediaticidade do acontecer do projeto e, ao mesmo tempo, estabelecidos seus nexos teóricos e práticos a partir: do conceito e expressões do estado; das razões e expressões da crise de representatividade e legalidade burguesas; das limitações estruturais e axiais do exercício da política e da ação de planejamento público, permitem explicitar, como no PEE PR, enquanto momento concreto de uma conjuntura dada, as pulsões totalizadoras do capital se manifestaram e, também, como as possibilidades reagentes à coerção foram sendo geradas a partir dos desvãos abertos no processo mesmo de totalização. (ARIAS, 2007, p. 27).

A mobilização civil foi a grande responsável por conquistas na Constituição de 1988; dentre elas citamos a *“consideração da educação como direito social de todos os brasileiros e o estabelecimento dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação”* (PEE, 2005, p. 3). Porém, mesmo constitucionalmente garantidos, tais preceitos à educação não atingiram seus objetivos, pois, decorridos dezessete anos da Constituição Federal de 1988, o PEE-PR (PARANÁ, 2005) passou por análise para a sua implementação, além de nove anos após a LDB 9394/1996, visto que em seu art. 10, inciso III, reafirma as orientações presentes na Constituição Federal, ao incumbir os Estados de *“Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações e as de seus municípios”*. (PEE, 2005, p. 3).

A primeira fase do processo de elaboração do PEE PE reflete as dúvidas que marcariam vários outros projetos da SEED. O grupo gestor parecia temer a repetição da prática dos governos anteriores, o que, em sua perspectiva, poderia contribuir para que os propósitos que a gestão peemedebista afirmava fossem identificados com a política privatista dos anos de lernismo. (ARIAS, 2007, p. 6).

Imprescindível é ressaltar a falta de políticas de formação de professores, a falta de investimento humano, o que vai contra a premissa de que são imprescindíveis “[...] profissionais especializados, capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer” (PNE, 2001, p. 8). No entanto, a

realidade atual denuncia a atuação de profissionais com formação “*mínima*”, e em algumas situações, não qualificados. (PEE, 2005, p. 6).

Tantas mudanças e novos Planos e Diretrizes Curriculares, entre outras ações governamentais, não foram suficientes para reduzir o problema do analfabetismo no Brasil, expressando assim o atraso no cerne das políticas educacionais, principalmente no que se refere à qualidade do ensino, como é expressa pelo PEE:

Os preceitos legais expressam a importância do Ensino Fundamental no processo de escolarização da população brasileira, exigindo dos Estados e Municípios a definição de políticas educacionais que tenham o compromisso com a qualidade do ensino, de forma a contribuir com a redução das profundas desigualdades sociais e da melhoria das condições de vida da população brasileira. (PEE, 2005, p. 11, grifos do original).

Para Paulo Netto (1996, p. 20-21), o estado atua na direção de assegurar os objetivos econômicos do capitalismo, independente da idade do capital [...], o Estado possui atuações diretas, que ocorrem junto às empresas, fornecendo matérias-primas a baixo custo, socializando perdas, investimentos no setor privado com dinheiro público e, indiretas, sendo estas menos significativas no que concerne ao acúmulo do capital, com a função de assegurar o excedente a fim de possibilitar a revalorização.

O autor afirma que a concretização dessas ações realiza-se com investimentos públicos em meios de transporte e infraestrutura, fornecendo formação necessária para suprir as necessidades do capital, assim surgem políticas sociais atreladas às políticas educacionais, com o intuito de incorporar a sua política a outros protagonistas políticos sociais, no plano discursivo, assegurando generalizadamente a sua “[...] base de sustentação e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais.” (PAULO NETTO, 1996, p. 23),

A reforma compreendeu não apenas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também mudanças na forma de gestão, na formação de professores, no estabelecimento de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, de programas de educação a distância e de distribuição do livro didático para o nível fundamental, bem como mudanças na forma de financiamento da educação. Tais reformas estiveram atreladas aos interesses de agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, que financiam projetos e modelos de

soluções dos problemas educacionais com a finalidade de adequar a educação ao mundo do trabalho. (PEE, 2005, p. 13, grifos do original).

O Estado vai resolvendo de forma não satisfatória as mazelas da sociedade, investindo na saúde, educação, transportes, lazer, previdência privada, aposentadoria, pois assim ele vai formando a mão de obra necessária nesse modelo de sociedade, ações pelas quais o Estado vai se legitimando para garantia de direitos para a população, através da caracterização da democracia, fornecendo os mesmo direitos e condições para “todos”.

[...] São exemplos de análises unilaterais no campo da política social aquelas que situam a emergência de políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder a demandas da sociedade e garantir hegemonia ou, em outro extremo, explicam a sua existência exclusivamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora. (BEHRING, BOSCHETTI, 2007, p. 37).

Segundo Saes (1995, p. 161), “[...] a democracia burguesa é o resultado deformado de um processo de luta, não correspondendo às intenções, nem de um, nem de outro dos agentes”; nesse sentido a democracia se efetiva através de direitos estabelecidos conforme o modelo de sociedade, pois os direitos de participação se concretizam através das classes privilegiadas, que possuem dinheiro e recursos que as libertam de ter que cumprir regras e normas estabelecidas pela Constituição para o plano prático do cotidiano; atividades como a liberdade de participar de reuniões, de associação, de palavra e de imprensa estão bem distantes de ser usufruídas pela classe trabalhadora, que, coletivamente organizada, consegue minimamente ter acesso a esses “[...] direitos e a construir, assim, alguma forma de organização da luta contra a classe exploradora.” (Saes, 1995, p.147).

Num Estado burguês, a democracia é mais desenvolvida (ampliação, extensão) que em qualquer Estado pré-burguês (escravista, feudal): é que, se todos os tipos de democracia de classe têm em comum o fato de implicarem uma participação mais ampla do conjunto da classe exploradora na direção do Estado (contrapondo-se nisso, de modo igual, à ditadura, tirania ou ao despotismo, onde a participação direta dos membros da classe exploradora na direção do Estado é menor), apenas a democracia burguesa permite um mínimo de organização à classe explorada. (SAES, 1995, p. 147)

As políticas sociais, conforme o autor, atingem outros setores por meio das políticas setoriais (reformas, infra-estrutura etc.) e as políticas educacionais que se direcionam especialmente a formação profissionalizante; esta visa assegurar as condições necessárias e adequadas para garantir o desenvolvimento monopolista.

A análise das políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre o Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classe que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações. As análises, pluralistas, por exemplo, habituadas ao racionalismo tecnocrático, fortemente inspirado em Weber, na maioria das vezes, limitam-se a discutir sua eficiência na “resolução de problemas sociais, sem questionar sua (im)pressionalidade de assegurar justiça social e equidade no capitalismo. Tal abordagem não consegue ir além da demonstração da conquista dos direitos na sociedade burguesa, sob a égide da expansão das políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 36-37).

Segundo as autoras, as políticas sociais assumem um viés regulatório dos interesses da classe dominante, assim como Paulo Netto (1996) e Saes (1998) assumem posicionamentos que se assemelham quanto às determinações das políticas sociais, ressaltando que estas estão muito aquém de se refletirem em mudanças no âmbito social.

[...] a política social – é revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, no mesmo passo em que é coberto pelo véu ideológico do “mundo da pseudoconcreticidade”, aquele que, segundo Kosik (1986), precisa ser destruído para que possamos ir além das suas manifestações fenomênicas, para em seguida reconstruí-lo no nível de pensamento de toda riqueza. Tanto que, muitas vezes, o debate sobre a política social torna-se fortemente descritivo, com um volume excessivo de dados técnicos, os quais evidentemente não falam por si: requisitam a análise de suas causas e inter-relações, e das razões econômico-políticas subjacentes aos dados. Esse é um procedimento que amiúde despolitiza a questão, transferindo-a para uma dimensão instrumental e técnica, e esvaziando-a das tensões políticas e societárias que marcam a formulação e a cobertura das políticas sociais. [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 25-26)

Para as autoras, os elementos para formular políticas sociais que possam ter impactos reais ao modelo de sociedade que estamos inseridos está longe do esperado, ou seja, “[...] não a política social, como ela é (parafrazeando Nelson

Rodrigues em a vida como ela é), mas como ela deve ser, sobrepondo-se o projeto do pesquisador a análise da realidade”; são inviabilizados conhecimentos profundos no que concernem às políticas sociais, às ações políticas por parte dos sujeitos políticos envolvidos na formulação das mesmas.

O estado participa intensamente dos processos de mercado e, ao mesmo tempo, sua existência institucional justifica-se, ainda que de forma diversa, das formas-estado liberal clássica e moderna, pela necessidade sistêmica e estrutural de regulação e ordenamento societário, expresso pelas formas não substantivas da democracia liberal em suas feições atuais. Tal relação de interdependência, no entanto, não é capaz de gerar mecanismos civis-estatais, mais autônomos, de regulação e ordenamento, dada a uma dupla impossibilidade, cujos efeitos se entrecruzam e se autocondicionam com mais clareza no nível governamental. O estado, por um lado, mais ou menos fiel aos princípios da democracia burguesa, que seja, não é capaz de normatizar ou legalizar, a partir de premissas valorativas mais universais, os processos de mercado. Por outro lado, também não é possível, sob pena da deslegitimação da autoridade estatal, que as administrações governamentais extraiam temporariamente dos processos de mercado, a não ser em matérias de caráter mais restrito, a justificativa pública para suas ações e limitações. (ARIAS, 2007, p. 15-16).

Assim, a produção de consensos por meio de diversas estratégias de aproximação entre sociedade civil e Estado tem se concretizado em um forte instrumento de legitimação do Estado contemporâneo e suas organizações, e também quanto ao grau e à qualidade da interferência pública das políticas sociais no discurso democrático.

O Paraná, um dos pioneiros a assumir as reformas propostas pelo governo federal, induziu a que os municípios se responsabilizassem pelo ensino de 1ª a 4ª séries. Por outro lado, os municípios não dispunham de infra-estrutura suficiente para dar suporte a uma educação de qualidade. O processo de municipalização incluiu, como medida administrativa de economia, a nuclearização das escolas. Isso descaracterizou as comunidades rurais, estimulando a migração, da população do campo para a cidade. (PEE, 2005, p. 13, grifos do original).

As ações desenvolvidas a partir de 2003, como o PEE e outras políticas educacionais, apresentaram-se como respostas estatais ao direcionamento das políticas de cunho privado e gerencial a que a educação pública fora submetida nos governos de Lerner (1995-2002).

Quanto mais se falou em qualidade de ensino, mais se fragilizaram as aprendizagens. As novidades organizacionais, curriculares e pedagógicas não atenderam aos objetivos prioritários da escola. Pelas pesquisas, ou pela observação direta do que acontece nas escolas, vêem-se crianças e jovens concluindo as várias fases da escolarização, sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares e na sua formação geral. Alunos do Ensino Fundamental chegam à 5ª série sem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos. Essa realidade se faz presente devido a um conjunto complexo de fatores, entre eles: as condições de trabalho, a formação e remuneração dos professores, a difusão de teorias e práticas pedagógicas com precário vínculo com as necessidades e demandas da realidade escolar e a flexibilização das práticas avaliativas. (PEE, 2005, p. 13, grifos do original).

As políticas de formação de professores não foram questões centrais nesses governos, decorrente dos programas de formação de professores realizados na Universidade Faxinal do Céu e outros programas de formação de professores realizados no governo de Lerner. O PEE desenvolvido no governo posterior, por Roberto Requião, enfatizou a formação continuada dos professores além de outras medidas e formas para a capacitação destes no que se refere à etapa do ensino fundamental da educação básica; entre as metas estabelecidas destacamos:

[...] 16-Garantir, anualmente, recursos financeiros específicos para o Ensino Fundamental [...]. 25-Estabelecer parcerias entre Estado e municípios, para a formação continuada dos professores da rede municipal e estadual [...]. 33-Estabelecer parcerias com as Instituições do Ensino Superior e outras, preferencialmente públicas, para a formação continuada dos trabalhadores em educação, assegurando aos mesmos a participação anual em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, e outras formas de capacitação. [...] 36-Possibilitar ao professor o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação [...]. 37-Garantir aos professores do Ensino Fundamental a transformação, a cada 05 anos de magistério, de duas horas-aula em duas horas-atividade, para a carga horária de 40 horas, sem prejuízo dos direitos já adquiridos, de modo que os professores com 5 anos de efetivo trabalho no magistério tenham sua carga horária assim distribuída: 30 horas-aula em sala de aula e 10 horas-atividade; para os professores com 10 anos de efetivo trabalho no magistério, 28 horas-aula em sala de aula e 12 horas-atividade e, assim, sucessivamente [...]. (PEE, 2005, p. 19-23, grifos do original).

Após sete anos do PEE, a luta dos professores junto aos sindicatos continua, na tentativa de fazer cumprir os direitos principalmente no que se refere à ampliação

da hora-atividade para planejamento de suas aulas, e participação de outros segmentos da educação, incluindo a luta pelo direito a participar de Fóruns, seminários e eventos que promovam a troca de conhecimentos e experiências.

O referido documento faz um diagnóstico da situação atual dos professores, referindo-se à necessidade de uma profunda mudança referente à formação e valorização dos professores, e da análise aprofundada do contexto escolar. Neste sentido, o Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003) aponta altos índices de drogas, agressões físicas entre os alunos, professores e funcionários, revelando o seguinte panorama:

/

Para os trabalhadores em educação, cerca de 2,3 milhões, o trabalho significa ameaça de morte, desrespeito, sem falar das precárias condições físicas dos prédios escolares e da falta de material pedagógico para o exercício adequado de sua atividade. Por outro lado, estudos efetuados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) revelam, também, que a droga está presente em 32% das escolas brasileiras, o índice de agressão física entre alunos, professores e funcionários é de 47% nos estabelecimentos de ensino com registro de consumo de drogas. (PEE, 2005, p. 71, grifos do original).

Incluindo a falta de estímulo aos referidos profissionais tanto na formação quanto na remuneração, ainda pesa que, em virtude do alto índice de desrespeito aos docentes e funcionários, estes vêm sofrendo de *“transtornos de ansiedade, cefaleia, falta de concentração, descontrole emocional e fadiga excessiva”*. O assunto foi tema do trabalho de pesquisa realizado pela CNTE e Departamento de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, publicado no livro *“Educação: carinho e trabalho”*³² (PARANÁ. PEE, 2005, p. 71).

Constata-se, então, que a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis, é um dos objetivos prioritários do Plano Nacional da Educação - PNE/2001 e, também, estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal. No entanto, essa qualidade não pode ser garantida sem uma correspondente política de Formação Inicial e Continuada, que contemple os princípios educacionais expressos no presente Plano Estadual de Educação, bem como as condições de trabalho, salário e carreira dos Trabalhadores em Educação. (PEE, 2005, p.71, grifos do original).

³² De acordo com a pesquisa, de 52 mil educadores do País, 25% sofrem da síndrome de Burnout (do inglês, destruição pelo fogo), patologia concentrada por exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal. (CODO, 2000 apud PEE, 2005, p. 71).

Decorrente da necessidade de propor melhorias para a formação e valorização dos profissionais da educação, em 15 de março de 2004 foi aprovado o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, pela Lei Complementar 103/04.

Mas, os desafios persistem uma vez que, para a formação dos trabalhadores em educação numa perspectiva de desenvolvimento da sua capacidade indagativa, crítica e reflexiva devem ser consideradas as dimensões ético-políticas, teóricas, epistemológicas, técnicas e político-organizativas. Nesse sentido, a Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A formação, nessa perspectiva, implica numa reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano da sala de aula, pois deve superar a dimensão escolar para adentrar nas múltiplas determinações subjacentes às relações sociais de produção, com o objetivo de emancipação desses profissionais. (PEE, 2005, p. 62-63, grifos do original).

No entanto, urge a necessidade da concretização de políticas que propiciem condições adequadas de trabalho docente, planos de carreira e salário, além da formação de qualidade para que os profissionais possam emancipar-se pessoal e profissionalmente, motivados para a permanência na profissão.

São várias as ações que podem ser elencadas no segundo e no terceiro Governos Requião. Na área da gestão educacional e escolar, destacamos a presença do discurso de gestão democrática como tópico da política educacional e prioridade no PEE e, em termos práticos, a criação da Coordenação de Capacitação, da Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica – CADEP, da Coordenação de Assuntos da Comunidade Escolar – CACE e do “Caderno de Apoio para a Elaboração do Regimento Escolar” (PARANÁ, 2007), o qual se revelou como um regimento único para as escolas do Paraná, na medida em que, sob o argumento de representar uma síntese dos regimentos vigentes nas escolas paranaenses, apresentou-se a elas como um novo regimento praticamente pronto, cabendo às escolas apenas introduzir nos artigos a numeração correspondente. (NADAL, 2008, p. 537-538).

Pois, no que concerne à capacitação e à formação continuada dos professores, a SEED tem estabelecido nos calendários escolares datas para as reuniões pedagógicas. As atividades de formação de professores são realizadas na

semana em que as aulas iniciam para os alunos, duas vezes ao ano, em fevereiro e julho, alguns dias antes do retorno dos alunos a escola; os professores devem participar mesmo com a carga horária preenchida, pois essas horas contam para o seu avanço na carreira.

Contudo, o que num primeiro momento pode ser considerado como uma visão sistêmica e articulada para a formação continuada, “cai por terra” no encaminhamento que a SEED-PR dá às referidas semanas pedagógicas, isso porque toda a definição do trabalho a ser desenvolvido (tema e estratégias de trabalho, referências e tarefas a serem desenvolvidas) tem sido estabelecida por ela, cabendo às escolas a aplicação dos planejamentos previamente determinados. (NADAL, 2007, p. 9).

Segundo as pesquisas realizadas por Nadal (2007, p. 9), referentes à formação continuada de professores no estado do Paraná, nos últimos anos a SEED-PR tem conduzido as escolas à reformulação de suas próprias propostas pedagógicas, realização do processo de avaliação institucional, discussão e participação na elaboração das diretrizes curriculares do Estado, elaboração de propostas curriculares próprias (por escolas ou polos) e planejamento do trabalho docente, porém à luz de suas orientações.

Junto aos novos textos, os professores de cada disciplina recebem algumas questões para estudo. Estas questões são indicadores de reflexão para os professores nesta etapa da construção das Orientações Curriculares. Os resultados devem ser encaminhados ao Núcleo Regional de Educação que sistematizará o material e encaminhará ao DEM³³. Estas contribuições serão consideradas na continuidade dos trabalhos com os textos. (PARANÁ, 2006, grifos do original).

A SEED (PARANÁ. PEE, 2005), além de fornecer orientação às atividades a serem desenvolvidas nos cursos de formação e capacitação, determina também as fontes, objetivo do trabalho a ser realizado na escola, além da metodologia de estudo que este deve seguir no interior da escola e, após a realização, as escolas estaduais devem enviar um relatório à mantenedora.

Na continuidade das atividades da segunda etapa da Semana Pedagógica de 2007, apresentamos dois momentos distintos: - a organização interna das escolas e a discussão e elaboração do

³³ Departamento de Ensino Médio (DEM) pertencente a SEED.

Plano de Trabalho Docente, que ocorrerá em todos os estabelecimentos de ensino dos 32 NRE, previsto para o dia 23 de julho e, - a reflexão de assuntos relacionados à Inclusão Educacional e Educação Especial, a Diversidade e a Educação Profissional, previsto para os dias 24 e 25 de julho [...]. O trabalho proposto para o dia 23 de julho tem como referência três documentos produzidos com a colaboração e participação de professores do Estado do Paraná: as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCE), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular das Escolas da Rede Estadual de Ensino e Conveniadas. [...]. As atividades a serem desenvolvidas para os dias 24 e 25 de julho terão roteiros específicos que estarão descritos no presente documento. [...]. Para organizar o trabalho, enviamos o cronograma de atividades e orientações. [...]. Leitura, debate e registros do texto: Educação Popular: Desafio à democratização da Escola Pública. [...]. Leitura, debate e registro do texto: Avaliação no contexto escolar: identificação das necessidades educacionais especiais. (PARANÁ, 2007, s/n, grifos do original).

Assim, a escola torna-se um espaço de referência para a formação continuada dos professores, porém que este tenha um real significado, pois a medida definida pela SEED (PARANÁ. PEE, 2005) em fornecer todas as atividades prontas e fechadas para serem realizadas nas escolas estaduais deixa esta prática engessada, impossibilitando os professores de terem uma formação que de fato seja significativa, pois este passa a ser um espaço onde se realizam as regras, se cumprem protocolos determinados pela SEED, enquanto gerenciadora das atividades realizadas no interior da escola.

A verticalização do processo decisório nas políticas de formação ao mesmo tempo em que impede a escola de utilizar tal tecnologia pedagógica em favor de sua realidade própria, também a estimula a desenvolver (ou permanecer) numa posição de dependência e passividade, pois protocolos de trabalho previamente definidos e cobrados em relação a sua efetivação (por meio de relatórios das escolas à SEED), raramente levarão a problematização de sua própria prática, identificação de problemas, mapeamento de referenciais, confronto entre teoria e prática, análise de sua realidade e proposição de mudanças; a probabilidade é de a escola passe a carecer, cada vez mais, de potencial crítico e iniciativa propositiva. (NADAL, 2007, p.11).

Nadal (2008) sintetiza que as ações desenvolvidas durante os dois mandatos (2003-2006) e (2007-2010) do governo Requião no Paraná tiveram como questões centrais “[...] discurso de gestão democrática como tópico da política educacional e prioridade no PEE e, em termos práticos, a criação da coordenação de Capacitação

da *Coordenação de Apoio a Direção e [...] do “Caderno de Apoio para a Elaboração do Regimento Escolar”*. (NADAL, 2008, p. 538).

Afirma ainda que as gestões de Lerner (1995-1998) e (1999-2002) tiveram como principal característica a adoção de políticas educacionais que priorizaram ações como: a) financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; b) terceirização da educação; c) extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; d) adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior; e) estabelecimento da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, como centro para formação continuada dos trabalhadores da educação. (NADAL, 2007, p. 4).

O estado do Paraná tem implementado políticas no que se refere à formação de professores diretamente ligada ao Plano de Carreira dos professores da rede estadual de ensino, constituindo este em um avanço na luta pela valorização da carreira docente, e melhorias na formação dos professores, como abordaremos a seguir em um breve histórico das ações dos governos estaduais para a categoria.

3.3 Plano de Carreira do Magistério e Políticas de Formação de Professores Implementadas pelo Estado do Paraná: Algumas Proposições

A constituição de 1988 representou o primeiro avanço desde o período colonial no que concerne à valorização do profissional do magistério. A Constituição, por meio do artigo 206, define que o ensino deverá ser ministrado embasado em princípios, dentre eles destacamos:

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

A promulgação da LDB 9394/1996 também estabeleceu garantias para a carreira dos professores; no art. 67: *“os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério”*, porém, fica a cargo de cada estado fixar e formular seus respectivos planos.

No entanto, infelizmente a lei federal não fixa um prazo para a adoção de um piso salarial profissional nacional, ficando a cargo de leis complementares, como é o caso do Paraná, que fixou o plano de carreira dos professores da rede estadual a partir de 2004, com a lei complementar 103/2004.

O Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná entrou em vigência no ano de 2004, objetivou o aperfeiçoamento profissional e contínuo dos professores da rede estadual de ensino, além da valorização do quadro profissional através de remuneração por meio de ascensão profissional dos níveis estabelecidos pelo plano de carreira.

Esse documento representou um avanço em relação às lutas da classe dos professores pela valorização do magistério, principalmente no que se refere a salário da categoria, que tem sido alvo de muitas lutas e manifestações juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato, não se tratando de atrelar a qualidade da educação apenas à valorização do magistério, mas uma política de formação destes profissionais, como é o caso do plano de carreira fundamental para que possa atingir metas de melhoria no contexto educacional.

No que se refere à qualidade do ensino no Brasil, sabemos que esta se torna uma definição e uma discussão muito complexa, porém atualmente está diretamente ligada às políticas de avaliação, que podem aferir o ensino de diferentes formas. Como ressalta a pesquisa de Enguita (1997, p. 98), as avaliações podem ser no sentido de avaliar a qualidade, dotação de recursos humanos e materiais das redes de ensino, ou aplicação dos gastos públicos aplicados para o funcionamento da rede de ensino (gasto por aluno, professor, formação escolar, salários dos professores), além de acompanhar o desenvolvimento destas. As pesquisas de Biasi (2009, p. 21) e no fórum de defesa da escola pública apontam que,

A mobilização em busca da qualidade assumiu papel central em diversos movimentos sociais representativos da educação, entre os legisladores e nos setores que constituem a comunidade educativa brasileira. Várias instituições apresentaram propostas de mudança na educação escolar, teoricamente vinculadas à melhoria da qualidade do ensino, porém sempre houve divergências quanto aos indicadores de qualidade, o que torna complexa a compreensão do papel atribuído à educação no processo de desenvolvimento do país.

Porém, a universalização do ensino no Brasil não foi um processo justo, no que se refere ao atendimento e distribuição de vagas objetivando um sistema de ensino igualitário, Biasi (2009, p. 23) afirma que “[...] *as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a essência da demanda era mais de ordem quantitativa do que propriamente qualitativa*”.

Tendo em vista as desigualdades no sistema de ensino, a fim de buscar soluções para o desenvolvimento da educação, ganham força no Brasil as avaliações dos sistemas de ensino, principalmente no que se refere a acompanhar acesso, fluxo, evasão e rendimento dos alunos, pois não podemos afirmar que temos uma educação de qualidade apenas pelo número de matrículas e acesso a escola, pois as condições a que os sujeitos são postos definem a escola como de boa ou má qualidade.

Assim, um padrão de qualidade de ensino deve ser entendido como um conjunto de critérios e indicadores que expressem a aprendizagem dos conhecimentos necessários pelos alunos mais as condições que possibilitem a sua efetivação. Os meios pelos quais acontece o ensino e a aprendizagem podem ser revelados pelas condições oferecidas pela escola, tais como: tecnologias e materiais didáticos, infraestrutura material adequada, docentes bem preparados, bem remunerados e motivados, com boas condições profissionais, alunos motivados com apoio intelectual e emocional e de assistência social, entre outros aspectos. Os critérios da qualidade não se limitam à matrícula dos alunos. Ainda que não se queira minimizar a importância dessa política. (BASI, 2009, p. 38).

É importante ressaltar que não cabe a responsabilização do professor pela má qualidade da educação, assim como propunham as políticas da década de 1990, quando o Estado através de ações descentralizadoras buscou obscurecer a sua desresponsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações. Porém, compreende-se que a qualidade da educação está diretamente ligada à qualidade e valorização do trabalho docente, que são fundamentais na qualidade da educação.

Em suma, as políticas de profissionalização e valorização dos profissionais da educação resultam em estratégias para aferir a qualidade do ensino. Biasi (2009, p. 39) afirma que,

o professor atinge condição qualitativa para tal por meio de boas condições de trabalho e de formação. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada a estes profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente,

uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos e salários condizentes com a importância do trabalho.

É relevante ressaltar a insatisfação por parte dos docentes com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho a que são submetidos, além da relação que se faz entre a boa formação dos professores e desempenho dos alunos, ou seja, para o alcance da qualidade da educação. Para tanto,

[...] algumas das características dos docentes, que são importantes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade são as seguintes: titulação e qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente entre outros requisitos (BIASI, 2009, p. 40)

O modelo gerencial nos governos de Lerner, a partir de documentos formulados e postos em prática pela SEED ao longo de duas gestões, influenciou em grandes mudanças no ensino; em 1995 foi publicado o Plano de Ação da Secretaria do Estado da Educação, apresentando propostas inovadoras, com a premissa de elevar a educação a um patamar de excelência, pautado na qualidade.

O lançamento deste plano se concretizou no segundo mandato do governo de Lerner. Nesse sentido, objetivou dar visibilidade às ações desenvolvidas pelo estado; estas, voltadas à publicação dos resultados e à elevação do índice de aprovação escolar, não divulgando os índices de reprovação, que poderiam demonstrar que o índice de aprovação não define a qualidade desejada. Como afirma Maroneze (2009, p. 143): “[...] esta é uma ação subordinada aos objetivos da produtividade”.

O plano apresentava proposições para reestruturação dos diferentes níveis de ensino, segundo a mesma autora *“com base em uma política privatista”* (MARONEZE. 2009 p. 143), sendo estes considerados indispensáveis para sanar grande parte dos problemas educacionais e melhorar os níveis de ensino. Para a autora, esta representou um receituário para a política paranaense, pautado no valor da técnica e dos indicadores de produtividade (2009, p. 143). Exemplificamos algumas das proposições deste modelo de gestão:

1 – Toda a escola paranaense deve ser centro de excelência; 2 – A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência; 3 – As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência; 4 – O fortalecimento da gestão centralizada da SEED constitui apoio ao desenvolvimento da competência do Sistema; [...]6 – A valorização do profissional é alcançada pela construção da identidade profissional mediante desenvolvimento da competência; [...] (PARANÁ, 1995, p. 12, grifos do original).

O plano ressalta a importância da participação efetiva da comunidade, política esta que permanece forte tanto no Paraná quanto em todo o país, por meio de orientações oriundas dos Organismos Internacionais, tendo visibilidade no Brasil, através do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 2007 pelo governo federal. Quanto à gestão de Lerner (1995-1998 e 1999-2002), Nadal (2007, p. 4) ressalta que esta

[...] caracterizou-se pela adoção de políticas educacionais que prezavam ações como: a) financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; b) terceirização da educação; c) extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; d) adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior; e) estabelecimento da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, como centro para formação continuada dos trabalhadores da educação.

Destaca-se também a centralidade nas ações da SEED, pautada na descentralização dos resultados e envolvimento da comunidade escolar, para dar materialidade aos princípios destacados; o plano ancora-se ainda em outros princípios básicos: “[...] *Bons professores desenvolvendo suas competências no âmbito profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade; comunidade participando efetivamente das decisões junto aos sistemas educacionais; [...]*” (PARANÁ, 1995, p. 9, grifos do original).

Assim, o plano ressalta o desenvolvimento da carreira dos profissionais embasado no princípio do desenvolvimento das competências no processo educacional, enfatizando-as no processo de valorização dos professores, levando à competição e à fragmentação da categoria, pautado no desempenho individual e não no coletivo.

As pesquisas de Maroneze (2009) referentes ao estado do Paraná apontam que nesse período passaram a ser implementados alguns projetos pela SEED a um número limitado de professores que apresentassem ideias criativas e que visassem

a superar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. “A oferta de bolsa-auxílio para capacitação em serviço, expressa na implementação de projetos como: VALE SABER³⁴ e VALE ENSINAR³⁵, era representada como ações de incentivo à valorização profissional” (MARONEZE, 2009, p. 144).

Não obstante, o mesmo ocorreu com a formação e capacitação dos professores, como forma de valorização profissional, pois os cursos realizados e atividades de formação profissional passaram a ser organizados, ofertados e vinculados ao pagamento pela efetivação destas pelos professores, assim, representando uma limitada melhoria no salário dos professores, pois esta representava a socialização de experiências exitosas e estimulava outros professores a desenvolverem novos projetos.

A fim de efetivar o projeto de gestão compartilhada, esse governo criou o Prêmio de Excelência para as Escolas Públicas; segundo Maroneze (2009, p. 148), organizava concursos entre as escolas, visando à competição, busca por soluções que priorizassem reduzir os índices de evasão e repetência; tais ações reduziam as ações coletivas das escolas, visto que estas estavam inseridas na lógica da competitividade e produtividade.

Como forma de capacitação dos indivíduos nesse modelo de gerenciamento, seguindo o modelo de reestruturação produtiva, em 1995 a SEED, juntamente com o Plano de ação, elaborou o *Caderno de Gestão Escolar Caminhos para Gestão Compartilhada*, com o objetivo de orientar as ações escolares; posteriormente, em 2002, formulou outro documento chamado *Guia de Gestão Escolar – Informações e orientações Práticas para o Dia-a-dia da Escola Pública*, encaminhado às escolas estaduais do Paraná.

³⁴ O Projeto VALE SABER, criado pelo Decreto nº 736, de 16 de maio de 1995, no âmbito da Secretaria do Estado da Educação Básica, destinou-se aos professores da rede estadual de educação básica, atuantes como regentes de sala, independente do nível (médio e fundamental) e modalidade de ensino (regular, especial e de jovens e adultos), tanto para estatutários (quadro próprio do magistério) quanto para os Contratados no regime CLT (Consolidação de Leis de Trabalho). O Art. 2º definiu em 2002 que o projeto terá 15 mil bolsas, no valor unitário de R\$ 600,00 ao que concerne implementar projetos de enriquecimento curricular (PARANÁ, 2002). Porém, no “quadriênio de 1995/1998, os professores que tiveram propostas aprovadas receberam uma bolsa no valor de R\$ 100,00 mensais, por 12 meses. (MARONEZE, 2009, p. 144).

³⁵ O VALE ENSINAR SEED-PR envolveu cerca de 952 professores e 29 mil alunos; este também ofertou bolsas no valor de R\$ 100,00 para o professores que desenvolvessem projetos relacionados à informática, esportes e artes. Segundo Maroneze (2009, p. 144), a modalidade de artes “foi desenvolvida em parceria com o SEBRAE-PR com a proposta de despertar nos alunos o espírito empreendedor, típico da visão empresarial”.

Cadernos como esses são elaborados até a atualidade a fim de nortear as ações da escola dentro da lógica da eficiência e produtividade, como exemplo, citamos o Caderno Temático intitulado *Organização do Trabalho Pedagógico*, elaborado em 2009, pelo governador Roberto Requião, no qual podemos constatar continuidade a tais procedimentos norteadores das políticas do estado do Paraná.

Tais propostas, fundamentadas na lógica neoliberal, alteraram a subjetividade dos professores, influenciaram a dinâmica escolar a seguir a lógica da produtividade no para o cumprimento de metas pré-estabelecidas, modelo este que permanece até a atualidade, porém a precarização do trabalho docente se manifesta nesse processo de trabalhar de forma individual, desenvolver competências e a competitividade para atingir fins econômicos.

Outro programa de formação de professores marcante no governo Lerner foi a *“Capacitação de Recursos Humanos da Educação”*, concretizado por meio da Universidade do professor³⁶, criada em Faxinal do Céu em 1996. O mesmo promovia seminários, atividades de atualização profissional e motivação na carreira; os professores participavam em grandes grupos através de inscrições realizadas nas Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com Maroneze (2009, p. 154), *“[...] a identidade do professor estaria fragilizada pela desvalorização que vinha sofrendo e, nesse caso, os Seminários de Atualização e Motivação seriam estratégias para contribuir com a melhoria da auto-imagem e da auto-estima desses profissionais”*.

Sapelli (2003) compartilha dessa posição reforçando que os professores, através desta política de formação numa lógica técnica a que foram submetidos, através de treinamentos que visavam a instrumentalizar novos projetos burocráticos, mascarando a transformação. Segundo a autora, *“[...] havia preocupação em promover apenas um treinamento técnico ou de caráter meramente sentimental, embasado no pragmatismo da sociedade, negando a possibilidade de formação política.”* (SAPELLI, 2003, p. 185).

[...] Durante os seis dias que permaneciam no local, envolvidos pela exuberância de sua paisagem e encantamento pelo seu ambiente

³⁶ A Universidade do professor localizada em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR, foi um convênio entre o governo do estado e a Copel, proprietária da área, atendeu a formação, capacitação de professores, palestras e oficinas, funcionou nos governos de Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2010), tendo suas atividades suspensas pelo atual governador do Paraná Beto Richa (2011-2014) que não renovou o contrato com a empresa.

acolhedor, os professores eram estimulados pelos temas relacionados à qualidade de vida, estresse, atividade física, palestras que abordavam noções de arte, filosofia, pintura e momentos artísticos, com apresentação de teatro, música e ópera. A imagem que o governo transmitia era de oportunizar capacitações que priorizassem a inovação do conhecimento, algo que, pelo elevado custo, geralmente tinham acesso os grupos empresariais e executivos. (MARONEZE, 2009, p. 155).

Vale ressaltar que nos governos de Requião (2003-2010) a Universidade do Professor de Faxinal do Céu foi uma política combatida. Além deste, o governo priorizou em suas propostas a formação de professores em todo o estado, promoção de concurso público, contratação de professores advindos das IES públicas; seu discurso pautava-se na superação das políticas do governo antecessor.

Nadal (2007, p. 4) ressalta que nos períodos da gestão de Lerner houve a terceirização da educação em decorrência da ausência de concursos públicos para professores e servidores, além da intensificação da busca por índices de aprovação e conclusão do foco estatístico, extinção das modalidades profissionalizantes de ensino, incluindo a formação dos professores em nível superior por meio de educação aberta e a distância, formação continuada (por meio da Universidade do Professor).

Tais políticas foram fortemente combatidas nos governos de Requião, pois em 2005, com o PEE, o governo põe em xeque o caráter teórico e metodológico das atividades que eram desenvolvidas pela Universidade do Professor; podemos verifica no documento:

Os trabalhadores em educação, em sua maioria, não encontram respostas para explicação do quadro citado, nem na sua formação inicial e nem na sua formação continuada. Isso porque as causas são de âmbito mais complexo, pois inserem-se no contexto das relações atuais. Porém, no caso do Paraná, na década de 1990, a solução foi instituir um Programa de Formação Continuada na Universidade do Professor-Faxinal do Céu, inclusive utilizando práticas místicas, [...] ainda, receitas tecnocráticas de Gestão que em nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas [...] (PARANÁ, 2005, p. 71, grifos do original).

Assim, o PEE, em 2003, redimensiona a formação de professores, inserindo como umas das prioridades a formação de professores, a qual garantia o ingresso

por concurso público, plano de carreira e piso salarial, além da oferta de oportunidades de formação continuada.

Inicia-se um processo de valorização profissional vinculando a carreira profissional à remuneração salarial. A formação contínua dos professores passa a ser projetada por meio de cursos de graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu), participação em eventos, em cursos ofertados pelas SEED, intercâmbios profissionais na área de atuação, desenvolvimento de atividades de formação vinculadas às IES públicas e ao coletivo escolar, bem como a formação pedagógica realizada pelas escolas estaduais, organizada pela equipe pedagógica ou pela Secretaria Estadual de Educação.

Percebe-se que, ao motivar a formação dos professores nos diferentes contextos, o PEE não explicita a concepção de professor que se pretende defender, sendo este de caráter reflexivo e emancipatório. Para a organização dos processos de formação, institui-se a Resolução 1457, em 2004, que, segundo Nadal (2007, p. 7),

[...] prevê que por meio da Coordenação de Capacitação seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos oriundos das instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, FUNDEPAR, CETEPAR e Paraná Esporte) ou a ela diretamente ligadas (como o Núcleo Regional de Ensino). As propostas serão analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (composto por membros pertencentes às instâncias da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação.

Através da busca para que a qualificação dos professores se efetivasse visando à compreensão das políticas públicas, senso crítico, a fim de subsidiar discussões que fossem contra a lógica empresarial, a Universidade Federal de Curitiba – UFPR e APP - Sindicato realizaram práticas de formação com outras bases teóricas aos docentes de Curitiba e região metropolitana, um projeto de extensão universitária, no qual foram formulados cadernos para os professores, intitulados “*Qualificação continuada de Educadores da Rede Pública de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana*”. Breckenfeld (2010, p. 90) afirma:

A APP/UFPR apresenta uma concepção de escola, onde ela é objeto de conhecimento no processo de formação; compreendem que a formação continuada deve ter uma natureza qualitativa e crítica dos

educadores, mas acreditam que a política para a formação continuada decorre de um planejamento público do poder constituído pelo Estado, como de sua responsabilidade.

O que de fato se espera do governo estadual é compromisso com a formação dos professores, de forma a promover melhorias nas condições da efetivação do trabalho docente, assim aferindo significativamente o ensino, pois professores bem formados, qualificados e com boas condições de trabalho, certamente contribuem para um processo de mudanças em âmbito educacional.

No contexto das políticas estaduais, foi nos governos de Requião que a formação de professores, sendo a formação inicial e continuada, passou a aferir o plano de carreira. Passando assim a gerir um novo projeto social de sociedade. A formação continuada passa a ser considerada como “reflexão, pesquisa, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...]”. (PARANÁ, 2005, p. 3, grifos do original)”.

A formação continuada compunha-se das mais diferentes modalidades, entre elas, grupos de estudos, sendo estes realizados aos sábados; reuniões pedagógicas; atividades de formação na escola desenvolvida por pedagogos, supervisores e gestores; palestras desenvolvidas pela SEED, semanas e jornadas pedagógicas que ocorrem no período que antecede as aulas, tanto em fevereiro quanto em julho, ambas previstas em calendário escolar; atividades de formação e capacitação visando atender as Diretrizes Curriculares Estaduais.

Além do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira, além da participação em simpósios e congressos voltados a área de atuação, incluindo cursos ofertados através do portal Dia-a-dia Educação da SEED/PR³⁷, todas as atividades de formação são certificadas pela SEED/PR; certificados estes que somam para progressão na carreira dos professores. Como ilustrado na tabela a seguir:

³⁷ Ambiente que funciona como colaborativo, ofertando cursos tanto na modalidade presencial como a distância; através do portal os servidores podem visualizar os cursos ofertados, através de senha e login e inscrever-se nos cursos pela plataforma MOODLE. Esse ambiente também fornece subsídios para a prática pedagógica, como materiais, textos, vídeos dos mais diferentes assuntos e disponibilizados por disciplinas.

Tabela 2. Tabela de Vencimentos dos professores - Jornada 20 horas. Atualizada em 6,65% - Outubro/2012 (Lei Complementar 150 de 29/08/2012)

Níveis		Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	III	2.234,00	2.345,70	2.462,99	2.586,14	2.715,44	2.851,22	2.993,78	3.143,47	3.300,64	3.465,67	3.638,96
Espec	II	1.306,18	1.317,48	1.440,06	1.512,06	1.587,66	1.667,05	1.750,40	1.837,92	1.929,82	2.026,31	2.127,62
Lic. Plena	I	1.044,94	1.097,19	1.152,05	1.209,65	1.270,13	1.333,64	1.400,32	1.470,34	1.543,85	1.621,05	1.702,10
Lic. Curta	N.E.II I	888,20	932,61	979,24	1.028,20	1.079,61	1.133,59	1.1190,27	1.249,79	1.312,27	1.377,89	1.446,78
Lic. Curta	N.E. II	783,71	822,89	864,04	907,24	952,60	1.000,23	1.050,24	1.102,75	1.157,89	1.215,78	1.276,57
Magis-tério	N.E. I	731,46	768,03	806,43	846,75	889,09	933,55	980,22	1.029,24	1.080,70	1.134,72	1.191,47
Mensalidade APP: R\$ 32,91 (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I)						Auxílio Transporte (AT): R\$ 304,83 (24% - Classe 5 - Nível I).						

Fonte: APP – Sindicato. Disponível em: < www.appsindicado.org.br > acesso in. Out. 2012

O Plano de Carreira dos professores da rede estadual do Paraná está disposto em níveis de formação. Para que o servidor possa passar de nível, deverá seguir alguns critérios: o primeiro nível é o período de estágio probatório (três anos), visto o tempo para subir de nível é de dois anos, o servidor poderá avançar até 03 classes de uma vez, pois o avanço de classe é realizado através da pontuação que o servidor possui através de cursos realizados durante o período em ascensão, assiduidade e produtividade, pois é realizada uma avaliação na escola, por meio da direção que irá indicar quantas faltas o servidor teve nesse período, além de atribuir-lhe uma nota por desempenho do trabalho na escola.

No que se refere à disposição dos vencimentos, a Lei Complementar 103/2004, Plano de Carreira, dispõe:

Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.

§ 1º – Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º - O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º - O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º – Cada um dos Níveis descritos no caput deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º – Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento).

O estágio probatório dos professores da rede estadual é de três anos de efetivo exercício, a contar da data em que inicia as atividades profissionais; nesse período os professores poderão realizar atividades de capacitação profissional, porém a progressão na carreira dar-se-á após esse período. Os avanços dentro dos mesmos níveis ocorrem de duas formas: são computados conforme o art. 14, §4 desta lei *“15 pontos para avaliação de desempenho e até 30 pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional”*, porém quando houver pontos não aproveitados na progressão, os mesmos serão utilizados na progressão subsequente.

No que concerne a avançar entre os níveis da carreira, são estabelecidos pela Lei 103/2004 alguns critérios:

Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

I – Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II – Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;

III – Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

Assim, o plano de carreira dos professores da rede estadual representou um avanço frente às lutas da classe e do Sindicato pela valorização da carreira docente

no Paraná, vinculando a remuneração às especificidades da carreira e à importância da profissão, sendo esta uma motivação para os professores na busca por qualificação adequada e melhorias das condições de trabalho da categoria, avanços estes pautados nos processos de certificação dos professores.

Entende-se que, dentro desta lógica, a proposta do Plano de Carreira visa a movimentar os professores no sentido de buscar qualificação atrelada ao aumento salarial, seguindo a lógica do desempenho individual, na busca de interesses próprios, consideramos o Plano de Carreira um avanço por ter este motivado a categoria a mobilizar-se na luta por melhores condições na profissão docente.

3.4 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

O PDE tornou-se uma política inovadora de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná, através de um programa instituído pela SEED em parceria de cinco IES estaduais: UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG. Na região oeste do Paraná, esta é ofertada em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus Cascavel*; Marechal C. Rondon e Toledo.

O programa instituído por meio do Decreto 4.482, de 14 e março de 2005 e foi desenvolvido concomitante ao Plano de Carreira do Magistério (Lei 103/2004). Para sua concretização, realizaram-se reuniões em conjunto com os sindicatos dos professores, e efetivado em 2007, visando a progressão na carreira dos professores.

O programa propõe, além de avanços na carreira, uma licença remunerada aos professores em período de realização do curso, tendo este o período de 2 anos. A licença ocorre no primeiro ano de forma integral, e, no segundo, o afastamento é realizado em 25% da carga horária do servidor.

Os professores afastados para esta atividade de formação deverão elaborar projeto de ação em conjunto com o seu orientador do PDE, o qual será trabalhado posteriormente na instituição em que o servidor trabalha; este terá três eixos conforme explicitado no informativo da SEED (2007, p. 1): *“proposta de estudo – que será desenvolvida ao longo de dois anos - a elaboração de material(is) didático(s) – para uso nas escolas, e a orientação de Grupo(s) de Trabalho em Rede – que envolve o conjunto dos professores da rede pública estadual”*.

O primeiro processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares, a saber: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar e Educação Especial. Prevê-se processo seletivo anual, a partir de 2007, como forma de ampliar o ingresso no Programa. (PDE, 2007, p. 1, grifos do original)

Quando lançado, o programa tinha por objetivo atender 44.440 professores da rede estadual de ensino, sendo estes pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), em pleno exercício de suas atividades, porém, para participar do PDE, o professor deveria se inscrever através de um edital, aberto anualmente o processo de seleção, porém os servidores deveriam estar no Nível II, Classe 11 do plano de carreira para cursar o programa, devido ao grande número de professores formados no PDE, atualmente podem se inscrever servidores em outros níveis da tabela, porém serão aceitos os candidatos conforme o número de vagas e um dos critérios é o nível e classe que o servidor está no plano de carreira, pois a prioridade é dada aos servidores com mais tempo de serviço.

O programa visa a motivar os professores da rede estadual de ensino a retornarem a suas atividades acadêmicas, de forma presencial e semi-presencial no segundo ano através de orientações e utilização de recursos tecnológicos a fim de preencher as lacunas na formação dos docentes, buscando aprimorar sua práticas pedagógicas de forma reflexiva e crítica, através de projetos que têm como premissa contribuir com melhorias de caráter social e pedagógico para a realidade escolar na qual está inserido, sendo assim, além de o professor voltar à universidade, a universidade também volta a ter contado com a realidade escolar, da qual está bem distante.

Segundo Santos (s/n, p. 4), “[...] passaram pelo programa 2.400 professores das diferentes disciplinas de ensino, além das áreas de pedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial; 1.200 professores mestres e doutores atuando como orientadores nas IES [...]”, o autor ressalta ainda que 2.402 professores foram formados em 2009 e 2.400 professores na turma de 2010.

Na região oeste do Paraná, na UNIOESTE, temos os seguintes dados referentes à formação dos professores da área de pedagogia, formados desde a abertura do PDE pelo governo do estado.

Tabela 3. Dados do PDE - Sinopse do número de professores formados na área da Pedagogia do Programa da UNIOESTE³⁸

Turmas do PDE – Cursistas do Programa da UNIOESTE ³⁹	
Ano	Professores formados na área da Pedagogia
2007	183
2009	416
2010	391
2012	364

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do PDE – UNIOESTE (Campus Cascavel, 2012).

O PDE tem sido almejado por muitos servidores, visando a melhores condições de trabalho e valorização docente; o processo seletivo é realizado por núcleo regional, através do *Portal do Dia-a-dia Educação*, para classificação os critérios são posição no nível da carreira e tempo de trabalho na SEED/PR, além de análise de pré-projeto de intervenção pedagógica, de acordo com a área de formação específica do servidor, que deverá estar de acordo com área de ingresso no programa. Segundo Moraes e Teruya (s/n, p. 4),

O PDE do Paraná se configura como um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica, superando o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. Trata-se de um programa integrado com as instituições de ensino superior e ainda, com possibilidades de criação de condições efetivas, no interior da escola, para debate e promoção de espaços para construção coletiva do saber.

Contudo, diferente do PDE nacional, que contempla a formação a distância, concretizada por meio da oferta de cursos em parceria com a UAB, o PDE do estado do Paraná, em parceria com as IES públicas, tem rompendo que a lógica da formação a distância. Sendo esta uma proposta de formação pautada nos avanços da carreira docente, consideramos ser fundamental a integração entre a educação básica e ensino superior como se efetiva por meio do programa ofertado.

³⁸ Dados coletados junto a coordenação do PDE da UNIOESTE (Cascavel).

³⁹ Dados coletados junto à coordenação do PDE da UNIOESTE (Cascavel).

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR

Neste capítulo, trataremos das políticas de formação de professores da Educação Básica da rede municipal de Foz do Iguaçu, especificamente para os professores do ensino fundamental que trabalham nas escolas municipais, atendendo as turmas do 1.º ao 5.º ano, pois o município atende a educação infantil (berçário ao nível IV, crianças de meses até os cinco anos incompletos) através do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

Realizamos um estudo comparado a fim de perceber as implicações das políticas de formação e certificação de professores, implementadas pelo governo federal no município de Foz do Iguaçu, no período de 1997 a 2011, buscando verificar quantos professores foram formados nesse período, se estes foram formados em universidades, faculdades ou IES.

Nesse sentido, buscou-se verificar o impacto dessas políticas na formação dos professores da rede municipal de Foz do Iguaçu, a fim ter melhorias na qualidade da educação básica, visto que está atrelada ao desempenho dos alunos nas avaliações que são realizadas para ter o diagnóstico da educação municipal.

4.1 Aspectos Históricos do Município de Foz do Iguaçu/PR

O município de Foz do Iguaçu, agraciado com as famosas “*Cataratas do Iguaçu*” e a “*Usina Hidrelétrica de Itaipu*”, conhecido como um dos mais importantes destinos turísticos brasileiros foi fundado em 10 de junho de 1.914, e localiza-se na região sul do Brasil, região oeste do Paraná, fronteira trinacional do Brasil com o Paraguai e a Argentina, às margens do rio Iguaçu, que faz divisão com a Argentina, e do rio Paraná, que nos separa do Paraguai.

Cidade acolhedora, que recebe pessoas de todo o mundo, composta por diversas etnias (paraguaios, argentinos, chilenos, chineses, árabes, entre outros), e com base nos dados demográficos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES, atualmente Foz do Iguaçu conta com uma população de aproximadamente 311.336 habitantes (IBGE, 2007).

Referente aos dados econômicos e sociais, as principais atividades em Foz do Iguaçu permeiam o turismo, geração de energia elétrica e comércio; destaca-se o produto Interno Bruto (PIB) que foi de R\$ 6.702.200.000,00, conforme a tabela apresentada no documento IPARDES (2012, p. 16):

Tabela 4. Dados Econômicos e Sociais do município de Foz do Iguaçu/2012

Produto Interno Bruto(PIB) per capita e a preços correntes - 2009		
Produto Interno Bruto PIB)	Valor	Unidade
Per Capita	20.613	R\$ 1,00
A Preços Correntes	6.702.220	R\$ 1.000,00

Fonte: IBGE, IPARDES, 2012, p. 16

Agora também se tornando uma cidade universitária, vem recebendo estudantes de todo o Brasil e dos países do MERCOSUL, pois grandes universidades já se instalaram por aqui, como: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Instituto Federal do Paraná (IFPR); Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ); Centro Tecnológico Ensino Superior Iguaçu (CETESI); União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC); UDC Monjolo; Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA); Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu (UNIFOZ); Faculdade Anglo Americano (FAA).

O município de Foz do Iguaçu no ano de 2011 possui um total de 2.934 servidores na rede municipal de ensino, entre professores, supervisores, diretores, estagiários e funcionários, sendo um total de 1.212 professores, já no ano de 2012 têm um total de 1.216 professores e 1.719 vínculos, dado que embasará as estatísticas apresentadas nas próximas seções. Além de 19.585 alunos matriculados no ensino regular, entre ensino fundamental e educação infantil, composta por um total de 105 estabelecimentos de ensino, entre CEMEIS, escolas e centros de convivência, destes 52 são escolas municipais. A taxa de rendimento educacional voltada aos anos iniciais apresenta um percentual de 97,2% de aprovação, contra penas 2,8% de reprovação e nenhum abandono, taxas calculadas pelo INEP.

Tabela 5. Resumo geral do número de servidores e vínculos da rede municipal de Foz do Iguaçu (2008 - 2011)

Cargo / função	2008		2009		2010		2011	
	Nº de Servidores	Nºde Vínculos	Nº de Servidores	Nºde Vínculos	Nº de Servidores	Nºde Vínculos	Nº de Servidores	Nºde Vínculos
Professores	1.103	1.692	1.065	1.651	1.065	1.651	1.121	1.719
Servidores	1.040	1.040	1.017	1.017	1.016	1.016	1.028	1.028
Estagiários	358	358	295	295	295	295	187	187
Total	2.501	3.090	2.377	2.963	2.376	2.962	2.336	2.934

Fonte: Dados fornecidos pela SMED de Foz do Iguaçu, 2012, (organização nossa).

Podemos perceber que em média 65% dos professores possuem dois vínculos de trabalho na prefeitura, 35% dos professores além deste vínculo, possuem outro na rede particular de ensino ou na rede estadual de ensino. No quadro abaixo é possível visualizar a organização estrutural de servidores da prefeitura municipal de Foz do Iguaçu.

Tabela 6. Resumo Estatístico do Quadro de Servidores - atualizado em ago./2011 pela SMED de Foz do Iguaçu

Cargo/Função	Nºde Servidores	Nºde Vínculos
Professores		
Professor – Diretor de Escola	51	101
Professor – Servidor	76	152
Professor – com 01 vínculo	522	522
Professor – com 02 vínculos	472	944
<i>Total</i>	1.121	1.719
Servidores		
Secretário de Escola	67	67
Ajudante de Serviços Gerais	327	327
Merendeira	165	165
Instrutor de Libras	1	1
Intérprete de Libras	-	-
Educador	11	11
Atendente de Creche	152	152
Educador Infantil	267	267
Assistente Administrativo	7	7
Assistente Social	-	-
Nutricionista	1	1
Psicólogo	1	1
Assessor (CC)	16	16
Diretor de Departamento	4	4
Secretária Municipal	1	1
<i>Total</i>	1028	1028
Estagiários		
Estagiários – CMEI's	136	136
Estagiários - Escolas	1	1
Estagiários – Centro Escola Bairro	49	49
Estagiários – SMED / Sede	1	1
Estagiários – Programa Fica	-	-
<i>Total</i>	187	187
<i>Total de servidores incluindo todas as categorias</i>	2.336	2.934

Fonte: SMED de Foz do Iguaçu/2011.

No que se refere à prefeitura de Foz do Iguaçu, no período compreendido entre 1997 a 2011, o município passou por três gestões: Harry Daijó, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), foi prefeito de 1997 a 2000; posteriormente Celso Sâmis da Silva, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), governou o município de 2001 a 2004, e Paulo Mac Donald Ghisi, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), dirigiu a prefeitura por duas gestões consecutivas, no período de 2005 a 2012, aos quais voltamos mais atenção em nossa pesquisa.

As políticas de formação e certificação de professores implementadas entre o período de 2003 a 2011, trouxeram grandes mudanças no que concerne à formação dos professores da educação básica; as ações realizadas nos governos do atual prefeito Paulo Mac Donald Ghisi (2005 e 2012) modificaram o contexto de formação dos professores da rede municipal de ensino por meio de projetos e parcerias, principalmente no que se refere a políticas de caráter meritocrático, como abordaremos no capítulo a seguir.

No que se refere à prefeitura de Foz do Iguaçu, no período compreendido entre 1997 a 2011, o município passou por três gestões: Harry Daijó, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), foi prefeito de 1997 a 2000; posteriormente Celso Sâmis da Silva, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), governou o município de 2001 a 2004, e Paulo Mac Donald Ghisi, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), dirigiu a prefeitura por duas gestões consecutivas, no período de 2005 a 2012, aos quais voltamos mais atenção em nossa pesquisa.

As políticas de formação e certificação de professores implementadas entre o período de 2003 a 2011, trouxeram grandes mudanças no que concerne à formação dos professores da educação básica; as ações realizadas nos governos do atual prefeito Paulo Mac Donald Ghisi (2005 e 2012) modificaram o contexto de formação dos professores da rede municipal de ensino por meio de projetos e parcerias, principalmente no que se refere a políticas de caráter meritocrático, como abordaremos no capítulo a seguir.

4.2 Discussões acerca do Plano Nacional de Formação de Professores

As mudanças ocorridas no processo de formação dos professores, políticas e alterações do perfil destes profissionais, como abordamos no primeiro capítulo, por meio da pesquisa foi possível perceber que até o momento as políticas e

orientações em âmbito federal no que se refere à formação dos professores têm sido parâmetro e modelo para as políticas implementadas no estado do Paraná, assim estaremos verificamos como estas são concretizadas no município de Foz do Iguaçu.

Desde a instituição por meio da LDB 9394/1996, que pré-determinou “a década da formação de professores”, determinando que “[...] seriam admitidos professores na Educação Básica, habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 9394/1996. Art. 87, §4), novas políticas e ações nortearam as discussões a fim de suprir a demanda de professores sem formação adequada.

Surgiram muitos programas presenciais, mas também vários programas de formação de professores a distância, ambos voltados para formar os professores que atuassem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A necessidade de uma formação emergencial é constatada por meio das pesquisas realizadas por Scheibe que afirma que até “[...] 1996 apenas 20% dos professores que lecionavam no ensino fundamental tinham formação superior” (2006, p. 200) e, ainda, que no ano 2000, “[...] menos da metade daqueles que lecionavam no Ensino Fundamental – 47,3% ou 1.434.710 funções docentes tinham nível superior”. (2006, p. 200).

Com números tão expressivos, Scheibe (2008) ressalta que a formação de professores no Brasil até o momento apresenta uma dívida histórica; o que percebemos nesse período é um grande número de programas liberados pelo MEC; alguns cursos de caráter emergencial, na tentativa de superar o desafio de formar este montante.

Porém, surge então a necessidade de modificar o currículo do curso de Pedagogia, o qual, do ponto de vista das instituições que fomentam as pesquisas na área da formação docente (ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPAE) está distante de proporcionar a formação pretendida. Sendo assim,

Faz-se necessário, nesse sentido, reagir face à qualificação precária que ocorre como consequência dos inúmeros projetos de formação inicial cuja ênfase está na certificação de profissionais em serviço, realizados à distância ou de forma semipresencial, em todo o país. É importante, portanto, refletir sobre as implicações teórico-práticas das atuais políticas de formação inicial para professores, em cursos de graduação a distância, implementados a partir da nova LDBEN/96, e que formam hoje número expressivo de professores de maneira mais ou menos emergencial (SCHEIBE, 2008, p. 200).

Entretanto, Scheibe (2008), Kuenzer (1999), Brzezinski (1999), Freitas (1999) nos alertam de que as proposições governamentais da década de 1990 elevaram o caráter social pragmático, em que a centralidade da formação esteve centrada na formação do “cidadão-cliente” (MINTO, 2002), alicerçadas nas políticas de cunho neoliberal.

Decorrentes destas proposições houve grandes projetos que articularam a formação em curto prazo, atendendo a um grande contingente de professores que não tinham formação superior, pois, em 2005, o MEC permitiu a abertura de 17.585 vagas em cursos de graduação a distância em diferentes áreas do conhecimento sendo: pedagogia, matemática, biologia, física e química (SCHEIBE, 2008, p. 201), sendo estes oferecidos em parceria com instituições públicas federais, estaduais e municipais, que se organizam nas cinco regiões brasileiras por meio de consórcios e bolsas aos professores que lecionam nesses cursos.

Assim, em um curto período de tempo, houve a elevação do número de professores com formação superior, porém, o que se acentua é a formação direcionada para o trabalho, dissociada da pesquisa e descaracterizando sua dimensão intelectual crítica, uma formação pautada em saberes práticos que se tornam eixos centrais nas políticas de formação de professores no Brasil. “É nesse contexto que a certificação de competências e a validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização.”(SCHEIBE, 2008, p. 201).

Os dados do censo de professores nos permitem perceber que a proposição da LDB 9394/1996, de ter professores formados atuando no ensino fundamental até o fim da década da educação, como foi denominada, foi concretizada.

Tabela 7. Comparativo da Proporção de Professores do Ensino Médio, com formação superior, segundo a Área de Formação, Brasil-Paraná, 2007

Área de Formação	Paraná		Brasil	
	Licenciado	Não Licenciados	Licenciatura	Não Licenciado
Total	86,06%	13,94%	93,17%	6,83%
Pedagogia/Ciências da Educação	85,40%	14,60%	93,26%	6,74%
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	87,08%	12,92%	95,89%	4,11%
História	88,88%	11,12%	96,19%	3,81%
Matemática	87,48%	12,52%	94,89%	5,11%
Ciências Biológicas	87,97%	12,03%	94,89%	5,11%
Geografia	88,07%	11,93%	95,88%	4,12%
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	90,44%	9,56%	95,26%	4,74%
Educação Física	89,08%	10,92%	94,71%	5,29%
Ciências	89,95%	10,05%	95,17%	4,83%
Química	85,19%	14,81%	92,11%	7,89%
Física	85,04%	14,96%	93,00%	7,00%
Demais Cursos	74,08%	25,92%	84,11%	15,89%

Fonte: Mec/Inep/Deed/2007

Segundo o caderno denominado “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro”, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, publicado em maio de 2009, revela-se um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total de professores no Brasil, sendo que 1.160.811 (90%) possuem licenciatura, ou seja, a formação exigida para atuar na educação básica; destes, 29,2% são professores formados em Pedagogia, sendo que do total de professores formados 104.818 professores no período de realização do censo possuíam mais de um curso de formação superior, porém, detecta-se que 119.323 professores ainda não possuem formação superior, configurando-se em 6,3% do total de professores em exercício da função.

Em referência aos dados citados, os professores do município de Foz do Iguaçu, comprovam estes dados, pois a rede municipal de ensino ainda possui 3,7% dos professores com formação em nível médio, na década de 1900 os professores com formação em nível superior era de 22%, já na década de 2000 este índice aumentou para 68%, ou seja, houve em dez anos um aumento de 46% do número de professores com formação superior, além disso, 23% destes estão cursando o ensino superior.

Houve, portanto, houve um avanço em relação ao número de docentes com formação superior após 2007, data limite para que os professores adequassem sua formação a área de atuação, fato que levou os docentes a buscarem um curso de

formação superior a fim de suprir a sua necessidade e a exigência do art. 87 da LDB 9394/1996, para assim permanecer em exercício. Em relação ao afirmado, Scheibe (2008, p. 202) ressalta que:

No entanto, implementaram-se, com base nessa interpretação falaciosa da lei, cursos de graduação a distancia com formação aligeirada, os quais, independente de sua condição de formar com qualidade ou não (isso parece que era o menos importante), modificaram sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente.

No município de Foz do Iguaçu/PR, os impactos dessas políticas de formação e certificação dos professores não fogem a este cenário de muitos professores formados em curto espaço de tempo, além de termos um número expressivo de professores que foram obrigados a fazer uma nova graduação por terem realizado o curso de pedagogia na Faculdade da Vizinhança do Vale do Iguaçu (VIZIVALI), cujo curso foi reprovado pelo MEC em 2010, repercutindo em grandes perdas para os professores do ensino fundamental; estes encontram-se atualmente realizando nova graduação através da UAB polo de Foz do Iguaçu, vinculada à Universidade Estadual de Maringá, realizado de forma semipresencial. Curiosamente, com toda a problemática de cursos não reconhecidos, motivo que levou a inúmeras ações na justiça, a Faculdade Vizivali permanece funcionando.

4.3 Análise do Processo de Formação dos Professores do Município de Foz do Iguaçu e o Caso VIZIVALI

As políticas de formação de professores no município de Foz do Iguaçu, assim como nas esferas estadual e federal, passaram por várias transformações, sendo possível verificar as articulações e reflexos destas nas políticas municipais, de 1997 a 2011.

No período que antecede a 1997 o município era associado a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, por meio da ASSOESTE - Associação Educacional do Oeste do Paraná, que ofereciam e oferecem atuam em parcerias com 52 municípios associados, este foi responsável pela criação de um currículo único as escolas da rede pública Municipal, com uma linguagem

direcionada e adaptada ao conhecimento e às peculiaridades dos moradores da região.

A AMOP também foi responsável pela criação, em parceria com nove instituições de ensino superior da região, de 177 cursos profissionalizantes voltados ao aprimoramento de servidores públicos municipais. Por fim, continua a luta pelo municipalismo, no sentido de fortalecer a luta pela liberação de mais recursos para quem realmente precisa, que é a ponta de corda na relação entre os entes federativos e da União e onde a reclamação por parte da população chega sempre mais rápido. (AMOP, 2011, s/n).

Até este período Foz do Iguaçu era integrante associada da AMOP, porém com as gestões posteriores a 1997 houve o descredenciamento, e trocou-se a troca de saberes, formações continuadas e seminários oferecidos via universidades públicas, por acessórias de empresas privadas, decisões estas que viabilizaram apenas os interesses políticos e ideológicos destas gestões municipais, pois a luta da classe por melhores condições salariais, de trabalho e prioridade a pesquisa, o estreitamento dos laços entre a universidade e a escola ficaram no projeto que não foi concretizado, tornando a luta da classe dos professores fragilizada e fragmentada, passando o município a desenvolver atividades autonomamente.

No período que compreende 1997 a 2001, o município foi governado pelo prefeito Harry Daijó (Daijó), tendo com secretária da educação neste período a professora Rosicler Hauagge e Alenir Torres do Prado e entre 2001 a 2005 pelo prefeito Celso Sâmis da Silva (Sâmis), a professora Leonilda Grizon, participou como secretária da educação municipal por duas gestões alternadas, no período do prefeito Dobrandino Samis da Silva (1993-1997), e do governo Sâmis (2001-2005).

Após esse período, o município passou por duas gestões consecutivas do prefeito Paulo Mac Donald Ghisi (2005-2012), quando a Secretaria da Educação Municipal (SMED) teve duas secretárias: Maria Bernadete Sidor (2005-2009) e Joane Vilela (2009-2012), que implementaram inúmeras modificações quanto à formação de professores no município.

Para concretização desta seção a coleta de dados do período compreendido entre 1997 a 2004 foram realizadas entrevistas com a secretária da educação Leonilda Grizon (duas gestões alternadas 1993-1997 e 2001-2005). As entrevistas se justificaram pela ausência de documentos na SMED que comprovem as ações e programas que foram realizados nesse período.

No período compreendido entre 2005 a 2012, além de entrevistas com a secretária da educação atual, foram realizadas pesquisas de campo na SEMD, coleta de dados junto as escolas para levantamento das informações necessárias sobre a formação dos professores em exercício até o período no município, tais como o ano, instituição e cursos realizados pelos professores no que se refere a formação superior e continuada.

No período de 1993 a 1997, em que a professora Leonilda Grizon teve sua primeira gestão como secretária da educação, uma das ações no que se refere a formação dos professores do ensino fundamental foi realização de parceria com uma empresa que assessorava os municípios, atividade comum nesta década, visto que esta ação também era realizada pelo estado, como já citamos a Faculdade de Faxinal do Céu, estas ações tinham por objetivo melhorar a formação dos professores e auxiliar no desempenho das atividades docentes, segundo a política da época.

Neste período, segundo GRIZON (2012) havia a ausência de um Projeto Político Pedagógico por parte da SEMD para trabalhar com estes professores, como este modelo de parcerias com empresas de capacitação docentes já era realizado no município de Pinheirais. Ela e a equipe pedagógica da SMED fizeram várias visitas a este município, até que o mesmo modelo foi implementado no município.

Neste período a empresa que tinha concessão para desenvolver atividades com a equipe da SMED e escolas municípios era a Módulo Editora, esta oferecia aos alunos uma apostila bimestral, além de livros de apoio pedagógico aos professores para trabalhar com este material.

Eram realizadas também oficinas, encontros e cursos com os professores, estes eram realizados por disciplina, e tinham encontros bimestrais que foram realizados periodicamente durante toda a gestão do prefeito Dobrandino, além disso, a Módulo Editora promovia um seminário anual com palestrantes renomados para trabalhar com os professores com temas da necessidade do período.

A equipe pedagógica que trabalhava na SMED nesse período realiza um trabalho junto a escolas no que concerne acompanhar o rendimento dos alunos e ações realizadas pelas mesmas no que se refere a aprendizagem e trabalhos eram desenvolvidos com a comunidade escolar.

Os professores da rede municipal também eram motivados a participar das atividades desenvolvidas pelo governo estadual do período, governos Lerner, em

Faxinal do Céu, participavam de teatros e oficinas de formação continuada, neste período havia auxílio aos professores que se inscrevem nestas atividades, a prefeitura organizava o transporte e pagava um valor que era para alimentação destes professores.

Neste período os professores recebiam ajuda de custo (transporte + alimentação) para os professores participassem de cursos, congressos e seminários com temas voltados a sua área de atuação. Neste período não tínhamos faculdade e universidade que ofertassem cursos de pedagogia para os professores que trabalham na educação básica, no ensino fundamental, estes custos eram pagas pela prefeitura de Foz do Iguaçu (GRIZON, 2012) .

Os professores que estiverem cursando pedagogia ou outros cursos de formação superior que fossem contribuir com a atividade pedagógica em instituições nas regiões vizinhas, eram liberados de suas atividades no dia do curso e recebiam ajuda de custo da prefeitura, como incentivo por estar buscando se capacitar, esses cursos em nível superior eram ofertados na modalidade a distância e semipresencial, com aulas quinzenais e em outros períodos mensais.

É necessário ressaltar que os primeiros cursos de pedagogia em Foz do Iguaçu, datam do ano 2000, que foram ofertados pela UNIOESTE e UDC, sendo assim, as Instituições que formavam os professores em nível superior eram Faculdades privadas, como podemos acompanhar na tabela 8, onde destacamos as principais do período.

Tabela 8. Instituições privadas e número de professores formados no período de 1993 a 1997 no município de Foz do Iguaçu

IES Privadas	1993 a 1997
Faculdade do Oeste Paulista	52
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	7
Faculdade de Jandaia do Sul	4
Centro Universitário de Lisboa	1
Universidade do Norte do Paraná	8
Centro Técnico Educacional Superior	1
Instituto Superior do Amapá	1

Fonte: Dados coletados na SMED/Foz. 2012.

A tabela 8 demonstra a grande participação da Faculdade Oeste Paulista, localizada em Presidente Prudente (IES – privada) neste período, as ações realizadas nesta gestão incentivavam os professores a buscar formas de se

qualificar, o maior número de professores formou-se em pedagogia nesta instituição, também realizaram curso superior em artes, ciências, história, letras e matemática.

Inicia-se um processo de formação pautado no desenvolvimento de competências como já abordamos anteriormente no capítulo 3, onde os professores passam a ser responsáveis por suas escolhas, pois o município não teve ações de oferta de cursos superior aos professores por iniciativa própria, visto que esta ação poderia ser realizada em parceria com a Itaipu Binacional, que destina recursos aos municípios, tal ação só foi efetivada por meio da criação do Polo da UAB em 2007.

Dos 1.216 professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu 217 foram formados pela Faculdade do Oeste Paulista, no período de 1993 a 2010, esta predominância de professores formadas nesta instituição justifica-se ainda pelo fato de a secretaria de educação ter como gestora no período de 2001 a 2004 a mesma secretária da educação de 1993 a 1997, retornando assim as atividades de incentivo a formação superior, como o município não tinha um projeto próprio, o incentivo era de busca por IES que ofertassem a formação exigida pela LDB 9394/1996, já que no período de 2001 a 2004, faltavam apenas três anos para o cumprimento da “Década da Educação”, que previa que as redes deveriam ter professores com formação adequada.

Na segunda gestão de GRIZON (2001-2005) no município a UDC e UNIOESTE já ofertavam o curso de pedagogia, porém a oferta não era o suficiente para suprir a demanda de professores sem formação em nível superior, fato este, que os levaram a buscar formação em outras instituições que passaram a ofertar o curso de pedagogia na modalidade a distância, além da busca do mesmo em cidades circunvizinhas.

Na primeira gestão de GRIZON (1993-1997) foi elaborado e implementado o Estatuto do Professor; Incentivo financeiro aos professores que frequentassem cursos superiores e formação continuada; premiação de computadores, televisores e outros produtos, viagens e até prêmios em dinheiro aos professores que realizassem projetos e participassem dos concursos promovidos pela Faculdade Faxinal do Céu, que auxiliava no processo de formação continuada dos professores no governo Lerner.

As políticas educacionais do município seguiam um modelo gerencialista decorrentes das políticas do governo FHC e Lerner, sendo estas norteadoras das

políticas municipais, percebe-se assim o grande incentivo a parcerias com empresas privadas, principalmente aos professores das séries iniciais.

As atividades desenvolvidas em Faxinal do Céu eram muito valorizadas pelos professores do período, como vimos na gestão de Lerner também era de agrado aos docentes, porém esta apresentou diversas irregularidades, além de priorizar palestras motivacionais, teatros, oficinas e não cursos que de fato contribuíssem com os professores no que concerne melhorar a prática docente, não priorizou o envolvimento dos professores com a pesquisa ou no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Cleiton Oliveira (2002) em pesquisa sobre a municipalização do ensino, dispõe acerca das determinações do Estado para os Municípios no que se refere a ações na educação, com a descentralização do ensino o município passa a assumir atribuições que são fiscalizadas pelo estado e recebem ajuda financeira para completar o orçamento, já que o município deve dar o impulso financeiro inicial. Em relação ao afirmado, o autor ressalta que se o recurso municipal não fosse suficiente “[...] o mesmo seria completado com recurso estadual e, quando fosse o caso, como o federal. Ancorando-se nos dados de atendimento educacional e da receita das três esferas de poder público [...]” (OLIVEIRA, C. 2002, p. 75).

Assim, o estado nesse período cumpria seu papel, oferecendo vagas aos professores da rede municipal, incluindo-os com os professores do estado nas atividades de formação continuada realizada em Faxinal do Céu, projeto de destaque do governo Lerner no estado no Paraná.

Na segunda gestão da secretária GRIZON (2001-2005) foram retomadas as atividades voltadas ao Projeto Político Pedagógico de formação com os professores da rede municipal de ensino, porém a Módulo Editora já não atendia mais a região, nesta segunda etapa de trabalho as parcerias foram realizadas com a Editora Base, que realiza o mesmo procedimento da Módulo Editora⁴⁰.

Os professores recebiam livros didáticos, eram assessorados com palestras e cursos por níveis de ensino para desenvolver melhor as atividades com o material, faziam plantões de dúvidas, os livros dos alunos também eram oferecidos pela

⁴⁰ A Módulo Editora iniciou seus trabalhos em 1992 com assessoramento a prefeituras e por intermédio do MEC passou a assessorar o ensino da rede estadual também, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, em 1998 passou a trabalhar no projeto Nordeste/1998, projeto que recebeu prêmio do MEC. Atualmente trabalha para o MEC com publicações de livros didáticos e paradidáticos, como o PNL D 2013, disponível no site: < https://www.moduloeditora.com.br/nossa_historia.php > acesso in: nov. 2012.

editora Base, o diferencial deste período foi o trabalho realizado com a comunidade, pois a Base Editora⁴¹ (2001-2004) desenvolveu cartilhas que eram trabalhadas com os pais, além de realizar reuniões com os pais, eram abordados temas com o drogas, violência, alcoolismo, a importância da participação da família na vida da criança.

Segundo GRIZON na segunda gestão (2001-2004) os pais e comunidade participava muito da escola, implementaram o projeto “Pais Presentes”, estes também recebiam prêmios em festas e atividades que eram desenvolvidas pelas escolas orientadas pela equipe pedagógica da editora Base.

Os professores tinham cursos de formação continuada bimestralmente, os alunos eram dispensados de suas atividades letivas para realização destas com os professores, também era organizado um seminário anual com palestrantes renomados, a editora atendeu o município durante toda a gestão. Atualmente esta editora assessora o FNDE na confecção dos livros didáticos para todo o Brasil⁴².

Segundo a secretária nesta gestão Foz do Iguaçu foi rumo modelo para educação, pois os municípios vizinhos vinham até o município para ver a experiência de sucesso, que posteriormente foi implementada em vários municípios, Itaipulândia foi um deles, além de consultores do MEC que firmaram parcerias com a editora Base. GRIZON (2012) afirma ainda que neste período as secretarias de educação das cidades vizinhas comunicavam-se com frequência trocando experiência que tinham resultados positivos na sua rede de ensino.

Ou seja, a tarefa de casa estava sendo feita de forma correta, as proposições do governo Federal incentivavam parcerias com empresas privadas, o estado do Paraná e o município de Foz do Iguaçu, seguiam bem as orientações, percebe-se na entrevista realizada com a secretaria da educação deste período, ou seja, o município não teve ações autônomas, não possibilitou parcerias com a Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, que poderia estar subsidiando as políticas e ações que pudessem reduzir o número de professores sem formação superior.

Nas suas gestões foram realizados dois concursos públicos para professores, os professores que estivessem matriculados e cursando curso superior recebiam

⁴¹ Os livros eram confeccionados e distribuídos por disciplina, a coleção chamava-se “Aventura do Aprender” suplemento do município, como por exemplo, o livro da disciplina de Geografia e História intitulado: Foz do Iguaçu: Terra das Cataratas. (Suplemento do Município: História e Geografia). Editora Base, 2001-2004.

⁴² Editora Base, e divulgação dos livros do PNLD 2013, Catálogo Base. Disponível em: < <http://www.baseeditora.com.br> > acesso in: Nov. 2012.

incentivo financeiro, houve também incentivo financeiro aos professores que realizassem cursos de especialização, e neste período uma servidora foi liberada para cursar o mestrado em educação.

Foi no período de 2003 que os supervisores e diretores da escola passaram a ser escolhidos por meio de eleições e indicados pelos professores, como ocorre até a atualidade, porém o período de gestão é 2 anos, permanecendo da mesma forma até a atualidade. Para concorrer o servidor deve ter pelo menos dois anos de efetivo exercício, mesmo estando em estágio probatório, ter especialização em educação, pertencer a escola a que concorre ao cargo, e se este estiver trabalhando em duas escolas, deverá escolher uma delas sendo automática sua transferência para a escola escolhida.

Em 2004 foram implementados os laboratórios de informática nas escolas municipais, criado o Conselho da Merenda Escolar, houve a reestruturação das Associações de Pais e Mestres - APM's, e houve a primeira tentativa de implementar o Conselho Municipal de Educação, projeto este que só foi retomado em 2011, e aprovado em 2012 na segunda gestão do atual prefeito GHISI (2005-2012).

Neste período percebe-se que as gestões incentivavam as atividades de formação inicial e continuada dos professores, oferecendo-lhes ajuda financeira para tal, além de condições para realização dos mesmos, pois os professores eram liberados para realização desta, o que não ocorre atualmente no município, principalmente quando se trata da realização do curso de pós-graduação em nível de mestrado, pois na atual gestão (2005-2011) duas servidoras do município não conseguiram liberação para realização do mesmo, o que as obrigou a exonerar seus cargos.

No período de 2005 a 2012 o município passa a ser governado pelo prefeito GHISI e a secretaria de educação passa pelas gestões de SIDOR (2005-2008) e VILELA (2008-2012), neste período não foram terceirizadas as ações para formação continuada dos professores por empresas privadas.

Atualmente são feitas várias ações para formação continuada e permanente dos professores, a primeira delas é realizada pela equipe pedagógica da SMED, que atua junto à secretária da educação, são realizadas oficinas e cursos bimestrais para as professores regentes da classe e para as professoras de áreas específicas⁴³, as

⁴³ As disciplinas de área específica foi uma alternativa para que as professoras regentes possam ter o tempo da hora atividade, ou seja, se a professores tem um vínculo de 20 horas, 4 horas são

atividades são preparadas e desenvolvidas pela equipe pedagógica, que confeccionam apostilas e materiais que são suporte para as atividades desenvolvidas pelos professores, estas são organizadas todos os bimestres, além disso são organizados pela SMED seminários anuais com palestrantes renomados, neste dia todos são dispensados das atividades regulares para participar do evento.

A SMED passa a ser a centralizadora de todas as atividades desenvolvidas pelo município no que se refere a formação de professores, além de realizarem atividades de formação com os gestores e diretores, tendo total controle das ações realizadas no contexto escolar.

No tocante das ações da SMED nesta gestão nota-se que o IDEB passa a ser o norteador das políticas educacionais municipais e ações juntos as escolas no que concerne a atividade docente. Seguindo as orientações a nível federal e estadual, que objetivavam melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios.

Assim como o governo de Requião, o governo municipal criou mecanismos próprios para gerir suas ações, assim como a secretaria estadual assumiu a formação continuada dos professores, com atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica, o município utilizou o mesmo modelo.

Na segunda gestão de GHISI (2008-2012), houveram investimentos significativos no concerne apoio e suporte pedagógico as escolas, estas passaram a contar com um equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais, fonoaudiólogas e psicólogos que realizam o atendimento por região, atendem em um dia específico da semana em cada escola.

Em 2007 o município cria o Programa de Incentivo à Qualificação do Servidor Público Municipal, por meio do Decreto nº 17.840, de 22 de agosto de 2007, regulamentado pela Lei nº3.139, de 9 de dezembro de 2005, em seu art.2º ressalta que o objeto deste programa é a criação de incentivos aos servidores municipais do

destinadas para o seu planejamento, e desenvolvimento das atividades que serão desenvolvidas com a turma, sendo assim, no seu dia de hora atividade os alunos têm aulas com professores que ministram as disciplinas de: oficina de matemática, oficina de leitura e literatura, oficina de dicionário e informática. Atualmente, um professor assume uma disciplina e trabalha com ela em todas as séries desde o 1º. ao 5º. ano, do ensino fundamental. Cada dia da semana é uma turma que tem hora atividade para que as professoras do mesmo nível possam se encontrar e trocar experiências, além disso é neste dia que a SMED oferece oficina de formação continuada para toda a rede municipal de ensino, por exemplo, na segunda- feira é hora atividade dos professores do 1º. ano, sendo assim este é o dia que o 1º. ano terá curso, sendo realizado um encontro por bimestre, para todas as professores da rede, neste dia todas as professores do 1º. ano se encontram, e assim sucessivamente.

quadro da carreira, da Administração Direta, Indireta e Funcional e do Poder Legislativo, para ingresso ou permanência em cursos de ensino superior e pós-graduação *lato sensu*.

Este ofertou aos servidores matriculados em IES privadas conveniadas, terem a redução da mensalidade escolar do servidor municipal, por meio de convênios desde que esteja matriculado regularmente, este poderá ter no mínimo 25% e no máximo 75% do valor da mensalidade repassado a IES, desde que o valor não ultrapasse 30% do salário do servidor, para pagamento da mensalidade, este deverá apresentar declaração de matrícula e permanência no curso.

Porém, este programa funciona como forma de financiamento por parte do município para que o servidor conclua o curso superior, pois após o término do mesmo, os valores repassados a IES, deverão ser devolvidos aos cofres públicos, por meio do pagamento de parcelas que podem ser de até 60 meses, para o término da dívida. Com explicitado pelo art. 3, § 2º,

§ 2º O Departamento de Receita, da Secretaria Municipal da Fazenda, emitirá, ao término do curso do servidor beneficiado ou, no caso de eliminação por quaisquer das condições a que se refere o disposto no art. 8º, relatório dos valores devidamente atualizados para a formalização do parcelamento e amortização em folha de pagamento, após recebimento da informação do fato pelo Departamento de Recursos Humanos, da Secretaria Municipal da Administração. (Decreto nº 19132/2009)

Outra ação do município se concretizou por meio da Lei nº 3.514, de 19 de dezembro de 2008, com a implementação do polo de apoio presencial de oferta de cursos na modalidade a distância, viabilizado por meio do polo Universitário Darcy Ribeiro (localizado no PTI), para o sistema da UAB, sendo assim, em seu art. 1º, fica estabelecido:

Esta Lei dispõe sobre a expansão da educação de cursos superiores de graduação e pós graduação com qualidade e promoção da inclusão social, por meio da educação a distância modalidade educacional prevista no art. 80 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, regulamentado pelos Decretos nº s 5.622/05 e 5.800/06 na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informações e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ao tempo diverso, dentro das diretrizes para uma nova política

educacional no Município [...] (Lei nº 3,514, de 19 de dezembro de 2008, s/n, grifos do original).

Esta política educacional do Município visou a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada aos professores da educação básica, por meio de convênios com IES federais e estaduais conforme a política federal de criação da UAB no Brasil. A SMED ficou responsável pela administração e gestão do polo nos município, já a administração dos cursos é de responsabilidades das instituições parceiras.

As políticas de incentivo a formação superior e continuadas dos professores do município, são caracterizadas por políticas municipais que preconizam a educação a distância e parcerias com as IES privadas, visto que poucas ações são realizadas junto a UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu, que pouco a pouco tem reduzido o número de inscritos nos cursos de pedagogia presencial, considerando também que está é uma IES pública.

As escolas a partir de 2010 passaram a ter atividades de reforço escolar no contraturno, com a finalidade de aferir positivamente a aprendizagem dos alunos e melhorar o IDEB do município, pois inicialmente esta atividade era oferecida um dia na semana no contraturno, em ano de IDEB era dessa mesma forma para os alunos do 1º. ao 4º. ano e os alunos dos 5º. anos eram atendidos dois dias na semana e nas escolas com turmas menores quatro dias na semana, sendo atividades desenvolvidas no contraturno.

As atividades do reforço contemplavam apenas as disciplinas de português e matemática, para as turmas que iriam realizar as avaliações deveriam pautar-se nos conteúdos cobrados pelas avaliações, trabalhar com os descritores textuais e melhorar a leitura e compreensão textual desses alunos.

No que concerne a formação dos professores foi na segunda gestão do prefeito Ghisi que o município estabeleceu parcerias com o Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), que iniciou suas atividades em 2003 no município, em 2007 que foi implementado o polo da UAB e em 2009 o município passou implementou o Núcleo Tecnológico de Formação Continuada de Professores (NTM), em parceria o PTI, tendo seus custos e gastos subsidiados pela Itaipu Binacional, pois até então os *Royalties* que o município recebe da Itaipu utilizados em programas que pudessem reduzir o número de professores sem formação superior.

O município de Foz do Iguaçu recebe anualmente US\$ 703,6 mil da Itaipu Binacional em royalties⁴⁴, sendo estes aplicados em diferentes ações, algumas delas são destinadas a construção dos hospitais, postos de saúde, saneamento básico, infraestrutura, calçamento para os bairros de baixa renda. A Itaipu também coordena e mantém financeiramente o Projeto Jovem Jardineiro, que oferece ofício a adolescentes de baixa renda e uma bolsa de um salário mínimo para estes, Programa 1.000 Becas, que oferece bolsas de estudos a alunos que finalizaram o ensino médio, egressos de escolas públicas e pretendam ingressar em cursos que possam ter maior impacto na educação as necessidades básicas da população paraguaia.

Porém não temos projetos de incentivo a formação superior com bolsas de estudos para os egressos das escolas públicas de Foz do Iguaçu para minimizar quadro de professores sem formação superior atuando na educação básica. Tais investimentos eram revertidos a ações que melhorassem a infraestrutura da cidade, moradia, saneamento bolsa escola, que atende 300 famílias de baixa renda do município, cada criança e/ou adolescente que frequenta a escola tem a bolsa no valor de R\$75,00, além deste, já foram distribuídos 750 kits escola (materiais escolares), investido em carteiras, construção de novas salas de aula e reforma de escolas.

Nesse sentido, uma das ações do município por meio do Decreto nº18.963, de 17 junho de 2009, que concede o abono assiduidade aos servidores públicos com vencimento básico de até R\$ 1.500,00 e aos servidores que atuam nas séries iniciais e educação infantil, já que o salário destes não chega a R\$ 1.500,00, sendo assim os professores não podem ter mais que duas faltas mensais e mais de dois dias de atestado médico, caso contrário haverá a perda do abono assiduidade no mês que esta for acima do permitido, o valor do abono é de R\$ 100,00, para os professores que estão em início da carreira com um salário básico de R\$ 897,91este valor faz muita diferença, ainda mais se o servidor tem dois vínculos na rede municipal.

Segundo a SMED este decreto reduziu o número de professores faltosos e descomprometidos na escola, pois este é um dos maiores problemas no interior da escola, já que não temos professores substitutos a disposição da escola, para suprir

⁴⁴ Itaipu Binacional. Royalties. Disponível em: < <http://www.itaipu.gov.br/responsabilidade/royalties> > acesso in: out. 2012.

os professores faltosos. Assim, verificamos a falta de políticas voltadas a formação dos nossos professores, e o reflexo desta política vislumbramos na tabela 9:

Tabela 9. Quadro de formação dos professores, incluindo Diretores, Supervisores e Professores do município de Foz do Iguaçu, atualizados em 2011.

Nível de formação	Nº de servidores	Percentual
Nível Médio (Magistério)	45	3,7%
Formação superior Completa	890	73%
Formação Superior Incompleta	281	23%
Pós-graduação (especialista)	803	66%

Fonte: Dados fornecidos pela SMED/Foz do Iguaçu, 2012. (Organização nossa).

O município ainda possui servidores com formação em nível médio, além de termos 23% dos professores cursando o curso de pedagogia, este número deve-se ao número de professores que realizaram o curso de pedagogia na Faculdade Vizivali, e que em 2010, perderam seus diplomas quando o MEC reprovou o curso, muito destes entraram com processos contra a instituição, porém poucos foram indenizados, mas nenhum teve seu diploma reconhecido.

Em 2010 inicia a oferta do PARFOR presencial em Foz do Iguaçu, campus da Unioeste de Foz que passou a oferecer o curso de Pedagogia, de 4 anos, tendo este a mesma matriz curricular do curso de pedagogia regular, a turma iniciou com 40 alunos, porém outras turmas não foram abertas, por não haver número de inscritos suficientes e candidatos aptos para turmas de 2011 e 2012. Nesse viés constata-se a incessante busca por cursos de curta duração ou na modalidade a distância.

Em 2011 era ano de IDEB, e um dos critérios para o aumento da nota do município é o número de professores formados no ensino superior, sendo assim a SMED realizou pela primeira vez uma política de caráter emergencial no que se refere a formação de professores juntamente com o polo da UAB localizado no PTI, que passou a oferecer em parceria com a UEM o curso de pedagogia a distância, para suprir a demanda de professores que perderam o título por terem realizado o curso na Vizivali.

Os professores da rede municipal de ensino tiveram suas matrículas feitas de forma automática, e mesmo os que quisessem realizar o curso em outras instituições não poderiam, como é o caso de duas alunas que frequentam o curso de pedagogia da UEM no polo da UAB e ao mesmo tempo o curso de pedagogia presencial na UNIAMÉRICA (Faculdade Privada, curso regular de 4 anos), pois as mesmas

relatam que se não o fizessem teriam seus cargos exonerados, assim como ocorreu com muitas servidoras do município⁴⁵.

O curso ofertado pela UEM no polo da UAB, não atendeu as professores que tiveram seus diplomas perdidos que trabalham na rede privada de ensino, este foi apenas ofertados aos professores que comprovassem vínculo com o município ou estado, assim este foi um recurso utilizado como forma de mascarar os dados reais do número de professores com formação em nível superior do município de Foz do Iguaçu, pois no polo da UAB de Foz do Iguaçu, os professores de outros 6 municípios também realizam a formação no mesmo polo, são eles: Santa Terezinha de Itaipu, Missal, São Miguel do Iguaçu, Santa Helena, Medianeira, Eneas Marques e Itaipulândia.

Tabela 10. Número de Professores e egressos do curso da Vizivali, cursando curso de Pedagogia pela UEM, realizado no polo da UAB de Foz do Iguaçu, localizado no PTI. Organizados por municípios.

Municípios	Número de professores em formação
Foz do Iguaçu	375
Santa Terezinha de Itaipu	50
São Miguel	75
Missal	21
Medianeira	9
Santa Helena	1
Itaipulândia	3
Eneas Marques	1
Total	535

Fonte: Dados coletados na coordenação do polo da UAB em Foz do Iguaçu (PTI), 2012 (organização nossa).

O número de professores que foi prejudicado pelo curso ofertado pela Vizivali (IES privada), trouxe prejuízos a um número de profissionais maior do que o exemplificado na tabela 10. Estes são os dados do polo da UAB de Foz do Iguaçu, os professores iniciaram o curso desde a primeira etapa, com duração de 4 anos, e aproveitamento da experiência profissional para suprir o período de estágio obrigatório, não houve aproveitamento de estudos, pois a matriz curricular é diferente da oferecida pela antiga faculdade. Veja na tabela 11 o número de vagas que foram ofertadas pelo programa da UEM, viabilizado pelo governo federal em

⁴⁵ Entrevista concedida pelas alunas do curso de Pedagogia da Uniamérica, Turma 2010-2013, são dois anos, pois farão aproveitamento de estudos, explicando a situação que foram postas frente ao problema de perda do diploma da Faculdade Vizivali, estas estão realizando o curso de Pedagogia, porém também estão matriculadas no curso da UEM Vizivali do polo da UAB de Foz do Iguaçu, e nos relataram em entrevista que se não o fizessem seriam exoneradas.

parceria com a UAB, que foi implementado pelo Edital nº 008/2011 – PEN, por meio do PARFOR/MEC.

Tabela 11. Polo e vagas do curso de Pedagogia ofertadas pelo programa PARFOR, viabilizado pela UEM, que emitirá certificação aos candidatos que cumprirem os critérios exigidos pelo curso.

POLO	VAGAS
Assaí	202
Astorga	122
Bela Vista do Paraíso	509
Céu Azul	449
Cidade Gaúcha	449
Cruzeiro do Oeste	71
Diamante do Norte	37
Engenheiro Beltrão	295
Faxinal	148
Flor da Serra do Sul	368
Foz do Iguaçu	667
Goierê	112
Itambé	31
Jacarezinho	90
Nova Londrina	122
Nova Santa Rosa	307
Paranavai	230
Sarandi	408
Siqueira Campos	150
Ubiratã	274
Uniarama	281
Total de Vagas	4.955

Fonte: Paraná/UEM. Edital nº008/2011 – PEN.

A tabela 11 nos permite visualizar a abrangência e demanda de professores sem formação em nível superior da educação básica das cidades circunvizinhas de Foz do Iguaçu, e que também tiveram professores com seus diplomas e títulos perdidos pela Faculdade Vizivali, de Dois Vizinhos, o que nos deixa indignados é que a ampliação de vagas não se efetivou nas universidades estaduais e federais por meio de cursos presenciais, entretanto do ponto de vista do acesso pode se dizer que sim, pois estas são oferecidas pela Universidade Estadual de Maringá, porém vinculado a Universidade Aberta do Brasil, que atualmente possui polos em todas as cidades e/ou regiões de maior contingente de professores sem formação superior, programa estratégico do governo federal, estadual e municipal que vem barateando os custos com formação dos professores da educação básica, investindo em políticas que ampliem os cursos a distância, não apenas por IES públicas, mas por IES privadas, como verificamos na tabela 12:

Tabela 12. Graduação a Distância. N. de Vagas Oferecidas; Candidatos Inscritos; Relação de Candidatos Inscritos/Vaga Oferecida e Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos, nos cursos de Graduação Presenciais e a Distância, da Região Sul e as Instituições - 2010.

Paraná	Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos Inscritos/Vaga Ingressos		Ingressos					
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Processo Seletivo e Outras Formas		Processo Seletivo		Outras Formas	
							Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Sul	140.753	447.037	382.768	253.592	2,7	0,6	117.257	163.447	91.400	132.878	25.857	30.569
Universidade Estadual de Maringá	5.020	4.450	50.462	7.330	10,1	1,6	3.377	2.832	3.096	2.051	281	781
Universidade de Ponta Grossa	1.999	550	19.360	1.022	9,7	1,9	4.944	531	4.944	531	0	0
Universidade Estadual Centro-Oeste	2.102	400	11.625	251	5,5	0,6	2.157	469	2.016	469	141	0
Universidade Federal do Paraná	5.839	550	44.646	700	7,6	1,3	6.098	526	5.723	524	375	2
Universidade do Norte do Paraná	5.450	83.105	4.102	87.591	0,8	1,1	3.210	54.275	2.771	52.672	439	1.603
Universidade Paranaense	8.912	300	8.284	52	0,9	0,2	5.599	46	5.223	41	376	5
Centro Universitário de Maringá- CESUMAR	3.270	2.400	4.499	10.597	1,4	4,4	1.979	4.033	1.979	4.033	0	0
Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras.	1.050	50	770	110	0,7	2,2	471	30	470	30	1	0
Faculdade de Tecnologia Internacional.	1.950	36.000	2.201	49.990	1,1	1,4	1.009	23.957	1.005	23.949	4	8
Faculdade Educacional da Lapa	600	5.500	71	5.190	0,1	0,9	70	4.408	70	4.408	0	0
Faculdade Internacional de Curitiba	2.350	6.000	4.014	12.698	1,7	2,1	1.552	5.696	1.545	5.696	7	0
Faculdade São Judas Tadeu de Pinhais	760	0	401	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0
Faculdade Tecnológica Batista do Paraná	180	100	213	145	1,2	1,5	115	85	115	85	0	0
Faculdade OPET	4.530	1.120	6.856	1.679	1,5	1,5	1.134	431	951	392	183	39
Instituto Superior de Educação do Paraná		700		369		0,5		338		257		81
Instituto Federal Educação, Ciências e Tecnologia do Paraná	0	5.993	0	5.993	0	1,0	1.399	5.993	0	5.993	1.399	0
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	2.605	0	11.692	0	4,5	0	2.948	0	2.946	0	2	0
Universidade do Contestado	3.940	4.100	2.957	1.110	0,8	0,3	1.132	335	795	330	337	5
Universidade do Oeste de Santa Catarina	5.465	750	8.994	458	1,6	0,6	5.805	325	4.768	318	1.037	7
Universidade do Sul de Santa Catarina	7.233	3.800	13.678	12.119	1,9	3,2	5.586	6.483	4.025	5.513	1.561	970
Universidade do Vale do Itajaí	7.460	600	12.092	857	1,6	1,4	6.404	559	3.831	454	2.573	105
Universidade Federal de Santa Catarina	6.111	0	31.580	0	5,2	0	6.192	74	5.218	0	974	74
Centro Universitário Leonardo Da Vinci	1.590	32.185	1.128	21.432	0,7	0,7	843	11.235	678	11.235	165	0
Instituto Superior TUPY – IST	2.484	2.000	1.607	1.595	0,6	0,8	773	603	688	596	85	7
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina	806	200	6.772	624	8,4	3,1	727	204	726	204	1	0
Universidade de Caxias do Sul	9.394	1.300	12.723	2.238	1,4	1,7	9.229	470	6.473	441	2.756	29
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	6.493	2.500	8.675	757	1,3	0,3	9.048	688	6.290	374	2.758	314
Universidade Federal de Pelotas	4.049	200	4.049	730	1,0	3,7	4.818	1.716	4.817	1.716	1	0
Universidade Federal de Santa Maria	4.728	1.065	35.300	3.963	7,5	3,7	4.923	945	4.146	916	777	29
Universidade Federal do Rio Grande	2.361	0	10.946	0	4,6	0	2.581	0	2.575	0	6	0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4.991	0	39.823	0	8,0	0	5.024	2	4.735	0	289	2
Universidade FEEVALE	3.840	80	5.557	101	1,4	1,3	2.959	52	1.799	52	1.160	0
Universidade Luterana do Brasil	20.690	250.400	12.370	23.362	0,6	0,1	11.382	35.395	4.660	9.209	6.722	26.186
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1.810	639	2.546	529	1,4	0,8	3.222	711	1.830	389	1.392	322
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio- Grandense	691	4	2.775	0	4,0	0	547	0	492	0	55	0

A tabela 12, no mostra claramente o perfil dos professores que estão sendo formados na primeira década do ano de 2.000, além de nos mostrar quais as IES públicas e privadas que cederam a política do governo na oferta de cursos com mesmo tempo de duração, porém na modalidade a distância, reduzindo cada vez mais o número de professores formados pelas IES que oferecem ensino regular, que priorizam os espaços da pesquisa, grupos de estudos, priorizando a troca entre professores e tutores via digital, otimizando a era da tecnologia, porém reduzindo os laços de construção críticas do saber, no bojo das discussões em prol da mudança e transformação do saber, fragmentando e fragilizando a classe para que esta não se volte contra a política de formação e certificação que se instaura.

Outro fator que nos chama atenção é o número de ingressos em cada uma das modalidades de ensino, nas graduações presenciais 117.257 ingressos e nas graduações a distância 163.447 ingressos, ou seja, o grande número de matrículas é pela credibilidade destes cursos, ou por serem considerados mais menos exigentes que os cursos presenciais ou será pelas condições subjetivas as quais os professores estão inseridos, por conta de baixos salários, más condições para o exercício da profissão, pela necessidade de trabalhar até três turnos nas escolas para garantir condições mínimas de sobrevivência a sua família que buscam estes cursos, que possuem maior flexibilidade de tempo, carga horária e se adaptam muitas vezes as condições que estes estão submetidos.

No entanto, o consenso de que está política é suficiente e de fato concretiza a proposta de formar o grande número de professores sem formação superior, justifica-se pela grande procura por estes cursos, e o número de vagas que vemos na tabela 12, pois a oferta de vagas na região sul nos cursos de graduação presencial somavam 140.753 em 2010, enquanto que os cursos de graduação a distância ofertam 447.037 vagas, não há dúvidas de esta política vem ganhando espaço no cenário educacional, por pressões políticas e ideológicas.

Dentre as IES da região sul que ofertam cursos nas duas modalidades de ensino destacamos que das 35 IES, 24 são IES privadas e 11 públicas, visto que há uma flexibilização por parte do governo federal para abertura de cursos na modalidade a distância, dentre as IES publicas ainda não encontram-se incluídas nesta lista apenas duas universidades da região sul, a UNIOESTE e a UEL (Universidade Estadual de Londrina), mas nos cabe indagar: até quando estas também não estarão inseridas no contexto de oferta do ensino na modalidade

presencial e a distância? Não seria esta ação contraditória aos princípios da instituição da pesquisa? Aquela que em seu bojo, luta a favor da liberdade e contra a opressão de políticas que aumentam as desigualdades de oportunidades?

Outro fato contraditório seria se maior parte dos professores do município de Foz do Iguaçu fossem formados em cursos presenciais, com tantos atrasos como abordamos no início desta seção, como demonstraremos na tabela 13 quadro organizado por formação acadêmica dos professores da rede municipal de ensino.

Tabela 13. Professores organizadas por formação acadêmica em IES públicas e privadas, a distância e presencial do município de Foz do Iguaçu - 1995-2011.

	Município de Foz do Iguaçu			
	IES públicas	IES privadas	Formação na modalidade a distância	Formação na modalidade presencial
Número de professores da rede municipal (1995 a 2011)	416	710	849	322
Percentual do número de professores da rede municipal (1995 a 2011)	34,2%	58,3%	69,8%	26%

Fonte: Minicenso/Paraná, 2011, e dados fornecidos pela SMED de Foz do Iguaçu – 2012 (organização nossa).

A análise dos dados da tabela 13 nos revela que 58,3% dos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu formaram-se em IES privadas, e 69,8% destes na modalidade a distância, assim, verifica-se a falta de uma política municipal pautada em resolver ou auxiliar os professores no processo de formação superior, esses dados demonstram os reflexos de incentivo da política municipal na década de 1990 e início de 2000, quando a SMED oferecia ajuda de custo aos professores que buscassem qualificação, independente da modalidade ou instituição, nesse período ainda não tínhamos universidades públicas ofertando cursos na modalidade a distância, sendo assim, mais da metade dos docentes do município formaram-se em IES privadas e a distância.

Como já citado anteriormente o município recebe US\$ 703,6 mil da Itaipu Binacional em royalties e tem um orçamento anual de R\$ 529.090.000,00⁴⁶ (quinhentos e vinte e nove milhões e noventa mil reais), destes R\$ 111.249.750,00

⁴⁶ Dado atualizado em 2012. In: Projeto de Lei nº159/2011. Estima a receita e fixa a despesa do Município de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, para o exercício financeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/1467.pdf>> acesso in. Out./2012

(cento e onze mil e duzentos e quarenta e nove mil, e setecentos e cinquenta reais) são destinados, só perde em investimento para a área da saúde, sendo assim, apresentaremos o quadro de evolução do número de professores com curso superior de 1995 a 2011, ressaltando que tantos recursos não foram suficientes para que Foz do Iguaçu pudesse superar os dados estatísticos de professores com formação superior do Brasil e do Paraná, visto que do ponto de vista financeiro, Foz do Iguaçu possui auxílio do governo federal, estadual e da Itaipu Binacional, o que comprova de fato a ausência de políticas voltadas a melhorar a formação inicial dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Tabela 14. A evolução do número de professores com curso superior, um comparativo entre Brasil, Paraná e o município de Foz do Iguaçu, 1995-2011.

Ano	Brasil	Paraná	Foz do Iguaçu
1995	3,7%	31,1%	10,9%
1996	7,5%	33,7%	12,7%
1997	11,6%	36,82%	16,5%
1998	15,8%	40,04%	19,3%
1999	20,2%	43,5%	22,4%
2000	24,9%	48,1%	27,9%
2001	30,1%	52,5%	31,4%
2002	35,9%	58,3%	34%
2003	42,4%	64,5%	43,2%
2004	49,6%	70,3%	46,9%
2005	57,1%	77,7%	50,7%
2006	64,9%	83,3%	53,4%
2007	73,1%	89,7%	56,9%
2008	81,4%	96,6%	59,2%
2009	90,2%	103%	61,4%
2010	99,1%	108%	64,3%
2011		108,5%	67,7%
Curso superior em andamento		-----	5,2%
Não identificaram o ano de formação		-----	21,4%
Total de professores com formação superior	99,1%	108,5%	94,3%

Fonte: MEC/Paraná/ SMED – Foz do Iguaçu, 2012 (organização nossa).

A partir destes dados podemos perceber que Foz do Iguaçu, por um longo período de tempo teve os piores índices de professores com formação superior, porém em relação ao Brasil seus índices sempre foram maiores, porém a partir de 2004 teve um decréscimo em relação ao mesmo, pensando nos recursos financeiros municípios indagamos, será que esse quadro não deveria se inverso?

Compreendemos que a partir dos dados apresentados Foz do Iguaçu deveria ter os maiores índices de professores com formação superior que o estado do

Paraná, porém em nenhum dos períodos citados o município teve seu índice maior em comparação com o estado do Paraná. Como podemos visualizar por meio dos dados da tabela 15.

Tabela 15. Dados comparativos do número de professores formados em nível superior em cada período no município de Foz do Iguaçu e no Estado do Paraná nas décadas de 1990 e 2000.

Período	Paraná		Foz do Iguaçu	
	Número de professores formados	Percentual de professores formados	Número de professores formados	Percentual de professores formados
Década de 1990	189.942	36%	266	22%
Década de 2000	369.794	71%	823	68%

Fonte: Minicenso/Paraná, 2011, e dados fornecidos pela SMED de Foz do Iguaçu – 2012 (organização nossa).

Ou seja, em nenhuma das décadas o município teve melhor desempenho que o estado do Paraná, preocupante é que em 2011 o município tem o índice de professores com formação superior 40,4% abaixo da média de professores com formação superior comparado com o estado do Paraná, e está 34,8% abaixo do índice do Brasil.

O fato do município ainda ter 5,2% dos seus professores em exercício com formação em nível médio, é injustificável, além disso, ao analisarmos os resultados finais da tabela, verificamos que os dados de professores com formação superior do Paraná passam de 100%, é justificável por ser esse um processo somatório cumulativo, no entanto a conta que não fecha é o município nos dados dos MEC ter 94,3% dos professores com formação superior, além disso, os concursos para professores do estado tem como formação mínima o ensino superior, enquanto que o concurso para professores municipais é o nível médio (magistério), sendo que o último concurso foi realizado em 2010.

O fato de Foz do Iguaçu ter 94,3% dos professores com formação superior explicamos a partir da análise dos dados coletados na SMED, visto que na tabela 14 consta que 21,4% dos professores não identificaram o ano de formação, nestes incluem-se os professores do caso Vizivali que perderam seus diplomas, porém estão matriculados no curso superior de pedagogia da UAB, oferecido pela UEM como abordamos anteriormente, no entanto o censo de professores do município de 2011 inclui estes ao número de professores com formação superior.

Como em 2011 foi ano de IDEB e este é um dos critérios para aumentar a nota do município e este vincula-se a recursos que são destinados aos municípios,

esta foi uma manobra política realizada, a fim de driblar as políticas educacionais e beneficiar a rede de ensino, assim justifica-se no censo termos 94,3% dos professores com formação superior quando em dados reais estes somam 67,7% do total dos professores da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Pois até o ano de 2009 o índice de professores com formação superior era maior, porém com a desqualificação do curso que estes realizaram pela Vizivali e em 2010 houve a desabilitação destes profissionais, sendo este um grande problema, pois como abordamos o número de professores que foram formados pela Vizivali só no município é de 281 professores, sendo este um número elevado de professores sem formação, e esta uma ação que teve grande repercussão nas políticas educacionais do município, que também entrou em choque quando o MEC oficializou sua decisão, para que a rede não fosse prejudicada, pois temos que reconhecer que o MEC não conseguiu dar suporte e avaliar o exacerbado número de IES privadas que passaram a ofertar cursos de formação de professores a distância, como foi o caso desta faculdade.

Fato este que podemos analisar na tabela 16, onde o índice de professores com curso superior em 2010 era superior ao índice de professores formados no estado do Paraná, região sul e Brasil, pois até então os professores de Foz do Iguaçu estavam com o processo da Vizivali em andamento.

Tabela 16. Perfil Docente com curso superior (2010)

	Ens. Fundamental – anos iniciais.
Foz do Iguaçu (2010)	89,1%
Paraná (2010)	82%
Região Sul (2010)	76,9%
Brasil (2010)	62,4%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE (2010). Dados fornecidos pela SMED de Foz do Iguaçu – 2012 (organização nossa).

Nesta tabela nº16, de 2010, dados do MEC/INEP (2010), percebemos que o município de Foz do Iguaçu possui o maior índice de professores com curso superior, porém, este dado é anterior as ações do MEC em relação a Vizivali, o que resultou posteriormente no rebaixamento do índice do município de professores com formação superior. Pois entende-se que se o município possui maior número de professores formados este possui uma educação de qualidade, contraditório é a divulgação da mídia, dos indicadores do MEC de que Foz do Iguaçu tem a melhor educação do Brasil, por ter tido escolas com o maior IDEB do Brasil, em 2011 a

média do município foi 7,0, enquanto a do estado do PR e do Brasil são respectivamente, 5,6 e 5,0, sendo assim questiona-se: como um município que apresenta uma dívida histórica com seus professores possui a melhor educação do Brasil?

Compreende-se que o município de Foz do Iguaçu não realizou ações efetivas no que concerne a programa e políticas de formação inicial superior aos professores desta rede. Visto que o histórico de formação dos professores não superou as médias do Brasil e Paraná do número de professores com curso superior, além disso, o perfil de formação dos professores caracteriza-se pela formação a distância e em IES públicas.

Os professores para cumprir as exigências legais da LDB 9394/1996 devem fazer suas próprias escolhas, formar-se por mérito próprio e recursos próprios, não houveram incentivos significativos para que tais cursos passassem a ser realizados por meio das faculdades que já dispunham do curso de pedagogia a partir de 2000.

Os convênios não foram suficientes, além da pouca divulgação dos mesmos, visto que poucos são os servidos que tem conhecimento do financiamento via prefeitura para a realização do curso superior, estas ações não possibilitaram que estes professores pudessem realizar o curso superior, nem houve uma política municipal para ampliação de vagas por parte das faculdades e universidade do município com o objetivo de suprir a demanda de professores sem formação superior no ano de 2000, pois a oferta de vagas por IES era em média de 40 vagas, além de ter matrículas de alunos das cidades vizinhas que até hoje não possuem faculdades que oferecem tal formação presencial, apenas a distância.

Nesta seção fica em evidência que a opção da maior parte dos professores municipais, pelas condições subjetivas a qual pertencem, foram por cursos de curta duração a distância, ou seja, a opção por cursos aligeirados, sendo comprovada pela ausência de candidatos inscritos nos editais de 2011 e 2012 das novas turmas do PARFOR presencial da UNIOESTE – campus Foz do Iguaçu, visto que a primeira turma iniciou em 2010 com 42 alunos e atualmente conta com apenas 16 alunos, parte desta evasão justifica-se por um grupo de alunas optarem por cursar o PARFOR por meio do polo da UAB, na modalidade de oferta a distância.

Os alunos que se evadiram do curso justificam esta atitude por meio da falta de incentivo da prefeitura para permanência do mesmo, pois a localização da universidade não as favorece, além de não terem auxílio para cópias dos materiais

das aulas, alimentação e transporte, já o curso no PTI, via UAB, as apostilas e materiais são ofertados gratuitamente as alunas, além de não ter que frequentar todos os dias, reduzindo os gastos com transporte visto que esta também tem problemas com o acesso dos alunos que precisam utilizar o serviço de transporte público, porém as aulas presenciais são quinzenais ou mensais o que reduz o custo de transporte mensal destas servidoras.

A atual turma do PARFOR da UNIOESTE composta por 16 alunas, é composta por apenas 6 servidoras do município de Foz do Iguaçu, as outras dez são das regiões circunvizinhas (Missal, Medianeira, Itaipulândia, Santa Helena, Santa Terezinha), que também reclamam por terem gastos exorbitantes com transporte, algumas relatam que gastam mensalmente até R\$245,00 com ônibus coletivo para vir a universidade, sem incluir outros gastos com alimentação e fotocópias dos materiais das aulas, estas estão dispostas a finalizar o curso.

É lamentável ver a universidade pública esvaziar-se pela falta de políticas públicas municipais de incentivo aos docentes para que possam ter a formação inicial na modalidade presencial, e posteriormente ter a formação continuada ou especialização neste modelo que se estabelece a distância ou semipresencial; por um lado o esvaziamento dos cursos presenciais, por outros a superlotação dos cursos a distância, pois no curso do PARFOR a distância temos 281 professores da rede municipal de ensino inscritos e frequentando, ofertado pela UEM, via UAB.

Sendo esta uma opção barata e viável aos cofres públicos, que no atual momento não estão mensurando o impacto desta formação na educação de modo geral, melhorar a qualidade do ensino atualmente está na relação quantitativa de profissionais formados, equipamentos que a escola possui, infraestrutura, e a aprendizagem destes alunos e a qualidade do trabalho docente como fica?

Avaliada por políticas que mascaram os dados reais da qualidade do ensino público, como apresentamos apenas as contradições apresentadas pelo município no que concerne a formação dos professores, e neste momento não estaremos aprofundando os métodos que foram utilizados para atingir o maior IDEB do Brasil, mas e as nossas crianças como ficam? E um projeto de qualificação docente, pautado na pesquisa e participação crítica e ativa destes profissionais nas políticas públicas, neste momento os professores são ouvintes e executores das condições a que estão submetidos, trabalhando dois ou três períodos para garantir melhores condições materiais a sua família, porém muitas coisas ficam para trás.

As parcerias realizadas em torno da formação de professores no município de Foz do Iguaçu caracterizaram-se em ações em torno da formação continuada, como já relatamos, e iremos aprofundar mais na seção 4.5 deste capítulo, não houveram parcerias com a UNIOESTE e porém a parceria com as IES privadas não obtiveram sucesso, pois há um grande incentivo por parte da política educacional municipal para que os professores realizem o curso superior, segunda licenciatura, formação continuada via UAB, na modalidade a distância.

Na próxima seção abordaremos sobre o Plano Municipal de Educação e o Plano de Cargos e Salários dos Professores do Município de Foz do Iguaçu, ressaltando o retrocesso em relação ao Plano de Carreira dos Professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná.

4.4 Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Cargos e Salários dos Professores do Município de Foz do Iguaçu/PR

O Plano Municipal de Educação vem sendo esboçado e engavetado desde 1997, este foi alvo de muitas propostas políticas por processos eleitorais ao longo destes anos, porém foi só a partir da segunda gestão do prefeito Ghisi que este foi retomado e enfim aprovado pela câmara municipal em outubro de 2012.

Não será possível discutir sobre os dos desdobramentos do Plano, pois como está em processo de implementação cabe a outras pesquisas futuras discutir o seu processo de implementação e impactos na educação municipal, porém discorreremos sobre as proposições deste para a educação do município, considerando que este é o último ano da gestão atual, sendo que no próximo período a prefeitura será assumida pelo partido da oposição que ganhou as eleições municipais em 2012, ou seja, uma proposta implementada e aprovada por agentes que não serão os seus executores, mas continuaram(ão) fazendo parte do quadro de servidores municipais, principalmente no que concerne a cobrança para que tais proposições sejam cumpridas.

O Plano Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – PME, implementado pelo projeto de Lei nº 97/2012, que aprovou o plano para o decênio de 2012-2021 e prevê outras providências, com proposta que visam o cumprimento do disposto no art. 214, da Constituição Federal. No art. 2º ficam estabelecidas as diretrizes do PME – 2012/2021,

- I - ênfase na alfabetização;
- II - universalização do atendimento de pré-escola e ampliação do atendimento na creche;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VI - promoção humanística;
- VII - valorização dos profissionais da educação; e
- VIII - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (PME, 2012, p. 1).

As diretrizes segundo o PME serão cumpridas no período em vigência, porém as ações serão avaliadas por meio do censo, avaliações do sistema educacional de ensino - IDEB, por meio do cumprimento de metas estabelecidas pelo governo federal, com as quais podemos vislumbrar a situação de todos os município e estados e desempenho; porém, tais dados tornam-se duvidosos a partir dos dados que são publicados pelas secretarias de educação e das suas ações, pois estas objetivam favorecer a sua rede de ensino, o que dificulta o processo de análise dos dados reais sobre a situação educacional dos diferentes níveis de ensino.

O PME tem por objetivo equipar e universalizar o atendimento as crianças de 4 a 5 anos, até 2013, além de garantir a qualidade de aprendizagem dos alunos por meio de acompanhamento das ações pedagógicas dos professores e equipe pedagógica da escola.

Entre as metas estabelecidas no plano, a meta 5 tem por objetivo superar as médias nacionais estabelecidas para o IDEB, prevendo encontros e reuniões para discussão dos resultados obidos pelas escolas, a fim de compreender os dados e ter ações diagnósticas no que concerne a aprendizagem. O que de fato não ocorreu em 8 anos de gestão, pois os professores foram convocados para reuniões os quais foram orientados em como proceder durante o ano do IDEB, realizaram cursos que os auxiliavam no processo de trabalho com os descritores textuais cobrados pelas avaliações padronizadas, em relação ao uso das apostilas e materiais elaborados pela SMED, pautada no banco de dados das provas anteriores do IDEB, porém estas não foram discutidas no que se refere a buscar melhorias, mas a executar ações estratégicas bem definidas por parte da política educacional municipal.

No que se refere aos professores uma das metas é a garantia de formação continuada aos professores da rede municipal em serviço e a revisão do Plano de Cargos, Carreiras e Salários prevendo licenças pra qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem prejuízo a remuneração, como já ocorre no estado do Paraná, pois o estado tem concedido licença remunerada a servidores que passaram em processos de seleção do curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, como forma de motivar os professores a estarem melhorando sua qualificação; porém, propostas como esta até o momento não fizeram parte das políticas educacionais municipais, pois não houveram esforços para que as duas servidores que cursavam o programa de mestrado em 2011/2012, em IES-Estadual permaneceram em efetivo exercício na rede municipal de ensino, pois ambas exoneraram seus cargos.

A falta de políticas que efetivamente valorizem a carreira dos professores nas séries iniciais tem motivado os professores deste nível de ensino a buscar outros concursos, a estarem se qualificando e modificando o seu percurso profissional, pois os mesmos sentem-se desvalorizados e desmotivados pelos baixos salários, pois compreendemos que tais políticas devem permear as ações municipais, pois é neste período que deve ser dada a prioridade ao ensino, no período em que a criança está em formação, sendo esta a fase mais importante do processo de ensino e aprendizagem, pois esta terá reflexos positivos ou negativos ao longo da vida escolar dos nossos alunos.

A meta 6 é um tanto capciosa,

META 6 - Valorizar o magistério público da Educação Básica, a fim de igualar o rendimento médio do profissional do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e aos professores assegurar que o rendimento médio seja igual ao dos Professores do ensino superior.

6.1 – Criar planos de carreira profissional a todos os trabalhadores da Educação;

6.2 – elaborar estudos que identifiquem o valor dos vencimentos pagos aos Professores do Ensino Superior e instituir em âmbito municipal o mesmo valor, respeitando a escolaridade e o tempo de serviço conforme Plano de Cargos, Carreiras e Salários. (PME, 2012, p. 7).

O município tem condições de tomar para si tal responsabilidade e cumprir tal proposição, no entanto sabemos que para tanto é necessário muita determinação

política, a luta do estado do Paraná permanece fervorosa, pois o município não paga o piso salarial de R\$ 1.187,14, proposto pela Lei nº 11.738, de 16/7/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional aos profissionais do magistério público da educação básica, esperamos que tal meta possa ser prioridade nos próximos planos de governo, tanto em âmbito municipal, quanto estadual.

A lei nº1997, de 3 de março de 1996, que dispõe sobre as carreiras e estabelece critérios para os avanços no decorrer destas, define que a progressão salarial somente será realizada após dois anos do cumprimento do estágio probatório, ou seja, após cinco anos de efetivo exercício, e conforme a avaliação de desempenho do servidor, mesmo processo que ocorre no Plano de Carreira dos Professores do estado do Paraná, por meio da avaliação de desempenho docente e assiduidade, esta será realizada a cada dois anos, não possui processo cumulativo, para avançar o servidor não poderá ter afastamento do cargo por mais de 90 dias em virtude de licenças para acompanhamento de pessoas doentes da família, atestados médicos e/ou tratamento saúde.

Fica estabelecido pelo art. 32 da mesma Lei, que os requisitos para que o servidor avance para a próxima classe da carreira a qual prestou o concurso se dará pelo número de vagas, cumprimento e atendimento dos requisitos da avaliação de desempenho, formação, qualificação, titulação e mérito apontado pela avaliação de desempenho, na forma de promoção funcional (Redação dada pela Lei nº 3624/2009), a promoção ocorrerá em dois períodos do ano em fevereiro e agosto de cada ano, cabe ao servidor acompanhar o tempo do seu prazo para solicitação de avanços, caso não seja realizado no período estabelecido, que será conforme o seu ano de ingresso no concurso, o mesmo só poderá solicitar na próxima data.

Além disso, no Plano de Carreira dos professores ficam estabelecidas gratificações, incidentes sobre o vencimento básico, não incorporáveis e não acumuláveis a qualquer título, pelo exercício das atividades descritas a seguir e com os respectivos percentuais:

I - 50% para regência de classe de atendimento educacional especializado (classe especial e sala de recursos multifuncionais) ao professor habilitado com curso de pós-graduação (especialização) ou estudos adicionais;

II - 15% para regência de turma de pré-escola, ao professor habilitado com curso de estudos adicionais;

III - 20% para regência de turma de primeiro ano, ao professor com curso de estudos adicionais em alfabetização;

IV - 20% para regência de turma de segundo ano, ao professor com curso de estudos adicionais em alfabetização; e

V - 5% para regência de turmas de quarta série do ensino fundamental com duração de oito anos ou quinto ano do novo regime do ensino fundamental para nove anos (lei nº1997, seção V, s/n).

O município oferece bonificações aos professores que assumem como regentes os níveis de ensino apresentados anteriormente, a escolha das turmas ocorre sempre no início de cada ano letivo, a ordem de escolha é realizada por meio do estabelecimento de alguns critérios, primeiro é o tempo de serviço na prefeitura, segundo o tempo de serviço na escola em que está em efetivo exercício, depois vem os critérios de formação superior, especialização e cursos, as escolas recebem a pontuação dos seus servidores, na reunião do início do ano, faz-se a distribuição das turmas seguindo esta ordem, ou seja, os professores com maior tempo de serviço são os professores que recebem este benefício, pois os novatos sempre ficam com as turmas que lhe sobram, e assim sucessivamente.

O Plano de Cargos e Salários apresenta os critérios e tabelas de referências de todos os profissionais do município, dos diferentes cargos e exigências referente a cada área de atuação. Na tabela 16 apresentaremos apenas os cargos e referências dos profissionais do magistério para que seja possível acompanhar a tabela de vencimentos dos servidores.

Tabela 17. Grupo ocupacional do magistério do município de Foz do Iguaçu.

CARGO	REFERÊNCIA INICIAL	Jornada de Trabalho
Professor	31	20
Professor Especialista	34	20
Professor Licenciatura Curta	37	20
Professor Licenciatura Plena	40	20
Professor Pós-Graduado	43	20
Professor de Educação Física	40	20
Professor de Educação Física Pós-Graduado	43	20
Instrutor de Ensino		40
Instrutor de Libras – Língua Brasileira de sinais	31	20
Instrutor de Libras – Língua Brasileira de sinais	53	40
Secretário de Escola Júnior	53	40
Secretário de Escola Pleno	56	40
Secretário de Escola Sênior	60	40
Educador Infantil Júnior	49	40

Educador Infantil Pleno	52	40
Educador Infantil Sênior	55	40
Atendente de Creche Júnior	53	40
Atendente de Creche Pleno	61	40
Atendente de Creche Sênior	66	40

Fonte: Foz do Iguaçu/2011. Plano de Cargos e Salários.

Na tabela 18 apresentaremos o quadro financeiro de referências e vencimentos dos servidores municipais, e com o número de referência podemos verificar qual o salário inicial de cada um dos profissionais da educação, visto que esta tabela está organizada até a referência 100, pois contempla todos os servidores do município que neste momento não nos cabe comentar.

Tabela 18. Vencimentos dos servidores do cargo público do município de Foz do Iguaçu.

Referência	Vencimento	Referência	Vencimento	Referência	Vencimento	Referência	Vencimento
1	369,85	26	774,54	51	1.621,86	76	3.395,85
2	380,99	27	797,79	52	1.670,50	77	3.497,76
3	392,36	28	821,70	53	1.720,57	78	3.602,73
4	404,11	29	846,36	54	1.771,79	79	3.710,79
5	416,30	30	871,76	55	1.825,41	80	3.822,16
6	428,77	31	897,91	56	1.880,19	81	3.936,79
7	441,67	32	924,87	57	1.936,56	82	4.054,88
8	454,94	33	95,61	58	1.994,67	83	4.176,52
9	468,54	34	981,18	59	2.054,50	84	4.301,88
10	482,59	35	1.010,61	60	2.116,16	85	4.430,89
11	497,08	36	1.040,99	61	2.179,64	86	4.563,86
12	511,97	37	1.072,16	62	2.245,04	87	4.700,75
13	527,40	38	1.104,37	63	2.312,40	88	4.841,83
14	543,20	39	1.137,45	64	1.381,79	89	4.987,02
15	559,52	40	1.171,61	65	2.453,23	90	5.136,61
16	576,32	41	1.206,74	66	2.526,81	91	5.290,74
17	593,55	42	1.242,92	67	2.602,60	92	5.449,49
18	611,42	43	1.280,24	68	2.680,75	93	5.612,98
19	629,68	44	1.318,66	69	2.761,11	94	5.781,37
20	648,66	45	1.358,23	70	2.844,00	95	5.954,84
21	668,11	46	1.299,01	71	2.929,30	96	6.133,45
22	688,13	47	1.440,93	72	3.017,21	97	6.317,47
23	708,80	48	1.484,26	73	3.107,70	98	6.507,02
24	730,07	49	1.528,70	74	3.200,96	99	6.702,16
25	751,96	50	1.574,58	75	3.296,98	100	6.903,29

Fonte: Foz do Iguaçu, 2012. Leis Municipais, atualizado em 5 nov.2012.

Nesta tabela podemos perceber os valores reais salariais dos profissionais do magistério, porém a estes dados foram atualizados em novembro de 2012, quando o prefeito assinou o aumento dos servidores antes de terminar o seu mandato, visto que salário inicial dos professores era de R\$750,00 + abono assiduidade que era no valor de R\$70,00 até o ano passado. O professor da rede municipal de ensino passará a receber um salário inicial de R\$ 897,91, sem a inclusão do abono assiduidade no valor de R\$ 100,00, ou seja, aumento um pouco acima da inflação

anual e relativamente melhor do que muitos municípios, porém o município também ainda não paga o piso salarial nacional aos professores da educação básica.

O município ainda não possui um Plano de Carreira para os Profissionais do Magistério, assim como o estado do Paraná que valoriza e potencializa os professores na busca de qualificação visando ascensão profissional e salarial, não possuindo uma motivação para a qualificação profissional, pois os cursos e congressos que participam não contam para avanços na carreira, não há uma pontuação em cursos como organizado pelo plano estadual para que o servidor possa avançar de nível, para avançar no município o servidor primeiro avança por ter licenciatura, a qual será validada após cinco anos, pois o mesmo deverá esperar dois anos após o estágio probatório de três anos para avançar, pois o concurso do magistério define como formação mínima o nível médio (magistério), enquanto que no estado a licenciatura é o requisito para o início da carreira.

Mesmo que o servidor seja pós-graduado o mesmo deverá esperar até chegar o tempo de ter a sua titulação reconhecida, ou seja, cinco anos para avançar com o título da licenciatura, mais dois anos para ter o avanço por ter especialização, mais dois anos para ter outra titulação reconhecida, pois as titulações posteriores como cursos não sabemos como são pontuadas, pois não contam explicações nos documentos pesquisados, ou seja, o servidor municipal não é motivado a estar se qualificando, pois os mesmos relatam que não acrescentará valor no salário.

Outra política adotada pelo município foi implementada por meio da Lei nº 3755, de 18 de outubro de 2010, que autoriza o pagamento do Prêmio por resultado, o qual os servidores das escolas municipais que atingirem a meta estabelecida pela SMED, pois o aumento do IDEB da sua escola implica no pagamento do 14º. Salário aos servidores da escola, porém, para tanto, implementa-se uma política que incentiva a competição entre as escolas, não considerando os fatores intrínsecos a aprendizagem dos alunos que são desconsiderados pelo IDEB, aumentando a desigualdade entre as escolas quando os dados são divulgados, obscurecendo assim uma política de valorização dos servidores do magistério que possam de fato melhorar as condições de trabalho dos professores.

No ano de 2012, incorporou-se a esta Lei o Decreto nº21.404, de 22 de junho de 2012, que regulamenta o pagamento do 14º. Salário, em detrimento das notas da avaliação do IDEB do ano de 2011, que será efetuado em 2012, neste documento está estabelecida a meta que cada escola deverá atingir para receber o décimo

quarto. No art. 1º e parágrafo único deste Decreto explicita claramente os objetivos desta política e quem serão os beneficiados com a nota da escola.

Art. 1º REGULAMENTAR e disciplinar, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, o Acordo Metas do Programa Gestão para Resultados, a serem atingidas e a forma de pagamento do Prêmio por Desempenho - PD - previsto na Lei nº 3.961, de 10 de abril de 2012.

Parágrafo Único - Farão jus ao Prêmio de que trata este Decreto os seguintes cargos: Ajudante de Serviços Gerais, Assistente Administrativo, Atendente de Creche, Educador, Educador Infantil, Instrutor de Ensino, Merendeiro, Nutricionista, Professor e Secretário de Escola. (Decreto nº21.404, jun. 2012, s/n).

A política meritocrática implementada pelo município tem por objetivo disciplinar a rede municipal, será que esta é a melhor estratégia para melhorar o índice de desenvolvimento da educação municipal, visto que esta concebe os desiguais como iguais, não considera os fatores que não são avaliados por este instrumento, pois comparar escolar de periferia com escolas onde os alunos possuem melhores condições socioeconômicas, é desconsiderar os fatores extraescolares que interferem no processo de aprendizagem da criança, outro reflexo desta política tem sido a solicitação das professoras para mudar de escola no início do ano letivo, nos concursos internos de remoção, pois estes não querem permanecer trabalhando em escolas com baixo IDEB, pois concebem esta como uma punição, falta de valorização dos professores.

Houveram melhorias após a introdução destas políticas, pois os professores passam a ter maior comprometimento pedagógico com a escola e alunos, o que refletiu na aprendizagem dos mesmos, porém o pagamento do décimo quarto não agrega valor no plano de cargos e salários, é realmente um prêmio por mérito com explicitado na própria política, assim indagamos se possível bonificar os professores, sendo esta uma política da gestão atual de Ghisi, porque não melhorar o plano de cargos e salários destes professores, pois a bonificação acalma a classe, e obscurece as discussões em torno de Plano de Carreira para os Professores da Rede Municipal de Foz do Iguaçu, certamente professores melhores remunerados exerceriam com maior comprometimento a sua função. Na tabela 19, apresentaremos as metas estabelecidas para as escolas de Foz do Iguaçu, no ano de 2012.

Tabela 19. Quadro de Indicadores de Desempenho das equipes de trabalho para direito equivalente a uma remuneração.

Escola municipal	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	META 2011
Acácio Pedroso	4,1	4,1	5,6	6,3
Adele Zanoto Scalco	3,2	4,1	5,6	6,3
Ademar Marques Curvo	4,2	4,3	6,3	6,5
Altair Ferraz da Silva	4,8	5,6	7,0	7,0
Antonio Gonçalves Dias	5,3	5,8	6,9	7,0
Arnaldo Isidoro de Lima	4,1	4,9	5,8	6,4
Augusto Werner	4,1	5,0	5,9	6,4
Belvedere	4,9	5,4	6,7	6,8
Candido Portinari	4,4	4,7	6,4	6,5
Carlos Gomes	4,6	4,5	6,3	6,5
Cecília Meireles	3,9	4,7	6,2	6,5
Cora Coralina	4,2	4,5	6,4	6,5
Vila Shalon	4,1	4,6	6,0	6,5
Dirceu Lopes	4,2	4,6	6,2	6,5
Duque de Caxias	4,5	4,6	6,2	6,5
Elói Lohmann	3,8	4,6	5,5	6,2
Emílio de Menezes	3,5	4,7	5,5	6,0
Érico Veríssimo	3,4	4,4	6,5	6,6
Frederico Engel	4,5	4,7	6,1	6,5
Gabriela Mistral	5,0	5,3	6,2	6,5
Irio Manganelli	4,2	4,8	6,4	6,5
Jardim Naipi	4,7	4,4	6,4	6,5
João Adão da silva	3,6	4,4	5,4	6,0
João da Costa Viana	4,1	4,5	6,1	6,5
João XXIII	4,3	4,0	5,9	6,4
Jorge Amado	3,7	4,2	5,6	6,3
Júlio Pasa	4,9	5,1	6,7	6,8
Monteiro Lobato	4,1	4,3	5,8	6,4
Najla Barakat	----	4,8	5,9	6,4
Olavo Bilac	3,7	4,3	5,5	6,2
Olímpio Rafagnin	4,4	5,2	6,3	6,3
Santo Rafagnin	---	---	5,4	----
Osvaldo Cruz	4,4	5,3	6,3	6,5
Padre Luigi Salvucci	3,8	4,3	5,8	6,4
Papa João Paulo I	4,6	4,8	8,4	7,0
Ponte de Amizade	3,6	4,3	4,7	5,3
Presidente Getúlio Vargas	4,8	4,6	6,9	7,0
Princesa Isabel	---	4,1	6,6	6,7
Prof. Benedito J. Cordeiro	5,2	5,6	6,8	6,9
Prof. Josinete H. A. dos Santos	5,2	5,3	6,8	6,9
Professor Pedro V. P.	4,2	4,8	7,3	7,0
Professora Elenice Milhorança	4,1	4,6	6,1	6,5
Professora Lúcia Marlene	4,4	5,1	6,6	6,7
Professora Rosália Amorin da Silva	4,1	4,4	5,4	6,0
Professora Suzana M. Balen	4,3	4,7	5,8	6,4
Santa Rita de Cássia	5,1	5,9	7,3	7,0
Três Bandeiras	4,4	5,5	6,2	6,5
Vinícius de Moraes	4,2	4,7	6,2	6,5

Fonte: Decreto nº 21.404/2012. Leis Municipais. Foz do Iguaçu, 2012 (organização nossa).

Ressalta-se na tabela 19, que a nota meta exigida pelo município não é única para todas as escolas, mas há uma meta estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação – SMED para cada escola, que reflete no valor final do IDEB do município para que o município atinja a meta pretendida. E ainda, que as escolas que não atingirem a meta integral, porém com índices próximos do estabelecido poderão receber um valor proporcional, conforme o art. 4º, do Decreto nº 21.404/2012,

I - se o índice alcançado pela escola for inferior ao proposto em um décimo será efetuado o pagamento em 80% (oitenta por cento) da remuneração;

II - se o índice alcançado pela escola for inferior em dois décimos será efetuado um pagamento de 50% (cinquenta por cento) da remuneração

Porém o IDEB de 2012 teve uma premiação diferente dos outros anos, o Decreto nº 21.404, além de estabelecer o pagamento do 14º salário como foi pago em 2010, referente ao IDEB de 2009, prevê o pagamento do 15º salário as escolas que atingirem a meta estabelecida na tabela 20.

Tabela 20. Meta IDEB a ser alcançada para direito ao Prêmio por desempenho (equivalente a duas remunerações).

Resultado alcançado em 2009	Meta estabelecida para 2011
4,7	6,0
5,4	6,8
5,5	6,8
5,6	6,8
5,8	6,8
5,9	6,8
6,0	6,9
6,1	6,9
6,2	6,9
6,3	6,9
6,4	6,9
6,5	7,0
6,6	7,0
6,7	7,0
6,8	7,1
6,9	7,1
7,0	7,2
7,3	7,4
8,4	8,0

Fonte: Decreto nº 21.404/2012. Leis Municipais. Foz do Iguaçu, 2012.⁴⁷

A meta estabelecida pela tabela 20 para o recebimento de duas remunerações, sendo o 14º e 15º, são maiores que a estabelecida por escola. Os valores determinados nesta tabela devem ser utilizados como referência para que as escolas identifiquem a meta a ser alcançada de acordo com o valor do Ideb de 2009 e a projeção para 2011.

⁴⁷ No documento original, a Tabela que dispõe de metas para que as escolas recebam duas remunerações não faz menção ao nome destas, sendo assim, cada escola deverá identificar de acordo com o seu resultado a meta estabelecida. Disponível em: < http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/form_vig.pl >.

No ano de 2012 acompanhamos uma campanha permanente nas escolas municipais de Foz do Iguaçu para o aumento do índice, e o pagamento por mérito foi a política estabelecida pelo município, porém o IDEB aumentou e o nível de aprendizagem dos alunos? Será que este aumentou na mesma proporção? Até o momento nenhuma das escolas estaduais possuem IDEB maior que 5,0, porém vamos aguardar os próximos resultados, a fim de perceber os reflexos da política municipal na rede estadual de ensino do município de Foz do Iguaçu.

Assim, novamente ressaltamos a falta de uma política permanente de valorização dos profissionais do magistério no município, que possa refletir de fato em melhores condições salariais e materiais do desenvolvimento da carreira, visto que a meta é alcançada após muita pressão da secretária para com estas professoras, que durante todo o ano são visitadas pela equipe pedagógica da SMED, para verificar se os materiais enviados pela Secretaria estão sendo de fato utilizados, por outro lado passam a acompanhar a trajetória escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem com o objetivo de aumentar o índice, política que deveria ser permanente e obrigatória em todos os governos e nas diferentes esperas políticas.

Finalizamos esta seção ressaltando que as capacitações realizadas pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal oferecidas aos professores, são consideradas atividades letivas, sendo realizadas em tempo de serviço, sendo assim há participação em massa dos servidores, pois a lista de presença é assinada substituindo o ponto de frequência do servidor, controle realizado em virtude do abono assiduidade.

Já os cursos ofertados por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal – NTM, que possui portal digital e sede no PTI, os cursos são ofertados no contraturno, período noturno, fim de semana aos sábados ou no dia da hora atividade do servidor, as atividades de formação continuada são certificadas, mas não são contabilizadas na linha funcional do servidor como meio de promoção na carreira, mas para as atividades de desempenho e mérito deste com a finalidade de receber bonificações, porém detecta-se que há muitas desistências por parte dos servidores nos cursos de formação continuada oferecidos pelo PTI, motivos que dissertaremos na próxima seção.

4.5 Programas de Formação Continuada de Professores implementados pelo Município de Foz do Iguaçu/PR

O município de Foz do Iguaçu na segunda gestão de Ghisi (2008-2012) implementou o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), por meio deste são realizadas as atividades de formação continuada aos professores da rede municipal pública de ensino, este foi um grande avanço no que se refere ao acesso a informações, pois todos os servidores possuem *login* e senha, funciona assim como a Plataforma Paulo Freire para os professores do estado do Paraná, onde os mesmo podem acompanhar a oferta de cursos que são disponibilizados, na modalidade a distância, presencial e semipresencial, este visa otimizar o uso das tecnologias por parte dos servidores municipais.

Porém muitos servidores ainda não conseguem acessar a Plataforma, porque possuem dificuldades na utilização do uso das tecnologias, para que o uso destas seja totalmente efetivado, é necessário ofertar cursos de formação para o uso básico da informática, pois muitos professores ainda não tem domínio da mídia, mal acessam seus e-mails.

O portal do NTM além de divulgar os cursos ofertados pela prefeitura, possui materiais, apostilas, livros digitalizados e atividades disponibilizadas por nível e série aos professores da rede municipal, além disso, são disponibilizados materiais das disciplinas de oficina da matemática, dicionário e, leitura e literatura, outra possibilidade é a comunicação entre as servidoras e escolas no que concerne a troca de projetos e atividades desenvolvidas pelas professoras que podem ser socializadas entre seus pares.

Este é coordenado por uma servidora do quadro efetivo de professores concursados do município de Foz do Iguaçu, sendo responsável pela manutenção do polo, organização dos cursos, levantamentos e estimativas de cursos de interesse dos professores, além de cursos de formação continuada dos supervisores e diretores das escolas municipais.

Os cursos oferecidos pelo NTM segundo a coordenadora do polo são em sua maioria sugeridos através de estimativa realizada junto as escolas, além de outros que são sugeridos pela SMED. Na tabela 21, apresentaremos a estatística dos cursos ofertados pelo NTM do município.

Tabela 21. Estatísticas dos cursos de formação continuada ofertados pelo NTM de Foz do Iguaçu - 2009 a 2012.

CURSO	Nº DE HORAS	INSCRITOS	CONCLUINTES
Treinamento Diretores	4	92	92
Treinamento Coordenadores dos CMEIs	4	36	36
Astronomia Turma 1	20	26	16
Treinamento SMED – Alimentadores do Moodle	4	4	4
Astronomia Turma 2	20	14	13
Formação pela Escola- MCB	40	40	34
Formação pelas Escola - PNAE	40	40	31
Curso de Língua Portuguesa para o 4º. ano	16	108	71
TICs Turma 01/2011	100	45	35
Linux Educacional 3/11 (segundas)	40	15	11
Informática Básica + Linux 2/11 (quartas)	40	12	7
Informática Básica + Linux 2/11 (Escola Augusto Werner)	40	13	12
Língua Portuguesa 4ª. Série e Supervisores	8	181	131
Curso Laboratoristas	4	8	8
Formação pela Escola – PNATE - Turma	40	40	37
Formação pela Escola – MCB	40	39	29
Informática Básica PTI	20	12	10
TICs Turma 02/2011 - Turma	100	30	27
Informática Básica + Linux 4/11 (segunda/noite)	40	18	18
Informática Básica + Linux 5/11 (terça/noite)	40	7	7
Informática Básica + Linux 6/11 (quarta/noite)	40	13	13
Da oralidade a escrita	32	72	59
Formação pela Escola - PDDE	40	40	35
Treinamento SMED – Alimentadores do Moodle	4	3	3
Curso Dança, Psicologia e Ecologia	32	25	20
Curso para Secretárias	8	55	55
Encontro Estadual do Programa Formação pela Escola	16	140	139
Início Formação para Diretores Eleitos	40	200	150
Informática básica	40	51	36
Introdução à educação digital – Linux Educacional	40	444	364
Total		1907	1546

Fonte: Dados coletados junto a coordenação do NTM/Foz do Iguaçu/PTI/2012.

O número de evadidos dos cursos ofertados pelo NTM/SMED é muito grande no período de três anos 361 servidores que abandonaram as atividades de formação continuada, a coordenadora do polo, nos relata a dificuldade de compreender o porquê destas evasões, principalmente pelo fato dos cursos oferecidos serem de interesse e sugestão dos próprios servidores, porém parte se justifica pela localização do polo, por terem duas jornadas de trabalho e não receberem ajuda de custo (transporte para permanecer nos cursos de maior duração). Outra justificativa é a dificuldade que as servidoras apresentam em trabalhar com os recursos tecnológicos, neste caso o computador, visto que parte dos cursos são presenciais e

outras são feitas em casa e estas devem postar as tarefas para os professores com parte de atividade do curso, e estas acabam sendo inconclusas.

Outro fator se deve ao fato de alguns cursos como o de língua portuguesa, por exemplo, que foi ofertado para os professores das 4^a. séries terem suas matrículas efetivadas de forma automática pelas escolas, e o servidor não comparecer a nenhuma das atividades realizadas, dificultando assim o processo de conclusão das atividades, os cursos são realizados em dias diferentes e conforme a série de atuação dos servidores, considerando o dia da sua hora atividade, para que este a realize em tempo de serviço, outros são ofertados no período noturno e aos sábados.

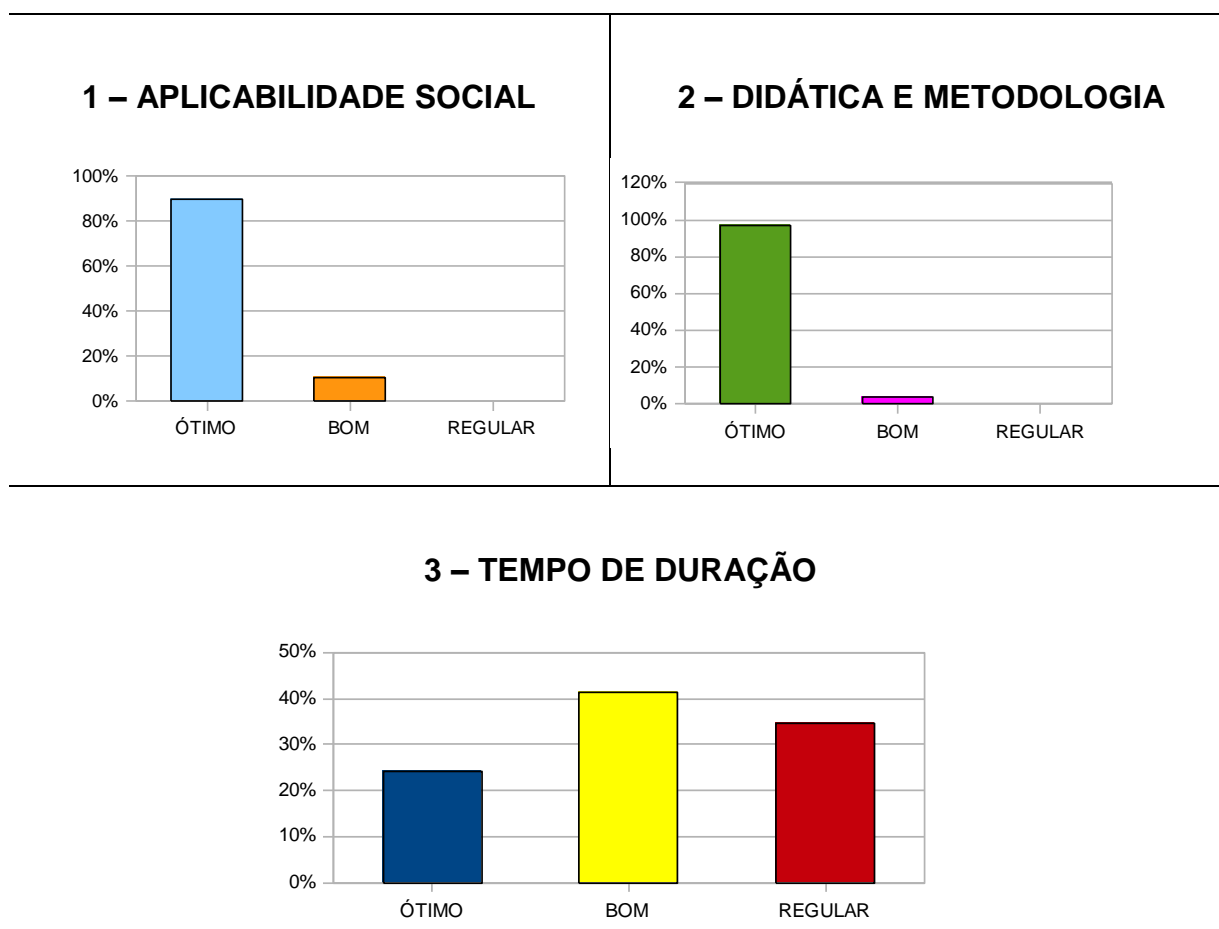
A parte presencial dos cursos realizados no polo são realizadas por professores das diferentes universidades, citamos, por exemplo, o curso para os supervisores e diretores da rede municipal de ensino foi ministrado pela professora Ms. Lucia Vitorina Bogó (mestre pela UEM), o curso de língua portuguesa foi ministrado pela professora Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübés (Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL), entre outros projetos que foram desenvolvidos com os professores do município, como por exemplo, Oficina de Gêneros Textuais e Ensino da Língua Portuguesa, com duração de 36 horas, para os professores do 3^o. ano do ensino fundamental e posteriormente para os professores do 4^o. ano, também ministrado pela professora Dra. Terezinha e Oficina intitulada: O ensino da Matemática e seus encaminhamentos teóricos/metodológicos, ministrado pela professora Heliane Mariza G. Ripplinger (professora do Dep. Pedagógico da AMOP, atua como docente de cursos de formação continuada de professores) com duração de 40 horas, destinado aos professores da 4^a. série do ensino fundamental.

Fica evidente que os cursos ofertados pela SMED via NTM priorizam as disciplinas de língua portuguesa e matemática, disciplinas que são avaliadas na Prova Brasil, que tem impacto na avaliação do IDEB, as ações da formação continuada do município via NTM tem dado prioridade a formação dos professores visando melhor desempenho do IDEB. E as outras disciplinas não são importantes? Ou em ano de IDEB não são trabalhadas?

O que de fato em partes passa a ser verdades, pois as ações políticas em ano de IDEB, priorizam o treinamento por meio de avaliações que são elaboradas e aplicadas pela equipe pedagógica da SMED, além de avaliações elaboradas e aplicadas pelas supervisoras das escolas municipais para as turmas que serão

avaliadas pela Prova Brasil, além disso é o trabalho realizado pelos cursos de formação continuada são pautados nos descritores cobrados e inseridos nas avaliações de português da avaliação.

Tabela 22. Avaliação do curso de formação continuada Introdução ao Linux Educacional ofertado em 2011.



Fonte: NTM/Foz/PTI, 2012.

Apesar de tantas evasões destes cursos os professores que concluem os cursos os avaliam como de qualidade e muito bom, ressaltando que estes contribuem para a prática docente, conforme avaliação realizada pela coordenação do NTM, mostraremos a avaliação do curso de Introdução ao Linux Educacional.

Escolhemos este curso para exemplificar o afirmado acerca da qualidade do curso, avaliada pelos cursistas, os gráficos de todos os cursos demonstram a satisfação e contribuições destes para o desempenho das atividades profissionais.

Em síntese, as políticas de formação continuada realizadas pela SMED tem sido de grande valia aos servidores, porém ressaltamos que outras áreas do

conhecimento também devem ser priorizadas, que as atividades de formação continuada devem estar pautadas em todas as disciplinas do currículo escolar, proporcionando a crianças os conhecimentos básicos para a sua inserção na sociedade.

Verifica-se também que as políticas municipais tanto para formação continuada quanto inicial dos professores tem priorizado ações voltadas para o aumento do IDEB do município, mas e a aprendizagem real desses alunos como fica? Será que o desenvolvimento de atividades centralizados voltadas apenas para esse fim contribuirão de fato para o desenvolvimento pedagógico dos nossos alunos e garante a efetiva qualidade educacional?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, analisar as implicações das políticas de formação de professores em nível federal e estadual nas políticas municipais, no período de 1995 a 2011, visto que as mudanças decorrente da década de 1990 modificaram o perfil e exigências da formação profissional.

Objetivamos perceber se as ações, políticas e programas implementados em nível federal tem direcionado e orientado as políticas estaduais e municipais. Para concretizar esta pesquisa nos embasamos nas políticas e programas implementados no estado do Paraná e no município de Foz do Iguaçu, para que assim pudéssemos efetivamente perceber se estas possuem caráter gerencialista e, se o estado e município possuem políticas próprias a fim de reduzir o número de professores sem formação superior na educação básica, visto que esta tem sido uma política federal.

Na pesquisa não buscamos encontrar respostas, mas na busca de dados e informações que contribuíssem na superação de políticas educacionais que pudessem contribuir com a formação dos professores, a fim de superar as deficiências crônicas no tocante a política de formação de professores.

No primeiro capítulo, situamos as políticas e programas desenvolvidos e implementados pelo governo federal, no que concerne formar um elevado número de professores em um curto período de tempo, sem considerar a qualidade desta formação, mas superar os índices de professores sem formação superior que atuam na educação básica, com intuito de reduzir as desigualdades sociais entre os docentes e colocá-los em um mesmo patamar de profissionais formados e que podem gerir e responsabilizar-se por suas escolhas autonomamente.

O governo federal no período em análise priorizou políticas de flexibilização que permitiram a expansão da IES privadas e dos cursos na modalidade a distância ofertados pelas mesmas, sendo esta uma orientação que teve grande expansão nas IES públicas também, porém não houveram esforços e políticas de incentivo a formação de professores na modalidade presencial, não constatou-se no estado do Paraná e no município de Foz do Iguaçu a busca por parcerias através de

programas como o PARFOR na modalidade presencial com objetivo de formar maior número de professores, visto que este torna-se um custo alto para o governo.

A política de formação de professores em nível federal está pautada no desenvolvimento das competências e, desse modo, os professores precisam buscar autonomamente superar as dificuldades encontradas no contexto escolar, resolver as mazelas escolares com poucos recursos, sendo este um profissional excelente.

No entanto, houve um esvaziamento nas universidades que ofertam cursos superior na modalidade presencial, reflexo das más condições de trabalho e baixos salários, pois os professores passam a trabalhar em várias escolas, para aumentar a renda e ter condições mínimas de garantia da sobrevivência familiar. sendo assim, políticas de educação a distância tornam-se a melhor opção para estes que possuem longa jornada de trabalho, e precisam cumprir as exigências legais minimamente para que continuem atuando.

O elo entre escola e universidade tem se distanciado cada vez mais, pois inicialmente, os cursos a distância comportam o objetivo de ofertar segunda licenciatura aos professores em exercício, embasado na ausência de professores com formação nas áreas de filosofia, sociologia, artes e matemática por exemplo, além de auxiliar no processo de formação continuada, porém estas passaram a ocupar uma função maior, passando a ofertar a primeira licenciatura também aos professores em exercício da profissão com experiência profissional, mas com formação em nível médio, no entanto, atualmente percebe-se que esta tem sido a primeira opção tanto para os professores em exercício quanto para os que estão em início da carreira, em razão das condições materiais perversas a que são submetidos na sociedade capitalista.

As pesquisas de Scheibe (2008), Shiroma (2008, 2009), Schneider (2008), Brzezinski (2010), Evangelista (2008), Freitas (2012) tem reforçado que a política de formação na modalidade a distância como primeira opção para formação dos profissionais da educação tem fragmentado a classe dos professores, que pouco se reúnem, dificultando assim os movimentos contra a política que se instaura no Brasil, de caráter meritocrático, pautado na formação por competências, tornando assim categoria fragilizada e cada vez mais precarizada como trabalhadores no campo educacional.

Não nos cabe discutir a qualidade dos cursos na modalidade presencial e a distância, mas as transformações decorrentes da expansão de uma e redução da

outra e a ênfase na formação em quantidade como uma política que se estabeleceu em todo o país, visto que o estado e município compartilham das mesmas ações, tornando a escola um lugar de poder e controle, afastando os profissionais do magistério da pesquisa, da formação intelectual crítica e transformadora, para executores de ações e políticas preestabelecidas e deterministas pautadas em ações de cunho político e ideológico, fortalecendo os interesses da sociedade capitalista.

Entendemos que os pedagogos e profissionais das escolas não são neutros, mas que as condições de trabalho e a formação fragilizada não possibilitam a compreensão das contradições inerentes à realidade, pois é necessário ter responsabilidade social para o efetivo exercício da profissão.

A orientação dos organismos internacionais tem influenciado diretamente as políticas educacionais no Brasil, principalmente nas políticas de formação dos professores, pois, estas tem refletido em transformações nos cursos de formação, reforçando a necessidade de atender ao mundo do trabalho e as exigências mercadológicas. As modificações e transformações nos cursos de formação de professores e o ajustamento das IES tem objetivado atender as necessidade do mercado no que concerne o desenvolvimento econômico, acaba produzindo valores que podem garantir que a escola cumpra os princípios da sociedade capitalista.

Buscamos evidenciar as políticas de formação de professores implementadas no governo do estado do Paraná, bem como compreender os impactos das políticas implementadas nos governos federal em nível estadual e percebemos que há um gerencialismo político no que se refere as ações e programas desenvolvidos pela política municipal.

Evidencia-se como elementos importantes os impactos da expansão e flexibilização da abertura das IES privadas e a oferta em larga escala dos cursos de formação de professores. Este fato gerou grande influência na formação dos professores do estado do Paraná e do município de Foz do Iguaçu, estas mudanças refletiram também na organização e oferta dos cursos pelas IES públicas, que passaram a ofertar cursos de licenciatura em pedagogia e outras áreas nas duas modalidades.

Destacamos que a abertura desenfreada desses cursos tiveram na região impactos negativos, pois o MEC não conseguiu avaliar todos estes cursos e instituições antes que turmas fossem formadas, repercutindo em impactos perversos

na vida profissional de uma parcela dos professores formados pelas mesmas, como foi com o curso ofertado pela Vizivali, acarretando a perda do diploma de curso superior para milhares de professores do estado do Paraná e do município, na região oeste do Paraná, o polo da UAB de Foz do Iguaçu atende 535 professores que foram prejudicados pela oferta deste curso.

Pois os mesmos foram obrigados a realizar novo curso de graduação, sendo este ofertado pela UEM, por meio do PARFOR na modalidade a distância, a fim de garantir a sua permanência no quadro de servidores tanto estadual quanto municipal, e no município de Foz do Iguaçu, 23% dos professores estão inseridos nesse contexto.

Destacamos ainda os avanços proporcionados pelo Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do estado do Paraná, os cursos de formação continuada que os professores realizaram que estão diretamente ligados a linha funcional e avanços do servidor no plano de carreira, o que tem motivado os servidores a realizar e buscar atualização. O PDE do estado tem motivado os professores da rede estadual a estarem vinculados a pesquisa, estreitando o elo entre a educação básica e a universidade no desenvolvimento de projetos nos colégios em que atuam refletindo na sua linha funcional da carreira e no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ressaltamos ainda as políticas implementadas no município de Foz do Iguaçu, no que concerne a melhorias na educação básica e nas condições de trabalho dos professores e reduzir o número de professores em formação superior, visto que até o ano de 1995 apenas 10,9% dos professores tinham formação em nível superior, e que o primeiro curso de pedagogia iniciou no ano 2000.

Nas políticas municipais é perceptível o reflexo destas políticas macro, pois 58,3% dos professores formaram-se em IES privadas e 69,8% destes formaram-se na modalidade a distância. Constatou-se que o número de vagas nas IES privadas triplicou, enquanto o número de vagas das IES públicas reduziu, como verificamos com o caso da oferta do curso pelo PARFOR. Também houve um esvaziamento dos cursos presenciais e o favorecimento da oferta dos cursos na modalidade a distância, como verificamos no PARFOR. Mesmo o município de Foz do Iguaçu recebendo *Royalties* da Itaipu Binacional, não houveram políticas que priorizassem parcerias com as IES públicas, no que concerne formar esse contingente de professores.

Outro fator comprovado foi que o IDEB é o norteador das políticas municipais, assim como em nível federal, orientando as políticas educacionais no Brasil. O IDEB tem sido priorizado pelo município de Foz do Iguaçu, no que se refere a políticas meritocráticas, pagamento por mérito aos professores, obscurecendo as discussões em torno de políticas efetivas para o Plano de Cargos e Salários dos Professores, sendo que estes não possuem Plano de Carreira assim como os professores da rede estadual.

Nesse sentido, entende-se que o município está aquém das políticas de formação dos professores em nível federal e estadual, porque foi apenas no ano de 2012 que implementou-se o Plano Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal da Educação, considerando esta uma dívida histórica com os professores da rede municipal de ensino, os privando de lutas para melhores condições de trabalho, uma vez que não haviam órgãos a quem estes pudessem recorrer, não ser a realização de grandes manifestações, que para uma classe unida é difícil de ser realizada, quem dirá a uma classe fragmentada e com formação fragilizada.

A ausência de programas com prioridade na formação inicial de professores, só foi vislumbrada após detectar o grande número de professores que não tinham mais formação inicial, após o descredenciamento do curso realizado 23% dos professores da rede municipal de ensino, tais ações só foram realizadas com vistas a ter o IDEB do município prejudicado pelo rebaixamento do número de professores sem formação superior.

A ausência de motivação e incentivo financeiro para que os professores realizassem os cursos de formação na modalidade presencial, é detectada a partir do esvaziamento da turma do PARFOR da UNIOESTE, que iniciou com uma turma de 45 alunas da rede municipal de ensino e em 2012 tem apenas 16 alunas se formando, pois 29 trancaram suas matrículas para realizar o mesmo curso na modalidade a distância ofertado pelo acordo do MEC/SEED com a UEM por meio do polo UAB em Foz do Iguaçu, justificando esta ação pela falta de condições materiais para permanecer no curso presencial, pois o curso ofertado na modalidade a distância oferece as alunas materiais, apostilas e elas precisam deslocar-se apenas quinzenalmente.

Infelizmente, tanto as IES públicas quanto privadas tem priorizado políticas de formação a distância em todas as modalidades de ensino, e esta orientação tem

pressionado cada vez as IES privadas a seguir esta lógica, como percebemos no estado do Paraná apenas duas universidades não ofertam o curso de pedagogia na modalidade a distância.

Assim, afirmamos a necessidade de políticas que priorizem a formação inicial sólida, pautada na pesquisa e formação de professores críticos, enaltecendo a luta por melhorias nos Planos de Carreira, Planos Salariais e Cursos de Formação de Professores que tenham prioridade na formação de qualidade e não na quantidade destes sujeitos, visto que estes não podem ser apenas expectadores e executores de políticas prontas a serem apenas reproduzidas.

O maior desafio dos professores da rede municipal de ensino está em unir-se e ir contra a lógica de políticas meritocráticas e de bonificações dos professores, na luta por melhores condições de trabalho e planos salariais, para que os professores possam reduzir suas atividades profissionais, ao invés de aumentar a carga horária em sala de aula, tendo que trabalhar em até três escolas e três períodos.

Assim, a luta por melhores condições do trabalho docente torna-se não apenas uma luta em nível municipal, mas estadual e federal, para que possamos ter uma educação pautada no compromisso social e que este possa superar as proposições de controle do modelo capitalista ao qual estamos inseridos.

6. REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Nayad P. **Ensino Médio e Profissional: Uma análise da presença da dualidade estrutural no Estado do Paraná no período de 1995 a 2003.** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação- SIRSSE. PUC – Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011, p.6176-6188.

AGUIAR, M. A. Atuação política: o querer, o poder e o fazer. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

AMOP. **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.** Disponível em: < <http://www.amop.org.br/> > acesso em: Nov. 2012.

ANTUNES, Neuza M. B.O. **Políticas para a Educação a Distância: O Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Dissertação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2011.

APP –SINDICATO.**Tabela de vencimentos do magistério atualizada.** Disponível em: < <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=7866> > acesso em: out.2012.

ARIAS. Valéria. **A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná na gestão 2003-2006: Controvérsias acerca do processo democrático no espectro do Estado Contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2007, p.2-43.

BALL. Stephen J. MAINARDES. Jefferson. (orgs). **Políticas Educacionais – questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Brazil, Teachers Development and Incentives - A Strategic Framework.** Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf> acesso em:06/04/2012.

BASE EDITORA. Disponível em: < <http://www.baseeditora.com.br/pnld2013/pnld2013> > acesso em: out. 2012.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política social e método. In _____. **Política Social: fundamentos e história.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007 (biblioteca básica de serviço social; v.2).

BIASI. Simoni V. de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública no Paraná.** Dissertação de mestrado. UFPR. Curitiba/PR, 2009. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_biasi.pdf > acesso em: jan. 2012.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e Funcionamento do Ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação** – Passo-a-passo.PDE.MEC.2007, p.1-8. Disponível em: < http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/todos_pela_educacao_passo_a_passo.pdf > acesso in: ago.2011.

_____. **Decreto nº6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm > acesso em: jan.2010.

_____. **Decreto nº5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:decreto-no-5800-08062006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44 > acesso em: jul.2011.

_____. **Decreto nº3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. **Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 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 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm > acesso em: jul.2010.

_____. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. MEC. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> > acesso em: jun.2011.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PDE)** – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> acesso em: jun.2010.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article > acesso em: dez. 2011.

_____. **Programa de formação Inicial Para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-licenciatura.** 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf > acesso em: dez.2011.

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.** 2005. Disponível em: < <http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm> > acesso em: dez. 2011.

_____. **Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.** 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13609&option=com_content&view=article > acesso em: dez.2011.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).** 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669 > acesso em: Nov. 2011.

_____. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº11.738, de 16/07/2008.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=86 > acesso em: out. 2011.

_____. **Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica – Prolind.** 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258 > acesso em: out. 2011.

_____. **Projeto de Lei nº 1.088, de 2007.** Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências.

_____. Portaria nº1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação continuada de Professores.

_____. **Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica.** 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10903 > acesso em: set.2011.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Portal da legislação Constituição Federal. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/art_206_shtm > acesso em: mar. 2011.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

BRECKENFELD, Eleane J. N. **A formação continuada do pedagogo gestor-pedagógico no sistema de ensino público estadual paranaense.** Dissertação de

mestrado. PUC/PR. Curitiba/PR. 2010. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2011-06-16T150411Z-1527/Publico/Eleane_Breckenfeld.pdf > acesso em: jun. 2012.

BRZEZINSKI. Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores.** 9ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BRZEZINSKI. Iria (org.). **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRONCKART. Jean-Paul. DOLZ, Joaquim. **A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?** In: DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da Competência em Educação.** Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPES. **Universidade aberta do Brasil (UAB).** 2005. Disponível em: < http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:decreto-no-5622-19122006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44 > acesso em: agosto, 2011.

_____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência.** 2010. Disponível em: < <http://capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia> > acesso em: dez. 2011.

_____. **Programa Universidade para Todos (PROUNI).** 2004. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>> acesso em: Nov. 2011.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).** 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> > acesso em: nov. 2011.

_____. **Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFET).** 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm > acesso em: nov. 2011.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome a desistência do educador.** Vozes: Brasília, CNTE, 1999.

COSTA, D. M. **Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala:** uma escala da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina. 2010. Tese, UNISINOS. São Leopoldo/RS, dez.2010.

DAHLEM, Roseli B. (org). **Agenda 21 Infantil: o enraizamento da proposta nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu – Paraná.** 2011. Foz do Iguaçu – Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Obras. Secretaria Municipal da Educação.

DEITOS, Roberto A. **Políticas públicas e educação: aspectos teórico-metodológicos e socioeconômicos.** Revista: Acta Scientiarum, Education. Maringá, v.32, p.209-218, 2010.

DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da Competência em Educação.** Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Luzia F. VIRIATO, Edaguimar O. **Análise das políticas de formação continuada no Estado do Paraná (2003-2010): Algumas proposições.** IN. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3150/176> > acesso em: jul.2012.

ENQUITA, Mariano Fernández. **O Discurso da qualidade e a Qualidade do Discurso.** In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.), (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 2.^a ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: docência, gestão e pesquisa.** Artigo publicado em: VII ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí/SC, 2008. Disponível em < <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/trabalhos-em-eventos/view.download/198.html> > acesso em: jul.2011.

FOZ DO IGUAÇU. **Leis Municipais. Decreto nº17.840, 22 de agosto de 2007.** Disponível em:< http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl > acesso em: jan.2012.

_____. Lei nº1997, de 13 de março de 1996. Dispõe sobre a reorganização das carreiras funcionais dos servidores públicos da prefeitura de Foz do Iguaçu, revoga as leis nºs 1581/91, 1582/91, 1793/93 e 1868/94, e dá outras providências.

_____. **Lei nº1581, de 26 de junho de 1991.** Disponível em: < http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/form_vig.pl > acesso em: jan.2012.

_____. **Decreto nº21.404, de 22 de junho de 2012.** Regulamenta no âmbito da Secretaria Municipal da Educação o Acordo Metas do Programa Gestão Para Resultados, a Serem Atingidas e a Forma de Pagamento do Prêmio Por Desempenho. Disponível em:< <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl> > acesso em: jun.2012.

_____. **Decreto nº 17.840, de 22 de agosto de 2007.** Regulamenta a Lei Nº 3.139, de 9 de dezembro de 2005, que "cria o Programa de Incentivo à Qualificação do Servidor Público Municipal". Disponível em: < http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/form_vig.pl > acesso em: jun.2011.

_____. **Decreto nº 18.963, de 17 de junho de 2009.** Concede abono assiduidade aos servidores públicos com vencimento básico de até R\$ 1.500,00 (Um mil e quinhentos reais) e aos servidores que atuam nas séries iniciais e educação infantil,

mediante apuração a assiduidade, bem como o abono variável, a título de complementação remuneratória do magistério. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl> > acesso em: jun. 2011.

_____. **Lei nº3.517, de 19 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância, bem como dispõe sobre a implantação do polo de apoio presencial no âmbito do município de Foz do Iguaçu e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/showinglaw.pl> > acesso em: jun. 2011.

_____. **Lei n 3.858, de 29 de julho de 2011.** Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária Anual – LOA – para o exercício de 2012 e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3755, de 18 de outubro de 2010.** Autoriza o pagamento do prêmio por resultado, em decorrência do índice de desenvolvimento da educação básica - ideb - aos servidores com efetiva lotação na secretaria municipal da educação, que atuaram nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

_____. **Lei Ordinária nº. 4.035/2012.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio2102-2012 e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/topsearch.pl> >acesso em: nov.2012.

_____. **Lei Ordinária nº. 4017/2012.** Dispões sobre a criação do Conselho Municipal de Educação do Município de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/topsearch.pl> >acesso em: nov.2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática.** 11ª ed. Campinas, SP:Papirus,2012.(a)

FREITAS, Helena C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Revista Educação & Sociedade, vol.28. n. 100. Campinas, out. 2007.

_____. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GATTI, Bernardete A. BARRETTO, Elba S. ANDRÉ, Marli E. D.de A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte.Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, Luiza F. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002:** uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? Dissertação, UFPR. Curitiba, Nov. 2005.

GRIZON. Leonilda. Entrevista concedida no dia 05/11/2012. Assunto: **Políticas de formação de professores implementadas no período de 1993-1997 e 2001-2005,** períodos em que foi Secretaria da Educação do Município de Foz do Iguaçu/PR.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 18ª. Ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2009.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article> acesso em: out. 2011.

INEP/MEC. Censo Escolar Nacional. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo escolar 2010**. Brasília: INEP/MEC, 2010.

Itaipu Binacional. **Royalties**. Disponível em: <<http://www.itaipu.gov.br/responsabilidade/royalties>> acesso in: out. 2012

KUENZER, Acácia Z. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro/99, p. 163-183. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>> acesso em: dez. 2011.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARONEZE, Luciane F. Z. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002)**. Dissertação, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Luciane.pdf>> acesso em: jan.2012.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. UFSC – Florianópolis, SC, 2009.

MEC. Ministério da Educação. **Documento Base DOCUMENTNO FINAL (CONAE)**. Publicado em 2010. Disponível em: <http://www.riopreto.sp.gov.br/educacao/arquivos/downloads/conae_2010_doc_base_documento_final.pdf> acesso in: jan.2010.

_____. **Sinopse da Educação Superior, 2010**. Brasília: INEP/MEC, 2010.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, Maio de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: jan.2012.

_____. **RESOLUÇÃO N.º3, DE 8 DE OUTUBRO DE 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf> > acesso in: jun.2010.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** 2003. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%202.1.pdf> > acesso em jan.2010.

_____. **Programa Nacional de Integração da educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).** 2007. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf > acesso em. dez.2011.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Brasília, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº4/2005.** Aprecia a Indicação CNE/CP n.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

_____. **Parecer CNE/CP nº8/2008.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf > acesso em:jan.2011.

_____. **PARECER CNE/CP Nº8/2009.** Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf > acesso em: dez.2011.

_____. **Parecer CNE/CP n. 9,** de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42.

_____. **Parecer CNE/CEB 04/1998.** Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

_____. **Parecer CNE/CES n. 136/2012.** Regularidade da autorização conferida à Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI), instituição do sistema estadual,

para a oferta do Programa Especial de Capacitação em Serviço destinado aos docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

_____. **Parecer nº1403/2003. Disponível em:**

<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/menu2_certificacao.htm> acesso em: jun. 2010.

MINTO, César A. **Universidade e formação docente: Mudanças de paradigmas ou de política de formação?**. Cadernos da ADUNESP, n. 1, fev.2002.

MÓDULO EDITORA. Disponível em: < <https://www.moduloeditora.com.br/> > acesso em: out. 2012.

NADAL, Beatriz G. **Política Educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos**. UEPG, 2007. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói – Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf > acesso em: março,2012.

_____. **A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses**. In: **VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008**. Disponível em: < www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf > Acesso em: 10 out. 2011.

NETTO, J. P. **Estado e “questão social” no capitalismo dos monopólios**. In:_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Francis M. G. RIZZOTTO, Maria L. F. (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

NOVAES, Luiz C. OLIVEIRA, Mideia O. de. **Política de Formação aligeirada e trabalho docente: um estudo de caso com professores de artes e filosofia da rede estadual paulista**. IN: 25° Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2° Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 26 a 30 de abril de 2011, São Paulo / SP. 50 anos Anpae. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0309.pdf> > acesso em: out. 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica – Gestão do Trabalho e da Pobreza**. 2° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Cleiton. **A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências**. In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, Maria de F. F.(org.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** 2006. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf > Acesso em: dez.2011.

_____. **Plano Estadual de Educação – PEE PR Uma construção coletiva.** Curitiba/Paraná, Setembro, 2005. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf > Acesso em: out.2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Nossa política de ensino.** Disponível em: < www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/nossapolitica.php > Acesso em: abr. 2012.

_____. Casa Civil – Sistema **Estadual de Legislação. Lei Complementar 130**, de 14 de julho de 2010. Publicado no Diário Oficial nº.8262 de 14 de julho de 2010.

_____. Lei Complementar 103/2004 – **Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.** Publicado no diário oficial nº6687 de 15/03/2004.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Plano de Ação - Gestão da Secretaria de Estado da Educação 1995-1998.** Curitiba: SEED, 1995.

_____. **Decreto nº5586, 24/02/2002.** Publicado no Diário Oficial nº6217 de 25/04/2002. Súmula: O projeto Vale Saber, criado pelo Decreto nº 736, de 16/05/1995, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

_____. **Organização do Trabalho Pedagógico.** Caderno Temático Coordenação de Gestão Escolar. SEED. Curitiba/PR, 2009.

_____. **Guia de Gestão Escolar:** informações e orientações práticas para o dia a dia da escola pública. SEED. Coordenação de fortalecimento da gestão escolar. Curitiba/PR, 2002.

_____. **Caderno de Gestão Escolar:** Caminhos para a gestão compartilhada. SEED. Curitiba/PR, 1995.

_____.**Resolução n. 1457/2004.** SEED. Curitiba/PR.

_____. **Resolução n. 2007/2005.** Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

_____. **Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005.** Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. Publicado no Diário Oficial nº 6933 de 14/03/2005.

_____.**Sinopse da formação de professores,** 2011. Paraná, 2011.

SAES, D. **A democracia burguesa e a luta proletária.** In: _____ **Estado e democracia: ensaios teóricos.** 2. Ed. Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. (coleção Trajetória, 1)

SAPPELLI, Marlene L. S. **A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO LERNER (DE 1995 A 2002): A CRESCENTE PRECARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE.** In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel – PR. Disponível em: < <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/14marleneluciasiebertsapelli.pdf> > acesso in: dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação Análise do Projeto do MEC.** Educ. Soc., Campinas, vol.28,n.100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SCHNEIDER, Mara C. **Certificação de Professores: contradições de uma política.** Dissertação, UFSC/SC, 2008.

SHEIBE, Leda. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990.** Revista Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 177-193,2004.

SHIROMA, Eneida O. SCHNEIDER, Maria C. **Certificação e gestão de professores.** In: VII Seminário – Nuevas Regulaciones em América Latina, Buenos Aires, 3,4 y 5 de Julio de 2008.

SHIROMA, Eneida O. SCHNEIDER, Maria C. **PROFESSORES EM EXAME: reflexões sobre políticas de avaliação docente.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6,n.1,p.31-44,jan.-jun.2011.

SHIROMA. Eneida. MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma educacional para o ensino médio no Brasil nos anos noventa: instrumentalidade, adaptação e consenso.** Revista Portuguesa de Educação. Portugal, 2003.

SOUZA, Clarilza P. de. PESTANA, Maria I. **A polissemia da noção de competência no campo da educação.** Revista de Educação Pública. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

STROOBANTS, Marcelle. **A qualificação ou como se ver livre dela.** In: DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da Competência em Educação.** Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2004.

TAVARES, Taís M. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002).** São Paulo: PUC 2004. Doutorado (tese).

TAVARES, Taís Moura. **Gestão Pública do sistema e ensino no Paraná (1995-2002).** 2004. Tese de doutorado. PUC/SP. São Paulo, 2004.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Editais nº008/2011 – PEN**. Paraná, 2011.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Histórico do PARFOR. Editais de Foz do Iguaçu/PR**. Disponível em: < <http://www.unioeste.br/parfor/> > acesso em: set. 2012.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p. 96-107.

Vilela. Joane. **Entrevistas e coletas de dados na Secretaria de Educação Municipal de Foz do Iguaçu**, concedida no período de jan.2012 a nov. 2012. Assunto: Políticas e programas de formação de professores implementadas no período de 2005 a 2012.

XAVIER. Maria E. S. P. DEITOS, Roberto A. **Estado e Políticas Educacional no Brasil**. In: DEITOS, Roberto A. RODRIGUES, Rosa M. (org.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia e Políticas Sociais**. UNIOESTE/ GPPS – UNICAMP/FE/PRAESA/HISTERDBR/LAPPLANE. EDUNIOESTE; CAPES, 2006.

WERLE, Flávia O. C. **Políticas de Instrução Pública no século XIX como eco de experiências internacionais**. Educação (Porto Alegre), v.31, n.2, p.173 -181, maio/ago.2008.