

ERNÂNGELA MARIA DE SOUZA CALIXTO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL: 1999 - 2006**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

Campo Grande-MS

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ERNÂNGELA MARIA DE SOUZA CALIXTO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL, 1999 – 2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof^a Dr. Margarita Victoria Rodríguez

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

Campo Grande-MS

2008

ERNÂNGELA MARIA DE SOUZA CALIXTO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO
GROSSO DO SUL: 1999 - 2006**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB
Orientadora

Prof. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Universidade Católica Dom Bosco

Prof. Dr^a. Helena Costa Lopes de Freitas - UNICAMP

CAMPO GRANDE, 19 DE AGOSTO DE 2008

Dedico este trabalho a Dorival meu esposo a meus amados filhos Breno e Willian, os homens de minha vida, que compreenderam a minha ausência mesmo estando presente.

AGRADECIMENTO

O meu maior bem é a amizade porque por meio dela tenho a felicidade, talvez seja ela a maior das riquezas humanas e como diz o filósofo Aristóteles “bondade e amizade encontram-se nas mesmas pessoas”. Eu tenho sorte porque encontrei nos velhos amigos a sustentação para iniciar mais uma etapa na vida acadêmica, encontrei amparo nas novas amizades construídas na trajetória do meu mestrado.

Para essas pessoas que cultivo muito a amizade e tenho enorme gratidão quero agradecer-las pelo bem que fizeram por me ajudarem a crescer como pessoa e como profissional.

Agradeço ao meu esposo Dorival Calixto, pelo apoio incondicional para que concluísse os meus estudos, que dos pequenos aos grandes gestos de companheirismo me incentivava a continuar.

Aos meus filhos Breno e Willian que são a minha inspiração e a minha alegria.

A minha mãe Maria por me dedicar o seu carinho e suas orações.

A minha irmã Neura por me ajudar a cuidar dos meus filhos enfim a toda minha família.

A professora Dr^a Margarita Victória Rodríguez minha orientadora, pela simplicidade que mediava a riqueza teórica de seus conhecimentos, pela ajuda estimável e orientação valiosa na construção da pesquisa.

Agradeço a professora Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas por aceitar fazer parte da Banca Examinadora, e pelas orientações necessárias que contribuíram para o melhor aperfeiçoamento da pesquisa.

As professoras Dr^a Mariluce Bittar e professora Dr^a Regina Cestari de Oliveira pelo conhecimento compartilhado durante o mestrado, pela estimável orientação no seminário de que muito contribuiu e incentivou para continuar na produção científica e na pesquisa.

As professoras Ruth Pavan e Josefa Grigoli pelos preciosos momentos de estudo nas suas aulas.

Ao todos meus colegas de mestrado pela ajuda mútua.

A minha colega Silvia Peixoto com que dividi as aflições e alegria típica de pesquisadoras em construção, de mães, mulheres e profissional.

Aos colegas de trabalho os quais se envolveram na minha pesquisa dando-me apoio ajuda e incentivo: Luzia Silva Soares, Maria de Lourdes Matos, Valdirene Ungari, Luanna Amâncio, Antônio Carlos, Francisco, João Carlos e Maria Lúcia Aguera.

Aos Profissionais da Secretaria de Estado de Educação gestão 2003-2006 pelo atendimento dispensado e pelos materiais disponibilizados.

Aos professores e coordenadores das escolas pesquisadas pela atenção e contribuição.

A gestora e consultora do Ensino Médio da SED/MS gestão 2003-2006 pela contribuição na pesquisa.

Agradeço muito a Deus pelo Dom da vida, pelas maravilhosas pessoas que fazem parte da minha vida, pela amizade semeada de bondade que todas me dispensam, por permitir que fizesse a pós-graduação em nível de mestrado que é para mim uma realização.

A minha Eterna gratidão.

CALIXTO, Ernângela Maria de Souza. **Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, 1999 - 2006.** Campo Grande. 2008. 150p. Dissertação (mestrado). Programa de mestrado em educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação se insere na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação tem como objetivo a análise da política de formação continuada de professores do ensino médio implantada pela Secretaria de Estado de Educação de Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2006. A pesquisa focaliza a política de formação continuada de professores e a proposta do ensino médio da Escola Guaicuru na perspectiva de qualidade social anunciada nos documentos do governo Popular. As diretrizes para a formação de professores tinham como objetivo que estes docentes desenvolvessem o trabalho pedagógico para última etapa da educação básica fundamentados no referencial teórico metodológico da Ciência da História. Para tanto, foi analisado os documentos oficiais que regulamentam a política de formação continuada de professores do ensino médio. Também foram coletados dados estatísticos sobre programas e cursos oferecidos pela SED/MS e realizadas entrevistas com professores, coordenadores das escolas estaduais, gestor e consultor da Secretaria de Educação. Como resultado da pesquisa foi possível verificar que, apesar do Governo Popular ter anunciado nos documentos que promoveria uma política educacional contrária do Ministério da Educação, visando romper com o modelo nacional de formação continuada, a política implantada no Estado acabou incorporando os pressupostos e orientações da política nacional nesta área, explicitando a contradição entre discurso teórico e a prática vivenciada.

Palavras chaves: políticas educacionais- formação continuada de professores - Mato Grosso do Sul- Ensino Médio.

CALIXTO, Ernângela Maria de Souza. **Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, 1999 - 2006.** Campo Grande. 2008. 150p. Dissertação (mestrado). Programa de mestrado em educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

The present dissertation inserts in the Line of Inquiry Education Politics, Management of the School and Teaching Formation of the Program of Post Graduation - Master's degree in Education, takes as an objective the analysis of the politics of continued formation of teachers of high education introduced by the General office of Mato Grosso do Sul State of Education in the period from 1999 to 2006. The inquiry focuses the politics of continued formation of teachers and for the proposal of the high education in the Guaicuru School in perspective of social quality announced in the documents of the Popular Government. The directives for the teachers' formation took as a perspective that these teachers were developing the pedagogic work for last stage of the basic education based on the referential methodologic theoretic of Science of the History. For so much, it was analysed the official documents that regularize the politics of continued formation of teachers of the high education. Also statistical data were collected on programs and courses offered by the SED/MS and the interviews carried out with teachers, coordinators of the state schools, gestor and adviser of the State General office of Education. As a result from the inquiry it was possible to check that, in spite of the Popular Government to have announced in the documents that it would promote an opposite formation of the Ministry of Education, aiming to break with the national model of continued formation, the politics introduced in the State finished incorporating the presuppositions and directions of the national politics in this area, setting the contradiction out between theoretical speech and the real practice.

KEY WORDS: education politics - continued formation of teachers - Mato Grosso do Sul - Secondary education

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de Funções Docentes Atuando no Ensino Fundamental e No Ensino.....44

TABELA 2: Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e regiões – 1991, 1996 e 200245

TABELA 3: Funções Docentes por Grau de Formação e Nível de Atuação Estadual -200147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Desempenho dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul	95
QUADRO 2: Condições de Docentes Quanto a Escolaridade e Domínio da Tecnologia.....	123
QUADRO 3: Incentivo na Carreira do docente de MS	128
QUADRO 4: Carreira: Promoção Funcional de Docentes MS	130

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Graduação..... 133

GRÁFICO 2: Tempo de Serviço na Docência 135

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Carta de Apresentação.....201

ANEXO 2: Entrevista202

LISTA DE SIGLAS

- ACP - Sindicato Campo Grandense dos Profissionais da Educação Pública.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação.
- ANPAE - A Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ARENA - Aliança Renovadora Nacional.
- BM- Banco Mundial.
- BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.
- CEB - Conselho de Educação Básica.
- CEDES - O Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno.
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CONARCEFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- EAD - Educação a Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos.
- ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio.
- FAPEC - Fundação de Apóio à Pesquisa ao Ensino e a Cultura.
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas.
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização profissionais da Educação.
- FUNDEF - Fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GEPPEP - Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Políticas de Formação de Professores da Universidade Católica Dom Bosco.

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da E

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MDB - Movimento Democrático Brasileiro.

MEC - Ministério da educação e Cultura.

OCME - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PND - Plano Nacional da Nova República.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNLEM - Programa Nacional do Livro do Ensino Médio.

PROIFEM - Programa Nacional de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

PROMED - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

PROUNI - Programa Universidade Para Todos.

PSD - Partido Social Democrático.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira.

PT - Partido dos Trabalhadores.

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro.

SAEB - Sistema de Avaliação de Educação Básica.

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

TRO - Termo de Referência.

UDN - União Democrática Nacional.

URCA - Universidade Regional do Cariri.

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAMP - Universidade Estadual d Campinas.

UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados.

UNIRED - Universidade Pública do Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DOS ANOS DE 1990	29
1.1 A reforma do ensino médio: o discurso que a educação agora é para vida.....	30
1.2 A dicotomia do ensino médio e ensino técnico no Brasil: a tentativa de integração	36
1.3 A reforma do Ensino Médio: a situação dos docentes em relação à escolaridade, salário e condições de trabalho e formação continuada.....	43
1.4 A política de formação inicial e continuada de professores no Brasil pós década de 1960....	50
1.5 A política de formação inicial e continuada de professores no Brasil: a legislação brasileira no período de 1990. 2002	58
1.6 Políticas educacionais no governo de Luiz Inácio Lula da Silva	65
CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO.....	73
2.1 A política de formação continuada dos professores e os modelos de formação.....	73
2.2 Formação Continuada de Docentes do Ensino Médio após a reforma de 1998.....	78
2.3 Estado de Mato Grosso do Sul: contexto político da criação aos anos de 1990.....	84
2.4 A política educacional do governo popular: período 1999 a 2006.....	92
2.4.1 O Ensino Médio da Escola Guaicuru: proposta de ruptura com o modelo tradicional	93
2.5 A Constituinte Escolar: a formação inicial e continuada de docente de Ensino Médio.....	98
CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESORES DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2006) PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	106
3.1 Primeiro programa de formação continuada de professores do ensino médio	106
3.2 A política de formação continuada de docentes do ensino médio de Mato Grosso do Sul: segundo mandato do governo popular 2003 a 2006.....	114
3.2.1 Segundo programa de formação continuada de docentes do ensino médio: 2003-2006.....	116
3.3 Terceiro Programa de formação continuada: focalizando ensino médio noturno e a EJA....	120
3..3.1 Quarto Programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio.....	125

3.4 Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: aliando condições de trabalho, salário e carreira.....	126
3.5 Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: o que revela os sujeitos da pesquisa	132
3.5.1 A política de formação continuada na ótica dos colaboradores e organizadores: gestores e consultores do Ensino Médio	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS.....	201

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores aparece a partir da década de 1990 como um dos fatores primordiais para a melhoria da qualidade da educação em todo o mundo. As dificuldades apresentadas pelos índices de desenvolvimento escolar dos alunos na aprendizagem são os principais motivos que conduziram as discussões internacionais com vistas a introduzir melhorias no desempenho educacional. Desta forma iniciam-se as discussões sobre a formação inicial e continuada de docentes como um dos fatores fundamentais para melhoria da qualidade de ensino.

No Brasil, por um lado a formação continuada de professores aparece como direito do docente na Constituição brasileira de 1988 e recebe atenção maior a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, subsidiada pelos acordos do Brasil com organismos internacionais. Por outro lado, a definição de uma política global para valorização do magistério faz parte da luta histórica dos educadores e suas associações.

O movimento de educadores tem promovido debate histórico que ressalta a necessidade de entender que a formação continuada deve ser incorporada na atividade dos docentes de tal forma que ele possa desenvolver o seu fazer pedagógico com o pulsar de quem ensina e aprende numa perspectiva de análise da totalidade. Assim, para atender a sua necessidade histórica a política de formação continuada dos docentes não pode ficar restrita a

pequenos cursos, palestras, seminários ou treinamento para somente priorizar a aplicabilidade de conteúdos e procedimentos metodológicos.

O movimento docente defende que a formação continuada de professores não é um eterno recomeçar, mas um processo incansável de reconstrução do conhecimento, do alargamento da consciência para atuar como sujeito individual e coletivo, e assim defender uma política de formação como direito relativo ao direito do trabalho, como um dos princípios de valorização profissional e como uma das condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

Porém, antes da análise da política de formação continuada de professores do Ensino Médio desenvolvida a partir da reforma, importa conceituar o termo formação nas suas diferentes dimensões para, em seguida, apresentar a concepção de formação continuada nesta pesquisa defendida.

Bobbio (2004) diz que o termo formação na linguagem comum oscila entre uma “concepção estática: a forma, a disposição de objetos no espaço, e uma acepção dinâmica: o processo de um sujeito dar-se ou assumir forma” (2004, p. 509). Para Bobbio o atributo social aplica este conceito às relações entre os homens” (BOBBIO, 2004, p.509) e que na literatura o conceito de formação social apresenta três acepções que são: formação social descritiva¹, a formação teórico marxista e a formação sociológica². A formação teórico-marxista por formação social entende-se “a totalidade histórico – social constituída por um modo de produção e pela superestrutura política ideológica” (BOBBIO, 2004, p.509).

Tendo como ponto de partida o conceito de formação social na visão de totalidade histórico-social e relacionando esse conceito à formação continuada de professores pressupõe-se um processo que não se configura com uma formação fragmentada, instrumentalista, mas sim, pela integração do todo e pela definição do homem - histórico social. Segundo, Mazzeu (1998), “o que caracteriza um indivíduo humano, do ponto de vista histórico e social, é o seu ser genérico, ou seja, a herança cultural da humanidade, da qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo de sua existência e que contribui para expandir”. Deste modo, a formação continuada insere-se numa perspectiva de humanização que para o referido autor “A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma

¹ Um conceito descritivo: o termo formação social é um expediente taxonômico para designar as mais variadas configurações, autônomas e empiricamente distinguíveis, de interações sociais estabilizadas.

² Conceito teórico-sociológico: a formação social é definida como um conjunto de estruturas da personalidade do sistema social, da cultura e dos seus mecanismos de reprodução congruentes entre si. Dicionário de Política Norberto Bobbio.

apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente” (MAZZEU,1998).

Desta forma, entende-se que a formação continuada não pode ser entendida como um processo estanque, de momentos de aquisição de conhecimento adquiridos em cursos como assinala Freitas “de qualidade duvidosa” (FREITAS, 2002, p.148), ou para cumprir com programas de formação que, geralmente, são proporcionados por meio de multiplicadores.

Importa esclarecer que a concepção desta pesquisadora de formação continuada de professores é entendida como uma das condições essenciais para atividade docente numa perspectiva contrária à lógica do capital, o percurso a ser feito deve conduzir a uma formação continuada que almeje uma educação humanizadora e sendo esta formação entendida como um dos princípios que norteiam a profissão docente, um processo contínuo que se concretiza antes, durante e depois da formação inicial. O processo de formação que pauta-se pela construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, uma formação ampla, que forme um educador com plena “compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 30).

O termo formação continuada recebeu inúmeras terminologias entre elas: reciclagem, treinamento que significa adestrar, submeter a treino (DICIONÁRIO AURÉLIO) aperfeiçoamento com intuito a perfeição e por último, capacitação sinônimo de capacitar, tornar capaz, convencer-se. Segundo Marin (1995, p.17) se aceita a noção de que para exercer a função de educadores é preciso que as pessoas sejam capazes, tenham condições de desenvolver bem a sua prática pedagógica, porém o profissional da Educação não pode ser convencido por idéias e sim conhecê-las, criticá-las. As terminologias aceitas são: educação permanente, formação continuada, educação continuada, pois a concepção subjacente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.

Sendo assim, esta dissertação procura pesquisar a política de formação continuada de professores no contexto nacional utilizando como fonte a legislação brasileira, tendo como foco central investigar a política de formação continuada de professores do ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul no período que corresponde à vigência do governo popular 1999 a 2006, cuja proposta de formação de docentes estava pautada pela qualidade social da educação, com a

perspectiva que estes docentes desenvolvessem o trabalho pedagógico para última etapa da educação básica fundamentados no referencial teórico metodológico da Ciência da História.

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar a política de formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino implantada pelo Governo Popular³ do Estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1999- 2006. Os objetivos específicos consistiram-se em: a) analisar os documentos oficiais que regulamentam as políticas públicas de Formação Continuada de Professores no contexto nacional e estadual pós Lei de Diretrizes e Bases de Educação N° 9394/96.; b) analisar o discurso oficial sobre a formação continuada de professores nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação durante o período 1999-2006 identificando sua possível articulação com a reforma do ensino médio no MS; c) identificar a possível articulação da Política de Formação Continuada de professores com os aspectos determinantes da valorização profissional: condições de trabalho, salário e carreira.

Para entender a política de formação continuada implantada na rede estadual no período algumas questões foram fundamentais para nortear a pesquisa, a saber: diante da reforma Curricular no Ensino Médio (1999-2006) no Mato Grosso do Sul que política de formação continuada de professores do Ensino Médio foi implantada à Proposta Curricular para a rede estadual, durante o Governo Popular no período de 1999 a 2006? Também cabe perguntar: quais foram as condições de formação continuada de docentes? Que concepção de formação subsidiou esta política?

O interesse desta pesquisadora com o tema “política de formação continuada de docentes do ensino médio” ocorreu após ingresso no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciada em Pedagogia, trabalhou como professora das séries iniciais, no curso de Formação de Professores (Magistério de 2º grau) e no ensino médio. No período que data esta pesquisa exercia a profissão na função de coordenadora pedagógica e diretora-adjunta em escolas da rede Estadual de ensino. Considerando também que a mesma participou do processo da Constituinte Escolar implantada no período (1999-2000), como

³ O termo governo Popular é utilizado pelo Partido dos Trabalhadores, no sentido de implementar um programa que “representará uma ruptura com o atual modelo econômico, fundado na abertura e na desregulação radicais da economia nacional e na conseqüente subordinação de sua dinâmica aos interesses e humores do capital financeiro globalizado” (DIRETRIZES DO PROGRAMA DE GOVERNO, 2001p. 26) Resoluções do XII encontro o PT em Recife, dezembro de 2001.

coordenadora da Constituinte de duas escolas e tinha o compromisso de encaminhar as discussões no interior das unidades escolares pelas quais era responsável.

Para iniciar a pesquisa sobre **A Política de Formação Continuada de Professores do ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul de 1999-2006** foi realizado levantamento bibliográfico e documental que se referem às políticas educacionais e da história da educação brasileira focalizando a formação de professores. Foram coletados documentos na Secretaria de Estado de Educação, como dados estatísticos, ações de formação docente no período e documentos dos programas de formação continuada de docentes do ensino médio. A Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2003-2006) disponibilizou ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Política de Formação de Professores (GEPPFP) da Universidade Católica Dom Bosco, relatórios sobre as ações de formação continuada da SED/MS da gestão do governo popular. Os relatórios mostram que a partir de 1999 desenvolveram-se formações continuadas para os docentes que atuavam na educação infantil e no Ensino Fundamental, contemplando as diversas disciplinas do currículo. Especificamente para o Ensino Médio foram disponibilizados os relatórios dos programas de formação desenvolvidos de 1999-2006.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevista com professores e coordenadores de cinco escolas da capital, selecionados conforme os seguintes critérios: três escolas que foram destacadas no Caderno 2 da Escola Guaicuru com os relatos de experiências (MATO GROSSO DO SUL, 2000, Caderno 2 d, p. 32 a 37) que serão chamadas de escolas A, B e C. Estas escolas, segundo o documento desenvolviam um trabalho diferenciado para o Ensino Médio noturno dando respaldo ao Projeto de Aulas ⁴Programadas sugerido pela Secretaria de Estado de Educação em 1999. As outras duas escolas D e E que fazem parte desta pesquisa estão localizadas no centro da cidade e oferecem Ensino Médio, as quais aderiram à proposta do

⁴ O Projeto Aulas Programadas foi sugerido pela SED/MS como um projeto piloto para atender naquele momento especificamente o ensino médio noturno devido as suas especificidades. As escolas foram convidadas a participar, poderiam aderir ou não a nova experiência que ocorreu apenas no ano de 1999. Porém em 2000 foi lançada em definitivo a proposta do Ensino Médio da Escola Guaicuru que também partia para o trabalho com a metodologia de Projetos na parte diversificada do currículo. A proposta do Ensino Médio da Escola Guaicuru foi implantada para toda rede estadual de ensino no período diurno e noturno. No período noturno se diferenciava apenas pelo chamado “tempo flexível” no qual não era obrigatória a presença do aluno no primeiro tempo ou último tempo conforme critério da cada escola. Esse tempo flexível era para atender o aluno trabalhador, que poderia realizar atividades fora do ambiente escolar, não computando falta para o ele nesse tempo. O professor nesse “tempo flexível” ficava na escola para planejar atividades e estudar os temas dos projetos.

trabalho com projetos em 2000. As referidas escolas foram escolhidas pelo critério de contar com maior número de alunos e professores nesta etapa de ensino.

Em cada unidade escolar foram entrevistados três professores, sendo um de cada área de conhecimento e que tenha participado do processo de formação continuada. Em todas as unidades escolares citadas entrevistou-se um coordenador pedagógico, pois este profissional é responsável pela condução do processo pedagógico na escola e pelo desenvolvimento de estudos e assessoramento aos professores, contribuindo para o processo de formação. Também foi realizada entrevista com um gestor e um consultor do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação (2006).

Para tanto, no primeiro momento o contato foi feito com diretores e coordenadores para explicar o objetivo da entrevista, para em seguida conversar com os professores das escolas selecionadas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente entregues aos docentes e coordenadores para leitura e confirmação da transcrição da mesma. A entrevista com gestores e consultores do ensino médio deu-se por meio de contato telefônico e por E-mail. As questões foram encaminhadas e respondidas via correio eletrônico. Marcou-se encontro com a gestora do Ensino Médio e com a consultora da SED/MS que responderam à entrevista para maior esclarecimento relativo ao período e para assinatura confirmando a entrevista concedida. As respostas de ambas na entrevista são identificadas no texto como gestora e consultora.

Foi feito levantamento das produções científicas tanto em periódicos e dissertações que subsidiaram a compreensão do objeto de pesquisa, verificando os debates e análises a respeito da política de formação continuada de professores.

Em relação aos estudos existentes, foram identificados: dissertações, artigos que tiveram como objeto de pesquisa a formação continuada de professores da Educação Básica. As pesquisas no campo da Política de Formação Continuada de professores aparecem em número menor em relação aos outros temas pesquisados, conforme trabalho do Estado da Arte realizado por Marli André (1999), no período de 1990 a 1996, publicado na Revista Educação e Sociedade (nº 68) que analisou teses e dissertações defendidas nos programas de pós - graduação sobre a formação de professores.

Dos 284 trabalhos sobre o tema formação de professores um total de 216 (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14.8%) abordam a formação continuada e 26 (9.2%) focalizam a identidade e a profissionalização docente. Com relação às teses e dissertações

produzidas no período de 1990 a 1996 que abordaram a formação continuada, a autora identificou estudos em diferentes níveis de ensino, contextos variados, meios e matérias de ensino, porém não aparecem pesquisas sobre as políticas de formação continuada.

Dos 115 artigos publicados nos periódicos no período 1990 a 1997, os temas mais enfatizados foram: identidade e profissionalização docente com 33 artigos (28,7%); formação continuada com 30 artigos (26%); formação inicial com 27 (23,5%) e prática pedagógica com 25 artigos (22%) (ANDRÉ, 1999).

A autora atesta que na categoria formação continuada de professores vários textos foram publicados com diferentes enfoques, tendo número mais expressivo em quantidade de publicações o tema sobre a atuação de professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a abordagem sobre políticas públicas aparece em último lugar com apenas um texto publicado.

Dos 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998 os temas abordados foram: formação inicial com mais números de texto, ao todo 29 (41%); formação continuada, em destaque em segundo lugar com 15 textos (22%); na seqüência Identidade e profissionalização docente com 12 textos (17%); prática pedagógica com 10 textos (14%) e revisão de literatura quatro textos (6%).

Dos textos produzidos no Grupo de Trabalho da ANPED sobre formação continuada de professores, no período de 1992 a 1999, apenas dois referem-se às políticas de formação continuada “um deles analisando projetos de uma instituição de Ensino Superior e o outro, às políticas de formação do governo argentino” (ANDRÈ, 1999).

Observa-se que o tema políticas públicas de formação continuada de professores não foi objeto de interesse nas teses e dissertações na década de 1990, fato este identificado também nos artigos dos periódicos com apenas um texto publicado e nos textos do GT da Anped com dois trabalhos produzidos.

Ao realizar um levantamento na página do site da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) para conhecer as produções que analisam as políticas de formação continuada de professores do Ensino Médio, verifica-se a existência de várias dissertações que, abordam a formação de professores em diferentes temáticas. Desse universo foram examinados 9 (nove) resumos de dissertações do período de 1997 a 2005, cinco tratam da

prática pedagógica em diferentes enfoques, um de financiamento e um estudo de caso sobre estações ciências no Estado de SP.

Das nove dissertações mencionadas, foram selecionadas duas que se aproximam mais do objeto investigado.

A dissertação defendida por Maria Edna dos Santos com o tema, **A Formação do Professor do Ensino Médio** (UFP) em 2001 investiga a formação continuada de professores do Ensino Médio sobre o processo de formação continuada de professores após a reforma de 1998, analisa a política de qualificação de docentes e a opinião dos professores sobre a formação continuada. Conclui que é fundamental a implementação de políticas que viabilizem as condições necessárias para a formação docente no âmbito geral e na unidade escolar, garantida mediante o projeto político pedagógico.

A dissertação defendida por Abel Silva Borges com o tema: **A formação Continuada de Professores da rede Estadual de Ensino Oficial de São Paulo (1998)**, analisa os pressupostos teóricos, das tendências atuais dominantes que norteiam a formulação e implantação de programas voltados à capacitação dos educadores em serviço. Investiga a formação continuada ou capacitação em serviço dos professores, estabelecendo as relações entre os projetos de reforma, as políticas públicas para o setor e as orientações propostas pelo Banco Mundial. Enfoca as contradições a serem enfrentadas pelos educadores entre as tendências que caminham tanto no sentido da profissionalização quanto da desprofissionalização docente.

Realizando a pesquisa especificamente no Estado de Mato Grosso do Sul identificaram-se duas dissertações⁵ sobre a política de formação continuada de professores, na Universidade de Federal de MS: a dissertação defendida por Débora Catarina Silva **As Tendências na Formação do Professor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: Um Estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul (1996)**, estuda a operacionalização do CEFAM em Corumbá, no período 1989-1993, analisando as tendências que se configuram no

⁵ Também foram identificadas duas dissertações que discutiam a formação de professores, embora não analisem especificamente a formação de professores para o nível médio como a dissertação: Políticas de Formação e a Profissionalização docente em Jataí- Goiás. Defendida por: **Sirlene Moreira Fideles em 2005 na UCDB.**

Os Processos de Capacitação Continuada de Docentes do Ensino Fundamental e sua prática nas escolas municipais de Campo Grande /MS. Defendida por **Jônia Garcia Gomes da Silva em 2003 na UCDB.**

Uma dissertação defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que embora não trata da formação docente, mas estuda o contexto do ensino médio noturno da rede estadual no período que corresponde a esta pesquisa que é: O Sentido e o Significado do Ensino Médio Noturno na Construção das Atividades dos seus alunos. Defendida por **Loreni Giordani** no ano de 2005 na UFMS.

processo de formação de professores, a partir de um mapeamento dos periódicos e revistas científicas de caráter nacional. A relação desta dissertação com a pesquisa aqui apresentada aproxima-se pelo fato de resgatar a história da política de formação de docentes do Estado, pois como afirma Rodriguez (2006) a dissertação da autora acima citada:

Discute também as políticas de formação de professores, além de analisar as propostas de formação de professores no projeto CEFAM em nível federal e no município de Corumbá, concluindo que este projeto possibilitou uma mudança concreta na formação de professores que implicou em mudanças positivas no ensino fundamental (RODRÍGUEZ, 2006, p. 26).

A dissertação defendida por Iara Augusta da Silva em 2001, **O Discurso Sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90**, analisa os documentos produzidos pela Secretaria com objetivo de implementar as políticas e os programas que são considerados referências básicas para o discurso da qualificação. Os programas analisados; “Um salto para o futuro” programa federal de execução estadual. O projeto oficinas pedagógicas: o fracasso revisitado e “Aprender aprendendo”. Conclui que em relação ao 1º programa não há nos relatórios registro sobre as mudanças pedagógicas ocorridas após a capacitação dos professores e em consequência à mudança de governo. Os 2º e os 3º programas foram extintos por considerar que com aquele projeto (Oficinas pedagógicas) a qualificação do professor não se realizava, em suma os programas foram extintos evidenciando a descontinuidade das políticas públicas.

Das dissertações defendidas na Universidade Católica Dom Bosco sobre a formação continuada de professores destaca-se o trabalho de Tânia Izabel Vendas Tanus, **Políticas de Educação a Distância e a Formação de Professores em Mato Grosso do Sul (2002)**, que analisa as políticas de EaD no Brasil, a formação de professores e a sua implementação em MS, seus desdobramentos nos Programas: TV Escola, Proinfo, Salto para o Futuro e Teleconferências coordenados pela Secretaria de Educação a Distância no Estado de MS. A autora verificou que a Secretaria desenvolvia vários projetos em EaD e de formação de professores, porque contava com uma equipe técnica que cuidava da implementação adequada dos mesmos, porém as metas desses projetos não foram cumpridas na sua totalidade devido, por um lado, à falta de adequação à realidade, e por outro lado, problemas de financiamento e de descontinuidades nas políticas implementadas.

Outra pesquisa que merece ser destacada é a dissertação defendida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio, por Rosimeire Trombini Antunes em 2003 com o título: **A capacitação dos professores da Educação Básica Estadual Paranaense no período e 1995 a 2002: da pedagogia Histórica Crítica à Universidade do professor- uma história a ser considerada.** Segundo a autora, o governo de Jaime Lerner do Estado do Paraná implantou uma política orientada pelo Banco Mundial com a descentralização dos encargos do Estado, mas, centralizava a capacitação continuada dos professores num programa denominado Universidade do Professor no período de 1995 a 2002. O espaço construído especificamente para realização dos trabalhos era o Centro de Capacitação Faxinal do Céu no estado do Paraná. De acordo com a análise da autora a proposta de qualificação de professores da rede estadual do Paraná no período de 1995 a 2002 era voltada para a lógica da produção empresarial, contratando instituições especializadas em treinar pessoas, o conhecimento era mero repasse de idéias, do ponto de vista metodológico, propiciava o clima de relaxamento, conagraçamento e cooperação, priorizava a visão dicotômica entre método e conteúdo.

Sendo assim, esta pesquisa buscou aprofundar-se nos conhecimentos já produzidos no foco da formação continuada de professores, em uma perspectiva histórica, tendo como foco as diferentes abordagens e estudo das Políticas Públicas, visando produzir novos conhecimentos que possibilitem contribuir com os saberes construídos coletivamente nas pesquisas de políticas públicas em educação, em especial sobre o estudo das políticas de formação continuada de professores do estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa aqui apresentada vem revelar os caminhos da política de formação continuada de docentes do Ensino Médio, após a reforma de 1998, tema ainda pouco abordado no Estado. Desta forma buscou aprofundar os estudos das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e a influência desse modelo econômico para definição da política brasileira.

Para organização da dissertação optou-se pela divisão da pesquisa em três capítulos que se estruturam da seguinte forma:

No primeiro capítulo discute-se a Reforma do Ensino Médio após a LDB/1996 reportando-se a trajetória histórica desta etapa de ensino, salientando a análise da articulação da política do Ensino Médio e da educação profissional após a reforma de 1998 e como se construiu neste processo, a política de formação continuada dos docentes. Para isso buscou-se fundamento na legislação, confrontando-o com o posicionamento dos educadores vinculados à Associação

Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Recorreram-se também a estudos estatísticos para desvelar a situação dos docentes desta etapa de ensino quanto à formação, condições de trabalho, salário e carreira, analisando ainda a história da política educacional brasileira, processo pelos quais articularam-se as diretrizes dos organismos internacionais e a luta do Fórum de Defesa da Escola Pública. Nesse contexto analisaram-se as políticas de formação inicial e continuada de professores no Brasil com base nos documentos legais como a LDB n ° 9394/1996 e os demais documentos originados após sua promulgação, como Decretos, Resoluções, Diretrizes, Pareceres que regulamentam a política de formação de docentes da educação básica, com foco na formação de docentes do Ensino Médio.

O segundo capítulo analisa o desenvolvimento da política de formação continuada de professores no contexto da década de 1990, o desencadeamento do processo da reforma do ensino médio ocorrido em 1998 e a política de formação docente no período para esta etapa de ensino. Neste capítulo será dada ênfase à história político educacional do Estado de Mato Grosso do Sul analisando o contexto político de sua criação aos anos de 1990 tendo como principal objetivo apresentar as características da política educacional desenvolvida pelo Governo popular de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2006 a partir da legislação, contextualizando a proposta político pedagógica para o Ensino Médio. Os estudos tiveram como ponto de partida a Constituinte Escolar (1999), momento que se deu início a construção da proposta educacional para o período

No terceiro capítulo analisa-se a política de formação continuada de professores no governo de José Orcírio Miranda dos Santos no período de 1999 a 2006 do Partido dos Trabalhadores (PT) - denominado governo popular -, anunciadas nos documentos como uma educação contrária à formação para o capital, com a proposta de qualidade social da educação. O estudo buscou articular a formação continuada de docentes aliada às condições de trabalho, carreira e salário, tendo como base os depoimentos orais dos sujeitos da pesquisa.

O fechamento deste capítulo se dá pela verificação da Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, tendo como base empírica a análise das respostas dos sujeitos desta pesquisa, professores, coordenadores, gestores e consultores do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, verificando a possível articulação e ou contradição da proposta do Governo Popular anunciada no período de 1999 a 2006.

Nas considerações finais se realiza a articulação dos capítulos fazendo avaliação do período, sustentados pelo suporte teórico, nos dados obtidos e nas suas concepções pessoais como educadora. Mostrando como se configurou a política de formação continuada de docentes no período do governo popular, não encerrando, porém a discussão sobre o tema, mas com a intenção de contribuir para uma política de formação docente que corresponda aos interesses dos profissionais da educação, dos alunos, enfim, de todos aqueles comprometidos com a educação de qualidade

CAPÍTULO I - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DOS ANOS DE 1990.

Este capítulo aborda a reforma do Ensino Médio após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 resgatando a história do ensino médio e do ensino técnico que passou pelo processo de reforma no contexto da configuração do Estado no contexto neoliberal, analisado também as condições de formação, carreira e salário dos professores desta última etapa da Educação Básica.

Analisa também as mudanças do Estado a partir da implantação das políticas neoliberais como estratégia do capitalismo para sair da crise estrutural dos anos de 1970. Para tanto são discutidos os principais documentos dos organismos multilaterais de financiamento que serviram de fio condutor das mudanças na redefinição do papel do Estado e os acordos internacionais firmados que delinearão a política educacional brasileira, assim como em âmbito mundial. Analisa-se o processo de aprovação da Constituição de 1988 e seu legado para educação. Por fim foca-se especificamente a década de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 e a sua repercussão na formação de professores, fazendo um recorte na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica no período com foco na política de formação continuada de professores do Ensino Médio a partir de 1996 a 2006.

1.1 A reforma do Ensino Médio: o discurso que a educação agora é para vida.

As reformas quando surgem, aparentemente, visam a mudanças no sistema educacional, pois sugerem que algo que não está bom precisa ser modificado, restaurado, reorganizado, ou mesmo emendado. Isso acontece porque as reformas historicamente implantadas nos moldes capitalistas não trazem consigo a indispensável mudança transformadora no quadro social. A respeito das reformas, Meszaros (2005) alerta que caso “não valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos inclusive a educação” (MESZÀROS, 2005, p. 25).

As reformas fazem parte de um processo que busca a ruptura com o “velho” sempre com a expectativa que o novo será melhor diante da conjuntura histórica e econômica que se apresenta.

Sendo assim, a seguir será analisada a reforma do Ensino Médio que se configura como desdobramento da reforma educacional brasileira concretizada pela LDB nº 9394/1996. A análise da reforma do Ensino Médio é de suma importância, para posterior discussão da política nacional de formação continuada dos professores que atuam nesta etapa de ensino que é objeto desta pesquisa.

Durante o século XX foram implementadas reformas para o Ensino Médio mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961 e a Lei 5.692 de 1971 que trata da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. O segundo grau no contexto dos anos de 1970 visava atender as demandas geradas pela nova ordem econômica e social vigente no país que se propunha o desenvolvimento econômico por meio da qualificação de mão de obra. Assim, o ensino caracterizava-se pela profissionalização compulsória mediante a formação de técnicos para atender a demanda produtiva.

Na prática, a Lei 5692/1971 apresentou muitas dificuldades na sua execução, primeiro por empobrecer e fragmentar os conteúdos, segundo pelo despreparo na infra-estrutura das escolas públicas que não contavam com recursos materiais para atender à profissionalização proposta, além de não contar com uma política para formação dos docentes. Sobre isso, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) afirmam que o insucesso da 5696/1971 se deveu basicamente:

à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES, TOSCHI E OLIVEIRA, 2000, p. 64)

Perante as dificuldades para a profissionalização no ensino do 2º Grau, editou-se a Lei 7.044/1982 que revogou os dispositivos de compulsoriedade. A profissionalização passou a ser opção da escola e do aluno, ou seja, na prática acabou com a profissionalização universal explicitando o fracasso da 5.692/1971 e legitimando a histórica dualidade do ensino que antes tentara combater, considerando que as escolas particulares, na sua maioria, continuaram com o ensino propedêutico. Com a Lei 7044/1971 a qualificação para o trabalho foi substituída pela preparação para o trabalho, segundo Cunha (1999, p. 71) o termo preparação para o trabalho é “impreciso que mantém na letra a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa”.

Nos anos de 1980 manteve-se a política educacional para o Ensino Médio implantada nos anos de 1970 pautando-se nas Leis 4024/1961, 5692/1971 e 7.044/1982 num contexto de grave crise econômica acrescentada ao autoritarismo do regime militar. Com a abertura política, intensifica-se o debate pelos direitos sociais que culmina com a promulgação da Constituição de 1988. O Ensino Médio foi previsto no artigo 208, inciso II, da Constituição Federal como um dever do Estado de propiciar condições para a “progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio”. A emenda n. 14 de 1996 deu nova redação ao artigo trocando a obrigatoriedade pela universalização regulamentada como dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio” (BRASIL, 1996a).

As reformas educacionais foram influenciadas pelas diretrizes dos organismos internacionais, os países da América Latina desencadearam o processo da reforma do Ensino Médio, na sua maioria seguindo as referidas orientações. No caso do Brasil, o poder constituído formulou uma política voltada para o ideário neoliberal da era Fernando Henrique Cardoso, as diretrizes das competências, passam a ser elaboradas para preparar a juventude brasileira “para a vida”.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, o Ensino Médio passou a ser a última etapa da Educação Básica e desvinculou-se da educação profissional. A lei deu ênfase na preparação básica para o trabalho e no desenvolvimento da cidadania, pretende que no final do curso o aluno tenha condições de ser um sujeito “flexível”, que se adapta a novas condições de ocupação. Assim, a lei sustenta que os fundamentos científicos e tecnológicos contribuirão para que o aluno, egresso desta etapa de ensino, tenha condições de atender ao processo produtivo, conforme expressa o artigo 35 da LDB/1996 o Ensino Médio terá como finalidades:

- I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996b)

A Lei 9.394/1996 no seu artigo 36 parágrafo 2º destaca: “§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997 retirou do Ensino Médio a profissionalização básica para o trabalho resultando na desintegração da formação integral e profissional. Deste modo os cursos profissionalizantes no Brasil passaram a fazer parte dos programas do Sistema S formada por Sesc, Senac, Sesi, Senai e Sebrae. Sendo assim, o aluno podia fazer o “Curso Profissionalizante” concomitante ou seqüencial em outro espaço, geralmente em instituições técnicas privadas.

Em relação à política colocada Frigoto (2004, p.67), com base em pesquisas realizadas com professores e dirigentes de Centros Federais de Educação Tecnológica considera que a “proposta de concomitância do nível médio e técnico é inviável tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista dos jovens que fazem tal escolha”, pois, os estudos evidenciam “uma grande evasão do nível técnico com frustração dupla: dificuldade em seguir o

Ensino Médio (regular) e a interrupção abrupta de nível técnico”, além de se tornar em barreira para o ingresso dos alunos no ensino superior.

O artigo 36 da LDB/1996 determina a concepção do currículo do ensino médio onde este vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando ainda a definição de diretrizes para a última etapa da Educação Básica. Posteriormente, foi regulamentada pelo Parecer do Conselho de Educação Básica CEB/CNE n. 15 de junho de 1998 As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

Segundo o Parecer 15/1998 a preparação básica para o trabalho deve ter como referência “as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância de continuar aprendendo” (BRASIL, 1998, p.15-16) desta forma o aluno compreenderá o processo produtivo, pois de acordo com o slogan do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) “o novo Ensino Médio agora é para a vida”, com isso tenta separar a questão do trabalho da vida dos sujeitos - como se isso fosse possível - ou justificando o afastamento da educação pública com a profissionalização, pois a educação profissional ficou praticamente abandonada pelo Estado. O que permitiu que transformasse essa modalidade de ensino em um grande mercado para o setor privado. Segundo Ney (2006) “buscava-se por vários meios transformar a educação em bem privado, em uma mercadoria que por alguma via se adquire e se torna propriedade privada” (apud FERRETI e SILVA JUNIOR, 2006, p.265).

A Resolução n. 03 de 26 de junho de 1998 instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares Para o Ensino Médio que estão pautadas no desenvolvimento de aprendizagens que privilegiem as “competências de caráter geral”, pois assim formará pessoas mais aptas a assimilar as mudanças tecnológicas como as formas de organização do trabalho. O novo ensino médio brasileiro, segundo as diretrizes pauta-se em fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos.

Os princípios que fundamentam as Diretrizes, como vistas de regra nas políticas educacionais brasileira estão alicerçados nas reformas políticas mundiais, sendo explicitado no relatório da Reunião Internacional sobre a Educação do Século XXI organizado pela UNESCO (1996) que apresenta os quatro pilares necessários ao desenvolvimento educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

No currículo do Ensino Médio, a Base Nacional Comum passa a ser organizada por área de conhecimento, sendo estabelecidas as competências e habilidades que deverão ser adquiridas pelos educandos. As três áreas do conhecimento são; Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias, Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O trabalho desenvolvido por área de conhecimento era uma solução encontrada para diminuir a falta de docentes em algumas disciplinas o que sugere a proposta do professor polivalente. Nesse sentido, Krawczyk (2004, p.140) explica que as Diretrizes Curriculares foram um dos motivos que contribuiu para a organização da formação inicial e continuada por áreas, não por disciplina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) e a Resolução 03/1998 do CNE/CEB sugerem a formação de um indivíduo criativo que seja capaz de ocupar o seu tempo livre para exercitar a produtividade. Para tanto, deverá ser inventivo e competitivo, pois, no contexto do novo modelo econômico, “não há vagas” de trabalho porque o mundo capitalista se caracteriza pelo aprofundamento sistemático do desemprego e a crescente redução do campo de trabalho. A escassez do trabalho formal passa a ser uma realidade constante na vida dos jovens e adultos brasileiros, o que facilita a flexibilidade nas relações trabalhistas.

Outro fator agravante que reduz as oportunidades de trabalho está relacionado à exigência do mercado que com a desregulamentação da economia não precisa mais do trabalhador que produz em série como na era desenvolvimentista, necessita de um trabalhador polivalente que possa sozinho realizar várias tarefas, que apresente condições para adaptabilidade. A desregulamentação da economia contribuiu para implantar o neoliberalismo nos países de capitalismo periférico, o desemprego é estratégico para o acúmulo do capital, pois com trabalhadores sobrando no mercado os salários para quem tem emprego é baixo, o que ajuda para acumular capital.

Sendo assim, com altas taxas de desemprego aumenta-se a taxa de lucro, o mercado não absorve todos os trabalhadores e nem deseja isso, é preciso então implantar uma política de educação para a juventude brasileira que os “ensine a aprender a aprender”, a ser empregável no novo modelo econômico e diante das situações adversas aprender a fazer por meio de competências adquiridas no trabalho em equipe, aprendendo a viver junto. Caso, o jovem esteja na informalidade e ou na formalidade do trabalho, precisa aprender também a desenvolver o “protagonismo a empregabilidade”, como cita Oliveira (2001, p. 107) “o discurso oficial atribuiu ao trabalhador a capacidade de se tornar empregáveis”, ou seja, precisa continuar aprendendo para ter maiores oportunidades de trabalho.

Diante disso, a escolaridade passou a ser condição para garantir uma vaga no mercado ou mesmo para se manter no emprego e as empresas passaram a exigí-la como critério para selecionar os trabalhadores. A exigência de maior escolaridade é posta na ordem do dia devido à demanda de trabalhadores que concorrem a uma vaga de emprego. O capitalismo contemporâneo aprofunda-se na desregulamentação do trabalho, onde a acumulação flexível se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

O contexto dos anos 1990 não possibilitava a preparação para o trabalho, pois não tinha mais a era desenvolvimentista, do sonho do pleno emprego, o capitalismo se transforma e desregulamenta a economia, é preciso mudar o foco das políticas educacionais. Em outras palavras, a reforma curricular sugere que os jovens devem ser preparados para a vida, adaptar-se as mudanças da nova ordem, do trabalho ou do não trabalho. Tendo em vista que mesmo em condições desfavoráveis devem aprender a ser sensíveis, ser solidários, ter competência individual para tornar-se um ser “humano completo”.

Em 1999 são lançados pelo Ministério da Educação e Cultura os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e distribuídos nas escolas brasileiras como uma proposta curricular que servirá de “apoio” aos professores desta etapa de ensino. Os PCNEM retratam os princípios já estabelecidos nas Diretrizes Nacionais, focalizam o currículo numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada do conhecimento.

Na análise de Lopes (2002, s/p) existe certo hibridismo na formação curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois o MEC apropriou-se do conceito de contextualização por meio de “múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais”. A contextualização associada à interdisciplinaridade aparece no PCNEM como princípio central “capaz de produzir uma revolução no ensino” (LOPES, 2002, s/p). Nesse sentido a autora considera que os discursos curriculares híbridos como os PCNEM podem ser interpretados por outro conceito, o da recontextualização. Os textos são “desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais. Por isso, as ambigüidades são obrigatórias” (LOPES, 2002, s/p)

A mencionada autora observa que se faz necessário uma análise mais crítica dos PCNEM, não por ser uma proposta curricular oficial, “que visam à homogeneidade cultural e o

controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais” (LOPES, 2002, s/n), mas por apresentar, sobretudo como uma proposta nova e revolucionária e não levar em conta no currículo os aspectos políticos culturais.

Num estudo, Zibas (2001, p. 94) considera que a Reforma do Ensino Médio brasileiro aproxima-se da espanhola por alguns motivos, entre eles destaca a semelhança entre o ensino técnico de nível médio dos dois países, pois as políticas implantadas nesta modalidade de ensino em ambos países tentam afastar o acesso dos alunos à universidade. Na Espanha o caminho de acesso à universidade se dá “pelo bachillerato e, entre nós, pelo ensino médio” (ZIBAS, 2001, p.94). No Brasil a política neste aspecto aparenta ser “mais hábil” (ZIBAS, 2001, p. 94) por possibilitar o acesso por meio do curso técnico em nível médio, porém, vale salientar o quanto é dispendioso para o alunado brasileiro conciliar a formação geral e a profissional dadas as condições sociais, política e econômicas na atual conjuntura.

A história educacional brasileira está muito voltada a seguir modelos externos, Jacomeli (2005) afirma que o processo de globalização contribui para a hegemonia de uma proposta “comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas principalmente nas do ocidente”(JACOMELI, 2005, p. 47) ainda, de acordo com a autora as agências internacionais “ditam o que e como os países em desenvolvimento devem investir para oferecer educação básica a todos, por outro lado, as reformas curriculares aplicam-se para todos, sem distinção de países desenvolvidos ou em desenvolvimento” (JACOMELI, 2005, p. 47).

Em nome da hegemonia do modo de produção capitalista, foram formalizadas por meio do arcabouço legal as estratégias para as definições das políticas econômicas e sociais e desta forma a ampliação da política educacional numa concepção de mercado, marcada pelo dualismo, tecnicismo numa educação “polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado subserviente ao mercado” (FRIGOTO, 2006, p.40). Tais estratégias foram usadas para definir a política da educação profissional no Brasil promovendo o velho dualismo que marcou várias décadas, sendo sistematizada em 1997 no governo de Fernando Henrique Cardoso. A trajetória dos avanços e retrocessos desta política no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003) será analisada no próximo item.

1.2 A dicotomia do ensino médio e ensino técnico: a tentativa de integração.

A educação no Brasil está marcada pela dualidade do ensino que se destinava a dois grupos distintos, os que eram “preparados pela escola para serem dirigentes e outros para o mundo do trabalho” (KUENZER, 1999, p.124). Com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação 4024/1961 foi estabelecida a equivalência de estudos entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos assegurando o prosseguimento de estudos.

Após aprovação da LDB 9394/1996 encaminhou-se a reforma do Ensino Médio e paralelamente do ensino técnico. Por um Decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso a possibilidade de integração entre o curso profissional e a educação geral deixa de existir, pois de acordo com o artigo 5º do Decreto 2208 de 17 de abril de 1997 “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL,1997), a equivalência dos cursos médios, gerais e profissionais deixam de existir, sobre isso Kuenzer assinala que:

Essa proposta é conservadora porque retoma a concepção Taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizando por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizando por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não conhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea. (KUENZER, 1999, p.135).

As diretrizes curriculares para educação profissional instituída em 1999 percorreu o mesmo caminho das diretrizes curriculares do Ensino Médio, propondo uma educação voltada para o mercado de trabalho, com aquisição de competências básicas, sendo estas constantemente atualizadas em detrimento das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O Decreto 2208/1997 gerou grandes debates, pois consagrou o afastamento do Estado das suas obrigações com a educação profissional e com a qualificação dos trabalhadores.

No ano de 2002 foi eleito para Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, entre as várias promessas de campanha citadas no seu programa de governo destacava-se a educação. Sendo assim, ainda em campanha, em agosto de 2002 lançou

uma proposta educacional a qual denomina: Uma Escola do Tamanho do Brasil. O direcionamento da proposta de acordo com o documento pautava-se:

Os objetivos que direcionam o conteúdo destas propostas e metas nascem do reconhecimento da educação como direito inalienável, assim como da indignação diante dos enormes índices de exclusão educacional, cultural e científica do povo brasileiro. Num contexto de tantas exigências, seja no campo dos direitos da cidadania, seja no mundo do trabalho, amargamos indicadores de elevado grau de analfabetismo, de carência de vagas na educação infantil, de escolaridade média dos trabalhadores brasileiros de apenas cinco anos e de reduzidas oportunidades de ensino técnico e superior para nossos jovens. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 5).

Segundo o documento para que a educação seja assegurada como direito deverá obedecer a três diretrizes: Democratização do acesso e garantia de permanência; Qualidade social da educação; Democratização da gestão da educação.

Na citada proposta é apresentado o diagnóstico sobre os níveis de ensino, estabelecendo objetivos e metas para a educação básica, educação superior, para as modalidades de ensino e financiamento. Em referência ao Ensino Médio - que no documento é tido como obrigatório - determina como proposta e metas:

Implementar a obrigatoriedade do ensino médio a partir de 2004, para todos os alunos que tiverem concluído o ensino fundamental;
Garantir um ensino médio unitário, democrático e de qualidade, para um efetivo domínio das bases científicas, por meio de uma articulação entre governo federal e governos estaduais, para desenvolver ações efetivas como: a) prover prédios, laboratórios e equipamentos adequados; b) formar profissionais de educação competentes e atualizados, e no número necessário; c) fixar a relação adequada entre professor e número de alunos; d) adquirir recursos tecnológicos auxiliares no processo pedagógico e devida formação para sua utilização; e) implantar, a partir de 2004, um programa de livros didáticos, cobrindo todos os componentes curriculares do ensino médio e tornando os títulos acessíveis a todos os alunos; (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 24).

O Ensino Médio ainda não é obrigatório por Lei, está em fase de tramitação o projeto de Lei 7049 de 2006 de autoria do ex- ministro e atual senador Cristovám Buarque (PDT) que por meio da Lei 7049 pretende universalizar e assegurar a todos os interessados o acesso ao Ensino

Médio público. O projeto foi apresentado na Câmara dos Deputados na Comissão de Educação e Cultura sendo aprovado no dia 02 de maio de 2007. O relator via como favorável a implantação da referida Lei a recente aprovação do FUNDEB, considerando que prevê financiamento. No entanto universalizar não é tornar obrigatório como anunciou o programa de governo.

Para cumprir com os compromissos de campanha, o governo de Lula sinalizou mudanças na política educacional, porém a mudança ocorrida na educação profissional se deu também por meio de Decreto da mesma forma que fez FHC em 1997. Em relação a isso Frigotto (2005b) explica que a alternativa da revogação do Decreto 2208/1997 por outro, - Decreto n. 5.154./2004 - ocorreu, pois tinha “a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”, o Decreto foi usado como um instrumento transitório para mobilizar a sociedade civil sobre o assunto.

Desta forma por meio do Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004 regulamentou-se o § 2º do artigo 36 que possibilita a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio das seguintes formas: integrada, concomitante e ou subsequente. Segundo o MEC a “institucionalização do Ensino Médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que, historicamente, separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil.” (BRASIL, 2006).

No entanto, o referido Decreto foi objeto de debate por ser considerado que nele ainda permaneciam os interesses de grupos conservadores e mantinha a proposta dos princípios e conteúdos anteriores, pois alicerçavam-se nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional, sustentando a concepção da educação por competência, voltada para noção de empregabilidade

Para Frigotto (2005a) a possibilidade de integrar o ensino médio e ensino técnico é uma “necessidade conjuntural -social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2005, p. 21). No entanto, o autor enfatiza que alguns fatores dificultam a “superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classe” (FRIGOTTO, 2005, p.34), um deles diz respeito a reestruturação que o MEC procedeu após a assinatura do Decreto n. 5.154/2004, uma reestruturação que, segundo o autor aponta o dualismo, pois depois das mudanças introduzidas ficaram de um lado a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. As duas secretarias com

responsabilidade com o Ensino Médio. Como sugestão para esse caso, Frigotto (2005) aponta, com fundamento teórico e histórico uma Secretaria de Educação Básica que:

Incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*. Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade (FRIGOTTO, 2005a, p.34-35).

Segundo assinala o autor as pretensões que se tinha em alcançar uma educação integrada entre educação básica e educação profissional com os sistemas de ensino de fato não aconteceu devido as ações fragmentadas do próprio MEC. Frigotto (2005b) critica o Programa Escola de Fábrica que se sistematizou por parceria com empresas e com uso de fundos públicos pelas organizações privadas, reafirmando o velho assistencialismo das políticas compensatórias na educação brasileira. Para o autor retoma-se um “processo histórico controvertido” pois, volta-se com o fundamento da política de educação profissional do início do século passado “formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO, 2005b, p. 1104).

Com a reestruturação do MEC após o Decreto 5154/2004 foi separada a política do ensino médio da Secretaria de Educação Básica da política da educação profissional, revelando a não prioridade com a política de integração.

Os avanços e ou retrocessos que a política do ensino técnico - médio integrado – e da política de educação profissional até o momento adotada não pode ser ainda avaliada devido ao pouco tempo de sua implantação, sendo necessário mais suporte teórico e dados de pesquisas para aferir seus resultados.

O primeiro Estado a implantar a proposta de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional foi o Estado do Paraná (2004). No Mato Grosso do Sul foi aprovado em 2007, pelo Conselho Estadual de Educação a primeira proposta de Ensino Médio Integrado, implantada na EE Estadual Waldemir Barros da Silva localizada na periferia da cidade de Campo Grande, com

o Curso Técnico⁶ em informática, com duração de quatro anos. Nesse caso específico, até o período datado, não foi estabelecida nenhuma política que contemplasse a formação continuada de professores, cabendo à escola, por meio de estudos e trabalho em equipe, desenvolver a proposta que implantou.

O Ensino Médio Integrado exige dos professores um trabalho mais amplo que dê condições de articular a formação básica unitária e o ensino politécnico, para isso os docentes precisam de uma formação continuada para o trabalho com o Ensino Médio integrado. Porém o Parecer CNE/CEB n. 39/20004 e o Decreto n. 5.154/2004 não fazem menção a uma política de formação continuada para docentes do Ensino Médio regular, que geralmente estão trabalhando nos cursos integrados. Com efeito, a proposta de Ensino Médio Integrado no Brasil ainda é nova para analisar seus avanços e dificuldades no que tange a infra-estrutura das escolas, recursos didáticos, tecnológicos e adequada formação dos professores que possibilite de fato a qualidade desejada.

No desenvolvimento da política para o Ensino Médio o MEC encaminhou algumas ações como o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio o (PNLEM)⁷ e elaborou as Orientações Curriculares⁸ para esta etapa de ensino.

O referido documento explica que os estudos e debates demandavam a retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tendo a necessidade de:

Não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do

⁶ As afirmações sobre a implantação do curso e seu desenvolvimento são explicitadas por esta pesquisadora pois a mesma no período citado era diretora-adjunta da referida unidade escolar e acompanhou todo o processo de implantação e execução.

⁷ A distribuição dos livros teve início em 2004, segundo o MEC o programa chegou a universalização em 2006 com a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática para todas as escolas públicas do país que oferecem o Ensino Médio. Em 2007 foram distribuídos os livros de Biologia para todas as séries do Ensino Médio, para 2008 serão distribuídos os livros das disciplinas de História e Química. (BRASIL, 2007). O livro didático é um dos instrumentos mais usados pelo professor, e é escolhido pelo docente, no entanto, os livros e as editoras que os produzem procuram adequar-se a proposta dos PCNs tendo em vista que passam por avaliação do MEC, sujeitos a aprovação ou reprovação

⁸ O MEC lançou em 2006 as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio por área de conhecimento, o volume 1: Linguagem e Códigos e suas tecnologias, 2 Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e o 3 Ciências Humanas e sua tecnologia. Segundo o documento, essas orientações têm a intenção de “apresentar um conjunto de reflexões que alimente a práticas docentes, como também é fruto de debates com Secretarias Estaduais e aqueles que nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p.8)

trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.(BRASIL, 2006, p. 8).

A política do Ensino Médio em relação à organização curricular permanece a mesma, o documento produzido vem contribuir para sistematizar os conceitos expostos nas diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que diz respeito a política de valorização do magistério entre outras propostas o programa de governo do Partido dos Trabalhadores propunha;

- A implantação do piso salarial e progressão funcional fundada na titulação, na experiência e no desempenho, aferido pelos compromissos apontados pelo projeto político-pedagógico, junto com a prática e a promoção da cidadania”
- Incentivar a criação de centros de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.24).

O governo só conseguiu formular a proposta do piso salarial nacional para os professores de educação básica no segundo mandato. Em 16 de julho de 2008 o presidente Luis Inácio Lula da Silva sancionou o Projeto de Lei que instituiu o piso nacional para os professores da rede pública. O piso aprovado no valor de R\$ 950,00, para professores da educação básica da rede pública de ensino, o que significa uma conquista histórica dos educadores brasileiros. No entanto, os educadores ainda aguardam definições de políticas para melhoria da qualidade da educação, entre elas, a instituição de jornada única na mesma instituição de ensino para que possam ter tempo de estudo, pesquisa e planejamento, como também melhores condições de trabalho reduzindo o número de alunos por sala, políticas de carreira, salário justo e uma política de formação continuada para além da certificação.

Diante de tantas normas legais, planos educacionais, reformas do Estado e da educação que redefinem e reorientam a política nacional brasileira principalmente na década de 1990 e no início do século XXI, como se configurou a política de formação continuada de

professores para a última etapa da educação básica, no contexto de um Estado que assume um papel de controlador e fiscalizador em âmbito nacional e influenciado pelos organismos internacionais? Quais caminhos foram trilhados para assegurar o direito à formação continuada? Entendendo que a política de formação continuada deve estar articulada a formação inicial e que a política de valorização docente implica em formação continuada, condições de trabalho, carreira e salário é preciso indagar, como estava o quadro de professores formados e habilitados no Brasil para que atendessem à expectativa reformadora? Que concepções teórico-metodológicas orientaram a política e formação continuada de professores do ensino médio no período que corresponde à reforma até os dias atuais?

São questionamentos necessários para compreender a complexidade dos rumos da educação brasileira, a política de formação inicial e continuada de professores no contexto das reformas implantadas a partir de 1990. Na tentativa de responder às questões acima levantadas e de compreender o contexto da situação docente no país em face às reformas implantadas, em especial a do Ensino Médio, será analisada como se encontrava o quadro da situação do docente após a LDB 9394/1996 e como isso se relacionava com a política de formação continuada.

1.3 A reforma do Ensino Médio: a situação dos docentes - à escolaridade, salário, condições de trabalho e formação continuada- .

A seguir analisam-se os dados oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira que fez o levantamento da Estatística dos Professores no Brasil. O documento que fornece as informações importantes sobre a situação docente no país e salienta que :

Apesar de inúmeras leis, decretos e pareceres que regulam formação e a profissão docente, esta ampla produção normativa ainda não foi capaz de transformar, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais o professor que atua na educação básica (INEP, 2003).

Fato este, que possibilita o entendimento de que além das leis normativas para a formação docente é preciso mais investimento no profissional que atua em sala de aula, com

ações de valorização, condições de trabalho, salários e formação inicial e continuada adequadas. Necessita-se de políticas de Estado para esse fim, no sentido de torná-la uma profissão atraente, com prestígio social de tal forma que passe a ser uma boa opção para os que buscam a graduação.

A pesquisa mostra que de todos os cursos de graduação oferecidos no vestibular das universidades, o de licenciatura evidencia um número maior de vagas não preenchidas. Um fator que pode ser motivo da pouca procura pelas licenciaturas diz respeito aos salários dos professores em nível nacional. De acordo com dados levantados sobre a questão salarial entre as diferentes profissões do país, os professores apresentam o menor rendimento mensal, principalmente os da “[...] educação infantil e do Ensino Fundamental, seguidos de Professores do Ensino Médio, suboficial das Forças Armadas, Professor- Pesquisador do Ensino Superior [...] (INEP, 2003, p. 34).

A tabela abaixo permite analisar a situação dos docentes do Ensino Médio após a LDB/1996 e posteriormente a reforma implantada para essa etapa de ensino.

TABELA 1

NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES ATUANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO POR REDE BRASIL – 1991-2002									
ANO	ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª a 4ª SÉRIE			ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª a 8ª SÉRIE			ENSINO MÉDIO		
	REDE			REDE			REDE		
	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
1991	778176	694388	83788	515831	426618	89213	259380	181100	78280
1996	776537	681906	94631	611710	498712	112998	326827	233958	92869
2002	809125	701308	107817	800753	669266	131487	468310	352785	115525
VARIAÇÃO 1991 – 1996	-0,20%	-1,80%	12,90%	18/6%	16,90%	26,70%	26,00%	29,20%	18,60%
VARIAÇÃO 1996 – 2002	4,20%	2,80%	13,90%	30/9%	34,90%	16,40%	43,30%	50,80%	24,40%

Fonte: MEC/Inep 2003.

No ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 o quadro de docentes atuando no Ensino Médio no Brasil totalizava 326.827 (trezentos e vinte e seis mil, oitocentos e vinte e sete) professores, destes 233.958 (duzentos e trinta e três mil, novecentos cinquenta e oito) atuavam em escolas da rede pública correspondendo a 71,58%, sendo que 92.869 (noventa e dois mil, novecentos e sessenta e nove) que representa 28,41% atuavam em escolas da rede privada (INEP, 2003, p. 20).

Entre os anos de 1996 a 2002 a variação do número de docentes das escolas públicas atinge um índice de 50.8% a mais o que significa 118.827 (cento e dezoito mil, oitocentos e vinte

e sete) professores em salas de aula do Ensino Médio. O aumento das funções docentes nesta etapa de ensino é em decorrência do acréscimo das matrículas no Ensino Médio, conforme pesquisa do Censo de 2002. Pois segundo (INEP,2002, s/p) “entre 1996 e 2002, a expansão foi de 53%, com o ingresso de cerca de três milhões de estudantes no Ensino Médio. Nesse período, foi o nível de ensino que mais recebeu alunos”.

No entanto, o número de docentes com nível superior e licenciatura não apresentou o mesmo crescimento para atender à expansão do Ensino Médio ocorrida no período, tendo em vista que mesmo com aumento de funções docentes de 1996 a 2002 o número de licenciados apresentou pouco crescimento conforme tabela abaixo.

TABELA 2

Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e regiões – 1991, 1996 e 2002.

Unidade Geográfica	Ano	GRAU DE FORMAÇÃO					
		Até fundamental	Médio			Superior	
			Com magistério	Sem magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura	
Brasil	1991	0,4	6,8	9,4	8,5	74,9	
	1996	0,3	6,9	6,4	12,1	74,3	
	2002	0,1	5,2	5,4	10,3	79	
Norte	1991	0,4	11,2	16,9	7,2	64,3	
	1996	0,4	13	7,2	16,2	63,2	
	2002	0	9,9	5,6	14,9	69,6	
Nordeste	1991	0,8	18,8	13	7,8	59,7	
	1996	0,6	16,6	7,8	13,9	61	
	2002	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7	
Sudeste	1991	0,3	2,2	8	8,8	80,8	
	1996	0,2	2,8	5,4	11,7	80	
	2002	0	1,2	3,5	8,3	87	
Sul	1991	0,2	2,7	6,8	8,3	82	
	1996	0,3	2,6	6,1	10	80,9	
	2002	0,1	2,2	5,9	10,7	81	
Centro-Oeste	1991	0,5	12	10,4	9,5	67,6	
	1996	0,3	10,9	9,4	11,7	67,7	
	2002	0,1	11,5	9,1	9,2	70,1	

Fonte: MEC/Inep,2003.

Analisando o quadro de docentes do Ensino Médio no Brasil identifica-se um aumento muito pequeno de professores com licenciatura nos últimos 11 anos, crescendo apenas 4.1% o percentual de docentes com licenciatura entre os anos de 1991 a 2002.

As regiões Norte e principalmente a Nordeste apresentam um quadro mais complexo para atender à necessidade do Ensino Médio. No ano de 2002 a região norte contava apenas com 69,9% dos docentes licenciados e na região Nordeste o número de docentes que tinham licenciatura era de 66.6%. No entanto a região nordeste foi a que mais cresceu em números de docentes com licenciatura no período de 1991 a 2002 apresentando um crescimento de 7% de docentes com formação superior e licenciatura, a região Norte apresentou um crescimento de 5.3%.

As regiões que apresentam melhores percentuais de professores do Ensino Médio com formação superior e licenciatura são o Sudeste e o sul. O Sudeste em 2002 tinha 87% dos professores com nível superior e licenciatura, apresentando crescimento de 6.2% de 1991 a 2002. A região Sul aparece em 2º lugar com 81% de docentes com nível superior e com licenciatura, sendo a única região que não apresentou crescimento de função docente com licenciatura no período de 1991 a 2002, o contrário, teve decréscimo de 1% de docentes para esta etapa de ensino.

A pesquisa do Inep de 2003 revela que a região Centro Oeste apresentou nos últimos 11 anos 2.5% de crescimento no número de professores do Ensino Médio com licenciatura chegando em 2002, a 70.1% de docentes licenciados. Porém, têm no quadro de funções docentes 11.5% destes profissionais apenas com magistério, 9.1% com nível médio sem magistério e 9.2% com nível superior sem licenciatura, ou seja, aproximadamente 30% dos docentes não possuem habilitação para atuar nessa etapa de ensino, acima da média nacional que é de 21%.

Entretanto, o Estado de Mato Grosso do Sul aparece em melhores condições no quadro de docentes do Ensino Médio com nível superior e licenciatura completa. De acordo com os dados estatísticos da Secretaria de Estado de MS, em 2001 a rede estadual contava com 15.681 (Quinze mil, seiscentos e oitenta e um) professores da educação básica, destes 13 021 (treze mil e vinte e um) com formação superior e licenciatura completa um percentual de 83.03%.

TABELA 3

Funções Docentes por Grau de formação e nível de atuação estadual -2001								
	Total	Creche	Pré Escolar	1 a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Ensino Médio	Curso Normal	Educ. Especial
Mato Grosso do Sul	15681	U=19	U=98	U=4962	U=6146	U=3920	U=13	U=318
		R=0	R=0	R=69	R=84	R=50	R=0	R=2
Ensino Fundamental Incompleto	3	U=0	U= 0	U=0	U=0	U=3	U=0	U=0
		R=0	R=0	R=0	R=0	R=0	R=0	R=0
Ensino Fundamental Completo	7	U=0	U=0	U= 7	U=0	U=0	U=0	U=0
		R=0	R=0	R=0	R=0	R=0	R=0	R=0
Ensino Médio	1639	U=15	U=64	U=987	U=359	U=127	U=1	U=54
Magistério completo		R=0	R= 0	R=20	R=10	R=1	R=0	R=1
Ensino Médio	495	U=0	U=0	U=90	U=208	U=189	U=1	U=4
Outra formação		R=0	R=0	R=0	R=3	R=0	R=0	R=0
Ensino Superior Licenciatura completa	13021	U=2	U=25	U=3764	U=5386	U=3423	U=11	U=249
		R=0	R=0	R=48	R=70	R=42	R=0	R=1
Ensino Superior Completo sem licenciatura com magistério	257	U=2	U=9	U=82	U=99	U=54	U=0	U=10
		R=0	R=0	R=1	R=0	R=0	R=0	R=0
Ensino Superior Completo sem licenciatura com magistério	259	U=0	U=0	U=32	U=94	U=124	U=0	U=1
		R=0	R=0	R=0	R=1	R=7	R=0	R=0

Fonte: SED/MS-SUPAE-COPROP-Estatística/2001.

Legenda: U = Zona Urbana e R = Zona Rural

Nota: O mesmo professor pode atuar no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª e 5 a 8ª série, em outros níveis ou modalidades de ensino e em mais de um estabelecimento.

De acordo com os dados de 2001 das 15.681 (quinze mil, seiscentos e vinte e um) funções docentes do Estado de Mato Grosso do Sul, os docentes que atuavam no Ensino Médio no período somam-se 3.970 (três mil novecentos e setenta) sendo 3.920 (três mil novecentos e vinte) na zona urbana e 50 (cinquenta) docentes na zona rural. Em relação ao nível de formação a rede tinha “3.465 (três mil, quatrocentos e sessenta e cinco) docentes do Ensino Médio com ensino superior e licenciatura completa nas escolas urbanas e rurais (SED/MS-SUPAE-ESTATÍSTICA-2001), o que corresponde a um percentual de 88.39% e 42 docentes. No entanto, a rede trabalha com um total de 505 (quinhentos e cinco) docentes sem habilitação exigida por lei atuando no Ensino Médio, ou seja, um percentual de 12.88%.

Foi neste contexto que a reforma do Ensino Médio foi implantada no país em 1998, em um quadro insuficiente de docentes com a formação necessária para essa etapa do ensino.

Tendo de considerar que em algumas disciplinas há carência de profissionais com habilitação específica, pois, como indica a pesquisa nos casos das “disciplinas de Química e Física” (INEP,2003), sendo estas, ministradas por docente com outra formação. Da mesma forma faltam professores nas ciências humanas nas disciplinas sociais como Filosofia e Sociologia que não aparecem na pesquisa da “demanda estimada de funções docentes e número de licenciados no Brasil por disciplinas” (INEP, 2003, p.13), estas disciplinas fazem parte do currículo de Ensino Médio e são, geralmente, ministradas por professores de História e ou bacharéis em Sociologia e na falta destes por outro profissional com ensino superior.

Além da deficiência em números de docentes habilitados para o exercício da docência o Ensino Médio tem outros problemas a superar, pelo menos é o que mostra a pesquisa INEP (2003) em relação à infra-estrutura das escolas. Os documentos da reforma do Ensino Médio falam de qualidade e “equidade” para todos, sendo assim, requer que as escolas estejam em condições de estruturas físicas adequadas para contribuir com a qualidade da educação e possibilitar aos alunos das escolas públicas do país, o acesso a recursos materiais que possam impulsionar o processo ensino aprendizagem.

A partir de 1998 as secretarias estaduais passaram a planejar ações com vistas à expansão do Ensino Médio nos seus respectivos estados, desenvolvendo o Plano de Ensino Médio (PEM) e o Projeto de Investimento (PI), posteriormente os referidos documentos foram encaminhados para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica para o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) - Programa Escola Jovem para garantir a transferência de recursos provenientes do empréstimo internacional do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). “O projeto de Investimento da Unidade Federada, elaborado a partir de seu PEM, é que será objeto de financiamento pelo Projeto Escola Jovem. Se o PEM é um mapa de navegação, o PI determina as rotas traçadas para atender os objetivos estratégicos” (PEM/MS, 2000, p.3).

Sobre isso, Krawczyk (2004) confirma com base em pesquisa realizada em três estados brasileiros que o programa do Promed envolve vários investimentos destinados à adaptação de rede física e a melhoria da infra-estrutura das escolas. A autora cita ainda que por meio de conversas com dirigentes escolares e professores sobre a reforma do Ensino Médio, esta é citada por eles como sinônimo de “remodelação física” construção de laboratórios e bibliotecas, sendo necessários vários questionamentos para que os “docentes reconheçam as mudanças na

reforma curricular”. Também a pesquisa evidencia que as condições de estrutura física e recursos didáticos não atendem a todas as escolas do Ensino Médio, somente algumas chamadas de “escolas de referência” (KRAWCYK,2004.p.119) escolhidas pelo Promed devido a qualidade dos seus prédios.

A pesquisa do INEP (2003) vem confirmar o tratamento desigual para o exercício da profissão docente nas escolas públicas em relação à infra-estrutura tanto em comparação a instituições privadas como nas regiões brasileiras. Os dados mostram que 80% das funções docentes da rede privada atuam em escolas com biblioteca, na rede pública o índice é de 55%. Apenas 26% dos docentes da rede pública estão em escolas com Laboratório de informática e com acesso a internet, somente 20% trabalham em escolas com laboratório de ciências.

O tratamento desigual fica evidente ao verificar a situação nacional, na região Sul “78% das funções docentes atuam em escolas públicas que possuem biblioteca, 34% possuem laboratórios de informática e 38% laboratórios de ciências, na Região Nordeste esses índices são de, respectivamente, 34%, 12% e 6%.” (INEP, 2003).

As escolas públicas da região Centro Oeste aparecem em situação crítica em relação às condições de infra-estrutura, principalmente em laboratório de ciências, pois apenas 13% de docentes atuam em escolas com tais recursos, 19% trabalham em escolas com laboratório de informática e 18,2% tem acesso a Internet.

As condições de trabalho dos docentes do Ensino Médio da região Centro Oeste apresentam deficiências em relação à excessiva carga horária semanal de trabalho que supera as demais regiões. Em média 30% dos professores têm uma carga horária com mais de 40 horas semanal de trabalho. As causas podem estar relacionadas aos baixos salários ou a falta de docentes para suprir a expansão desta etapa de ensino.

O excesso de carga horária ocasiona grande prejuízo para os professores que podem comprometer o seu desempenho profissional, pela falta de tempo para planejar, estudar, analisar a questão curricular e, conseqüentemente, adquirir danos à saúde, juntando-se a isso, os baixos salários, a falta de política de formação continuada, a ausência de planos de carreira e condições precárias de trabalho são fatores que corroboram para o desprestígio profissional .

No Estado do Mato Grosso do Sul, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, em 1998, apenas 5.8% das escolas estaduais possuíam salas de informática, em 2004 são 81 escolas da capital com laboratórios de informática com Internet, mesmo atendendo 100%

de escolas da capital, isso representa apenas 22.19% das escolas estaduais do Estado. Em 2002 “10% das escolas estaduais possuíam bibliotecas em 2006, 203 escolas dispõem de biblioteca um percentual de 60% (MATO GROSSO DO SUL, 2004)

A qualidade da educação pressupõe - entre outras necessidades - recursos financeiros, escolas com infra-estrutura adequada, com recursos didáticos para viabilizar a ação pedagógica pretendida, disponibilizando laboratórios de Física, Química, Biologia e informática, e com uma proposta curricular alternativa sendo indispensável o investimento no ser humano com vistas à “educação continuada, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão” (MESZSÁROS,2005, p. 75).

Meszsáros (2005) considera que “educadores também precisam ser educados” dito de outra forma é preciso investir na qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, que supere a especialização do conhecimento e a fragmentação do trabalho. A formação continuada deve ter como princípio o trabalho coletivo, a organização do processo de trabalho e dos recursos que dispõem para realização do exercício profissional.

Neste sentido pretende-se conceituar a formação continuada no processo da sociedade contemporânea, onde o conhecimento sofre modificações e multiplicações em decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico. Tendo consciência que o mundo do trabalho passa por transformações requerendo do docente novas competências e habilidades para atuar na sociedade capitalista, para tanto será feito no próximo item uma análise histórica da política de formação de professores durante as últimas décadas.

1. 4 A política de formação continuada de professores no Brasil pós década de 1960

A formação do professor no Brasil passou por muitas transformações e foi historicamente normatizada mediante diversas normas legais que contribuem para sua consolidação no decorrer de todo o seu processo histórico. Sendo necessário destacar a adequação do país as diretrizes dos organismos internacionais especificamente as políticas do Banco Mundial.

Na década de 1960, não se verifica na legislação a preocupação com a formação de professores o que demonstra a falta de interesse do Estado na implementação de uma política de

formação docente, ela aparece timidamente no cenário dos anos de 1980, passando a ter maior importância na década de 1990, período que marca o início da grande reforma educativa condicionada pelos acordos internacionais e pelas agências multilaterais de financiamento.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 não destinou capítulo específico aos profissionais da educação. A política para formação de professores não foi mencionada, restringindo-se a descrição de garantia ao docente no que se refere o salário conforme o capítulo V artigo 16 alínea (d) prevê “garantia de remuneração condigna aos professores”, imposto como uma das condições para o reconhecimento dos sistemas de ensino. Neste período a formação continuada de professores não era executada, pois ainda este tipo de formação era praticamente inexistente.

A ditadura militar iniciada com o golpe de 1964 implantou um período marcado pelo autoritarismo, no qual todo tipo de manifestação era considerado subversão. Desta forma, era necessário um sistema educacional que atendesse à nova ideologia vinculado aos interesses do capital, sendo assim, o acordo do Ministério da Educação e Cultura com a United States Agency for International Development (MEC/USAID) parceria entre governo brasileiro e norte americano incumbe-se de direcionar a educação no país. Sobre isso Cunha (1999) esclarece que “os acordos MEC/USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (CUNHA, 1999, p.33).

Em relação aos professores, Cunha (1999, p. 33), analisando a lista compilada por Otaíza de Oliveira Romanelli explica que um dos acordos realizados em 1966 tratava especificamente do assessoramento aos docentes; “Acordo MEC. Contap-USAID, de assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do Ensino Médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil”. A principal estratégia deste acordo era atingir principalmente o ensino superior e a Lei 5.540/1968, possibilitou a desmobilização de um dos focos de resistência ao regime, que eram as universidades uma vez que regulamentou a atividade acadêmica e administrativa das instituições.

A educação durante a década de 1970 voltava-se para atender ao processo desenvolvimentista de interesse estritamente econômico que encontrava respaldo legal nas leis de Reforma Universitária n. 5.540 de 1968 e na Lei de reforma do 1º e 2º Graus de 1971.

A Lei n. 5692/1971 implantada no país, que não assegurou aos professores a formação continuada, limitando-se apenas a “estimular” conforme o Capítulo V no artigo 38, que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”. Assim, os professores foram chamados a “qualificar-se” ou a auto qualificar-se, porém esta qualificação não foi assegurada legalmente porque, segundo Saviani (1994, p.110) os objetivos da mesma eram coincidentes na sua formulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/1961 que tampouco fixava normas a respeito.

Este período foi marcado pela “reciclagem” de professores, como consequência da influência das tendências tecnicista que privilegiavam a formação dos recursos humanos focalizando a técnica. Segundo Freitas (2002, p. 9) “... era a década dos multiplicadores, professores que passavam por processo de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente numa cadeia de formação”. Portanto, o tecnicismo valoriza a técnica e coloca em segundo plano o professor como sujeito político e social. O professor se especializava na manipulação de manuais e nas aplicações das técnicas a serem utilizadas.

A partir da década de 1980, como consequência da crise de acumulação capitalista e a resistência da sociedade civil o modelo político autoritário sofreu um esgotamento, desencadeando o encerramento do período da ditadura militar e “... a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área” (Freitas, 2002, p. 2), o Brasil começa a buscar rumos para a democratização da sociedade. O movimento de educadores intensifica sua luta pela defesa da educação pública e a elaboração de outro projeto político que envolve novas concepções de formação de professores.

No final da ditadura militar surgiu um movimento político organizado pelos políticos da oposição ao regime que coincide com a intensa mobilização dos educadores que pregavam uma educação crítica a serviço das transformações sociais, políticas e econômicas, que pudesse se contrapor à desigualdade social da sociedade brasileira. Tendo como marca a resistência ao regime, as eleições gerais de 1982, elegeram um número significativo de “políticos da oposição, tanto para o Poder Executivo dos estados da federação como para o Poder Legislativo” (PIMENTA, 1992, p. 54).

O movimento tomou proporção nacional e em 1984 demandou eleições diretas para presidente da república, porém, essa reivindicação popular foi adiada, e só ocorreu a eleição

indireta, sendo decidido pelo Colégio Eleitoral os nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Em decorrência da morte de Tancredo Neves o cargo de presidente foi assumido pelo vice José Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro /PMDB) que governou de 1985 a 1990. No referido período, o presidente José Sarney apresentou ao país o Plano Nacional para Nova República no qual demonstrava a intenção governamental para o crescimento econômico e as definições pretendidas para a política educacional. Entre as intenções do governo para a Educação destacava-se o compromisso de oferecer escola pública a todas as crianças de 7 a 14 anos “oferecendo merenda escolar a 29 milhões de crianças” (VIEIRA, 2000, p. 57) e universalizar o ensino de 1º Grau.

Em relação à categoria público/privado o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República- (PND) na análise da autora não centra o foco na educação, mas sim na questão da redefinição do papel do Estado com “amplo programas de privatização e democratização do capital das empresas estatais” (VIEIRA 2000, apud PND, 1986, p.10). Nesse sentido o PND revela “que políticas dos governos Collor e Fernando Henrique já estavam anunciadas no período Sarney” (VIEIRA, 2000, p.59-60).

No entanto, apesar das mudanças na política educacional brasileira no que se refere à valorização dos professores e à formação continuada prosseguiu o curso tomado pela década de 1970. Ocorrendo mudanças legais significativas somente após a aprovação da Constituição do país, em 1988, que assegurou o direito dos docentes no que se refere às condições de trabalho e formação inicial e continuada.

Estes temas ficaram explícitos no Capítulo III que trata da educação brasileira, especificamente no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal:

Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas ((BRASIL, 1998)

A Constituição assegura que a valorização dos profissionais do ensino se dará por meio de planos de carreira, piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público como também assegura a gestão democrática do ensino público.

Mas o piso salarial do professor passa a ser inserido no contexto da política nacional

brasileira só nos meados dos anos de 1990. Os concursos públicos para o preenchimento de vagas de professores foram insuficientes no período de 1990 a 2000, considerando o número significativo de docentes contratados em regime de caráter temporário no país.

A gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária tem como objetivo conhecer o significado das relações que se produz e reproduz no espaço escolar. Para isso, os docentes gestores necessitam de uma política de formação continuada que possibilite a articulação entre teoria e prática subsidiando a dinâmica do dia a dia ocorrida na unidade escolar.

No entanto, a função desse profissional no contexto neoliberal tende a torná-lo um simples executor de tarefas sistematicamente gerencial, organizadas por quem elabora as políticas e determina sua execução, ou seja, na prática a gestão democrática recebe do ente federativo o pacote de transferência de responsabilidades e compromissos sem as condições mínimas para sua efetivação, por meio de “estratégia que se diz descentralizadora” (OLIVEIRA, FONSECA E TOSCHI, 2005, p. 129). Os programas de formação de gestores em geral apresentam estratégias de formação fragmentada, descontextualizada desvinculando a teoria da prática.

Durante a década de 1990, a formação dos educadores está intrinsecamente ligada às políticas neoliberais e aos acordos firmados com os organismos internacionais que deram suporte ao desencadeamento de uma política de formação inicial e continuada de docentes no Brasil e para toda América Latina voltadas para um Estado mínimo e regulatório como será visto a seguir.

As reformas educacionais ocorridas principalmente na década de 1990 apresentam-se como características típicas do projeto neoliberal que surge na década de 1970 combatendo o ideário do Estado de Bem-Estar. O mesmo estava embasado na teoria keynesiana que defendia um Estado forte, interventor, que garantisse uma rede de proteção social necessária para minimizar a tensão social pós-segunda guerra mundial. Considerando que a queda de produção, o desemprego, o baixo consumo prejudicava o sistema capitalista, o Estado precisa intervir, ampliando sua participação na atividade econômica, garantir o pleno emprego e ser promotor de políticas sociais⁹.

⁹ Os direitos sociais como saúde, educação, habitação, seguro desemprego, compromisso de pleno emprego eram objetos de investimentos públicos, especialmente nos países europeus altamente desenvolvidos. De certa forma o Estado de Bem Estar favoreceu o processo de acumulação de capital a grupos economicamente privilegiados. Porém suas ações “não se sustentavam sobre a crença de princípios de redistribuição socialista, e sim sobre as necessidades de redução dos conflitos sociais e do aumento do consumo para gerar uma atuação do aparelho produtivo” (BIANCHETTI, 2001, p. 93).

A ideologia neoliberal apresenta-se como opção para manter o Estado forte, defendendo a sua reformulação e assim, solucionar os problemas da sociedade de forma geral. Como expressa Rodríguez (2006, p.2.) a concepção neoliberal “propõe o desmantelamento do Estado através de projeto político que desarticula o aparelho público e os serviços sociais, proclamando a condição subsidiária do Estado”. Com efeito, para os neoliberais a crise é do Estado e não do capital, portanto deve redefinir o seu papel, deixando de investir recursos para o bem estar social e canalizá-los para o setor privado.

As concepções neoliberais chegaram aos países da América Latina nos anos de 1970, no período dos governos militares, num contexto de grandes desigualdades sociais e de fragilidade econômica. Porém o fortalecimento do novo liberalismo econômico ocorre especificamente, nos anos de 1990 trazendo mudanças significativas na redefinição do papel do Estado, sendo que, para o fortalecimento da ideologia neoliberal é disseminado o discurso que o Estado é ineficiente, o público não é bom, e que a ”qualidade está no setor privado”.

Na perspectiva do neoliberalismo as políticas sociais estão intimamente ligadas às relações de produção e das políticas econômicas. Coraggio (1998, p.78.) interpreta três formas possíveis de política social que assim, poderão ser resumidas: primeiro orienta para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, garantindo acesso mínimo à educação, saúde, alimentação, saneamento, promove equidade a custo do empobrecimento de setores médios sem afetar a elite. A segunda forma de política social direciona-se como medida compensatória para diminuir os “efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização”, para o autor a terceira forma objetiva instrumentalizar a política econômica, pois as políticas sociais:

São os complementos necessários para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças de mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. (CORAGGIO 1998, p.78).

Os países de capitalismo periféricos não vivenciaram o “welfare state”, principalmente os da América do Sul, pois nestes “operou-se a intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais”. (OLIVEIRA 2003 p141, Apud VIEIRA, 2001, p.20

Desta forma a década de 1990 é marcada por consistentes debates internacionais que resultaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien na Tailândia, (1990).

No documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” foram estabelecidos princípios e compromissos de todos os países presentes, no sentido de elevar o nível de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990, p.2). No Brasil, estes princípios foram pilar do Plano de Educação para Todos¹⁰, para isso foram definidas metas, objetivos e estratégias configurando um Plano de Ação que fundamentou, no nosso país, o Plano Decenal (1993).

Em 2000 foi realizado pela UNESCO em Dakar, Senegal o Fórum Mundial de Educação de Dakar objetivando reafirmar os compromissos de Educação Para Todos e apontar ações que propiciassem condições para atingir o objetivo de “garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Neste fórum os países definem algumas estratégias entre elas estabelecem como necessidade “elevar o status, a moral e o profissionalismo dos professores” sendo que estes devem estar comprometidos com o “preparo de alunos numa economia emergente baseado no conhecimento e conduzida pela tecnologia” (UNESCO, 2000, p 25). A estratégia número 69 define os professores como atores essenciais na promoção da qualidade da educação, portanto devem ser em todos os níveis de ensino: “(...) respeitados e adequadamente remunerados, ter acesso à formação, ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente inclusive mediante o ensino aberto a distancia (...)” (UNESCO 2000. p 25).

A América Latina, Caribe e América do Norte ratificaram os compromissos de Educação para todos no Marco de Ação Regional (2000) comprometendo-se em “buscar a equidade, a igualdade de oportunidade, a qualidade educativa e a co-responsabilidade social”. O educador foi visto como sujeito fundamental para a transformação educativa, a profissionalização docente é um dos doze compromissos assumidos pelos países que se comprometem em: “oferecer aos docentes uma formação de alto nível acadêmico, vinculada à pesquisa e à capacidade para produzir inovações que os habilite no desempenho de suas funções em contexto socioeconômico e cultural diversos” (UNESCO, 2000, p. 31).

¹⁰ Plano de Educação Para Todos (Plano Decenal) “Concebido para ser um instrumento de guia para recuperação da Educação Básica do país, com definições de estratégias e objetivos para a universalização do ensino fundamental e valorização do magistério. Segundo Viera (2000, p.130) o Plano foi concebido com a “finalidade de dar seqüência aos compromissos internacionais dos quais o Brasil é signatário, por ocasião da Conferencia Mundial de Educação Para Todos”.

Entre outros compromissos está a implantação de um sistema de avaliação de desempenho dos docentes e políticas de reconhecimento efetivo da carreira. A UNESCO cobra de todos os países a elaboração dos Planos Nacionais de Educação até 2000.

No Brasil foi realizado em 10 de julho de 2002 a Conferência Regional para debater a respeito do “desempenho dos professores da América Latina e Caribe – Novas Prioridades” (INEP, 2002). Neste seminário fizeram-se presentes os representantes dos ministérios da Educação da: Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Estados Unidos, México, Nicarágua, Paraguai e Suriname para discutir ações que contribuam para a formação docente de alta qualidade no entendimento que a formação e capacitação continuada dos docentes é fundamental para melhoria da qualidade da educação na América Latina e Caribe.

Na carta de recomendação os países fizeram quatorze recomendações as quais visam: o desenvolvimento de políticas integrais dirigidas ao desenvolvimento do docente, fornecimento de parâmetros e diretrizes para o desenvolvimento profissional cogitando a necessidade de certificação, a participação de professores tutores, a formação continuada deve estar articulada à formação inicial, pois, segundo o documento: “A formação continuada deve permitir um maior protagonismo dos docentes, privilegiar estudos e reflexões coletivas e contar com instrumentos de avaliação que determinem a sua eficácia.”(UNESCO, ITEM 8, 2002).

Os sindicatos do setor educacional dos países da América Latina elaboraram um documento, em setembro de 2006 na Argentina, onde denunciam os descumprimentos dos governos nos compromissos firmados em Dakar que ratificavam os objetivos e metas da Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990).

Segundo o documento (2006) elaborado pelos sindicatos, as principais queixas referem-se à falta de ação dos governos naquilo em que se comprometeram, pois não convocaram os fóruns nacionais para discutir o plano de educação, as propostas apresentadas a Unesco foram elaboradas pelos governos sem a participação dos sindicatos, ocorrendo sistemática diminuição dos investimentos públicos para educação.

O discurso de valorização docente, do reconhecimento do professor como ator importante no processo educacional, de uma política de formação inicial e continuada que contemple a educação de qualidade anunciadas nos documentos entra em choque com a realidade dos professores na América Latina. Considerando que com adoção do modelo econômico neoliberal esses países implementaram políticas públicas que sucatearam o serviço público,

desresponsabilizando o Estado das suas obrigações com a educação pública, provocando a perda dos direitos dos docentes, achatamento salarial, terceirização dos serviços educacionais, conduzindo o processo de formação continuada de docentes a iniciativas individuais.

Por outro lado, no contexto neoliberal algumas ações foram colocadas em prática tais como: disseminação dos cursos a distância, avaliação como processo de controle por meio da certificação docente, cursos aligeirados de formação de professores e a descentralização de responsabilidades com a educação para os Estados e municípios.

As conferências internacionais realizadas a partir da década de 1990, os acordos firmados pelos países nesses encontros foram decisivos para o desencadeamento de reformulações da política educacional nos diferentes países, aliadas às mudanças significativas do papel do Estado que, como política econômica orienta-se pelo modelo do “Estado Mínimo”. Desta forma as recomendações internacionais visam adequar a política de formação de professores nos países da América Latina e Caribe no sentido de favorecer a ampliação do setor privado no campo educacional. Assim, o Estado desempenha a função de regulador e fiscalizador com políticas individuais de premiação, incentivando a competitividade.

A seguir será analisada a política educacional brasileira em consonância com as políticas internacionais para área da educação e seu desdobramento nas definições das políticas de formação inicial e continuada de docentes da educação básica na década de 1990 focalizando a política de formação continuada de docentes para o Ensino Médio.

1.5 A política de formação continuada de professores no Brasil: a legislação brasileira no período de 1990 a 2002

Na década de 1990, como já temos explicado neste trabalho, aprofundaram-se no país as políticas neoliberais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, orientou os rumos da educação no mundo, a que segundo Rodríguez (2006, p.5) “serviu de marco para a elaboração e execução de políticas educativas mundiais, especialmente destinadas à educação básica e formação docente”.

No início desta década o Brasil elegeu, por eleição direta, o presidente Fernando

Collor de Melo¹¹ (1990-1992) que em termos de políticas educacionais não apresentou avanços positivos, porém o referido governo implantou eficientemente a proposta neoliberal no país, inserindo-o no quadro internacional de competitividade. Vieira (2000, p. 90) referindo-se a era Collor destaca que “Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda o enxugamento do quadro de pessoal da união e o patrimônio público é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem”. Em relação à política nacional ocorreram planos que efetivaram parcialmente e outros que não saíram do papel, como diz a referida autora é “um governo que caracteriza-se por muito discurso e pouca ação” (VIEIRA, 2000, p. 113).

O Plano Decenal de educação Para Todos começou a ser elaborado em 1993 durante o governo de Itamar Franco (1992), com a finalidade de cumprir os compromissos do Brasil firmados na Conferência sobre Educação Para Todos (1990). As questões relativas ao magistério foram aprofundadas na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) sendo que, a partir dos encaminhamentos dados e do documento aprovado pela plenária da citada Conferência, foi estabelecido “o texto do Acordo que se transformaria no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação” (VIEIRA, 2000 p. 146), neste sentido, tanto o Pacto como o Acordo procuraram vincular a profissionalização do magistério com a qualidade da educação.

Desta forma, são estabelecidas relações intrínsecas sobre profissionalização do magistério e qualidade da educação, pois, com o pacto foram definidas entre outras dimensões a formação inicial e continuada de docentes: “formação inicial e continuada do magistério capaz de responder às demandas da educação básica de qualidades para todos” (VIEIRA, 2000, p. 147 apud PACTO PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, 1994 P. 5-6).

Em 1994 foi eleito para presidir o Brasil o ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira – (PSDB) em decorrência do resultado satisfatório do Plano Real, plano econômico desenvolvido quando era Ministro da Fazenda durante governo Itamar Franco (1992-1994). Na sua gestão, FHC dá continuidade ao modelo econômico neoliberal possibilitando a abertura para o capital estrangeiro, as exportações e privatizações, consolidando a reforma do Estado que foi conduzida pelo ministro da

¹¹ Fernando Collor de Melo foi eleito para presidente da República do Brasil com o mandato de cinco anos de 1990 a 1995, O seu mandato foi minado com denúncias de corrupção, devido a isso é deposto do cargo por crime de responsabilidade, ocorrendo um processo inédito de impeachment no Brasil. Collor deixa a presidência em 1992 assume o seu lugar o então vice-presidente de Collor Itamar Franco. (VIEIRA, 2000).

Administração Federal e Reforma do Estado Bresser Pereira.

Por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado já no primeiro ano (1995) o governo estabeleceu no documento suas ações de Estado mínimo deixando claras as atividades exclusivas e não exclusivas do Estado “reformado”. De acordo com o objetivo global do plano buscava-se: “Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado, para a iniciativa privada” (BRASIL, 1995. 6.1). Entre as atividades não - exclusivas estavam a gestão e manutenção financeira das universidades, hospitais, centros de pesquisas, museus, as políticas sociais e dentre elas a Educação que deveriam passar para o processo de publicização, ou seja, repassar as atividades do Estado para o setor público não estatal.

A terceirização e descentralização entraram em foco na reforma do Estado, a União por meio da terceirização transfere para o setor privado a função de executar atividades que antes eram de sua competência desobrigando assim, o Estado de suas responsabilidades, transferindo-as aos estados e municípios.

A formação continuada nesta década tomou proporção maior com investimento do Banco Mundial para “corrigir” a ineficácia do sistema educacional e investir tendo como referência a teoria do capital humano, marco do modelo educacional neoliberal. Segundo Coraggio (1998 p. 101): “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente mais na sua formação prévia”.

O programa de Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) apresentava cinco pontos para contribuir com a melhoria do ensino público. Entre estes destacamos a política de formação continuada de professores com a modalidade a distância: “criação do sistema Nacional de Educação a Distância, com instalação de antenas parabólicas, aparelho de televisor e vídeo em cada escola, com objetivo de preparar os professores para que eles possam ensinar melhor” (FREITAS, 2002, p. 4). Desta forma procurava atingir um número maior de professores “capacitados” em todas as regiões do país com baixo custo e índice alto nas estatísticas, no que se refere à quantidade de docentes atendidos.

A formação continuada de professores com modalidade a distancia efetivou-se como programa de capacitação após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada no ano

de 1996. A referida Lei visava reorganizar o sistema educativo, adaptando ao projeto neoliberal, fortalecendo a política de descentralização administrativa e pedagógica. Contrapondo-se ao projeto da LDB da Câmara dos Deputados que foi elaborado a partir de reuniões, debates, seminários promovidos pelo Fórum Nacional da Educação Pública, movimentos dos educadores e organizações científicas que visava uma Lei de Diretrizes e Bases com “proposta vinculada às lutas das classes populares” (FRIGOTTO, 2001, p. 66). Portanto, a LDB desejada pelos educadores era incompatível para a concretização da reforma que o governo e seus colaboradores e ou financiadores pretendiam implantar no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destina todo o capítulo VI aos profissionais da educação e fixa: “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67 incisos II LDB 1996). A Lei estabelece a década da educação e determina que até o ano de 2007 os professores deveriam ter a formação em nível superior- disposição transitória foi modificada por Parecer da Câmara da Educação Básica do CNE -. No entanto, admite como formação mínima para o Magistério no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental a de nível médio na modalidade Normal.

Quando promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atende à expectativa da reforma econômica estabelecida pelo modelo neoliberal. É nesse contexto que a formação inicial e continuada de professores está embasada, a Lei determina o lócus, as diretrizes, cursos, programas e condições de trabalho relacionados à formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases fixou nas disposições transitórias que até o final da década da educação (2006) “só serão admitidos professores com habilitação em nível superior” para exercer o magistério, permitindo, porém “o treinamento em serviço”. Esse preceito da LDB do artigo 87 parágrafo 4 é revisado pelo Parecer 03/2003 que concede o direito ao professor com nível médio assegurando o direito adquirido. A partir desta regulamentação aumentou a procura por cursos superiores, o que provocou a expansão de cursos aligeirados e fragmentados, transformando a formação de docentes em cursos técnicos, contrariando os educadores que lutam por uma política de formação e profissionalização docente.

Esta política foi muito criticada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pois considera que: “a criação de novos cursos e

instituições específicas para formação de professores é mais uma estratégia do governo brasileiro para cumprir com as exigências dos organismos internacionais (FREITAS, 1999, p. 23)”. A formação continuada de professores passou a ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, a distância e em serviço, com investimentos do Banco Mundial¹². A formação continuada de docentes em modalidade a distância tornou-se procedimento estratégico para a política de formação continuada do Ministério da Educação.

O sistema de ensino brasileiro e a formação de professores foram atingidos por atos legais que conduziram a consolidação das reformas, -como já citado - influenciados pelos organismos internacionais e assumido como meta a ser seguida pelo Brasil, tendo início com a emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996, LDB 9394/1996 e pela regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituída a Lei n. 9424/1996, que dispunha sobre o Fundo de Manutenção que tem como política, a focalização no Ensino Fundamental de 7 a 14 anos de idade deixando de lado as outras etapas da Educação Básica.

Segundo o documento FUNDEF Relatório Sintético (1998-2000) o principal objetivo da criação do fundo era a valorização do Magistério, pois destinou recursos para habilitação de professores leigos, conforme a redação do Artigo 7º Parágrafo único: “Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º”. Possibilitando ainda “a destinação do recurso do Fundo (fora dos 60% subvinculados) em ações voltadas para a capacitação, tanto de professores, quanto de outros profissionais em exercício no Ensino Fundamental”.

¹² O Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas a saber : O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) fundado em 1944-é o maior financiador de projeto de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e é o principal catalisador de financiamentos para o mesmo fim proveniente de outras fontes. O BIRD se capitaliza primordialmente através de capacitação de recursos nos mercados internacionais; A Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) fundada em 1960 dá assistência aos países mais pobres através de crédito de financiamento sem juros com prazos de 35-40 anos; A Corporação Financeira Internacional (CFI) apóia o setor privado nos países em desenvolvimento através de empréstimo ou financiamento de capital, além de inúmeros serviços de consultoria; A Agência multilateral de garantia de Investimento (AMGI) oferece garantias aos investidores estrangeiros contra riscos não-comerciais e auxilia os governos dos países em desenvolvimento atrair investimento externo; O centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI) assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento através de instrumentos de arbitragem e conciliação.(ROSENBERG,2000.p.71 apud BANCO MUNDIAL s/d p.3).

Devido a isso, o relatório mostra que em 2000, 73% das redes de ensino investiram na capacitação de professores, tendo destaque nesta ação, a região Centro-Oeste, pois 99% das redes de ensino desta região investiram na qualificação dos seus profissionais e a região Norte em segundo lugar com investimento de 95% na qualificação profissional.

A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - amparada no artigo 206, inciso V da Constituição de 1988 - no seu artigo 10, inciso II determina que os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão comprovar: “apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no art. 9º”, ou seja, prazo de seis meses a partir da vigência da citada lei.

Sendo assim, no ano de 1997 o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução n. 03/1997 que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, determinando no seu Artigo 5º que:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87, da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programa desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Foram estabelecidos pela resolução no artigo 5º alguns critérios que devem ser priorizados para os programas de formação, a saber:

I a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;

II a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema

III a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância (BRASIL, 1997).

Os critérios instaurados pela resolução foram vistos por Melo (1999) como uma forma de “selecionar alguns e excluir outra parcela de professores de programas de aperfeiçoamento, fortalecendo a idéia de formação em serviço”. Assim, esta resolução não

favoreceu uma política de formação continuada que propiciasse condições de ascensão na carreira, pois “essa concepção de formação continuada, por não favorecer o acesso a níveis superiores de graduação, não tem qualquer repercussão na carreira do professor, não se situando, pois, como componente das políticas de valorização do magistério” (MELO, 1999, p. 53). Porém, a partir desta resolução os estados e municípios por meio das secretarias estaduais e municipais, assembleias legislativas e sindicatos deviam concretizar os planos de carreira conforme explicita a LDB/1996 e a Resolução 03/1997.

A formação de professores no percurso das reformas esteve submetida à política da organização curricular do MEC, segundo Melo (1999) A Secretaria de Ensino Fundamental produziu um documento para os professores das séries iniciais “com total dependência aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, a autora critica o fato de os PCNs serem utilizados como Matriz do processo de formação docente defende a utilização dos referidos parâmetros como apenas um objeto dos programas de formação, pois, para ela:

Ao submeter a política de formação aos PCNs, para a eles se adequar, o MEC mantém a política de restrição e fragmentação já denunciada em nossa reflexão. Ademais, revela outra intenção, que é alçar os parâmetros curriculares à posição de diretrizes com caráter mandatário. À escola, ao professor só restaria segui-los (MELO,1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais chegaram às escolas em 1997, uma organização curricular que se torna referência nas avaliações do desempenho dos alunos e como orientação para a formação dos docentes da educação básica. Sendo assim, o Decreto 3.276/1999 consolida em lei a dependência da formação de professores aos PCNs considerando que o referido decreto vinculou as diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica com os parâmetros conforme explícito no artigo 5º parágrafo 2º:

As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (BRASIL,1999).

Os PCNs passaram a ter influência significativa na política de formação de professores, tanto da inicial como da continuada, nessa perspectiva o docente precisava incorporar conceitos de competências, de habilidades, de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e de contextualização. Os PCNs traduzem-se em um currículo pensado por competência e habilidades que segundo Lopes (2004, p.199) “O currículo baseado nas competência constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional”, que submete a educação ao mundo produtivo e globalizado. Essa proposição curricular dos PCNs centrada em competência, numa visão que prioriza a ação, “o como fazer” foi incorporada nas diretrizes curriculares para a formação de professores, processo recorrente no período e Fernando Henrique Cardoso. (1995-2002). Em 2002 assume o governo de Luiz Inácio Lula da Silva , a seguir será analisada no próximo item os caminhos da política educacional adotada pelo referido governo.

1.6 Políticas educacionais: governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva¹³ trouxe várias expectativas nos diferentes setores da sociedade brasileira que ansiavam por mudanças, tanto nos rumos das políticas públicas, como na política econômica. A análise a seguir tem como foco a política educacional com foco na política de formação continuada de professores da educação básica no governo de Lula.

O ponto de partida desta análise pauta-se nas ações desenvolvidas no primeiro ano do governo apoiada nas contribuições de Gentili (2003) que no artigo “Entre a herança e a promessa

¹³ O Brasil passou por uma mudança política com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva em 2002. Lula, nordestino da cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco, filho de lavradores, saiu do sertão nordestino para viver com a família na capital paulista. De acordo com sua biografia trabalhou como engraxate passando por vários empregos até ingressar em uma indústria metalúrgica. A sua militância sindical iniciou em 1969 chegando em 1975 como presidente do sindicato e principal líder das greves do ABC no contexto da crise do regime militar ,em 1978, Lula é reeleito a presidente do sindicato dos metalúrgicos. Com abertura política iniciada em 1980 Luis Inácio Lula da Silva, juntamente com outros sindicalistas e intelectuais funda o PT- Partido dos Trabalhadores - sendo eleito deputado federal mais votado do país em 1986. Após 29 anos o Brasil tem a primeira eleição direta para presidente da república em 1989, o PT lança Lula como candidato que perde por pouca diferença de votos para Fernando Collor de Melo. Em 1994 e 1998 Lula é candidato à presidência do Brasil perdendo por duas vezes a eleição para Fernando Henrique Cardoso. Na Campanha de 2002 Luis Inácio Lula da Silva é eleito presidente do Brasil, derrotando nas urnas o ex-ministro de Fernando Henrique Cardoso, José Serra. O mandato de Lula iniciou em 01 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006.

o Governo Lula e a política educacional”, faz uma reflexão da herança deixada pelo governo anterior e uma análise provisória do primeiro ano de governo Lula e do Ministro da educação Cristóvan Buarque.

A herança deixada pelo governo anterior centra-se na extrema desigualdade social e racial vivida no país, na falta de investimento na Educação de forma geral, considerando que a Educação apresentava um “déficit de treze milhões de vagas para educação infantil, dois milhões e setecentos mil vagas para o ensino fundamental e dois milhões e cem mil para o ensino médio” (GENTILLI, 2003, p. 3), fato este que provocou um déficit significativo de professores para atuar na educação básica. Outra herança recebida diz respeito às dívidas financeiras que consomem parte significativa da receita do país e prejudicaram o investimento das políticas sociais.

Em 2003, quando Cristóvan Buarque assumiu o Ministério da Educação e Cultura, no primeiro ano a frente do MEC definiu um plano de ação com 28 metas para a educação, com objetivo de promover o que chamou de “Segunda Abolição da Republica Brasileira”. Entre as 28 metas pretendidas pelo Ministro da Educação, Gentili (2003, p. 3) destacou as seguintes:

100% das crianças até 14 anos nas escolas (até 2006); 100% dos jovens até 17 anos nas escolas (até 2010); abolição do trabalho e da prostituição infantil (até 2006); alfabetização de todos os brasileiros (até 2006); todas as escolas de primeiro grau com jornada completa (até 2015); todas as crianças de 0 a 3 anos com apoio nutricional e assistência pedagógica (até 2006); implantação do programa de formação e valorização de professores (até 2004); duplicação do salário médio dos professores (até 2007); ampliação e autonomia das universidades federais (a partir de 2003).

Para alcançar as referidas metas o Ministro defendia “que se faça um grande *pacto educacional* que reúna esforços e congregue vontades” (GENTILLI, 2003, p. 4). Os “atores” convidados para assinar o pacto não eram os mais recomendáveis para produzir mudanças substanciais na educação. Os primeiros convidados foram os governadores e prefeitos que, na opinião do Gentili, investem pouco na Educação. Além de serem responsáveis pelo “desenvolvimento de políticas de ajuste que submetem milhões de brasileiros e brasileiras à miséria e à exclusão” (GENTILI, 2003, p.5). Acrescenta ainda, que os referidos governadores e prefeitos “fazem do clientelismo político um mecanismo de reprodução de seu poder coronelício,

gerando corrupção na administração dos recursos públicos, particularmente nos recursos destinados ao financiamento das políticas sociais” (GENTILI, 2003, p. 5).

Outro engano do governo Lula, segundo o referido autor é de envolver no “pacto” o empresariado que usa o discurso de responsabilidade social como estratégia de marketing. “Empresários ricos, muito ricos, em um país de pobres, muito pobres” (GENTILI, 2003, p.5). O terceiro convidado para o pacto são os agentes internacionais, os quais, segundo ele com raríssimas exceções:

têm sido cúmplices ou instigadores de uma política educacional que tem demonstrado seu eloqüente fracasso. Uma política que não garante o direito do cidadão a uma escola pública de qualidade e que tem custado ao Estado brasileiro milhões de dólares em empréstimos inúteis e em recomendações técnicas que, em sua própria formulação, incluem um profético destino de fracassos (GENTILI, 2003, p.5).

A organização da sociedade civil, os sindicatos, os movimentos sociais e as associações também foram convidados para assinar o pacto, porém este setor da sociedade civil chamado à participação encontrara dificuldade, pois “se choca com uma série de obstáculos derivados, por um lado, da herança recebida e, por outro, da própria política governamental, incapaz, pelo menos por enquanto, de mudar o sentido dessa herança” (GENTILLI, 2003, p.6).

Diante do exposto cabe questionar: qual caminho foi trilhado pelo governo Lula para fortalecer a política de formação e valorização docente e em que perspectiva pautou as ações do Ministério da Educação e Cultura para a política de formação continuada dos professores?

As competências que os professores deverão adquirir na sua formação inicial permeiam todos os documentos - diretrizes, resoluções- sistematizadores da política de formação inicial e continuada uma vez que, como princípios norteadores deverão ser adotados nas propostas pedagógicas, no currículo e na avaliação de cada instituição formadora.

Desta forma a política de formação continuada adotada pelos programas seguia os mesmos princípios estabelecidos na política de formação inicial, com base no desenvolvimento de competências, na formação em serviço e em cursos a distância, pois ambas estão em consonância com as exigências impostas pelas agências financiadoras.

Os resultados das avaliações nacionais apresentaram baixo rendimento em relação à qualidade da Educação brasileira, os índices de evasão e repetência são vistos como um

fenômeno intrínseco ao “despreparo” do professor. Levando isso em consideração o MEC, em 2003, retomou a política do governo anterior e anunciou um “provão” para os professores da educação básica. Por meio da Portaria Ministerial n. 1.403 de 9 de junho de 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que de acordo com o artigo 2º tem as seguintes finalidades:

O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 2003).

O exame de certificação teria caráter obrigatório para as instituições de ensino que ofereciam licenciatura e seria “voluntária” a adesão para os docentes e concluintes do Curso Normal de nível médio. O professor que conseguisse a certificação seria premiado com uma bolsa de estudo de incentivo à formação continuada. O certificado teria validade de cinco anos, após isso o professor deveria demonstrar a sua competência e habilidades em uma nova avaliação, uma clara explicação que nesse sentido a competência tem prazo de validade e, caso os resultados não sejam satisfatórios a incompetência do professor estava estabelecida, pois não conseguiu renovar o seu certificado.

A proposta de consolidar o exame de certificação de professores foi rejeitada pelo movimento dos educadores, pois para Freitas:

A idéia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes (FREITAS, 2003).

Para atender a formação continuada de professores o Ministério de Educação e Cultura criou, em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos” (MEC, 2006).

Com a criação da Rede Nacional de formação continuada de professores da educação básica, composta por universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, o MEC propiciava cursos voltados para a formação continuada. Os Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação responsáveis pela organização e coordenação dos programas estavam distribuídos em todos os estados brasileiros.

Os Centros eram responsáveis também em produzir pesquisa, materiais didáticos pedagógicos impressos e multimídias. Para realização da formação continuada dos docentes as Secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal deveriam articular-se aos Centros de Pesquisa, para isso: “cada sistema deverá analisar as necessidades de formação dos seus professores, elaborar um programa de formação continuada que atenda a essas necessidades e firmar convênio com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para a sua realização” (MEC, 2006, p. 29). Os cursos seriam oferecidos em forma de módulos, nas modalidades semipresenciais, presenciais e a distância, organizados em programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação tendo como objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (MEC, 2003).

A política nacional de formação dos professores da Educação Básica no governo Lula (2003-2006) deu continuidade à política do governo anterior, sendo motivo de questionamentos e de rejeição por parte dos educadores. Os rumos da política educacional e econômica do atual

governo vêm recebendo críticas, pois não dá indicação de uma reforma estrutural e sim de continuísmo. Sobre isso Frigoto (2007) questiona:

como explicar que as forças que assumiram o governo federal em janeiro de 2003 e cuja história e biografia estão vinculadas ao embate teórico e a luta ideológica por um projeto de desenvolvimento nacional popular (...) estão dando continuidade às políticas econômicas numa espécie de simbiose do projeto liberal conservador e nacionalista conservador? Como explica o fato do PT ter experiência tendo (...) prefeituras e estados governados por frentes populares uma experiência conhecida mundialmente como inovadora a esquecesse em nome da autonomia do banco Central e da parceria entre público e privado (PPP)? (FRIGOTO, 2006, p. 32).

Com efeito, o governo do PT modificou programas sociais e existentes e implantou outros como bolsa família, bolsa escola, bolsa universitária¹⁴. Como também foram “criadas 10 universidades federais e 49 novos campos, amplia significativamente o número de vagas na educação superior, interioriza a educação pública e gratuita e combate as desigualdades regionais” (BRASIL, 2007).

No que se refere à política de formação docente inicial e continuada, no governo Lula esta sendo traçada de forma definitiva a opção pela formação em nível superior por meio da modalidade a distância¹⁵, demonstrando continuidade ao que já tinha sido definido na gestão anterior.

O governo de Luíz Inácio Lula da Silva não conseguiu romper com a estrutura neoliberal implantada no país na década de 1990, marcada pela forte parceria com o setor privado, pois aponta seguimento da política econômica e educacional traçados pelos acordos internacionais no período de FHC. Apesar de existir programas¹⁶ educacionais que visam à

¹⁴ Programa Universidade Para Todos (PROUNI) criado em 2004 pela “Medida Provisória n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005” (BRASIL, 2007) que concede bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior.

¹⁵ A destinação dos cursos de formação inicial e continuada com modalidade a distância tem sido recorrentemente usados como estratégia para formação de professores, - conforme orientação dos organismos internacionais -, tendo em vista os preceitos legais que a sustenta, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que no artigo 80 estabelece “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL,1996). A partir desta regulamentação inúmeras instituições privadas com cursos à distância foram criadas no país.

¹⁶ Programas como, Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), Programa Luz para Todos, programa Nacional de Tecnologia para todos. Outros programas disponíveis para acesso no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>

inclusão da população de baixa renda no sistema educacional, tendo em vista a dívida histórica do país com os setores mais desfavorecidos da sociedade.

Enfim, a história da política de formação de professores, de acordo com a legislação, demonstra que ocorre em um processo marcado por embates de idéias promovidos pelos educadores e suas entidades no que diz respeito à formulação de políticas educacionais para a escola pública brasileira e para a formação inicial e continuada de professores.

As avaliações feitas pelo Estado sobre o desempenho dos alunos da Educação Básica a partir de 2000 mostram o baixo rendimento dos alunos em termos qualitativos o que desencadeou formulações de políticas para a formação continuada de docentes para “corrigir” o ensino deficitário que ministram. A formação continuada em serviço passa a ser alvo das políticas de caráter compensatório, ligada a certificação docente, estratégia que semeia a individualidade, a corrida por resultados individuais e premiação por desempenho.

A política de formação continuada adotada pelo Brasil visa melhorar a “deficiência” da formação inicial e conduzir a formação continuada na direção do processo de globalização¹⁷ por meio da tecnologia que é usada para a disseminação dos cursos a distância. Sendo assim, é necessário compreender que a concepção de Educação numa visão de mercado difere dos princípios de igualdade, solidariedade, e da coletividade. É preciso entender que esta concepção mercadológica não está preocupada em fomentar a transformação dos sujeitos, dando condições para pensar criticamente e agir com autonomia numa sociedade marcada pela dominação do capital, ao contrário disto, os princípios que os regem são os da competitividade, do consumo, da rentabilidade, da flexibilização e da produtividade.

Desta forma, é de fundamental importância o olhar vigilante dos educadores envolvidos nas pesquisas educacionais, nos sindicatos e em todas as entidades educativas organizadas sobre as ações do poder constituído que traçam as políticas para educação pública brasileira e conseqüentemente para a formação docente. Sendo necessário ainda, intensificar o diálogo com o governo e com os seus órgãos normativos, - com a Câmara e Senado Federal e

¹⁷ Globalização se afirma como criação da retórica neoliberal “É um neologismo que participa do ideário neoliberal, de cunho a - histórico, que procura substituir expressões como mercado mundial, imperialismo ou capitalismo contemporâneo que remetem a uma visão histórica do capitalismo e de seus estágios de desenvolvimento” (HISTEDBR, 2006,s/n) Disponível em: (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm)

respectivamente nas assembleias estaduais, pois são instituições que aglomeram sujeitos por indicação democrática - em defesa da escola pública e da definição de uma política de Estado de formação continuada de docente que atenda as perspectivas de qualidade social, contribuindo para a profissionalização e valorização do Magistério.

A formação continuada para os professores do Ensino Médio será o próximo capítulo analisado, iniciando com a concepção de formação assumida em conformidade com o movimento dos educadores. A análise da política de formação continuada de docentes do Ensino Médio terá como ponto de partida a política de formação após a reforma do Ensino Médio ao caminho percorrido no atual governo de Lula, caracterizando também o Estado de Mato Grosso do Sul e o contexto da política de formação de docentes do Ensino Médio no período relativo a 1999 a 2006.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO.

Este capítulo analisa o desenvolvimento da política de formação continuada de professores no contexto da década de 1990, o desencadeamento do processo da reforma do ensino médio ocorrido em 1998 e a política de formação docente no período para esta etapa de ensino. Neste capítulo será dada ênfase a história político educacional do Estado de Mato Grosso do Sul analisando o contexto político de sua criação aos anos de 1990 tendo como principal objetivo apresentar as características da política educacional desenvolvida pelo Governo popular de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2006 a partir da legislação, contextualizando a proposta político pedagógica para o Ensino Médio. Considerando que o foco principal desta pesquisa é a Política de Formação Continuada de Docentes do ensino Médio implantada na vigência do Governo do Partido dos Trabalhadores que nos seus documentos pautou-se pelo princípio de qualidade social da educação, como base teórica a ciência da história.

2.1 A política de formação continuada dos professores e os modelos de formação.

A Cronologia da história educacional brasileira a partir da década de 1960 demonstra o embate ideológico recorrente entre o público e o privado, marcado pela formação docente

voltada para o tecnicismo dos anos de 1970, aliada ao contexto autoritário do regime militar. A década de 1980 caracterizava-se pelo surgimento do movimento organizado dos educadores, verifica-se a formação de docentes voltada para treinamento e reciclagem, além de uma política de valorização do magistério por meio de planos de cargos e carreira formação inicial e continuada anunciada na Constituição de 1988.

A década de 1990 esteve marcada por uma nova concepção socioeconômica de cunho neoliberal que influenciou a política educacional brasileira de forma sistemática nos preceitos legais. Tendo como ponto de partida a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 que se desdobrou em definições” legais” para a formulação das políticas de formação inicial e continuada de docentes na perspectiva do “Estado-mínimo¹⁸”, com viés das competências definidas pelas diretrizes e programas de formação, sendo requisito básico para o sistema de certificação docente.

Os problemas educacionais como repetência, evasão baixa qualidade do ensino intensificaram os debates sobre a necessidade de uma formação continuada para os docentes da Educação Básica. Os insucessos educacionais de reprovação, abandono escolar e baixa qualidade de ensino, fortaleceram debates com intermediação de organismos internacionais objetivando maior “eficácia” na educação. Por meio dos acordos firmados internacionalmente surgem a contrapartida de agências financiadoras, que com incentivo de subsídios financeiros estimulam políticas de formação continuada com vistas a adequação dos professores atuantes em salas de aulas a regras impostas para atender o capital.

Sobre isso Maués (2003, s/n) esclarece:

De maneira geral a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais

¹⁸ De acordo com o glossário do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, o Estado Mínimo “pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica”(HISTEDBR, 2006). E ainda “A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais” (HISTEDBR, 2006, s/n). Disponível em:

(http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm)

aprofundada, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação. Contudo, quando ele é examinado de forma política e contextualizada, pode se observar que, como os demais elementos que compõem o kit reforma, este tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa

Sendo assim, tanto a formação inicial e continuada centrada neste enfoque desprestigia uma qualificação com conhecimentos mais aprofundados, tornando necessário apenas “a aprendizagem de algumas estratégias metodológicas que subsidiem a prática pedagógica e que, enfim, resolvam o problema imediato do dia-a-dia da aula, deixando de lado uma formação sólida, de base científica, com domínio das ciências da educação” (RODRÍGUEZ, 2003, p.48) desta forma o trabalho resume-se ao desempenho de técnicas “inovadoras”.

A complexidade que afeta as políticas de formação nesse contexto é o desencadeamento de uma “ação multiplicadora¹⁹”, resumindo, o docente tem a missão de transmitir determinado pacote metodológico aos seus pares no contexto escolar. Ação que, na prática, torna-se inviável e com grandes chances de tal repasse não acontecer efetivamente, pois por mais boa vontade que a equipe tenha em realizar o trabalho a discussão de teoria e prática pode se perder ou induzir a fragmentação, sugerindo o seguimento de determinado receituário. Outro fato ainda a ser considerado é que as necessidades dos professores não são atendidas tendo em vista que desta forma não se articula a formação com o saber docente e com a experiência do profissional.

A dimensão de uma política de formação continuada voltada para o investimento individual de docentes segundo Nóvoa (1995), auxilia para “aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”. Em relação ao trabalho numa dimensão de professores coletivos o autor afirma que as ações coletivas referidas “contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p.27).

¹⁹ As ações multiplicadoras passaram a ser uma prática constante na forma de organização da formação continuada. A formação continuada de docentes dos parâmetros em ação do Ensino Fundamental e Médio utilizou-se desta ação multiplicadora para implantar a proposta.

Outro ponto que intensificou a política de formação de professores em alguns países diz respeito à abordagem de uma formação pautada em “competências do professor” sobre isso, Dias e Lopes (2003) esclarecem que a formação por competência não é nova, nos anos de 1960 e 1970 esta abordagem foi difundida nos Estados Unidos da América colaborando para a produção de pesquisas sobre a eficiência do professor.

Este professor, na perspectiva de uma formação por competências deveria ser preparado para atender as necessidades que “estavam postas pela sociedade”. Portanto, as pesquisas tinham como foco duas abordagens, a primeira caracterizava-se pela idéia de como seria um professor eficiente, quais deveriam ser as suas características e a outra se referia às funções que ele, professor, desempenharia para alcançar a eficiência.

Segundo as autoras as duas abordagens focavam o comportamento do professor e, portanto era preciso “encontrar um currículo de formação que pudesse ser conseqüente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas” (DIAS, LOPES 2003).

As autoras afirmam que há uma tendência muito grande dos países periféricos sofrerem influência das políticas educacionais dos países centrais e que tal fenômeno faz parte do processo de globalização da economia e de mundialização da cultura. Neste sentido, os países considerados periféricos recebem o apoio das agências internacionais para consolidar as reformas.

Assim, o Brasil na década de 1990 abraçou propostas de experiências educacionais desenvolvidas nos chamados países de primeiro mundo que interferiram diretamente na formação inicial e continuada dos docentes por terem sido sistematizadas em documentos legais.

A primeira dela diz respeito à influência da concepção curricular numa abordagem psicológica pensada por César Cool que se sistematizou no pano de fundo para a compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, - dos quais foi consultor- aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. O seu livro *Psicologia e Currículo* foi recomendado “a todos os professores, orientadores e coordenadores brasileiros como também aqueles comprometidos com a formação de professores no Brasil” (MACEDO, 1997, p. 8). O livro foi considerado por um dos

colaboradores na construção dos PCN como “uma das principais fontes nas quais se fundamentou a elaboração de nossos parâmetros curriculares “(MACEDO, 1996, p. 8) ²⁰

César Coll foi um dos principais responsáveis pela implementação da reforma curricular na Espanha. Sobre isso Gil (2001) como participante do processo de “discussão” relata que os docentes quando convocados para participar do estudo do “Marco Curricular” na verdade foram chamados para entender o que já estava concretizado e não para discutir as vantagens e as limitações da proposta. A autora relata que a teoria apresentada resumia-se “a instrução elaborada nos Estados Unidos, no final dos anos 70, e que havia colhido mais críticas do que glória” (GIL, 2001, p. 98). Na Espanha a proposta da reforma na verdade trouxe uma “sensação de desencanto” (GIL, 2001, p.99) para os docentes que idealizavam a melhoria do ensino.

No Brasil a experiência espanhola foi recebida e difundida mediante documentos oficiais como uma grande inovação que, portanto deveria servir de “modelo’ para solucionar os problemas da educação brasileira”.

A segunda influência sofrida pelo Estado brasileiro diz respeito à incorporação do discurso das competências a serem adquiridas pelos professores como fator essencial para ensinar com eficiência. A concepção de uma formação de docentes numa abordagem por competência concretizou-se nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (coloque o ano)

As concepções de competências para a formação de professores da escola básica, no documento brasileiro foram mediadas pelos conceitos propostos por Philippe Perrenoud sociólogo suíço que tem uma vasta bibliografia difundida no país.

O conceito de competência explicitado na versão preliminar das diretrizes para formação de professores recebeu críticas contundentes da ANFOPE, pois para a associação o documento rejeita os avanços decorrentes da produção da área da educação, em função de um paradigma curricular com foco nas abordagens por competências. O termo de competência empregado é visto pela ANFOPE da seguinte forma

Competências essas, que nos fazem lembrar o paradigma tecnicista dos anos 70 vestidos de nova taxionomia. A concepção de competências ressaltada no documento enfatiza o fazer prático artesanal, ao saber fazer (savoir- faire) e

²⁰ Lino de Macedo foi um dos colaboradores na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Doutor em Ciências Psicologia pela Universidade de São Paulo (1973). Atualmente é Professor Titular da Universidade de São Paulo. O Autor fez a apresentação do livro Psicologia e Currículo de César Coll em 1997.

dessa forma desloca o eixo do ensino para a aprendizagem. (ANFOPE, 2001, p. 1)

Para ANFOPE abordagem voltada para as competências conduz a uma formação com fundamentos na “produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta, ignora os estudos culturais na área do currículo” (ANFOPE, 2001,p. 2) desconsiderando também a Base Comum Nacional²¹ defendida pelos educadores.

Os documentos oficiais brasileiros, as diretrizes que deram corpo às reformas implantadas a partir da década de 1990 estão fundamentadas no conceito de competências que também se materializaram nos programas de formação continuada de professores.

2.2 Formação Continuada de Docentes do Ensino Médio após a reforma de 1998

A formação continuada de professores do Ensino Médio tinha como proposta, a partir de reforma desta etapa de ensino em 1998, auxiliar a equipe escolar para dar continuidade ao projeto pedagógico e enfrentar os desafios propostos pela nova concepção curricular.

Para o desenvolvimento da reforma do Ensino Médio e com a expansão da política de Educação a Distância do MEC, a TV passou a ser um instrumento necessário para divulgação da nova concepção curricular e com isso contribuir para a proposta de “autoformação dos docentes”. A tecnologia (antena parabólica, TV e vídeo) era o recurso que, em forma de Kit chegou às escolas para divulgação de programas com vistas à formação de alunos e professores.

Desta forma para o MEC “os programas da TV Escola, agora com uma programação dirigida ao público do Ensino Médio, além de se constituir em importante auxiliar na autoformação do professor pode ser uma ferramenta valiosa para o processo educativo” (BRASIL, 2002). A escola tinha a missão de constituir uma equipe que conduzisse e gerenciasse a sua autoformação, pois se entendia que para o desenvolvimento profissional o professor precisava ser protagonista de sua formação.

²¹ Para a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação a Base Nacional Comum (BNC) é entendida “como princípio norteador dos profissionais da educação, sendo concebida “não como currículo mínimo”, e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade” (ANFOPE,2000:27)

Pela TV Escola eram transmitidos os programas da série: Como Fazer? Ensino Legal e Acervo. Segundo o MEC o programa Como Fazer? “trazem conteúdos para a atualização dos professores e orientações para um trabalho contextualizado e interdisciplinar” (BRASIL, 2004, s/p)

O programa Ensino Legal em formato de documentários sobre o Ensino Médio divulgou as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais com vídeos seguidos de debates. O programa Acervo constituía-se em “um grande documentário, com cerca de 1 (uma) hora de duração, antecedido de pequenos comentários de professores sobre o seu conteúdo” (BRASIL, 2004, s/p). Por meio da educação a distância o Ministério da Educação visava difundir a proposta curricular do Ensino Médio para todo o país.

Utilizando a mesma política de formação continuada do Ensino Fundamental o MEC desenvolveu os Parâmetros em Ação do Ensino Médio como subsídio para estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação mediante este programa pretendia oferecer aos profissionais da educação apoio para a formação continuada e para isso contava com o estabelecimento de parceria com as secretarias de Educação dos entes federados.

O programa estabelecia que as ações de formação “devem ser desenvolvidos por multiplicadores formados pelas secretarias de educação, cujo trabalho terá como público-alvo tanto os professores do Ensino Médio quanto os demais especialistas em educação - diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores do Ensino” (MEC,2002, s/p). Sendo assim, cabia à secretaria de Educação promover a capacitação, organizar os grupos de formação (multiplicadores) compostos por um coordenador geral, um capacitador para cada área do conhecimento e um para cada disciplina.

O Ministério da Educação enviou para as escolas o material dos Parâmetros em Ação²² do Ensino Médio, organizado em módulos por áreas do conhecimento e em disciplinas. O tempo previsto com o trabalho com módulos era em torno de 16 horas, os conceitos básicos da organização de cada módulo estavam contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Sendo assim, o manual dos Parâmetros em Ação do Ensino Médio explicita que para eficácia do curso “é aconselhável que todos os participantes tenham em mãos o volume do

²² O Kit que chegou às escolas continha: livro para cada área de conhecimento, anexos (em 14 pastas para área de ciências humanas 22 módulos para linguagens e códigos com textos sugeridos para estudo com os professores). Também foram introduzidos CD-Rom contendo os textos do anexo, o material trazia sugestões de filmes para trabalho com os módulos. No material da área linguagens e códigos contém uma fita de VHF: dois programas de vídeo, para serem utilizados de acordo com as sugestões e orientações oferecidas nos módulos.

PCNEM”. De acordo com as informações contidas nos PCNs em Ação, em 2001 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica fez uma tiragem de apenas, 4000 exemplares, o que se pode supor que estes materiais não chegaram para todas as escolas do país.

Fundamentado numa concepção de formação continuada da autoformação docente e como estratégia para suprir as “carências” com bases técnicas e culturais da formação inicial, o MEC lançou em 2002 os PCNs+. Este documento retomou a reformulação do Ensino Médio, o conhecimento por área e a formação permanente do professor. Pois, entendia que a formação inicial do professor nos cursos superiores “nem sempre caracterizam como culturalmente rico” (PCNs+, 2002).

Para suprir as deficiências da formação inicial o MEC planejou programas de formação continuada centrados na concepção do aprender-aprender e no desenvolvimento de competências que permeavam os documentos legais, tanto da política do Ensino Médio como o da própria política de formação de professores. A proposta de formação em serviço tomou corpo como estratégia fundamental para formação continuada. O PCN + (2002) enfatizava que para o sucesso da formação, o professor tinha de ter a atitude de se compreender como alguém que, por profissão, precisava estar em contínua formação.

A idéia do professor como profissional reflexivo e crítico torna-se central para garantir uma formação ininterrupta, ou seja, reflexivos no sentido de serem “professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar” (PCNs+2002, p. 104). Sem dúvida nenhuma, o professor reflete, pensa sobre sua ação em sala de aula, refletir a prática faz parte do cotidiano do profissional e o ajuda a re-elaborar a prática e o conhecimento teórico.

No entanto, é preciso evitar que o paradigma do professor reflexivo produza a ilusão de que com boas técnicas e treinamentos, a formação continuada se consolida. Pois, se assim for, passa-se a idéia de que tudo depende da ação individual do docente e então, ele deve assumir os problemas da Educação como se fosse só seu, a teoria do professor reflexivo trata os problemas de forma individualizada.

Mas, a formação docente tem de superar a racionalidade técnica, para tanto, deve procurar fomentar o senso crítico do professor para que possa compreender que as questões

sociais e políticas interferem na sua ação pedagógica, e que os problemas devem ser tratados no movimento coletivo de seus pares e dos estudiosos da área.

A concepção de formação continuada voltada para o professor que deve refletir sobre a sua prática, sobre a reflexão na ação e a formação de professores focada no trabalho docente, são referenciadas nos estudos de autores (Philipp Perrenoud, Maurice Tardiff, Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, e outros), que na década de 1990 tiveram forte influência no Brasil.

Segundo Pimenta, (2003) o conceito de professor reflexivo expande-se no Brasil após a publicação do livro “Os professores e sua formação”, coordenado pelo português Antonio Nóvoa, que traz textos de pesquisadores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, como Thomas S. Popekewitz, Carlos Marcelo Garcia, Donald Schön, Angel Perez Gomes, Ken Zeichener, Lise Chantaine-Demilly .

A concepção de professor reflexivo tornou-se uma tendência nos documentos oficiais brasileiros, a formação do professor reflexivo faz forte alusão à prática, o professor deve constantemente refletir a sua prática em sala de aula, deixando em segundo plano o conhecimento científico, a fundamentação teórica.

Schon (1995, p.87-88) propõe formar um professor para que ele torne-se mais capaz de “refletir na e sobre a sua prática” deve se recorrer às tradições de educação artística do que os currículos profissionais normativos dos sistemas universitários de vocação profissionalizante. Nesse sentido, comparando as tradições artísticas com o treino físico e da aprendizagem profissional Schon analisa que ambos tem de melhor é:

as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos *ateliers* de *design* arquitetônico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o *design*. Nos primeiros tempos toda a gente se queixa da confusão” (SCHON, 1995, p. 88).

No entanto, tem que se observar que as crianças, jovens e adultos das classes populares já tem o seu “*practicum*” vivenciado cotidianamente em uma sociedade marcadamente desigual, excludente e massificadora, negadora de direitos, em suma convivem com a contradição do capitalismo. Quando chegam à escola precisam de um docente com uma formação alternativa

que tenha adquirido conhecimentos numa perspectiva de totalidade, nos fundamentos “históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, antropológicos” (ANFOPE, 2004), garantido unidade entre teoria e prática e não supremacia da prática sobre a teoria.

O conceito de competências na formação predominou nos documentos oficiais brasileiros e nas ações de formação continuada. Segundo Campos (2000) a reforma docente se fundamentou nos conceitos de Perrenoud, enfatizando se mais como uma imagem do professor improvisador. Sendo assim, não predominou a concepção de docente como profissional reflexivo, tese defendida por Schon. Portanto, foi destacada a imagem do professor “como gestor de improvisos” (CAMPOS, 2000, p. 163). As concepções que consideram que a ação requer conhecimento prático são encontradas nas definições de Perrenoud, pois para ele “dominar improvisos é uma característica central na prática docente” (CAMPOS, 2000, p.164 apud PERRENOUD, 1999, 2001). A autora cita que para Perrenoud “ensinar e agir na urgência e decidir na incerteza” (CAMPOS, 2000, p.164, apud PERRENOUD, 1999-2001), o que fortalece a formação de docentes como astros de improvisos no cotidiano da sala de aula, a dicotomia entre teoria e prática torna se evidente nos documentos oficiais, pois fortalece a lógica de que “os saberes teóricos são essenciais, mas não bastam para uma prática eficiente” (CAMPOS, 2000, p.168).

A formação na concepção de competência apresentada nas Diretrizes de Formação como uma marca para o profissionalismo, não tem preocupação em sustentar uma política efetiva de profissionalização tais como salário, carreira e formação continuada. O objetivo da profissionalização na reforma educacional é propor mudanças na natureza do processo de profissionalização diferenciando-se da reivindicada pelos educadores, conforme assinala Campos “o que está em jogo não é apenas qualificar melhor, mas construir um “tipo novo de professor”, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, em referências de adaptabilidade e eficácia profissional” (CAMPOS, 2000, p. 211). A autora afirma que o campo da formação de professores e da profissionalização no Brasil:

sustenta-se não apenas no conceito de competências, como um novo paradigma curricular, mas para além dos aspectos da formação inicial, visa conformar uma nova institucionalidade na função docente, sinalizando nesse sentido, para a constituição de novos dispositivos de regulação da formação (inicial e continuada), das carreiras e dos salários (CAMPOS, 2000, p. 160).

Porém, a autora alerta que este projeto de profissionalização de docentes desenhado pelo governo contrapõe-se à concepção de profissionalização, que historicamente foi construído pelo movimento dos docentes, como uma proposta democrática de formação “sustentada na concepção dos professores como intelectuais, cujo domínio de uma sólida base teórica e prática, os possibilitem apreender o fenômeno educativo em todas as suas dimensões e relações com o contexto social” (CAMPOS, 2000, p.161). A formação de professores nesta lógica articula-se com a necessidade de atender a “demanda”, de atender com eficácia a política posta para a Educação Básica.

A formação de docentes do Ensino Médio adotada na proposta oficial durante o governo Lula fundamenta-se na concepção de competências já concretizadas nas diretrizes do Ensino Médio e profissional consubstanciado ao mundo do trabalho. Assim, com base nesta do professor “adaptável” implementaram-se programas de formação continuada com vista a atender as competências da lógica do capitalismo que tem continuidade na política do MEC.

Em 2006, o Ministério da Educação publica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio que tem como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006). A intenção do documento era apresentar um conjunto de reflexões que alimentem a prática do professor. Segundo o MEC o documento é fruto de discussões com equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e alunos das escolas públicas e representantes da comunidade acadêmica.

A sugestão para o estudo nas escolas é que a equipe docente analise e selecione os pontos que merecem aprofundamento, “O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho” (OCME, 2006).

A formação continuada desejada pelos educadores e pelas organizações que os representam está vinculada, - no que se acredita como requisitos necessários para a qualidade da Educação - a uma educação humanística, de construção permanente do conhecimento. O conhecimento deve estar alicerçado na teoria e na prática.

É indiscutível a importância de uma boa formação inicial e continuada dos docentes para a construção de uma escola que contribua para a qualidade da educação das crianças jovens e adultos, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os educadores são profissionais essenciais para possibilitar aos alunos uma educação humanista que os conduza a compreensão do processo histórico, ao desenvolvimento do conhecimento científico, cultural e tecnológico para que possam viver com as exigências postas pela sociedade contemporânea.

Sendo assim, necessitam de uma política unificada que contribua para a profissionalização docente e para valorização do magistério, por meio de uma política que articule a formação inicial e continuada, com condições dignas de trabalho, salário e carreira.

No próximo item será feita a caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul e a política Educacional no contexto dos anos de 1990 e o processo do projeto político educacional implantada pelo Governo Popular de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2006, onde propõe uma ruptura com o modelo educacional de cunho neoliberal, que segundo os documentos é uma concepção adotada em nível nacional.

As definições de uma política educacional, que se apresentava como diferente da nacional foi formulada com a eleição do governo José Orcirio Miranda dos Santos do Partido dos Trabalhadores em 1998. Os caminhos desta política educacional serão analisados a seguir focalizando o Ensino Médio e a política de formação continuada dos docentes desta etapa de ensino.

2.3 Estado de Mato Grosso do Sul: contexto político da criação aos anos de 1990.

Antes de iniciar a explanação da política educacional do Estado do Mato Grosso do Sul²³ a partir da década de 1990, faz-se necessário relatar previamente a história de sua criação ocorrida no período de 1977 no contexto da ditadura militar. O referido Estado foi criado pelo então presidente Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1977. Em 31 de março de 1978, Geisel nomeou Harry Amorim Costa para governar o Estado, “nomeou um técnico gaúcho, porque os políticos sul-mato-grossenses não conseguiram um acordo sobre um nome da terra de confiança do presidente” (CAMPESTRINI,1991 p141,142).

²³ Estado de Mato Grosso do Sul que fica na região Centro Oeste do país com um extensão territorial que corresponde a 18% da região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil, com 357.124,96 km². Segundo dados do IBGE (2007) a população estimada do Estado em 2007 é de 2.265.274 pessoas.

Uma das justificativas para divisão do Estado de Mato Grosso e para a criação do novo Estado de Mato Grosso do Sul era a necessidade de uma divisão territorial que contribuísse para o aceleramento econômico e social dos dois estados. No entanto, a divisão e criação do Estado foram discutidas com a oligarquia agrária, a população não chegou a ser consultada.

Em 12 de junho de 1979, Harry Amorim Costa foi exonerado devido às pressões feitas ao presidente por parte dos políticos representantes da oligarquia do estado. A partir daí iniciam-se mudanças constantes no revezamento de governo do novo Estado. Com afastamento de Harry Amorim Costa, toma posse interinamente o então presidente da Assembléia Londres Machado (12/06/1978 a 29/06/1979), posteriormente, Marcelo Miranda Soares indicado pelo presidente, assume o governo do Estado por apenas quatro meses (29/06/1979 a 30/10/1979), depois é exonerado do cargo, retorna Londres Machado interinamente (30/10/1979 a 06/11/1979).

Em 31 de outubro de 1979 foi nomeado para governar o estado o engenheiro Pedro Pedrossian, que terminou o mandato em 15 de março de 1983. Em seguida, eleito pelo povo, tomou posse Wilson Barbosa Martins em (15/03/1983 a 15/05/1986) saindo do poder para concorrer ao senado, em seu lugar ficou o vice - Ramez Tebet. Em 15 de março de 1987 voltou ao poder, por meio de eleição direta, Marcelo Miranda Soares que terminou o mandato em 15/03/1991.

Da criação em 1977 a década de 1990 o Estado viveu segundo Bittar e Ferreira Junior um período de revezamento político:

entre pedrossianismo e anti-pedrossianismo no poder, já permite concluir que ambos os líderes, em essência, podem ser considerados como chefes políticos de facções oligárquicas diferenciadas por questões políticas que haviam-se perdido no passado do presente” (BITTAR E FERREIRA JR, 2001).

Ambos, Pedrossian e Wilson eram oriundos dos partidos do antigo Mato Grosso União Democrática Nacional (UDN) do qual Wilson Barbosa Martins do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era herdeiro político e Partido Social Democrático (PSD) de Pedro Pedrossian filiado a Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

Atualmente no Estado está concentrada a segunda maior população indígena do país. Os povos presentes no Estado são Guató, Ofaié, Terena, Kadiwéu, Kuarani/kaiowá, Kinikinawa,

Kamba e Atikum. A população indígena vive em território demográfico reduzido, em confinamento de pequenas áreas de terra. Sendo assim, necessitam de políticas públicas em diversas áreas, para rever a estrutura fundiária que garanta terra aos índios e programas para atender a saúde, saneamento básico e educação.

Sendo Mato Grosso do Sul um Estado que tem uma importante população indígena, cabe-lhe a responsabilidade de desenvolver - entre os outros direitos constitucionais do povo indígena - política educacional para esta população para que assegure acesso e permanência dos alunos na escola respeitando as especificidades de cada etnia, como também desenvolve política de formação de professores do Ensino Fundamental e Médio para essa população.

Porém, a pesquisa se deterá apenas ao que se refere à política educacional desenvolvidas nos dois principais governos na década de 1990, analisando como se concretizava no Estado de Mato Grosso do Sul a política de formação básica, condições de trabalho e formação continuada no período que abrange os anos de 1990 a 1998. A seguir será feita uma síntese da política da Secretaria Estadual de Educação para o Magistério da educação pública do Estado, visando resgatar a história da formação docente implementada pelos governos anteriores para, posteriormente, contextualizar a política educacional do governo popular (1999-2006) focalizando a política de formação continuada de professores do Ensino Médio objeto desta pesquisa.

As políticas educacionais implantadas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990, de certa forma, acompanharam as políticas nacionais e responderam às diretrizes internacionais desenhadas pelos seus organismos de financiamento.

Nesta década deu-se continuidade ao revezamento do poder político do estado entre O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), neste sentido ocorreu apenas a mudança da sigla partidária, pois em termos de política educacional e de valorização do magistério não ocorreram diferenças efetivas, somente ações pontuais que serão aqui descritas.

No ano de 1991, assumiu o governo do Estado de Mato Grosso do Sul Pedro Pedrossian. A Secretaria de Educação estava no comando da professora Leocádia Aglaé Petry. Neste período a secretária de educação implementou uma série de mudanças na área, seu principal feito foi à implantação de uma política de descentralização administrativa e a eleição de diretores e colegiados escolares, ocorridos em julho de 1991 e julho de 1993. Os diretores e

membros dos colegiados eram escolhidos pelo voto direto da comunidade escolar e para concorrer ao cargo de diretor o candidato deveria ser do quadro efetivo do Magistério.

Entre outros documentos foram elaborados as Diretrizes Curriculares para o 1º e 2º Graus e o documento: *Educação Pública e Democrática: direção colegiada e gerenciamento escolar*, para servir como subsídio básico da discussão na escola e com objetivo de promover a descentralização das ações da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1992), foram implantadas as agências educacionais por região. Em 1993 foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) prevista constitucionalmente desde 1989.

A política de formação continuada de professores estava voltada para a “capacitação em serviço” (MATO GROSSO DO SUL, 1994, p. 34) as capacitações de professores aconteciam em uma das escolas pólos, ministradas por técnicos das agências ou convidados. Outra forma de capacitação era mediante o Programa Federal “Um Salto Para o Futuro”. A Secretaria de Estado de Educação responsável pela coordenação do Programa em âmbito estadual devia viabilizar a infra-estrutura da sala (teleposto) e capacitar os professores que eram encarregados dos trabalhos nas teles salas (SILVA, 2001).

A Secretaria de Estado de Educação apresentou o seu relatório final da gestão de 1991-1994, com respeito à formação de Recursos Humanos, o referido documento demonstra que a capacitação a distância foi a modalidade que atingiu maior número de pessoas, e neste período foi muito priorizado, pois “possibilita a formação no local de serviço e garante mais eficácia na formação, reduz-se custo com a capacitação”(MATO GROSSO DO SUL, 1994, p, 23) .

Tendo como base o referido relatório, percebe-se que a formação a distância apresenta crescimento constante, a partir do segundo ano do governo conforme demonstram os dados:

do período de 1992 havia 09 teleposto com 15 telesalas atendendo 232 telealunos, no ano de 1993 o número de teleposto passou para 59 com 167 telesalas atendendo 2524 alunos e no último ano de governo o número de teleposto passou para 80, com 351 telesalas capacitando 4520 profissionais (MATO GROSSO DO SUL, 1994, p.24).

O relatório demonstra também que foram oferecidas capacitações pelos órgãos intermediários: Núcleos Educacionais e outras instituições totalizaram 288 eventos, capacitando 7.415 profissionais da área pedagógica.

No final do governo de Pedro Pedrossian, os professores e demais servidores ficaram com seus salários atrasados. Conforme matéria no jornal, “Governo Wilson paga salários atrasados e não demite” (JORNAL CORREIO DO ESTADO, 04-01-95). Wilson Barbosa Martins assumiu o governo do Estado com sérias dívidas deixadas pelo seu antecessor Pedro Pedrossian.

A gestão de Wilson Barbosa Martins (1995-1998) trazia certa esperança aos servidores por ter terminado a sua última gestão (1983 a 1986) sem o trauma do atraso de pagamentos, e com melhores condições salariais para os professores em comparação ao seu antecessor. Segundo Rodríguez (2006, p.22):

Por tal motivo, o Estado de Mato Grosso do Sul, também estava submerso numa profunda crise econômica, e como a maioria dos estados brasileiros, não contava com recursos financeiros para investir no setor social, como a saúde, a educação, a moradia entre outros.

A Secretaria de Estado de Educação foi dirigida por Aleixo Paraguassu Neto, no período de 1995-1997. No documento “A cidadania começa na Escola” (1996) anunciou-se que para formação dos educadores e garantia de qualidade de ensino seriam postos algumas ações em prática, entre elas:

A definição em uma política de capacitação continuada e descentralizada, utilizando recursos tecnológicos e desenvolvida preferencialmente no local de trabalho, a partir das reais necessidades constatadas através de instrumentos de avaliação (MATO GROSSO DO SUL, 1996, p. 24).

Na gestão de Paraguassú foram implantados alguns projetos como exemplo: Projeto Travessia Artes e Letramento (TAL), para alfabetização de crianças das séries iniciais, o qual destinava carga horária ampliada para planejamento do docente. Para capacitação de professores de Educação Básica a Secretaria de Educação concebeu-se o “Projeto Oficinas Pedagógicas”

(SILVA, 2001), consistiu na capacitação de docentes em formas de oficinas operacionalizadas pelas Agências Educacionais.

Posteriormente assumiu a Secretaria Maria de Lourde Maciel (1997- 1998); na sua gestão foram extintos as oficinas pedagógicas, por considerar que não “se realizou de forma desejada” (SILVA,2001,p.70). Sendo assim, foi desenvolvido o Programa de Capacitação Continuada “Aprender Aprendendo”, com a parceria da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O programa era coordenado pelo grupo de trabalho denominado Grupo-Base Zero, composto por professores da Secretaria de Estado de Educação (SED) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob a consultoria de Pedro Demo, a capacitação consistia em “um processo de reconstrução da aprendizagem do professor” (SILVA, 2001, p.78-79). O programa tinha como finalidade conduzir o professor para o desenvolvimento da aprendizagem, produzindo textos que eram corrigidos pela equipe responsável pela organização do curso.

No governo de Wilson Barbosa Martins, os pretensos candidatos à função de diretores escolares da rede estadual tiveram que passar por “provas” para comprovar competência pedagógica e administrativa para assumir tal função. Somente depois de aprovados no “exame de qualificação” poderiam candidatar-se ao cargo e concorrer às eleições. Porém, é importante lembrar que todos os docentes que assumiram o cargo de diretor e diretor adjunto eram do quadro efetivo do Estado, ou seja, haviam passado por provas e títulos para ingressarem no serviço público, no Magistério.

As condições de trabalho, a política de formação continuada, a política salarial e de carreira para o Magistério, neste período, apresentavam um quadro desfavorável, dadas as condições políticas e econômicos do Estado. Registrava-se a falta de compromisso do governo com os servidores, fato este que se agravou no último ano de governo de Wilson Martins que foi denunciado pelo movimento dos trabalhadores de educação.

O Sindicato Campo-grandense dos professores produzia folhetos para informar à sociedade o descaso do governo com a categoria, denunciando o atraso no pagamento dos salários e a falta de condições de trabalho. Os professores da rede Estadual “fizeram greve de 51 dias” (ACP,1996) em prol do recebimento de salários atrasados. Em 22 de julho de 1996 foram entregues ao Secretário de Educação Aleixo Paraguassu as chaves das escolas. Segundo o sindicato dos professores este ato ocorreu “por falta de condições de trabalho e até mesmo por uma questão de sobrevivência” (ACP, 1996). O problema de atraso de pagamento ficou mais

grave, os professores então, criaram a “Agência de Empregos” fato este que repercutiu na imprensa local e nacional. No jornal Correio do Estado foram publicadas as matérias: “Professores fazem feira da pechincha no centro” (15/08/1996, p.6) “Governo paga mês de julho, mas professores não voltam” (10-09-1996, p. 6). No último ano do governo os servidores “acamparam” no prédio da governadoria, pois não recebiam os provimentos referentes a meses de trabalho. O governo Wilson Barbosa Martins terminou o seu governo deixando os servidores estaduais com cinco folhas de seus provimentos atrasadas.

A partir do ano de 1998 com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), ocorre a quebra do ciclo de revezamento do poder que era de domínio das duas grandes lideranças partidárias do Estado de Mato Grosso do Sul (PMDB e PDT). O governador eleito em 1998, José Orcírio Miranda dos Santos do PT assumiu o governo prometendo resgatar a credibilidade do Estado e promover o desenvolvimento. Como prioridade, o governo apresentou o seu programa pautado em três grandes eixos: “Ajuste, Moralização e Democratização da máquina do Estado; Combate à miséria e promoção da inclusão social e Desenvolvimento econômico sustentável” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 23).

No Estado de Mato Grosso do Sul a proposta do Ensino Médio, após a reforma de 1999, procurou nos seus documentos definir uma política diferente para esta etapa de ensino, contrapondo-se ao que preconizava as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura, o projeto posto visou romper com a proposta oficial, pois segundo os formuladores da política do Ensino Médio do Estado, a política nacional estava comprometida com o projeto neoliberal, voltado para formação na lógica da teoria do capital humano. O princípio que sustentava a proposta do Ensino Médio tinha como foco o ser humano, a qualidade social da educação tornou-se princípio crucial nos documentos para a política do Ensino Médio e para a definição da política de formação continuada para esta etapa de ensino.

A proposta de Mato Grosso do Sul apresentava discordância em relação aos conceitos contidos Nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Conseqüentemente a formação continuada de professores seguiria um rumo que possibilitasse a implantação da proposta do Ensino Médio no âmbito do projeto político Escola Guaicuru²⁴ da SED/MS.

²⁴ O termo Guaicuru, segundo o historiador Henrique de Melo Spengler, faz parte do processo de conscientização e valorização da história e da identidade cultural do povo do recém criado estado de Mato grosso do Sul. Portanto, é um termo que expressa vários significados: para os etnólogos , a “língua Guaicuru” corresponde a um tronco

Sendo assim, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul não aderiu a proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio do MEC com base nos parâmetros em ação. As escolas que receberam os materiais do programa deveriam se assim entendessem necessário, fazer uso dos referidos materiais nos estudos com os professores.

A equipe que assumiu a Secretaria de Educação propôs aos educadores das escolas estaduais um debate que possibilitasse a formulação de uma Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Estado. Diante disso, a escola passou a ser um espaço de discussão coletiva e para instaurar esta nova iniciativa

Sendo assim, a SED/MS convidou professores, coordenadores e diretores das escolas estaduais que trabalhavam com Ensino Médio noturno para que cada unidade escolar de acordo com suas reais condições desenvolvesse uma proposta alternativa para o Ensino Médio do referido período, pois era a etapa de ensino que apresentava maior índice de evasão e repetência. A SED propôs então o desenvolvimento de trabalho com projetos, com flexibilidade de horário para o aluno do período noturno. Para tanto assegurando menor carga horária do professor em sala, para que tivesse tempo de estudar, pesquisar e orientar projeto. A experiência de trabalho com projetos passou a vigorar a partir de 2000 como proposta do currículo do Ensino Médio para toda rede. O Projeto Aulas Programadas para o Ensino Médio noturno ocorreu apenas em 1999, no ano de 2000 implantou-se na rede a proposta do Ensino Médio da Escola Guaicuru, como será analisada no próximo capítulo.

A formação continuada de docentes voltada para a qualidade social da Educação tornou-se tema fundamental nos documentos do governo, como condição essencial para que a proposta político educacional para a rede e, especificamente, para o Ensino Médio fosse concretizada.

lingüístico original falada pelo povo que habita a região do central do continente, o Pantanal e adjacência. Para os povos cadiués, remanescentes diretos dos Mbayá-Guaikuru ou “homem verdadeiro” significa sua ancestralidade étnica e sua identidade existencial. Para os produtores culturais e intelectuais sul-mato-grossenses o termo guaicuru significa a síntese referencial da identidade cultural do homem, do povo, dos cidadãos do Estado de MS. Spengler (1999) esclarece que no ano do bicentenário do “Tratado Guaicuru de Paz e Aliança Eterna” 1991, por meio do qual o território da Nação Guaicuru, atual Mato Grosso do Sul, foi, definitivamente, incorporado ao Brasil- os deputados estaduais de então demonstrando sensibilidade e maturidade à causa histórica, deram à sede da Assembléia Legislativa Estadual de MS o nome de “Palácio Guaicuru”. O Governo Popular de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, ao implantar a Escola Guaicuru - Vivendo uma Nova Lição, “esta proporcionando aos estudantes, de forma concisa e permanente, o acesso ao conhecimento sobre o processo histórico e a identidade cultural do povo do Estado de Mato Grosso do Sul (SPENGLER,1999,p.5-6)).Revista de Educação de Mato Grosso do Sul -n.3 “Mais Saber”

2.4 A política educacional do governo popular: período de 1999 a 2006.

Ao assumir o Estado de Mato Grosso do Sul, José Orcirio Miranda dos Santos implantou na Rede Estadual de Ensino, a partir do ano de 1999, um novo Projeto Político Educacional, inserido na Proposta do Governo Popular que propunha um processo participativo que garantisse três eixos considerados principais: a democratização do saber, a valorização dos profissionais da Educação e a democratização da gestão da escola pública (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Na área educacional, no seu primeiro mandato, o governo teve como detentores da pasta três secretários: o primeiro foi o deputado Estadual Pedro César Kemp (1999 - 2002) o segundo, Antonio Carlos Biffi (2002 - 2002)²⁵.

No primeiro ano de governo (1999) lançou a Proposta de Educação do governo popular de Mato Grosso do Sul-1999/2002, por meio do documento denominado caderno n. 1 da Escola Guaicuru. Segundo o documento, a referida proposta só se materializaria com uma ampla discussão que deveria ocorrer no interior da escola e com a participação de todos os segmentos. No caderno foram estabelecidos três programas: Democratização do acesso, Democratização da Gestão Escolar e o Programa Qualidade Social da Educação.

O programa qualidade social da Educação²⁶ apresentava três projetos vinculados diretamente aos profissionais da Educação: desenvolvimento profissional apoio e incentivo à formação profissional e estatuto social para os trabalhadores da Educação. Uma das metas do programa qualidade social da educação apresentada no documento era: “Implantar uma política de desenvolvimento profissional para os trabalhadores da educação incluindo capacitação continuada, presencial e a distância” (MATO GROSSO DO SUL, 1999 p. 24).

Na gestão de Pedro Kemp foi elaborado o Projeto Político-educacional Gestão (1999 - 2002) de nome “Escola Guaicuru: vivendo novas lições”. O projeto visava o fortalecimento e a autonomia da escola pública, a democratização do acesso, a democratização da gestão e o alcance

²⁵ No último ano do governo (1ª gestão), Elza Jorge ficou nos últimos nove meses (2002) como Secretária de Educação em substituição ao Secretário Antônio Carlos Biffe que deixa o cargo para candidatar-se a uma vaga na Câmara Federal.

²⁶ A qualidade social da Educação é entendida também como outra forma política de posicionamento diante da organização social vigente. Na prática isso se expressaria na redefinição dos conteúdos curriculares e na mudança da organização do trabalho didático existente na escola pública contemporânea, através da introdução de um novo modelo de trabalho, que preconiza o entendimento da realidade singular em conexão com seus determinantes universais (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.3)

da qualidade da educação. (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p 14). No período (1999 -2000) foi instalada a Constituinte²⁷ Escolar, movimento que pretendia por meio de debates, estudos e socialização de experiências proporcionar à sociedade sul mato-grossense a participação efetiva, em prol da escola pública e construir coletivamente o plano para a rede estadual de Educação. De acordo com o documento, a Constituinte Escolar tinha como objetivo “promover a discussão ampla, qualificada e fundamentada sobre a escola necessária à população, para que toda sociedade civil ajudasse na construção do plano Estadual de Educação para Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 9 e 15). Também neste período foi elaborada a proposta para o Ensino Médio (CADERNO 2 1999) e a Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental (SÉRIE FUNDAMENTOS POLITICOS-PEDAGÓGICOS, 1999), tendo em vista que a organização curricular para os anos iniciais era desenvolvida em ciclos de aprendizagem, proposta implantada na rede no final do governo anterior.

2.4.1 O Ensino Médio da Escola Guaicuru: proposta de ruptura com o modelo tradicional.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 1999 surgiu a proposta curricular do Ensino Médio baseada, segundo os documentos, em uma formação geral sólida, com base na pesquisa e no desenvolvimento das capacidades de aprender. Pois, conforme o Caderno 2 (MATO GROSSO DO SUL, 2000 p. 17), visava-se implantar um currículo para o Ensino Médio que tinha por objetivo desenvolver um processo que superasse o modelo tradicional, da teoria do capital humano que embasou a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus n. 5.692/71. E de acordo com o mencionado documento, ainda tinha sucesso junto aos “pensadores neoliberais do ensino médio”. Conforme os documentos oficiais, para concretizar esta ruptura com o modelo tradicional, propunha-se um currículo para o Ensino Médio fundado em novos princípios, que tinham como foco o ser humano e não os preceitos de competitividade, de qualidade total que concebe a educação como produto e mercadoria, modelo este próprio da sociedade capitalista.

²⁷ De acordo com o Documento n. 1 “o que é a Constituinte Escolar” da SED/MS de 1999 a Constituinte “é um movimento que tem como objetivo a ampla participação da Comunidade Escolar e de toda sociedade sul-matogrossense para construção do Plano Estadual da Educação”(MATO GROSSO DO SUL,1999,p.9) e ainda, a Constituinte Escolar é “um processo que objetiva discutir, com a sociedade sul-matogrossense, as causas efetivas dos problemas sociais e a função da escola no contexto da sociedade contemporânea”(MATO GROSSO DO SUL,1999,p.15)

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, tendo como responsabilidade o “oferecimento preferencial” do Ensino Médio, conforme incube a LDB/1996 e de acordo com projeto político educacional que pretendia implementar, desenvolveu a proposta educacional para o ensino médio. A partir de 1999, no contexto da Constituinte Escolar foi elaborada a proposta para a última etapa da Educação Básica - ensino médio- na Escola Guaicuru. Para colocar em prática o novo currículo do Ensino Médio, a Secretaria de Educação propõe inicialmente para as unidades escolares, um trabalho diferenciado com foco no ensino médio noturno, em decorrência das dificuldades que apresentava este segmento como: cumprimento do horário, número significativo de abandono escolar e por ser o terceiro turno de trabalho para a maioria dos alunos do referido período.

Sendo assim, partir de 1999, a Secretaria de Estado de Educação por meio da Diretoria de Educação Básica e do Núcleo de Ensino Médio, lançou uma proposta alternativa para atender o Ensino Médio noturno, denominada Projeto Aulas Programadas. Posteriormente esta proposta de projetos foi se estendendo para o ensino médio de toda rede. As escolas tinham autonomia para organizar os horários de aula do período noturno para atender melhor às necessidades dos alunos trabalhadores. A referida proposta consistia em flexibilizar o primeiro e ou último tempo para os alunos, para que estes desenvolvessem projetos de pesquisa com temas por eles escolhidos sob a orientação do professores.

Os projetos de pesquisa podiam incluir pesquisa científica, apresentação cultural, seminários, palestras, produção de vídeos e painéis, de forma que as estratégias acordadas entre alunos e professores contribuíssem com a comunidade na qual o aluno estava inserido. A presença dos alunos era computada a partir do desenvolvimento do trabalho, não sendo necessária a sua permanência na escola no tempo flexível. O professor nesse contexto era um pesquisador, à escola cabia oferecer condições para que o docente tivesse tempo para estudo, elaborar os projetos e orientar os alunos.

No entanto, os professores tinham dificuldades para trabalhar com a proposta, pois precisavam desenvolver uma nova forma de trabalho em sala de aula diferente da sua prática cotidiana. De acordo com a pesquisa de Giordani (2005, p. 40) em duas escolas que adotaram a metodologia de projetos, uma no município de Amambaí e outra em Dourados, registrou que a maioria dos professores não sabiam elaborar e trabalhar com projetos, e as capacitações oferecidas não foram suficientes para prepará-los.

As estatísticas mostraram que no período correspondente a primeira gestão do governo popular 1999-2002 os objetivos da SED/MS em diminuir a evasão e a repetência no Ensino Médio não se concretizaram, mesmo porque o tempo de 1999 a 2002 foi pequeno, para resolver problemas complexos como evasão e repetência escolar. Tendo como base a Sinopse da Estatística da Educação Básica de 1999 e 2002 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira- INEP observa-se que o número total de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono do ensino médio não apresenta resultados satisfatório, como explica o quadro a seguir:

QUADRO 1

Desempenho dos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul				
Ano	Nº de alunos Aprovados	Nº de alunos reprovados	Nº de alunos afastado por abandono	Total de matriculas.
1998	46.095	6.172	13.969	66.236
1999	47.567	8.838	14.726	71.131
2002	53.336	13.357	17.392	84085

OBS: o quadro foi construído de acordo com os dados do INEP - Sinopse da Educação básica de 1998,1999 e 2002.

http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.htm

Desta forma em 1998, o quadro total dos alunos do Ensino Médio era o seguinte: 69.59% de alunos aprovados, 9.31% de alunos reprovados e 21% de alunos afastados por abandono. No primeiro ano do novo governo 1999 a porcentagem de alunos aprovados foi de 66.87%, já o número de reprovados cresceu 3.11% em relação ao ano anterior, pois a porcentagem de alunos reprovados em 1999 foi de 12.42% o número de abandono foi de 20.70%. No último ano da primeira gestão do Governo Popular, os resultados obtidos foram: 63.43% de aprovação de alunos, 15.88% de reprovação e 20.68% de alunos afastados por abandono escolar. Este fato aponta para a necessidade de uma política de formação continuada de docentes mais sistemática, que subsidiasse o docente no aprofundamento teórico e na articulação deste conhecimento com a prática. A proposta era inovadora, mas de acordo com a pesquisa de Giordani (2005) foi identificado - em duas escolas do Estado- que os docentes não sabiam como trabalhar com projetos, sendo assim, faltou melhor preparação dos docentes, coordenadores e gestores para efetivar o currículo do Ensino Médio anunciado.

O projeto Aulas Programadas foi desenvolvido em 1999 e 2000, e a partir deste projeto definiu-se a proposta do Ensino Médio por meio de projetos de pesquisa para todo Ensino Médio da rede, fundamentada nos cadernos temáticos da Constituinte: o Caderno 2 do Ensino Médio da Escola Guaicuru traz a fundamentação teórica; os eixos formadores do cidadão; a proposta pedagógica referencial e o relato das experiências de escolas que desenvolveram a proposta inicial das aulas programadas.

O currículo do Ensino Médio ficou assim constituído: carga horária de duas mil e seiscentas horas (2.600) obrigatórias, sendo duas mil horas destinadas para a Base Nacional Comum e seiscentas horas para a parte diversificada com duração de três anos.

De acordo com as Resoluções SED/MS n. 1453/2000 e n. 1461/2001, o Currículo do Ensino Médio ficou com uma carga horária anual de 667 horas para a Base Nacional Comum para o período diurno que corresponde 800 horas com aulas de 50 minutos e para o período noturno a carga horária ficou assim constituída: 634 horas relógio que correspondem a 760 hora com aulas de cinquenta (50) minutos. A parte Diversificada ficou com uma carga horária de 200 (duzentas) horas para o período diurno, que corresponde a 240 horas com aulas de 50 minutos e 233 horas para o período noturno que correspondem a 280 (duzentos e oitenta) hora com aulas de 50 minutos.

Segundo a proposta, a parte diversificada tinha que estar intrinsecamente relacionada com a Base Nacional Comum e devia ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisa. Sendo que este devia partir de uma construção coletiva, articulada com a proposta pedagógica de cada unidade escolar e com os conteúdos de cada disciplina, possibilitando a contextualização do conteúdo da Base Nacional Comum.

O currículo do Ensino Médio pautou-se por três eixos formadores do cidadão, a saber: o econômico, político e cultural²⁸ que “constituem em princípios que permeiam os

²⁸ Formação Cultura contribui para que os alunos apropriem-se dos elementos culturais produzidos pelo homem ao longo de sua caminhada histórica, de suas pesquisas científicas e tecnológicas e também da consciência da produção da cultura de um povo como instrumento fundamental na formulação de novos princípios e valores sociais; Formação econômica contribui para que os alunos apropriem-se dos fundamentos históricos que deram origem às relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais, tal como se apresenta hoje e compreendam o conjunto das leis que asseguram direitos aos trabalhadores, bem como as instituições que os congregam e os organizam para a defesa desses direitos; Formação Política: formar politicamente significa traduzir as competências e habilidades em esforços de valorização do homem, isto é, a consciência de sua dimensão histórica e das suas possibilidades de construir uma sociedade fundada em novos princípios de valores. Significa reverter os conhecimentos adquiridos em ações concretas, no cotidiano da escola e da vida em sociedade, assumindo posições frente às diferentes situações sociais. é a formação para o exercício da cidadania. (MATO GROSSO DOSUL, 2001, p.11) Vê também Caderno 2 do ensino Médio da Escola Guaicuru, 2000.

conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada a fim de criar condições que viabilizem a totalidade do conhecimento” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 11). O projeto político da gestão do Governo Popular procurou diferenciar-se do modelo educacional tradicional, evidenciando recorrentemente esta pretensão em diversos documentos²⁹.

O currículo de referência sugerido pela proposta inicial tinha como meta superar “os limites dados pela especialização que no âmbito da escola se expressam na segmentação disciplinar” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p. 26), para isso, propunha o trabalho curricular desenvolvido por Unidades Temáticas com objetivo de envolver todos os professores de cada área para planejar e executar o trabalho em conjunto, por meio dos eixos formadores do cidadão que “emanarão de uma matriz comum as três áreas, que é a história da vida material dos homens na construção de sua cultura” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c,p.26). O objetivo era o desenvolvimento de atividades “independentes do livro didático e implementar os projetos de iniciação científica e de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.27). Sendo assim, os conteúdos por Unidade Temática tinham como compromisso a perspectiva humana e civilizatória, e estes conteúdos deviam inserir as lutas e os movimentos considerados essenciais para conhecer a natureza histórica de todas as coisas. Propunha-se então, um currículo que contribuísse para a superação de preconceitos existentes na sociedade contemporânea.

Desse modo, a proposta sugeria que o conhecimento historicamente construído deveria ser estudado no “interior de uma totalidade que inclui toda a trajetória humana até os dias atuais, dentro dos modos particulares de produzir a existência: a sociedade antiga, a medieval e a moderna” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c ,p. 27).

O currículo de referência era objeto de estudo na última semana de formação presencial dos professores. O currículo de referência –do ensino médio- de acordo com a proposta se sistematizava por Unidades Temáticas da seguinte forma: O mundo Antigo dividido em Unidade Temática I que estuda a civilização Grega e Unidade Temática II que estuda a Civilização Romana. Outro tema era A Europa Medieval que se dividia em Unidade Temática I O mundo feudal e Unidade Temática II A Transição para a Modernidade. O terceiro tema A

²⁹. Documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação tais como: Série Constituinte Escolar, Caderno da Escola Guaicuru 1 - Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1999/2000), Caderno 2 Ensino Médio na Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 2000), Caderno 2.1 Perspectiva Pedagógica Para o Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 1999/2002) Referencial Curricular Para o ensino Médio de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Modernidade divide-se em três unidades a primeira temática I estudava o desenvolvimento da Modernidade, II a era dos monopólios e a III A crise da Modernidade.

Com a idéia de desenvolver no aluno o espírito investigativo a metodologia de projeto iniciada em 1999, foi se consolidando nos documentos por meio da proposta de iniciação científica, para que possibilitasse ao aluno dar os primeiros passos para uma postura investigativa e indagadora que, segundo o documento só se pode compreender as diferentes formas de conhecimento a “partir de uma perspectiva histórica” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.32). Pois, nesse sentido é que MARX definiu: “Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c apud MARX;ENGELS:1987) ou seja, é uma concepção de construção do saber científico que escolhia a Ciência da História como teoria de investigação.

O documento esclarece que a pesquisa investigativa apropriando-se da concepção histórica era um caminho percorrido nos cursos de pós-graduação. E a pretensão que se tinha era que o ensino médio apenas iniciasse o aluno no caminho da pesquisa pautado-se no rigor necessário, como “saber identificar o problema e delimitá-lo proceder ao levantamento de dados empíricos e fonte bibliográfica, redigir relatórios descritivos a partir dos quais no futuro de posse de um arsenal teórico se possa proceder a análise científica” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.34).

2.5 A Constituinte Escolar: a formação inicial e continuada de docentes do ensino médio.

No primeiro mandato do Governo Popular se deu início ao processo da Constituinte Escolar para a rede estadual de Mato Grosso do Sul. O primeiro momento da Constituinte foi o início da estruturação do processo e mobilização da comunidade, articulando o processo constituinte com as demais secretarias do Estado. Nesse período foram realizadas as reuniões nas unidades escolares para o lançamento da Constituinte Escolar do Estado em todos os municípios.

No segundo momento da Constituinte Escolar enfatizava-se a questão da qualidade social da Educação vinculada ao desenvolvimento profissional. Para tanto, foi realizada “análise da realidade, social, econômica, política, cultural: reorganização da escola e definição das temáticas” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.21). Assim, foram apresentadas as primeiras formulações da política para o desenvolvimento profissional. Estas primeiras formulações

estavam resumidamente expressas no documento “Constituinte Escolar Construindo a Escola Cidadã” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.45). A política estava organizada em três eixos; 1º eixo: conjuntura social, política e econômica do Mato Grosso do Sul; 2º eixo: trata da questão do trabalho e do desenvolvimento profissional na sociedade, destacando a importância da formação inicial e continuada do trabalhador; 3º eixo: considerado no documento como “pressuposto básico da política de desenvolvimento profissional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.45), pois versava sobre a formação continuada dos trabalhadores em Educação. Enfatiza ainda o trabalho do coordenador pedagógico como articulador e promotor do processo educativo.

Com relação à formação inicial de docentes a SED/MS para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, explicitada no texto das disposições transitórias Art. 87 inciso IV no parágrafo 4º que “Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço”, visando alcançar o nível superior para os professores com nível médio viabilizou “parceria entre a Secretaria de Estado de Educação com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que resultou na criação do Curso Normal Superior para que propiciasse a capacitação dos profissionais da Educação Básica” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.46).

As pesquisas feitas pela SED/MS (2000) sobre a situação dos docentes do Estado, no segundo momento da constituinte, apresentavam os seguintes dados³⁰: do total de 15.317 professores, 52.75% possuem licenciatura curta ou plena, 30.58% possuem outra formação, 14.79% são diplomados no Ensino Médio, Magistério concluído e 1.87% dos docentes possuem nível superior sem licenciatura.

No terceiro momento da Constituinte Escolar (2000) foram produzidos 16 cadernos³¹ temáticos para subsidiar e sistematizar as discussões nas escolas sobre os eixos condutores para a elaboração do Plano para a Rede Estadual de Educação.

³⁰ O quadro apresenta a situação dos docentes do Estado agrupado por pólos no qual abrange os municípios de: Campo Grande, Aquidauana, Coxim, Corumbá, Nova Andradina. Três lagoas, Ponta Porá, Dourados, Cassilândia e Bodoquena (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 46)

³¹ Os cadernos temáticos abordados no 3º momento foram: n. 1 Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional, n. 2 Educação e Etnias Indígenas e Negros, n. 3 Educação Ambiental. N. 4 Assessorias Técnica Escolar, n.5 Educação e Tecnologia. n. 6 Portadores de Necessidades Especiais, n.7 Educação Básica do Campo, n.8 Função Social da Escola, n.10 Violência Ética e Cidadania, n.12 Financiamento da Escola pública Estrutura Física da Escola, n.13 Formação Continuada, n.15 Fundamentos do Currículo, n. 16 Os Trabalhadores da Educação.

Entre os dezesseis cadernos temáticos discutidos no processo da constituinte, o número 13 tratava, especificamente, da formação continuada de professores. O mencionado documento abordava os seguintes temas: a formação profissional do educador de Mato Grosso do Sul buscando novos caminhos - problemática inicial -, a proposta de qualificação, valorização e formação continuada dos trabalhadores em Educação de MS - educação de qualidade social -, política de desenvolvimento profissional, política de capacitação da Secretaria de Estado de Educação e redimensionando a coordenação pedagógica.

Segundo o Caderno Temático n. 13 a política de desenvolvimento profissional deveria adotar:

Uma perspectiva histórica, a qualificação deveria ser analisada como um fenômeno originário das relações sociais e, desta maneira, sujeita às determinações próprias de uma certa época. Assim a problemática da qualificação teria que ser vista, considerando as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho. A necessidade de qualificação do profissional estaria vinculada a forma de organização do processo de trabalho e dos instrumentos utilizados na execução de tarefa MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 12).

O documento explicitava que a política de formação inicial e continuada de professores no modelo convencional “vem sendo questionadas nas últimas décadas (...), pois não tem correspondido à expectativas da sociedade no geral” (...), pois não “vem contribuindo de forma efetiva para mudança na prática pedagógica”(MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.14). Desta forma, a SED/MS viu a necessidade de realizar um esforço maior junto com as demais instituições envolvidas com a Educação ao afirmar que “é urgente ampliarmos os laços com as universidades e ou agências formadoras, no sentido de desenvolver projetos e programas voltados para a qualificação profissional do educador” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 14).

No contexto da discussão da Constituinte, a Secretaria de Educação contemplou a política de capacitação continuada para os profissionais da Educação incluindo o Conselho das Unidades Escolar (COUNES)³² criado pelo Decreto n. 9.606 de 24 de agosto de 1999. A proposta era integrar as ações do órgão central às experiências dos COUNES reunindo escolas

³² Counes são órgãos colegiados integrantes da estrutura administrativa da SED, formados por diretores das unidades escolares, presidentes dos colegiados escolares, coordenadores pedagógicos e assessor técnico (MATO GROSSO DO SUL,2005, p 37).

geograficamente próximas dentro da mesma região, para desenvolver as ações de formação continuada.

Para formação de professores em temas concretos, a SED/MS entregou material ³³e possibilitou encontros para estudos e debates sobre as diferentes temáticas que fundamentava a política educacional pretendida. Os estudos e debates tinham como locus primordial a escola, porém, não se pode dizer que foi uma discussão que aglutinou toda a rede, pois os trabalhos desenvolvidos na escola dependiam do engajamento de cada instituição escolar e ou dos COUNES do qual a escola fazia parte. Cada unidade escolar tinha um coordenador da constituinte, que junto com a direção e coordenadores pedagógicos conduziria a discussão com toda a comunidade. As escolas que se organizaram por COUNE fizeram um grande debate assessorado por professores doutores das universidades (UFMS). Assim, a escola tornou-se um espaço de formação coletiva, de interação entre as pessoas, de troca e de reconstrução do conhecimento e colaborou com o processo de formação política e pedagógica.

No terceiro momento da Constituinte, as escolas subsidiadas pelos cadernos de estudos e pelos diversos debates podiam sugerir emendas aos textos, que posteriormente seriam votadas no congresso da Constituinte, em junho de 2001. Segundo Peroni (2004) a Constituinte escolar,

Foi um momento importantíssimo e estratégico para a comunidade escolar aprofundar e estabelecer sua proposta, aprofundar a gestão democrática na escolar, e, também garantir a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, neste momento decisório para a educação no Mato Grosso do Sul (PERONI, 2004, p.60).

A formação continuada de docentes no período do processo Constituinte centrou-se no atendimento de docentes das diversas etapas e modalidades de ensino da educação básica. Segundo a Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação /SED /MS foram capacitados professores que trabalham com a educação do campo e professores indígenas. O relatório informa que desde 1999 está sendo realizado o Curso Normal em Nível Médio, para professores leigos denominado Projeto Àra Verá. Segundo o relatório foram formados “120 educadores índios”

³³ Caderno 2 Ensino Médio na Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 2000), Caderno 2.1 Perspectiva Pedagógica Para o Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 1999/2002) Referencial Curricular Para o ensino Médio de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

(MATO GROSSO DO SUL, 2006), para atender as etnias Guarani-Kaiowá como também capacitação para professores indígenas das etnias Terena e Kadiwéu.

Os relatórios³⁴ mostram ações de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, com objetivo de subsidiar o trabalho na escola. Os encontros de formação eram realizados mensalmente, essa era uma das propostas de formação continuada, prevista no processo da constituinte escolar, pois o coordenador pedagógico era considerado como o articulador do processo educativo e facilitador da formação continuada na escola

Para implementar a proposta do ensino médio noturno -Projeto Aulas Programadas- e a política do ensino médio para a rede foi realizada inicialmente pela SED/MS capacitação para professores e coordenadores de escolas que ofereciam o ensino médio noturno. Segundo dados levantados foram capacitados neste período 282 coordenadores pedagógicos, 658 professores da capital Campo Grande, 125 professores e 66 coordenadores pedagógico dos municípios de Aquidauana e Três Lagoas.

Essa capacitação visava subsidiar a proposta do Projeto Aulas Programada conforme já citado, e definir a política para o currículo do ensino médio da Escola Guaicuru para a rede estadual, considerando que na parte diversificada do currículo do ensino médio a partir de 2001 continuou o trabalho com a metodologia de projetos. O currículo do ensino médio na parte diversificada consolidou-se com a proposta de desenvolvimento de projetos de pesquisa.

A formação acima referida foi desenvolvida em 2000, para subsidiar as questões relativas à política do Ensino Médio que se efetivou como proposta para toda rede a partir de 2001. As escolas receberam em 19 de janeiro de 2001, o Ofício Circular n. 0105/2001 que encaminhava a Orientação n. 0001/2001/COEMP/SUPED/SED de 03 de janeiro de 2001, para orientar as discussões referentes à nova política do Ensino Médio. A orientação dispunha sobre a carga horária: para o professor efetivo com 18 h/a, seria distribuída 14 aulas para a Base Nacional Comum e 04 h/a para parte diversificada, ou seja, para orientar projetos. Estabelecia que todos os professores inclusive os convocados deveriam assegurar aulas de projetos.

De acordo com a Orientação 0001/2001, o professor deveria ter sua lotação por disciplina, podendo sua carga horária ser completada, em até 30% da carga horária total de

³⁴ Os relatórios oferecidos pela Superintendia de políticas de Educação por meio do ofício n. 52/2006 conforme redação “Atendendo à solicitação dirigida a está Superintendência estamos encaminhando cópias dos relatórios das Formações Continuadas oferecidas por esta Secretaria aos Professores da educação Básica da rede estadual de ensino nos anos de 1999 a 2006” (MATO GROSSO DO SUL, 2006). Os relatórios especificados detalhavam todas as ações da SED/MS em cada ano, abordou-se nesta pesquisa apenas as ações da política de formação continuada.

lotação, por outras disciplinas da mesma área de conhecimento. Sendo assim, as ações de formação continuada passaram a ser por área de conhecimento como será visto a seguir.

O professor tinha assegurado duas e/ou quatro horas aula remuneradas a mais de planejamento para desenvolvimento dos projetos. De acordo com o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica – Lei Complementar n. 87 de 2001, o professor com uma carga horária de 40 horas, exerce 30 horas em sala de aula e 10 horas atividades. Das dez horas atividades do docente, seis devem ser cumpridas na escola, pois são horas remuneradas e quatro horas que não são remuneradas no local de livre escolha pelo docente.

Com a implantação dos projetos de pesquisa a SED/MS atribuiu mais horas de atividades para o docente, ou seja, na prática diminuíram as horas de trabalho em sala, aumentando horas para planejamento. A carga horária dos professores após a implantação dos projetos ficou assim organizada: o docente com carga horária de 40 horas assegurava seis horas atividades na unidade escolar, quatro horas em local de sua preferência - conforme prevê o Estatuto do Magistério Lei 87/2000 -, mais quatro aulas de dedicação aos projetos e orientação aos alunos. Ou seja, as trinta horas semanais que o professor tinha de exercer em sala de aula diminuíram para 26 horas.

Porém, na gestão estadual apresentou-se um problema de ordem política que provocou a troca do Secretário da Educação do Estado e, conseqüentemente, uma boa parte da equipe que conduzia a política da SED/MS. Em de 2001 ocorreu a mudança na Secretaria de Estado de Educação, Pedro César Kemp deixou a pasta da Educação, no seu lugar assumiu Antônio Carlos Biffi.

Antônio Carlos Biffi fez uma gestão mais pragmática, considerando que ficaria no cargo apenas nove meses, pois se candidatou a uma vaga de Deputado Federal pelo PT. Uma das ações desenvolvidas na gestão Biffi foi o Curso Popular Pré-Vestibular. Segundo o documento final da SED/MS 2003-2006 somente neste período foram atendidos 45 mil alunos em 25 municípios do Estado. O curso atendia alunos egressos do Ensino Médio com baixa renda. Dos 45 mil alunos “11 mil inscreveram-se no vestibular em instituições públicas e privadas e cerca de 5.900 foram aprovados o que representa 41,4% de aprovação” (MATO GROSSO DO SUL, 2003-2006). O curso popular foi uma ação que deu visibilidade à política educacional do governo, pois, o cursinho para alunos egressos e concluintes do Ensino Médio permaneceu como uma ação do governo durante toda gestão do PT. Nessa gestão também foi lançado o sistema de

matricula digital para as escolas estaduais da capital, possibilitando a matricula de alunos por meio da Internet, em casa ou nas unidades escolares da rede, no município de Campo Grande.

A troca dos secretários de Educação interrompeu o processo de gestão da Constituinte Escolar. Segundo Aranda e Senna (2005, p.14) “a mudança de secretário no ano de 2001 estava diretamente ligada a questões de ordem política”. A disputa política no interior do PT motivou a saída de Kemp da Secretaria de Educação para introduzir Bifi e seu grupo, pois o governo necessitava construir alianças para as eleições de 2002 e precisava do apoio do referido grupo que, sistematicamente, tecia críticas a gestão de Governo José Orcírio, veiculada por meio da mídia.

A mudança da política tornou-se visível por diferentes ações, como a nova pintura do espaço físico da SED, nos desenhos e símbolos dos materiais impressos e principalmente na condução da política educacional, no estabelecimento de outras prioridades. Assim, a política educacional de Estado, no mesmo governo experimentou descontinuidade de ações, prevalecendo apenas “prioridades” do momento, ou seja, a eleição de 2002.

Com relação à política de formação continuada de docentes de Ensino Médio a Secretaria do Estado de Educação, para fortalecer a proposta anunciada nos documentos, realizou o primeiro programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio por meio do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) com recurso do Estado e com a contra partida do Banco Interamericano de Desenvolvimento- BIRD.

Os estudos de Braz (2004) mostraram que com o Projeto de Investimento (PI) aprovado em 2000 fruto do acordo MEC com o Estado de MS foi implementada³⁵ a reforma curricular e a expansão do Ensino Médio.

Com este recurso ficou previsto o valor de R\$ 5.044.469.00 (cinco milhões, quarenta e quatro mil, quatrocentos e sessenta e nove reais) para capacitação, conforme será analisado a seguir, por meio dos programas de formação desenvolvidos no período.

No período de 1999 a 2006 foram desenvolvidos algumas ações de formação continuada de professores do Ensino Médio. A primeira ação foi a capacitação oferecida pela própria SED/MS para implantar o currículo do Ensino Médio conforme analisado anteriormente.

³⁵ valor total de R\$ 7.257.979.00 (sete milhões, duzentos e cinquenta e sete mil, novecentos e setenta e nove reais), sendo a Contrapartida Estadual no valor R\$ de 3.433.523.00(três milhões, quatrocentos e trinta e três mil quinhentos e vinte e três reais) e o aporte financeiro do BIRD R\$ 3.824.456.00 (três milhões

Os Programas de formação com contrapartida do MEC/BIRD ao todo foram três. O primeiro intermediado pela Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e a Cultura (FAPEC), em 2002. No segundo mandato do governo (2003-2006) aconteceu o segundo programa durante o ano de 2004, intermediado pela URCA e em 2005 o terceiro programa ministrado pela UNIGRAM. Em 2006 aconteceu a última ação de formação continuada de docentes do ensino médio intermediado pela Fundação Candido Rondon com recursos do Estado. As ações de formação continuada dos docentes do ensino médio e o resultado da pesquisa de campo serão analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2006)

Este capítulo analisa os programas de formação continuada de docentes do Ensino Médio desenvolvido na vigência do Governo do Partido dos Trabalhadores que nos seus documentos pautou-se pelo princípio de qualidade social da Educação, como base teórica à ciência da história.

O fechamento deste capítulo se dá pela verificação da Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, tendo como base empírica a análise das respostas dos sujeitos desta pesquisa, professores, coordenadores, gestores e consultores do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, verificando a possível articulação e ou contradição da proposta do Governo Popular anunciada no período de 1999 a 2006.

3.1 Primeiro Programa de formação continuada de professores do Ensino Médio.

O primeiro programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio tornou-se possível após a celebração do Convênio 0259/2000, entre o Ministério da Educação e o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação - publicado em Diário

Oficial da União de 11 de janeiro de 2001-. O processo licitatório ocorreu em 2001, de acordo com o Termo de Referência (TOR) 002/2001 o programa de formação de docentes teve como objetivo geral:

Capacitar docentes do Ensino médio nas três áreas do conhecimento para implementação dos referenciais curriculares de Mato Grosso do Sul, com vistas as mudanças da estrutura e organização do novo Ensino Médio, a fim de efetivar os princípios da Proposta Político-Pedagógico e as DCNEM (MATO GROSSO DO SUL, 2001).

O Plano de Trabalho (Processo n 29/066631/2001 folha 09) enfatizava que com apoio das universidades seria viabilizado um programa de capacitação dos professores de modo a torná-los aptos a ajudar na construção dos referenciais curriculares do Estado. A capacitação atingiria os sete pólos regionais existentes no Estado, com a expectativa de capacitar 4000 docentes.

De acordo com o Termo de Referência 002/2001 SED/MS para que as instituições participassem do processo, todas deveriam apresentar proposta contendo: o plano de curso coerente com os objetivos propostos, metodologia e cronograma de execução, estratégia de acompanhamento de avaliação do curso e relação nominal dos docentes/consultores e sua formação. Para isso precisariam ser contratados três docentes/consultores para área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, três para área de Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias e dois para área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O TOR 002/2001 esclarecia ainda que a formação mínima exigida para os docentes/consultores era de titulação de mestre em Educação. “A instituição que realizara o curso deve ser credenciada pelo Conselho Nacional de Educação, capaz de emitir diplomas e históricos escolares e autorizada a ministrar cursos de graduação e pós-graduação evidenciado neste termo de referência” (MATO GROSSO DOS SUL, 2001).

A instituição que intermediou a capacitação foi a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e a Cultura (FAPEC)³⁶. O curso de formação foi ministrado em 2002, com carga horária

³⁶ A Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura – FAPEC foi criada em 1982, com a finalidade essencial de prestar suporte técnico-financeiro às atividades desenvolvidas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos campos da pesquisa, do ensino e da extensão. Disponível em: <http://www.fapec.org/index.php?id=12&modo=obj>. Tem como objetivo proporcionar apoio para o bom aproveitamento do potencial humano e material da Universidade; promover cursos e treinamentos para a reciclagem técnica e científica; divulgar o conhecimento desenvolvido pela instituição; e principalmente, apoiar e promover

de 120h para cada área de conhecimento com fases presenciais e não presenciais. Sendo que a primeira fase era presencial, a segunda não presencial e a terceira e última etapa presencial. Segundo o relatório da SED/MS, a capacitação atendeu as três áreas de conhecimento dando atendimento a docentes de todo Estado, totalizando 3.460 professores.

A proposta de formação continuada foi desenvolvida da seguinte forma: doze horas para discussão do módulo 1 que tratava dos fundamentos gerais norteadores das diretrizes Curriculares, mediante seminários com todos os professores da rede e trabalhos em grupos. O módulo continha questões para serem discutidas sobre os seguintes temas: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Caderno 2 da Escola Guaicuru, orientações da Escola Guaicuru, projetos de pesquisa e subsidiada pelo texto que tratava da organização do trabalho didático de autoria do professor doutor Gilberto Luiz Alves. O objetivo do módulo 1 era:

Aprofundar a discussão do caderno 2,
Dirimir dúvidas sobre os conceitos enunciados no Caderno 2,
Colher subsídios para elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de modo que seja um instrumento efetivamente útil para a realização do trabalho por área (MATO GROSSO DO SUL, 2002b).

Os estudos e debates nesse primeiro momento tinham como objetivo suscitar uma nova forma de organização de trabalho didático³⁷ com vista a tender os objetivos da proposta e preparar o professor para essa tarefa. Considerava-se que era necessário que o professor conhecesse o processo histórico que configurou a mudança do trabalho docente. Para tanto, foi utilizado entre outros textos o livro de Gilberto Alves (1998) de orientação marxista que explicava que “o trabalho do professor artesão foi banido pelo processo de trabalho manufatureiro do século XVII, surgindo assim, o professor manufatureiro postulado pela Didática Magna de João Amós Comênio. Com efeito, a mudança ocorre a partir da divisão do trabalho, que segundo ele, “torna-se divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e intelectual” (MARX e ENGEL, 1999, p. 26).

atividades voltadas à pesquisa, ao ensino e à extensão, são os desafios e os objetivos essenciais da FAPEC. <http://www.fapec.org/index.php?id=12&modo=obj>.

³⁷ A proposta suscitava a concepção de uma organização sustentada na metodologia de projetos com referência do que se tinha em bases legais do Plano Curricular que, segundo o documento caderno 2.1 constitui em si um avanço, na medida em que utiliza a Parte Diversificada para ampliar a Base Nacional comum sob forma de projetos (MATO GROSSO DO SUL, 1999-2000,p.14). o trabalho se desenvolveria com a utilização de teóricos clássicos.

Alves (2004) na apresentação do texto utilizado para o programa de formação continuada conceitua o professor artesão e o professor manufactureiro da seguinte forma “o professor artesão era um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes a alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas” [...], porém, o autor esclarece que com a divisão do trabalho na manufatura esse professor artesão cede lugar ao professor manufactureiro “que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo” (ALVES, 2004, p. 90). Ou seja, o professor se especializaria “em algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo” (ALVES, 2004, p. 91). Sendo assim, o autor afirma ainda que “quando a escola se propôs a atender a todos, precisou desvencilhar-se do professor sábio” e segundo ele, “a Didática Magna afirma textualmente a necessidade de investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos” (ALVES, 2004, p. 89).

De acordo com o Programa de formação implantado pela secretaria, os estudos conduziam para que o professor adotasse o trabalho na perspectiva de atender a todos, nos princípios do professor “sábio/artesão”, e atender assim, às exigências da sociedade contemporânea, visando a formação do homem:

Em condições de buscar e exercitar um novo jeito de viver, consigo mesmo e com os outros, de se reconhecer enquanto partícipe ativo da história das civilizações, de forjar dentro de si novos valores, de acreditar no seu potencial de realizar a história por meio de atos solidários; de buscar desafios e superar dificuldades, preconceitos e, fundamentalmente, de conhecer as conquistas humanas e utilizar na direção de construir uma sociedade melhor (MATO GROSSO DO SUL, 1999-2000, p.10).

Os estudos na primeira fase presencial da formação continuada também procuraram enfatizar a crítica aos recursos didáticos utilizados na escola contemporânea que ainda estavam arraigados no trabalho do manual didático. Segundo os documentos, no século XXI o homem tem acesso à tecnologia, tem a possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo por meio de recursos como “meios de comunicação de massa, da internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas” (ALVES, 2002 d).

A avaliação feita pelos consultores e pela SED/MS - de acordo com o relatório do primeiro programa - desta primeira fase foi considerada positiva, no sentido de instrumentalizar

os professores para continuidade dos trabalhos, porém, o relatório de atividades da capacitação dos docentes do Ensino Médio evidenciou alguns problemas que foram:

Dificuldades de operacionalizar os projetos de pesquisa,
Dificuldades de articular o currículo por área com a grade curricular existente,
Falta de apoio material e técnico da Secretaria de Educação para as questões administrativas, pedagógicas e administrativas,
Dificuldade de domínio teórico acerca dos fundamentos históricos e filosóficos que informam o caderno 2 (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

A parte não presencial da formação de professores do Ensino Médio foi oferecida por meio do Caderno 2.1; Perspectivas Pedagógicas Para o Ensino Médio, a carga horária da formação não presencial era de 44 horas. Segundo o referido documento a capacitação não presencial tinha como objetivo contribuir com os estudos de 12 horas da parte presencial e dar suporte teórico para as 48 horas da parte presencial que ocorrerá posteriormente. Sugere-se ainda, que o documento seja lido e debatido na escola na sua totalidade, o que remete ao trabalho que o coordenador pedagógico junto com a gestão deve desenvolver nas unidades escolares.

O Caderno 2.1 continha o material teórico fundamentado no método da história, com vista a desenvolver uma pedagogia para o mundo atual superando o que chamava de um “modelo de escola proposto por Comênio” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.10), tese sustentada nos outros documentos do Ensino Médio. O mencionado Caderno apresentava as seguintes temáticas para estudo: a natureza histórica do Ensino Médio, a tarefa que se impõe, as condições materiais para instauração da proposta, contextualização e interdisciplinaridade, o livro didático, o currículo de referência, a construção do saber científico e considerações finais.

A temática sobre a natureza histórica do Ensino Médio, fazia uma síntese da história da referida etapa e ressaltava a proposta de uma pedagogia contrária ao desenvolvimento de habilidades e competências proposta pelos PCNs, voltada para “emulação da individualidade, para a adaptabilidade às exigências do mercado” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.10) em substituição a esta propõe que:

Pelo acesso ao conhecimento, na perspectiva adotada - pelo caderno 2- é possível aos professores e alunos desenvolverem competências sociais, isto é, competências e habilidades que lhe permitam transitar no mundo atuando com responsabilidade de esforço coletivo de superação das condições existentes, por meio do alargamento dos níveis de consciência. Isto só é possível com a

compreensão da natureza histórica do homem (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.10).

Portanto, a tarefa que se impunha era de romper com o “modelo anacrônico de escola e de seus instrumentos de trabalho o livro didático, o quadro negro, apagador e giz” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.13) para isso, dever-se-ia desenvolver um trabalho voltado para leitura de autores clássicos, utilização de filmes, músicas, as artes e informática. O documento sugeria ainda que se usassem as “bases legais do Plano Curricular que constitui em si um avanço, no sentido em que utiliza a parte Diversificada para ampliar os conteúdos da Base Nacional Comum sob a forma de projetos” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.14).

Com relação às condições materiais para implementação da proposta, o documento sugeria que a escola não esperasse a criação de condições materiais apenas pelas instâncias superiores, mas que criasse no seu interior, a partir de decisão coletiva, os meios para instaurar a proposta e que desenvolvesse o “hábito de buscar junto a Secretaria de Educação informações sobre os recursos disponíveis, e propor mudanças na forma de sua aplicação” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.16). O Caderno 2.1 fazia referência ainda, às escolas citadas no caderno 2 que desenvolviam um trabalho diferenciado

Sobre o tema contextualização e interdisciplinaridade, o Caderno 2.1 partia do princípio que só é possível “contextualizar o conhecimento conhecendo o contexto” e que isso se daria por meio da investigação. Portanto, o papel do professor mudava, pois “deixa de ser apenas o que sabe para ser também o que pesquisa, de ser o que ensina o conteúdo para ser ainda o que acessa ao aluno o conhecimento” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.17). Assim, para que o conhecimento seja compreendido de forma contextualizada era necessário que se pautasse no processo histórico, com total “domínio das leis que regem o contexto social em que vivemos, isto é, o capitalismo” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.18), pois, a divisão do trabalho no mundo industrializado exigiu a produção do conhecimento especializado, negando assim o seu sentido histórico.

Segundo o referido documento a proposta neoliberal usou a crítica feita à especialização do conhecimento para propor a polivalência “própria da acumulação flexível” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.19), sugerindo que com isso se recuperaria a visão de totalidade que foi “subtraída ao trabalhador na administração taylorista/fordista”. O documento

esclarece que a polivalência serve apenas para garantir a totalidade da empresa. Porém para compreender o mundo era preciso muito mais do que a somatória de competências, pois estas não permitem ao homem decidir sobre o destino e nem sobre o benefício do seu trabalho.

Diante disso, a interdisciplinaridade era considerada como:

a somatória de fragmentos sobre determinado objeto, o que não traz nenhum benefício ao aluno na medida em que por retalhos, não consegue aprender a totalidade do viver na sociedade do capital. Ele terá sim mais informações, de todo inúteis, porque a aquisição da informação não elimina o estranhamento, isto é, a falta de conhecimento sobre o mundo, somente possível por meio do conhecimento (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p.20).

Neste sentido a proposta de reforma do Ensino Médio pretendia que o professor se apropriasse de um “material metodológico que, para além da interdisciplinaridade, ou apesar dela, funcione como eixo unificador do currículo” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p. 21) que daria condições de recuperar o conhecimento fragmentado do livro didático.

No tema livro didático, o documento enfatizava que este era um dos instrumentos mais usados pelo professor em sala de aula e que, no entanto não tinha valor absoluto. Considerando também que as editoras que alimentam o mercado procuram operar mudanças a partir do que recomenda os PCNs. Sendo que a origem deste material – o livro didático- deu-se no contexto das manufaturas, não sofrendo, porém “mudanças substantivas, sendo permanentemente atualizado conforme as demandas exigidas pela divisão e especialização do conhecimento, própria da sociedade dita moderna” (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p. 24).

Conforme descrito acima, a formação não presencial ofereceu suporte teórico que conduzia para finalização do programa de capacitação que se realizou no mês de maio e junho de 2002, com foco no currículo de referência. O trabalho foi fundamentado na Ciência da História por meio de estudos de clássicos, contextualizando todas as disciplinas das áreas do conhecimento.

O valor de investimento previsto para a capacitação de docentes, coordenadores, diretores e técnicos nas três áreas de conhecimento de acordo com a meta 5. Código de tarefa 5.2 do TOR 002/2001 foi na ordem de R\$ 1.265.280,00 em 2001 e R\$ 2.954.595,00 em 2002 totalizando R\$ 4.219.875,00. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p.15).

Precisa-se considerar que as condições materiais da rede estadual não eram as mais adequadas para desenvolver a proposta da reforma. Era preciso maior investimento, considerando que neste período, nem todas as escolas estavam equipadas com laboratório de informática, bibliotecas, laboratórios de Química e Biologia.

Porém, de acordo com a proposta, a escola teria de viabilizar recursos para implementar os projetos, pois a condição para seu desenvolvimento oferecidas pela SED/MS resumiam-se a disponibilidade de duas e ou quatro horas aula a mais remuneradas para que o docente estudasse, pesquisasse e dedicasse aos projetos. Além de contar com o repasse do governo do Estado de RS 2.00 (dois reais) por aluno bimestralmente para as escolas investirem em recursos para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, tendo em vista que não estava garantido em lei investimento para esta etapa de ensino.

Porém, os dados da Sinopse da Educação Básica do INEP (2002) e da avaliação do SAEB (2005) apresentam resultados não favoráveis em relação ao desempenho dos alunos do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Os resultados do desempenho dos alunos apontaram que em 2002 a rede aprovou aproximadamente 63.43% dos seus alunos matriculados no Ensino Médio, deixando para trás um contingente 36.57% de alunos reprovados e que abandonaram a escola. Estes dados demonstram que na prática algumas lacunas não foram preenchidas, principalmente a do abandono escola, porém tem-se de considerar que além de questões didático pedagógicas, existem outros fatores que contribuem para o abandono escolar, como dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e escola, a dificuldade de desenvolver o trabalho para o público heterogêneo, onde compartilham o mesmo espaço o jovem e o adulto entre outros aspectos.

A avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB de 1995 a 2005, mostrava que no ano de 1995 o desempenho dos alunos do Ensino Médio de MS em proficiência de Língua Portuguesa ocupava no ranking nacional o 10º (décimo) lugar, em 1997 passou ocupar o 8º (oitavo) lugar, em 1999 retornou ao 10º (décimo) lugar. Apresentando resultado melhor - comparando com os 26 estados e Distrito Federal - em 2001, ocupando o terceiro lugar em nível nacional. Porém, cabe ressaltar que a proficiência nesta disciplina caiu consideravelmente em todos os Estados da Federação. Mato Grosso do Sul tinha em 1997 a média de 290.8 pontos, em 1999 caiu para 264.7, subindo um pouco em 2001, para 275.51 pontos na proficiência, nesse mesmo ano a média nacional era de 262.3 pontos.

Na disciplina de Matemática o Estado de MS posicionava-se em 9º (nono) lugar em 1995 com a proficiência na média de 275 pontos, em 1997 a proficiência aumentou para 300.3 pontos, mas o Estado ocupou o 10º (décimo) lugar no ranking nacional, em 1999 ocorreu queda na proficiência no geral, Mato Grosso do Sul ficou em 7º (sétimo) lugar com 285,5 pontos. No ano de 2001 o Estado passa ao 4º (quarto) lugar em melhor desempenho com 288.5 pontos. Os índices do Estado na disciplina de Matemática apresentaram resultado acima da média nacional em todos os anos a partir de 1997.

3.2 A Política de Formação Continuada de Docentes do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: segundo mandato do Governo Popular 2003 a 2006.

Em outubro de 2002 ocorreu o processo eleitoral em âmbito nacional e estadual. No Mato Grosso do Sul, o governador José Orcírio Miranda dos Santos se candidatou à reeleição por mais um mandato à frente do governo do Estado. Como principal adversário político do PT no Estado, candidatou-se Marisa Serrano do PSDB que com apoio do PMDB conseguiu conduzir a eleição para o segundo turno. Mas, José Orcirio Miranda dos Santos do PT ganhou a reeleição e passou a comandar o Estado por mais quatro anos.

No segundo mandato do Governo José Orcírio Miranda dos Santos (2003), assumiu a Secretaria de Estado de Educação, o professor Hélio de Lima com a proposta anunciada no documento “Educação Inclusiva: Construindo Cidadania na Escola” com objetivo de dar continuidade ao trabalho da gestão anterior.

A nova gestão 2003-2006 tinha como meta a realização de algumas ações, entre elas destacam-se:

Elaboração e efetivação do Plano Estadual de Educação e da Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com a participação representativa de toda a sociedade
Concretização de um ensino de qualidade social, alicerçado na valorização dos trabalhadores em educação e na política de formação continuada;
Inserção dos referenciais curriculares para o ensino médio de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 11-12).

No final do ano de 2003, foi sancionada em 24 de dezembro pelo governador a Lei n. 2.787, Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O capítulo VI tratava sobre os profissionais da Educação, incumbindo ao poder público a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando no Art 97 inciso II “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com a possibilidade de licença remunerada periódica para esse fim”. O artigo 105 da referida lei estabeleceu:

Constitui direito e dever dos profissionais da educação, a educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para esse fim, a ser garantida pelas mantenedoras nos termos dos respectivos Estatutos e ou Plano de Carreira do Magistério, em parceria com universidades e institutos superiores de educação (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.29).

Neste mesmo ano foi aprovado pela Secretaria de Estado de Educação o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, pela Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003. O Plano Estadual de Educação apresentou-se como resultado das discussões iniciadas na Constituinte Escolar, que foram, posteriormente, ampliadas, envolvendo todos os segmentos da área educacional.

A dimensão número 6 do plano trata da formação dos professores e valorização do Magistério, sendo considerada como política global a simultaneidade entre a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Estabelece como uma das prioridades o investimento na qualificação continua do docente. Para isto defende nas diretrizes do plano: “2 implantação de ações para formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação, por meio de cursos de graduação, pós-graduação e de programas de formação por área específica” (MATO GROSSO DO SUL, 2004^a, p. 54).

Em relação à formação continuada de professores o Plano Estadual tem como uns dos seus objetivos e metas.

5. estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior, prioritariamente as públicas, para formação continuada, dentre outras, relativas ao patrimônio histórico, cultural e ambiental de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 55).

O item número 12 cita a integração de salário compatível com a formação: “garantir que a formação continuada seja considerada na carreira dos trabalhadores em Educação, para

efeito de benefício financeiro, sob forma de qualificação, desde que com carga horária mínima de 120 horas” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 55). Defende ainda a dispensa integral para estudo em nível de pós-graduação aos educadores sem prejuízo de salários.

3.2.1 Segundo programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio.

Na gestão do Secretário Hélio de Lima (2003-2006) ocorreu o segundo programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio por meio do convênio 259/2000 do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, esse convênio era o mesmo do primeiro programa de formação continuada de 2002. De acordo com o Termo de Referência (TOR) n. 13 o Título do Termo de Referência 3.1 determinava que se ofereceriam quatro cursos de extensão aos docentes, coordenadores, diretores e assessores técnicos, nas três áreas do conhecimento. Visando a melhoria da qualidade do Ensino Médio, a meta nº 5 do TOR, apresentava como objetivo geral do programa “capacitar profissionais do Ensino Médio: nível de aperfeiçoamento com cursos de extensão presencial e não presencial” (MATO GROSSO DOS SUL, 2004, p.1), os objetivos específicos eram:

- 5.2.1 Realizar cursos de aperfeiçoamento em nível de extensão, ministrados por profissionais de instituições de ensino superior, credenciada pelo MEC;
- 5.2.2 oportunizar aos profissionais do Ensino Médio o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica;
- 5.2.3 oportunizar aos coordenadores pedagógicos condições de melhorar a qualidade do ensino, pela formulação de propostas educacionais;
- 5.2.4 propiciar o contato com teóricos das áreas do conhecimento, objetivando a qualidade do ensino e a satisfação profissional;
- 5.2.5 oportunizar aos professores e coordenadores pedagógicos o contato com a política do ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.2).

A instituição selecionada para desenvolver o programa tinha a função de apresentar: a metodologia a ser aplicada no curso; contratar professores com pós - graduação nas áreas específicas de formação continuada; elaborar, produzir e imprimir material instrucional e de apoio para todos os cursistas do Ensino Médio e para toda equipe; garantir toda infra-estrutura para atendimento da fase a distância; apresentar relatório final do cursos, pelos professores e

cursistas; fornecer certificado para cada participante. De acordo com o TOR 013/2004 a instituição de nível superior a ser contratada tinha de estar:

Devidamente credenciada pelo Ministério da Educação, capaz de emitir diplomas e histórico escolar, autorizada para ministrar cursos de graduação e pós-graduação com profissionais de alto nível de qualificação com experiência comprovada em cursos de extensão e especialização na modalidade presencial e a distância (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p.4).

O curso seria efetuado segundo o documento (TOR) com uma carga horária de 120 horas, sendo 60 (sessenta) horas presenciais e 60 não presenciais. O recurso previsto para a execução do programa no Convênio 259/2000/PROMED, para a meta 5 conforme Plano de Trabalho era de R\$ 845.159,00 (oitocentos e quarenta e cinco mil, cento e cinquenta e nove reais). A instituição selecionada e/ou vencedora da licitação para desenvolver o programa foi a Universidade Regional do Cariri (URCA) do Estado do Ceará. A celebração do Contrato n. 64/2004, referendado pelo processo n. 29/0001.176. 2004 consolidou a contratação dos serviços entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Regional do Cariri, para a capacitação de professores do Ensino Médio em nível de extensão com objetivo de “desenvolver competências associadas aos novos referenciais curriculares do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul”(MATO GROSSO DO SUL, 2004).

De acordo com o anexo II do TOR o curso aconteceu em sete pólos que aglutinaram vários municípios e suas respectivas escolas. Segundo o relatório final da URCA a capacitação foi oferecida em três etapas, a primeira nos pólos do interior aconteceu da seguinte forma: de 06 a 10 de Novembro de 2004 foi realizada a etapa presencial nos pólos de Dourados com 580 participantes, Paranaíba com 135 participantes, Corumbá com 200 participantes e Três Lagoas com 280 participantes. De 11 a 15 de Novembro de 2004 a capacitação foi realizada nos pólos de Aquidauana com 200 participantes e Coxim com 120 docentes. A segunda etapa da capacitação para o pólo da capital Campo Grande aconteceu de 01 a 05 de fevereiro de 2005 capacitando 985 professores. Importante esclarecer que o número de participante de cada pólo citado acima está relacionado com o anexo II do Termo de Referência n. 13/2004.

O relatório final da URCA esclarece que para etapa presencial foi produzido um conjunto de apostilas para serem adotadas em sala de aula, sendo que os referidos materiais foram apresentados na primeira etapa de capacitação. Porém a SED/MS rejeitou, pois não

apresentava conteúdo compatível com a proposta dos referenciais curriculares de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

A URCA reconheceu no seu relatório que a primeira etapa presencial ficou prejudicada, pois segundo a contratada, algumas “deficiências foram apresentadas pelo Exmo Sr, Secretário de Estado de Educação Hélio de Lima” (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Por meio do Ofício n. 3707/GAB/SED/2004, a Secretaria de Estado de Educação “através do seu titular da pasta solicitou a suspensão das etapas a fim de que fossem efetuados alguns ajustes para corrigir as deficiências apontadas no corpo do referido documento” (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Diante disso, a URCA produziu novos materiais que foram acompanhados pela equipe da SED/MS e depois de aprovadas foram usadas na segunda etapa. Segundo a URCA os novos materiais foram enviados para os participantes da primeira etapa para substituir o anterior. No entanto, supõe-se que o primeiro grupo de docentes capacitados ficou prejudicado, pois o novo material foi entregue depois de concluída a parte presencial e supostamente o trabalho presencial de 60 horas foi feito com o material considerado inadequado pela SED/MS. Paulo Freire diz que “conhecimento não se transfere, conhecimento se discute” (FREIRE, 1998, p. 46). Para “corrigir” o erro em relação ao material didático inadequado foi entregue para os participantes do curso um novo material produzido pela URCA, sem a discussão necessária.

A contratada (URCA) por meio do seu relatório final chegou a conclusão de que as deficiências apontadas na capacitação pela SED/MS, estavam mais relacionadas com o material didático elaborado para etapa presencial pois:

se observarmos o caráter inovador dos referenciais curriculares do Ensino Médio do MS e da determinação da SED/MS em implantar um novo modelo para o ensino público de nível médio em Mato Grosso do Sul, concluímos que o material didático constitui peça fundamental nesse processo. Uma eventual falha na concepção desses materiais desestrutura por completo todo o planejamento das atividades da capacitação comprometendo-a sobremaneira (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

A URCA relatava que depois de identificados os problemas, foram tomadas as devidas providências para a continuidade do curso. No entanto, as providências tomadas foram ajustadas para a segunda etapa que corresponde ao pólo de Campo Grande. Os pólos do interior do Estado, nos quais se realizou a primeira etapa, ficaram prejudicados, mesmo recebendo o novo

material posteriormente. Pois supostamente perdeu-se a discussão e o foco da proposta de preparar o docente para o trabalho com o currículo de referência.

A terceira e última etapa, com modalidade a distância estava prevista para o período de 14/2/2005 a 20/04/2005, esta etapa deveria ser feita pela Internet, por meio do sitio web, criado para este módulo e disponibilizado pelo provedor da URCA. A ferramenta adotada “foi o ambiente TELEDUC desenvolvido pela UNICAMP e disponibilizado gratuitamente para uso” (URCA, 2004).

Segundo o relatório final da URCA (2004) foram diagnosticadas as dificuldades de alguns alunos no “manuseio de computadores gerando uma substituição do ambiente por uma simples página web para “download” dos arquivos textos e que os trabalhos deveriam ser enviados por e-mail para URCA” (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Isso significa que a capacitação em modalidade a distância foi planejada sem antes conhecer ou levar em conta a realidade dos sujeitos participantes do processo, pois a citada instituição também descobriu posteriormente que “muitos alunos não dispunham de acesso a Internet e, portanto não poderiam adotar este meio de comunicação” (MATO GROSSO DO SUL, 2004).

Depois de constatada a realidade dos professores do Estado, a URCA e SED/MS adotaram a estratégia de envio dos textos para serem trabalhados a distância por malote da própria Secretaria, o que segundo relatório provocou atrasos na conclusão do programa. Os textos usados na etapa a distância foram: “O livro do Prof. Gilberto Luis Alves – A produção da escola pública Contemporânea, os papers do mesmo autor – Tendências da Educação no início do Terceiro Milênio e o Processo da Produção da Escola Pública Moderna” (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Ainda, segundo o relatório todos os participantes receberam um exemplar do livro A produção da Escola pública Contemporânea.

O relatório elaborado pela Universidade Regional do Cariri (URCA), manifestava a expectativa em ter contribuído com a implantação de novos referenciais curriculares para o Ensino Médio de MS e ainda acreditava que cumpriu com todas as obrigações contratuais.

Conforme já explicado, o programa de formação da URCA apresentou problemas em relação ao material didático, situação que motivou o replanejamento do programa. Portanto, prejuízo para os cursista do referido programa, no que se refere a fundamentação teórica e na realização da capacitação a distância.

No próximo item será analisado o terceiro programa de formação continuada realizado na última gestão do governo popular, ocorrida no ano de 2005, com foco específico para o Ensino Médio seriado noturno e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3.3 Terceiro programa de formação continuada de docentes do Ensino Médio: focalizando o Ensino Médio noturno e a EJA.

O terceiro programa de capacitação continuada de docentes do Ensino Médio no período citado apresentou estratégia diferente dos dois anteriores, pois focalizava as especificidades do ensino noturno, tanto no médio regular noturno como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O curso foi desenvolvido pelo Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN, instituição que fazia parte do Programa Nacional de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (PROIFEM). A carga horária do curso foi de 30 (trinta) horas presenciais e 90 não-presenciais, ou seja, a distância, perfazendo uma carga horária de 120 horas.

Segundo o relatório parcial da UNIGRAN, as atividades desenvolvidas estavam de acordo com o Termo de Referência n. 1 do Convênio 025/2004 PROMED/MEC/BIRD que teve como objetivo geral “capacitar e fornecer subsídios teóricos metodológicos, nas três áreas do conhecimento” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p.3) e “subsidiar ações educativas em prol da melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem ocorridas nas salas da EJA e do Ensino Médio Noturno das escolas públicas estaduais” (MATO GROSSO DO SUL, 2005b, p. 4). Para execução do curso a UNIGRAN contratou treze professores com as seguintes titulações “02 professoras doutoras; 01 professora doutoranda; 08 professores mestres; 01 professor mestrando e 02 especialistas” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p.13)

De acordo com o relatório da UNIGRAN o curso aconteceu em oito pólos do Estado, envolvendo os demais municípios. No primeiro pólo foi desenvolvido na cidade de Ponta Porá nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 2005 contava com 200 professores inscritos, porém no relatório apresentou 37 docentes ausentes, sendo assim, foram formados 163 professores. No pólo II, em Campo Grande foi realizada a capacitação nos dias 15,16 e 17 de março de 2006, foram inscritos 234 professores, porém, apenas 50% efetivamente fizeram o curso, número significativo de não participação. O pólo II em Três Lagoas recebeu a capacitação no final de março de 2006

com 250 vagas, contou com 214 inscritos, participaram do curso 205 professores, 9 foram ausentes.

Nesta mesma data aconteceu a capacitação em Paranaíba ofertando 125 vagas, destas 110 foram preenchidas, participaram do curso 97 professores e 13 foram ausentes. A capacitação no pólo de Dourados foi realizada nos dias 11,12 e 13 de abril de 2006, oferecendo 265 vagas, tendo 237 inscritos, destes apenas 176 fizeram o curso e 61 foram ausentes. Concomitantemente aconteceu a capacitação no pólo de Naviraí com vagas para 115 professores, foram inscritos apenas 93, participando do curso 81 professores ficando 12 ausentes. O pólo de Corumbá ofertou 125 vagas o número de interessados e que se inscreveram foi de 163, porém somente 125 fizeram o curso e 38 foram ausentes, a capacitação aconteceu no final de abril. O último pólo de Coxim realizou a capacitação nos dias 15,16 e 17 de maio de 2006 abriu vagas para 125 professores, inscreveram-se 111, porém concluintes desta etapa presencial foram 103 e 08 foram ausentes.

No total o curso tinha a previsão de capacitar 1500 (mil e quinhentos) professores, mas inscreveram-se 1450 (mil quatrocentos e cinquenta) efetivamente 1111 (mil e cento e onze) professores fizeram a capacitação, não comparecendo 339 (trezentos e trinta e nove) ou seja 30.5 % de professores ausentaram-se do curso.

O Estado tem o dever de oferecer aos docentes cursos de formação continuada, para isso precisa também oferecer condições para a participação. O relatório mostrou que foram providenciados para os cursistas, na fase presencial: “passagem, hospedagem, alimentação (café da manhã, almoço, jantar e coffee breaks) e condições de deslocamento dos cursistas de seus municípios para o pólo e do hotel para o local do evento e vice-versa” (UNIGRAN,2005), porém o número de ausentes foi significativo, o que merece lembrar que também é direito e dever do docente participar de cursos de formação disponibilizado. De acordo com a Anfope:

A formação continuada de professores é uma responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira (ANFOPE, 1990).

De certa forma, cabe ao Estado disponibilizar por um lado, a todos os docentes a formação continuada que lhe é de direito, oferecendo as condições para sua participação, aliado a isso, desenvolver uma política de incentivo de tal forma que possibilite ascensão na carreira. Mas,

por outro lado, não deve permitir que seja facultativa ao docente a participação nos cursos, considerando o recurso público que é investido para sua execução e o perigo da inviabilização da proposta político educacional pretendida em face de não formação docente. No entanto, precisaria-se investigar o porquê da não participação dos docentes nos cursos oferecidos, quais motivos geraram o desinteresse e/ou a impossibilidade de participação.

De acordo com a carta de boas vindas destinadas aos professores participantes do curso feito pela UNIGRAN, o objetivo do curso era subsidiar a formação docente e despertar maior interesse pelos estudos, para tanto, foi investido cerca de 70% dos recursos alocados do PROIFEM na aquisição de materiais didáticos. Segundo o relatório final cada professor recebeu os seguintes materiais: Subsídios metodológicos para o Ensino Médio noturno de autoria dos professores da Unigran; Escola e democracia, de Demerval Saviani; A produção da escola Pública Contemporânea, de Gilberto Luiz Alves, A República de Platão e roteiro Didático da arte na produção do conhecimento de Richard Perassi Luiz. Ao todo, segundo relatório da UNIGRAN para SED/MS (2005, p.) foram comprados 1500 livros de cada autor constante no Termo de Referência.

A UNIGRAN apresentou no relatório final a relação de nomes de cada docente participante nos oito pólos e por município, informou também os resultados da avaliação realizado com os cursistas sobre a capacitação oferecida, elencando vários aspectos do curso mediante gráficos. Também por meio da pesquisa feita na ficha de inscrição dos professores mediante amostragem, identificou alguns aspectos importantes como a escolarização dos docentes no período, domínio dos professores sobre o uso da tecnologia e o número de escolas participantes no curso servidas de computadores com acesso a Internet.

Considerando que nos programas oferecidos para formação de docentes do Ensino Médio, gradativamente foram aumentando as horas para a parte a distância, e esta se deu por meio da tecnologia computadorizada via Internet. A seguir serão verificados as condições de escolaridade e domínio da tecnologia dos docentes em 2005 para desenvolver a formação a distância tendo como base os dados da pesquisa oferecidos por eles no ato da inscrição do curso da UNIGRAN. O uso da modalidade a distância para formação de professores estava assegurada no artigo 80 da LDB/1996, regulamentada pelo Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de

ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL,1996).

A formação de professores do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul com crescente extensão de carga horária não presencial estava em conformidade com a política do MEC, no sentido de priorizar a formação a distância de acordo com as orientações internacionais. Sendo que o foco dado estava na aquisição de “competências” por meio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Porém, mesmo com a intenção de intensificar a formação a distância é preciso possibilitar condições aos docentes para sua realização.

De acordo com os dados da pesquisa da UNIGRAM/SED/MS 2005 o quadro abaixo demonstra as condições dos docentes de três pólos para a conclusão do programa com a modalidade a distância.

QUADRO 2

Condições de Docentes Quanto a Escolaridade e Domínio da Tecnologia

Pólos	Nº	Escolaridade					Escolas com computador			Com acesso a Internet			Doc. com domínio da tecnologia		
		DOC.	SUP.	ESP	MEST	DOUT.	SI	SIM	NÃO	SI	SIM	NÃO	SI	CD	DR
CAMPO GRANDE	148	77	64	7	0	-	145	1	2	119	24	6	68	64	16
DOURADOS	259	145	109	5	0	-	246	13	0	187	65	8	101	124	31
CORUMBÁ	138	75	61	2	0	-	116	22	-	79	50	9	50	60	25

Dados retirados da UNIGRAM/SED 2005.

Legenda: SI= Sem Informação, CD= Com Domínio, DR= Domínio Razoável e SD = sem domínio ³⁸

Os dados mostravam um quantitativo de 545 professores que responderam a pesquisa, o que representa 49% dos participantes do curso. A pesquisa por amostragem apenas de três pólos evidenciava que o nível de escolarização de professores atuante no Ensino Médio do Estado no período noturno, apontava para uma percentual de 54.5% com graduação, 43% com graduação e especialização e 2,3% com mestrado. Nesse período observa-se uma melhora

³⁸ Os dados referentes aos pólos de Ponta Porã, Paranaíba, Navirai não foram citados, pois não havia esta informação nos seus relatórios finais. O pólo de Três Lagos não foi citado pois, o número de professores inscritos e participantes no mesmo relatório entram em contradição. Numa parte do relatório de Três Lagoas “mostra 214 inscritos”(2005,p.17) em outra parte do relatório mostra “324 inscritos e 302 participantes”(2004,p74)

significativa no número de docentes com curso superior e com pós- graduação. O relatório de prestação de contas da Secretaria Estadual de Educação e do Governo Popular informava que os alunos da 8ª série do MS nas avaliações do SAEB e do Aprova Brasil ficaram em primeiro lugar em 2005, segundo o relatório isso se devia “a melhoria da qualificação dos professores da rede estadual. Em 2006 cerca de 95% dos 19.653 educadores possuem nível superior”(MATO GROSSO DO SUL, 2006, p.4).

De acordo com as informações dos docentes dos pólos pesquisados 93% das escolas possuíam computadores e 6.6% não tinham a referida ferramenta, sendo que 70,6 % estavam conectadas na Internet, 25,5% não tinham acesso a Internet e 4,2% não souberam informar. Dos professores participantes do curso apenas 40,18% tinham domínio da tecnologia computacional, 45,5% dominam razoavelmente o computador e 13,2% não dominavam. Os resultados eram desafiadores para os docentes no que se refere ao uso da tecnologia, tanto para sua formação, como para o desenvolvimento do seu trabalho. Com efeito, no período de 2005 e 2006, apenas 45% dos professores dominavam o computador , tecnologia mais usada na contemporaneidade. Este fato apontava a necessidade de maior investimento do Estado para formação docente e a responsabilidade do professor em buscar o domínio de novas linguagens, da televisão, do rádio e principalmente a linguagem eletrônica e da Internet para a adequada utilização destes recursos no desenvolvimento do seu trabalho.

No entanto, o curso oferecido tinha uma carga horária de 90 horas com modalidade a distância, o relatório final esclarece que para atender a parte não presencial usou quatros meios de comunicação “material impresso, site, e-mail e postagem por correio. As atividades foram desenvolvidas sob a forma de auto-estudo a partir da orientação do professor em atividades programadas. Segundo o relatório o material para o curso a distância foi entregue para cada aluno no final da fase presencial, sendo disponibilizados no site do curso outros textos que subsidiaram os alunos além dos Cadernos de Aprendizagem. O cronograma de atividades a distancia estabelecia “20h para estudo e fichamento de textos teóricos, 30h para aplicação de projetos em sala de aula, Web aula - aprendizagem das tecnologias educacionais e 10 h para produção de um artigo” (UNIGRAN, 2005, p. 23). No relatório não consta a quantidade de professores que realizaram a parte a distância, somente explica a estratégia para sua execução.

Este mesmo curso foi estendido para formação de professores do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos indígena, segundo o jornal Diário de MS da cidade de Dourados o

“curso para professores indígenas é a complementação de um programa concluído com sucesso pela Unigran e pela SED/MS, na capacitação de quase 1.500 professores do Ensino Médio de todo o Estado” (DIARIO MS, 2005). O curso reuniu mais de 90 professores indígenas do Estado na aldeia Jaguapiru. A implantação de escolas de Ensino Médio nas aldeias do estado teve início em 1999 ao todo foram “criadas e estão em funcionamento 11 Escolas Estaduais Indígenas” (MATO GROSSO SO SUL, 2006, p.32).

A seguir será analisada a última ação de formação continuada de docentes do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul na gestão do Governo Popular.

3.3.1 Quarto programa de Formação continuada de docentes do Ensino Médio.

O último curso de formação continuada de docentes do Ensino Médio foi desenvolvido pela Fundação Cândido Rondon, por meio do Contrato n. 362/2006, Processo n. 29/075537/2006 firmado com a Secretaria de Estado de Educação. O curso oferecido teve como característica a diversidade. Tinha como objeto “o apoio à Formação Continuada, Normal e Médio, Disseminação das Orientações Curriculares e Ensino Médio Integrado” (FUNDAÇÃO CANDIDO RONDON, 2006, p.4), foi financiado com recursos do próprio Estado, com metodologia presencial e não presencial.

A etapa presencial, com 16 horas, aconteceu nos dias 13 e 14 de novembro de 2006, no Centro de Convenções Rubens Gil de Camilo. Segundo o relatório, os dois dias de trabalho “tiveram caráter informacional, bem como artístico cultural” (MATO GROSSO SO SUL, 2006, p.4). A temática de discussão versou sobre diferentes assuntos, por meio de palestras³⁹ simultâneas nos auditórios do local do evento. As palestras foram realizadas para todos os participantes, depois os trabalhos foram desenvolvidos por área e por disciplinas das respectivas áreas do conhecimento⁴⁰.

³⁹ Os assuntos discutidos foram: Disseminação das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Disseminação das Orientações Curriculares do Ensino Médio para o Estado de Mato Grosso do Sul; estágio Supervisionado; Regimento Escolar e Proposta Pedagógica; Avaliação X conteúdo programáticos; Avaliação - Diagnóstica Processual Formativa; Conselho de classe (Participação dos professores dos alunos) (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p.5)

⁴⁰ A área de Ciências da Natureza e suas tecnologias tiveram como palestrante Prof. Dr Alfredo Salvetti, Área de Linguagens e Códigos Prof. Dra. Marlene Durigan com a palestra: “Orientações Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do EM/MS, área de Ciências Humanas Profº Dr Paulo Esselin “Orientações Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do EM/MS”.

A formação culminou no final do mandato do Governo Popular, o evento contou com apresentações artísticas culturais de vários grupos de dança das escolas estaduais e apresentação de cantores da terra. A logística do curso previu todo material necessário para realização, transporte para deslocamento dos participantes e coffee break para 1250 pessoas. O relatório final (2006) relata que a Fundação Cândido Rondon adquiriu “2500⁴¹ exemplares de livros para serem entregues aos cursistas e 750 livros para o Normal Superior” (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 5).

O curso previu uma carga horária de 80 horas, sendo 16 presenciais acontecidas nos dias citados acima e 64 horas de formação não presencial. A parte a distância aconteceria com “atividades realizadas no interior da escola pelos cursistas e acompanhadas pela equipe pedagógica da Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p.10). Segundo o relatório, o curso atendeu 1250 professores, coordenadores e diretores. Não há informação sobre a efetividade da parte não presencial no relatório, tendo em vista que estava prevista para 15 de novembro a 06 de dezembro de 2006, ou seja, no encerramento da gestão do governo 2003 a 2006, para depois expedir os certificados de conclusão conforme estabelece o contrato.

3.4 A Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: aliando condições de trabalho, salário e carreira.

O Plano Estadual de Educação (2003) garantia direito de licença remunerada aos docentes para participar de programas e/ou cursos de formação continuada. Com objetivo de

Participaram do evento também: Profa. DR Lúcia Helena Lodi (MEC) proferiu palestra⁴⁰ sobre "Políticas e Orientações Curriculares do MEC", Profª Dra. Sônia Urt, palestra: "Projetos e Programas do Ensino Médio", Profa. Dra Marli Moretini palestra: "Avaliação do Ensino e da Aprendizagem", Gestora do Ensino Médio SED/MS Veronice Lopes Braga, mesa redonda com a temática: "Prática de Projetos e Programas do Ensino Médio" .Alfredo Salavetti, Paulo Takeo Sano "Orientações Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do EM/MS", Antônio Ghiraldelo, palestra sobre as "Orientações Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do EM/MS, Hollien Bezerra, Walkiria M. Mor, Lynn T. M. Souza. A temática "Orientações curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do Ensino Médio de MS" foram comum a vários palestrantes que trabalharam como mesa redonda por área e disciplina do currículo em grupos simultâneos .

⁴¹ Livros adquiridos 850 unidades:PERRENOUD.Philippe, Avaliação – da excelência à Regulação das Aprendizagens, ed. ARTMED- 1º edição 1999, 455 unidades LUKESI, Cipriano Carlos- Avaliação da Aprendizagem Escolar Editora Cortez 18º edição de 1994, 1250 unidades: Correa, Valmir Batista, Coronéis e Bandidos em Mato Grosso do Sul, 2º edição, ed.UFMS, 2006 (MATO GROSSO DO SUL,p.5)

verificar como se implementou este direito de formação continuada previsto no Plano, foi solicitado por esta pesquisadora à Secretaria de Estado de Educação informações sobre a quantidade de professores que foram afastados para estudos no período. No entanto, ocorreu certa dificuldade, em obter esta informação, apesar de insistência mediante ofício enviado ao setor competente em 2006 e 2007. Em (2008) a Coordenadoria de Recursos Humanos SED/MS disponibilizou dados relativos à licença para estudo apenas do ano de 2006, pois não havia um relatório pronto que informasse a quantidade de professores dispensados para estudo, que cursos ou pós-graduação estavam fazendo e a quantidade de carga horária estava destinada a estudo.

De acordo com a o documento “Controle das Licenças para Estudos” (2006) da SED/MS fornecido pela Coordenadoria de Recursos Humanos a Secretaria concedeu licença integral com ônus para estudos no ano de (2006) a 08 (oito) docentes, licença para estudo com 1/3 da carga horária com ônus a 09 (nove) professores. Licenças sem ônus foram concedidas para 06 (seis) professores. A licença integral para estudo é uma das metas do Plano Estadual de Educação que prevê:

Garantir no prazo mínimo de cinco anos, a implantação de licença integral para estudos em nível de pós-graduação para trabalhadores em educação, sem prejuízo financeiro, desde que na sua área de atuação ou correlata e que permaneça na respectiva rede, ao término do curso no mínimo o dobro do tempo concedido para estudos (MATO GROSSO SO SUL, 2004, p. 55-56).

A dispensa integral para estudo conforme prevê o Plano Estadual tem prazo para ser cumprida, devendo ser totalmente concretizada em 2009. A licença para estudo está prevista também no Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de MS, Lei complementar n. 35/2000. Ambos os documentos baseiam-se nos preceitos da LDB/1996 que no artigo 67 incumbe “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Entre outros direitos o inciso II estabelece “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

O Estatuto dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, Lei complementar n. 87 de 31 de janeiro de 2000, substitui a Lei complementar n. 35 de 12 de janeiro de 1988. Em relação aos incentivos financeiros ocorreram progresso e retrocesso com a Lei

complementar do Governo Popular. Incentivos financeiros foram calculados sobre o vencimento base conforme os percentuais determinados como se pode verificar no quadro a seguir:

QUADRO 3

Incentivo na Carreira do docente de MS

	Lei complementar 35/1988	Lei complementar 87/2000
Regência de classe nas séries finais do EF e EM	Incentivo de 18,5%	Incentivo de 25%
Pelo exercício em escola de difícil acesso ou provimento	Incentivo de 40/%	Incentivo de 10/%
Pelo exercício em escola ou classe de alunos excepcionais, 30% (PNE)	Incentivo de 30%	Incentivo de 30/%
Pela efetiva regência de classe de pré-escolar, de 1ª a 4ª série do 1º grau(Ensino Fundamental)	Incentivo de 25%	Incentivo de 25%
Pelo efetivo exercício do Especialista (direção, coordenação e assessoramento)	Incentivo de 18.5%	Incentivo de 25%

A Lei complementar n. 35 apresentava incentivo maior para o docente em exercícios em escolas de difícil acesso de 40%, cai este percentual com a Lei 87/2000 para 10%. A Lei n. 35 para efeito de progressão funcional, previu titulação até o nível de doutorado (nível VIII)⁴², a Lei n. 87 só prevê para efeito de progressão funcional até nível IV para habilitação específica em pós-graduação obtida em curso de mestrado. Ou seja, docente com curso de doutorado na Educação Básica não recebe incentivo financeiro. Este fato decorre pelo entendimento da LDB/1996 que estes níveis são de docência para ensino superior, conforme art. 66. A “preparação para o

⁴² Na Lei Complementar nº 35/1988 os níveis correspondente a habilitação do magistério eram a) Nível I - habilitação específica de 2º grau, obtida em três séries; b) Nível II - habilitação específica de 2º grau, obtida em quatro series ou em três seguidas de estudos adicionais, correspondentes a um ano letivo; c) Nível III - habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

d) Nível IV - habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração, Seguida de estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo; e) Nível V - habilitação específica em curso superior, ao nível de graduação, correspondentes a licenciatura plena; f) Nível VI - habilitação específica de pós-graduação obtida em curso na mesma área, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; g) Nível VII - habilitação específica obtida em curso de mestrado; h) Nível VIII - habilitação específica obtida em curso de doutorado. Na Lei 87 de 2000 passaram a ser; Nível I habilitação específica de nível médio, nível II habilitação específica de nível médio, nível III habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de duração mínima de 360 horas, nível iV habilitação obtida em curso de mestrado.(MATO GROSSO DO SUL,2000).

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

No entanto, a Lei n. 87/2000 trouxe alguns avanços positivos, pois equiparou o incentivo da regência de sala a todos os profissionais e acrescentou o incentivo de 10% para o docente em exercício no ensino noturno.

Outro ponto que se pode considerar positivo na Lei n. 87/2000 foi à destinação de horas atividades para função docente que ficaram assim, distribuídas: para uma jornada de 40 horas semanais, 30 serão em sala de aula e dez de horas atividades, sendo 6 horas com comprimento na unidade escola e 4 horas atividades em local de livre escolha do docente. Numa carga de 20 horas semanais 3 horas atividades deverão ser realizadas na unidade escolar e duas horas em local de livre escolha do docente. As atividades fora da unidade escolar não são remuneradas.

No ano de 2004, na segunda gestão do Governo Popular foi aprovada a Lei Complementar n. 109, de 23 de dezembro de 2004, que altera dispositivos da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Nas alterações feitas pela Lei 105/2004 será analisada a referente ao artigo 49 e 54 da Lei 87/2000.

O artigo 49 da lei Complementar n. 49 refere-se a: “O piso salarial da categoria funcional de Professor é o fixado para a classe A, nível I, com carga horária de vinte horas semanais, correspondendo os vencimentos dos ocupantes dos cargos que a integram aos valores resultantes da aplicação conjugada dos seguintes coeficientes” (MATO GROSSO DO SUL, 2000). No quadro abaixo se apresenta a alteração feita pela Lei Complementar 105/2004 quanto à categoria funcional do professor e em relação às classes que são vantagens acrescidas no tempo de serviço do docente. De acordo com a Lei 87/2000 a mudança de classe ocorre por meio da promoção funcional que eleva o “profissional da educação Básica para uma classe imediatamente superior dentro da categoria funcional apurada por meio da avaliação de desempenho” (artigo 29). Para a promoção profissional o interstício é de 5 anos de efetivo exercício no território do Estado de Mato Grosso do Sul.

QUADRO 4

Carreira: Promoção Funcional de Docentes MS

	Lei Complementar nº 87/2000		Lei complementar 105/2004	
	Relação à classe		Relação à classe	
Tempo de serviço	Classes	Coeficiente	Classes,	Coeficiente
Início de carreira	Classe A	1,00	Classe A	1,00
5 anos	Classe B	1,10	Classe B	1,15
10 anos	Classe C	1,15	Classe C	1,32
15 anos	Classe D	1,20	Classe D	1,38
20 anos	Classe E	1,25	Classe E	1,44
25 anos	Classe F	1,30	Classe F	1,50
35 anos	Classe G	1,35	Classe G	1,55
40 anos	Classe H	1,40	Classe H	1,61

A promoção funcional para os docentes de cargo efetivo na Lei n. 87/2000, no que se refere ao peso do coeficiente, foi modificada no segundo mandato do Governo Popular por meio da Lei 105/2004, atribuindo vantagens para o docente no seu vencimento base. De acordo com a tabela acima o professor que completar 5 anos de exercício muda para outra letra (exemplo: da letra A para B) que resulta em vantagens financeiras no salário.

Na Lei n. 87/2000, a mudança de Classe de A para B elevava no salário do docente o coeficiente de 1.10, a partir da aprovação da Lei Complementar n. 105 de 2004, este coeficiente passou para 1.15. A tabela mostra que um profissional com quinze anos de serviço -Classe C- recebia pela Lei n. 87/2000 o coeficiente 1.15, com a Lei 105/2004 esse coeficiente passou para 1.32, com o aumento percentual de 17% .

Outro ponto que mudou na carreira do docente de cargo efetivo faz referência à regência de classe, que na Lei 87/2000 era de 25%, sendo alterada pela Lei Complementar nº 105/2004 que consta no Art. 2º

o incentivo financeiro de que trata o inciso I do art. 54 da Lei Complementar nº 87, de 2000, passa a corresponder a sessenta por cento, a partir de junho de 2005, e alterado para oitenta por cento e cem por cento, respectivamente, após doze meses e vinte e quatro meses da vigência desta Lei Complementar (MATO GROSSO DO SUL,2004).

No entanto, tem que se considerar que o salário dos professores no Mato Grosso do Sul ainda é baixo e que a política de valorização de docentes articulada com a política de formação continuada e carreira, todavia precisa trilhar um longo caminho, pois como afirma Freitas:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS,2007).

Com efeito, a política de formação continuada oferecida no período, não resultou em vinculação ao plano de carreira e o piso salarial dos docentes do Estado encontra-se em situação intermediária em nível de Brasil. Em 2005, o salário base do professor com graduação em início de carreira, Nível II Classe A, era de R\$ 452.57 para 20 horas e R\$ 906.13 para 40 horas. Com a regência de classe regulamentada pela Lei Complementar 105/2004, o salário do professor passou para R\$ 905.10, com carga horária de 20 horas e R\$ 1810.20, para uma carga de 40 horas. O professor com graduação, nível II e Classe C com -15 anos de serviço-, tinha um salário base de R\$ 597,39 por 20 horas de trabalho de R\$ 1.194,77, para 40 horas acrescida a regência de classe. O salário do docente com 20 horas é de R\$ R\$ 1.194,53, para 40 horas o salário é de R\$ 2.389,46 (ACP, 2007). Em termos de salário base o Estado de Mato Grosso do Sul apresentava-se baixo em relação aos demais estados, ocupando o 10º lugar. De acordo com pesquisa da CNTE (2007) a hora aula do professor com nível superior licenciatura no Estado era de R\$ 5,65 considerando o salário base.

A formação continuada articulada à formação inicial, às condições de trabalho salário e carreira são aspectos indispensáveis para a concretização de uma política global de formação. No Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (1999-2006) anunciou nos seus documentos que promoveria uma política de formação docente seguindo os princípios da qualidade social da Educação. A qualidade se sustentava nos princípios da valorização dos docentes e pauta-se pelo que diz Libâneo (1999) “valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (LIBANEO, 1999, p.

261). Desta forma, será analisado o resultado da pesquisa de campo realizada com os professores, coordenadores gestores e consultores do Ensino Médio, visando verificar o desenvolvimento da política de formação continuada de docentes do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul no período de 1999-2006.

3.5 Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: o que revela os sujeitos da pesquisa.

A proposta de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso do Sul, pautou-se em uma política de formação que correspondesse a implantação do currículo do Ensino Médio, com fundamentos na ciência da história.

Diante disso, a pesquisa de campo, procurou saber dos educadores, gestores e consultores do Ensino Médio se a política de formação continuada de docentes oferecida no período atingiu o objetivo anunciado nos documentos de fornecer suporte para a implantação da proposta curricular. As entrevistas visaram conhecer o entendimento dos docentes sobre o conceito de formação continuada, que importância teve para o desenvolvimento do seu trabalho e qual a visão dos mesmos sobre a Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio na gestão do Governo Popular.

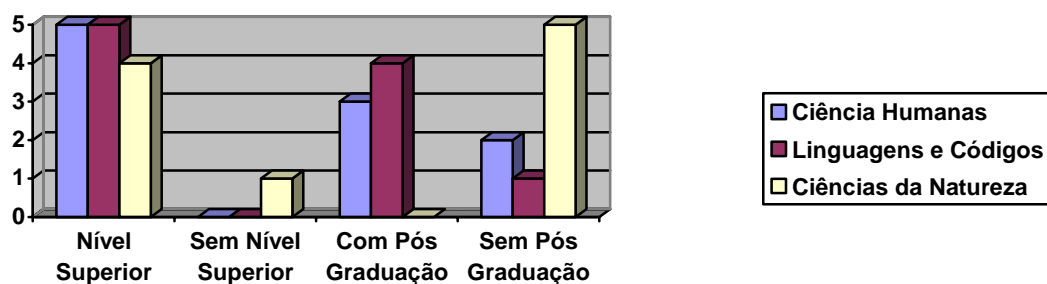
Desta forma, foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio de 5 (cinco) escolas da capital, selecionados conforme os seguintes critérios: três escolas que foram destacadas no Caderno 2 da Escola Guaicuru (MS 2000, Caderno 2 d, p 32 a 37), chamadas de escolas A, B e C. Essas escolas segundo, o documento desenvolviam um trabalho diferenciado para o Ensino Médio noturno, dando respaldo para o Projeto de Aulas Programadas, sugerido pela Secretaria de Estado de Educação em 1999. As outras duas escolas que ofereciam Ensino Médio foram selecionadas, porque iniciaram o trabalho na perspectiva do currículo do ensino médio da Escola Guaicuru em 2001, as referidas escolas foram escolhidas pelo critério de contar com maior número de alunos e professores nesta etapa de ensino. Estas duas escolas serão identificadas na pesquisa como escola D e E. A identificação dos professores se dará por área de conhecimento. O professor pertencente a área de Ciências Humanas será identificado nesta pesquisa como número 1, área de Linguagens e Códigos número 2 e área de Ciências da Natureza com o número 3.

Ao todo foram entrevistados 15 professores, 3 em cada unidade escolar, sendo um por área de conhecimento e que havia participado do processo de formação continuada. Em todas as unidades escolares citadas foram entrevistados também, um coordenador pedagógico (ao todo cinco coordenadores), pois este profissional é responsável pela condução do processo pedagógico na escola e pelo desenvolvimento de estudos, debates com professores, contribuindo para o processo de formação.

Além disso, entrevistaram-se dois profissionais da SED/MS que ocupavam cargos de gestor e consultor do Ensino Médio no período, para identificar o que pensam os profissionais que contribuíram para a implantação da política de formação continuada no Estado de Mato Grosso do Sul.

A - Descrição dos sujeitos da pesquisa: graduação, pós-graduação, regime de trabalho e tempo de serviço.

Gráfico 1 - Graduação



De acordo com a pesquisa, vinte entrevistados dezanove possuem nível superior com Licenciatura e um com nível superior incompleto. Do total de docentes entrevistados nove (9) possuem pós-graduação (especialização) e onze (11) não tem pós-graduação. Analisando os dados por área de conhecimento verifica-se que tanto na área de Linguagem e Códigos, como na área de Ciências Humanas os professores possuem nível superior. Do universo de (5) docentes de Linguagem e códigos a pesquisa mostra que destes todos possuem especialização. Na área de Ciências Humana três docentes possuem pós-graduação em nível de especialização. A área de Ciências da Natureza apresenta resultado inferior com relação às demais áreas, no que se refere ao quantitativo de graduação (licenciatura) e o percentual de docentes com pós-graduação. Dos

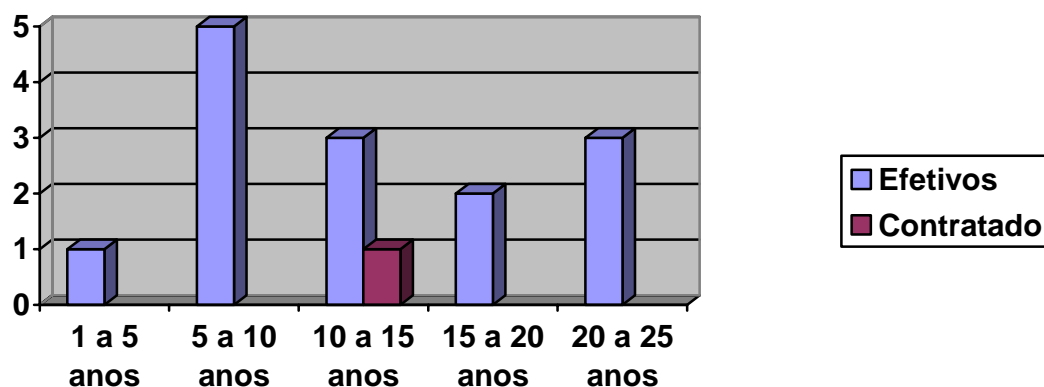
cinco professores da área de Ciências da Natureza 4 são habilitados com licenciatura na área e um não possui nível superior. Nesta área de conhecimento os professores pesquisados não possuem pós-graduação.

Relacionado à Licenciatura com a disciplina dos docentes a pesquisa mostra que 86.6% dos docentes exercem a função na disciplina que possui habilitação e 13.3% desenvolvem o trabalho docente sem habilitação específica. Na área de Linguagens e Códigos, cinco docentes ministram aula nas disciplinas para as quais são habilitados. Na área de Humanas, quatro docentes estão ministrando aula nas disciplinas correspondente a sua habilitação e um docente com nível superior e com habilitação na área, mas não habilitado para disciplina específica. Na área de Ciências da Natureza, quatro docentes estão ministrando aula para as disciplinas correspondentes a sua habilitação e um não têm nível superior, ou seja, sem habilitação para o exercício da docência.

A pesquisa procurou verificar a situação dos docentes, quanto a situação no quadro do magistério estadual e o tempo de serviço no Magistério.

Dos 15 professores entrevistados quatorze fazem parte do quadro efetivo e um do quadro de professores convocados. No entanto, o número de professores convocados ainda é expressivo na rede, considerando que a SED/MS abre todos os anos inscrições para contratação de professores em caráter temporário.

Em relação ao tempo de serviço dedicado ao exercício do magistério, os professores pesquisados têm no mínimo 4 anos de exercício e o máximo de 24 anos. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira dos docentes de Mato Grosso do Sul, o docente tem direito à promoção funcional a cada 5 anos de interstício, ocorrendo a mudança de classe que possibilita vantagens adicionais no salário conforme já visto. No gráfico abaixo será verificado o tempo de serviço dos docentes pesquisados e em que classe se encontra na carreira, considerando o que estabelece a Lei Complementar 105 de 2004.

Gráfico 2 - Tempo de Serviço na Docência

O gráfico demonstra que apenas um professor está no grupo de 1 a 5 anos na classe A; cinco são professores entre 5 a 10 anos de serviço classificados na classe B; quatro docentes têm entre 10 a 15 anos de trabalho, classificados na classe C; dois docentes têm entre 15 a 20 anos de serviço no Magistério, classificados na classe D e três docentes estão classificados na letra E, pois tem o tempo de efetivo exercício no magistério entre 20 a 25 anos.

Diante disso, percebe que o grupo de docentes pesquisados, possui experiência significativa no desenvolvimento do trabalho docente, e quase a sua totalidade, quatorze professores pertencem ao quadro de efetivo da rede estadual. A maioria dos profissionais entrevistados possuem nível superior em Licenciatura Plena, com média e longa carreira de serviço prestado ao Estado.

A inclusão dos coordenadores pedagógicos⁴³ de cada unidade escolar na pesquisa, é de suma importância, pois estes profissionais são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e que uma das suas obrigações é “nortear sua prática pedagógica de acordo com as políticas da Secretaria de Estado de Educação”(MATO GROSSO DO SUL, 2005, p .54), como também coordenar e incentivar a prática de estudo que contribua para apropriação de conhecimento do corpo docente.

Dos cinco coordenadores das escolas pesquisadas todos possuem graduação em Pedagogia, três destes têm pós-graduação. O quadro de coordenador das escolas pesquisadas se configura com três professores coordenadores, ou seja, professores designados para a função de

⁴³ O cargo de coordenador pedagógico das Unidades Escolares é preenchido preferencialmente pelo Especialista de educação, depois pelo docente com formação em pedagogia e na falta deste por um professor do quadro efetivo em qualquer licenciatura.

coordenador pedagógico e dois Especialistas em Educação. Os profissionais que estão na função de coordenador pedagógico têm entre 17 a 25 anos de serviço prestado a rede pública estadual, na função de coordenadores pedagógicos, o tempo de exercício no cargo varia entre 5 a 19 anos. Desta forma a situação dos coordenadores pedagógicos quanto ao tempo de serviço, carreira e formação da rede estadual é semelhante com a dos professores do Ensino Médio citados nesta pesquisa.

B - Concepção dos docentes e coordenadores sobre: política de formação continuada.

As falas dos docentes abaixo relacionadas exprimem a concepção de cada um sobre a política de formação continuada de docentes sendo que estas falas foram selecionadas porque de certa forma, contemplava o entendimento comum dos docentes pesquisados. A política de formação continuada para os docentes consistem:

Na minha opinião consiste numa formação constante para o professor (PROFESSOR 2 ESCOLA A)

É o momento de o professor parar e estudar (PROFESSOR 2 ESCOLA B)

Consiste em investimento no professor de forma que ele possa demonstrar capacidade em ministrar suas aulas (PROFESSOR 3 ESCOLA C)

Oportunizar o aperfeiçoamento profissional com incentivo em cursos que lhe possibilitem a aquisição de conhecimento (PROFESSOR 2 ESCOLA D)

Cursos, palestras, boa coordenação pedagógica na escola (PROFESSOR 1 ESCOLA E)

De acordo com as respostas dos professores pesquisados a política de formação continuada é uma ação, de responsabilidade do Estado em promover, cabendo ao indivíduo de forma independente também buscá-la. Para a maioria dos entrevistados a política de formação continuada é vista como um investimento na carreira do professor, que se dá por meio de ação contínua, no sentido de dar-lhes condições de aperfeiçoamento profissional, contribuindo para renovar a sua prática. Há o entendimento por parte de alguns professores que ações como seminários, palestras e oficinas fazem parte da política de formação e que a formação continuada possibilita o complemento à formação inicial. Freitas (2002) esclarece que a formação continuada “é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o

profissional da educação articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS,2002) e segundo ela, é entendida pela ANFOPE como:

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

Os coordenadores pedagógicos entendem a política de formação continuada como:

Implantação de ações sistemáticas de formação e acompanhamento (COORDENADOR ESCOLA A).

Acho válido porque a cada ano as coisas mudam, os professores precisam estar atualizados. Há necessidade de formação, pois o que se aprende na Universidade é muito pouco (COORDENADOR ESCOLA B).

Consiste na atualização do professor através de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação e o professor deve buscar outras fontes de conhecimento (COORDENADOR ESCOLA D).

Uma política que subsidia os coordenadores pedagógicos. Para que de fato essa intenção aconteça tem que envolver a coordenação de maneira continua subsidiando-a em todos os sentidos (COORDENADOR ESCOLA E).

Os coordenadores pedagógicos também atribuíram a política de formação como dever do Estado e do profissional, complementam afirmando que só por meio de política de formação continuada, as políticas implantadas pelo Estado terão condições de fato de acontecer. De forma geral, tanto para os docentes como para os coordenadores pedagógicos a formação inicial e continuada estão articuladas no sentido de serem “modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho” (LIBANEO, 1999, p. 268).

C – Formação continuada e valorização do trabalho docente.

Verificando com o grupo de profissionais pesquisados qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho e da valorização profissional foram selecionadas as seguintes respostas. Para os docentes da Escola (A) a formação continuada torna-se importante, pois,

O profissional tendo uma boa formação continuada se sente mais valorizado, vai apreender aquilo que já tem e acompanhar o processo, ele não vai ficar para trás. E por que isso é importante? Porque vai melhorar as suas aulas, vai se sentir bem, o aluno vai ver que o professor está bem e que melhorou a sua aula, sendo assim, o aluno aprende mais e terá mais interesse pelas aulas (PROFESSOR 3 ESCOLA A).

Os professores da Escola (B) consideram que a formação continuada tem importância:

Máxima, o professor sem capacitação continuada pode ficar alienado, desatualizado. Com a formação continuada o professor passa a ser mais valorizado, tem melhores condições de trabalho e passa a ser mais reconhecido profissional (PROFESSOR 3 ESCOLA B.)

Da mesma forma o professor da Escola C avalia:

Se você pára de estudar você pára no tempo, o nosso mundo é uma constante evolução. A cada dia, a cada ano as coisas estão mudando e você precisa estar inteirado porque isso interfere na vida das pessoas e você tem que mudar a maneira de trabalhar com os seus alunos porque a cada ano é uma clientela diferente[..] (PROFESSOR 3 ESCOLA C).

Para os docentes da escola D

Do ponto de vista profissional e pessoal a formação continuada é de elevada importância, embora as condições e políticas educacionais, bem como o desinteresse dos alunos, não propiciam que tal aperfeiçoamento tenha o aspecto relevante dentro do processo ensino aprendizagem (PROFESSOR 3 ESCOLA D).

O docente da escola D considera a formação continuada importante, porém atribui a sua não eficácia à forma como está sendo conduzida à política educacional e ainda responsabiliza o desinteresse do aluno com um fator desestimulante para o seu aperfeiçoamento profissional. No entanto, precisa-se deixar claro que a política de formação continuada tem como objetivo instrumentalizar o professor dar-lhes condições de exercer o fazer pedagógico, possibilitar maior conhecimento teórico, didático metodológico de tal forma que conduza o docente a conhecer e interpretar a realidade social da escola da cultura dos jovens e o mais importante acessar o aluno ao domínio do conhecimento significativo, para que de fato lhe desperte o interesse e a apropriação do mesmo.

Docentes da escola E

Para o desenvolvimento do meu trabalho, acredito que a formação continuada permite que eu esteja inovando a metodologia, inovando a forma de avaliar e expor o conteúdo, então a formação continuada inova a prática pedagógica por isso ela é importante [...] (PROFESSOR 3 ESCOLA E).

Para os professores pesquisados, de forma geral, a formação continuada é parte integrante da carreira, ela é vista como uma ação importante e imensurável que contribui para melhoria do seu trabalho e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade da Educação.

Os docentes vêm na política de formação continuada, um espaço de atualização de conhecimento, de aquisição de novas técnicas didático-metodológico que possibilitarão a inserção dos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, como também permite ao docente entender e avaliar adequadamente o desempenho dos alunos.

A formação continuada é importante para que os professores possam ensinar melhor, acompanhar novos conhecimentos e os avanços da tecnologia. Com a formação continuada é uma forma de valorizar o professor em termos de melhor qualificação profissional, já que na questão financeira há pouco incentivo (PROFESSOR 1 ESCOLA A).

A valorização profissional para os docentes por meio da formação continuada ocorre a partir do momento que lhes possibilitam melhor desenvolvimento profissional, quando a sua prática propicia melhores condições no processo de aprendizagem dos alunos. Os docentes

salientam que a formação continuada não traz incentivo financeiro para sua carreira e que este incentivo só ocorre por meio de curso de pós-graduação em Especialização e Mestrado.

No entanto, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul prevê benefício financeiro para os docentes que participam de cursos e programa de formação continuada estabelecendo nos objetivos e metas -6.1.3- “garantir que a formação continuada seja considerada na carreira dos trabalhadores em Educação, para efeito de benefício financeiro, sob forma de qualificação, desde que com carga horária mínima de 120 horas” (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 55). Os programas de formação continuada de professores do Ensino Médio tiveram carga horária de 120 horas, mas isso não repercutiu financeiramente na carreira dos docentes.

Os coordenadores pedagógicos como os professores, atribuíram valiosa importância à formação continuada no interior da escola. A valorização profissional por meio da formação é relacionada com investimento em melhoria do trabalho, uma forma de autovalorização. Para um dos professores o trabalho diferenciado que cada um faz, não tem vinculação na carreira com a questão financeira, mas entende que ela imprescindível para aquisição, apropriação do conhecimento.

A formação continuada é importante para que os professores possam ensinar melhor, acompanhar novos conhecimentos e os avanços da tecnologia. Com a formação continuada é uma forma de valorizar o professor em termos de melhor qualificação profissional, já que na questão financeira a pouco incentivo (PROFESSOR 2 ESCOLA A)

Entretanto, o Plano estadual de Educação prevê no item 12 benefício financeiro em forma de qualificação com carga horária de 120 horas, o que nesse período ainda não se cumpriu.

D - Política de formação continuada de docentes no Estado de Mato Grosso do Sul e o princípio de qualidade social anunciada.

A qualidade social da educação anunciada nos documentos consistia em preparar professores para mediar com os alunos conhecimentos referentes à sociedade contemporânea, procurando resposta para as indagações:

Como diminuir o fosso existente entre o ensino médio das escolas públicas e os avanços e conquistas da humanidade [...]? Como preparar nossos alunos dentro de uma escola com a organização curricular própria do século XVII para fazer frente aos desafios posto pela sociedade atual, na maior e mais prolongada crise que esta já atravessou? Como a escola deve explicar aos alunos as modificações nas formas de organização do trabalho, a fragmentação do processo de trabalho, a especialização da ciência, a expulsão dos trabalhadores da produção face às necessidades da acumulação de capitais? Como conduzir os alunos face às condições da sociedade atual ao desemprego, perda do poder de consumo, a falência das instituições, dos valores da ética, face ao monopólio ao engessamento do mercado? Como construir uma pedagogia inclusiva onde a discriminação e o preconceito sejam ampla e vigorosamente combatidos e substituída pela solidariedade e pela justiça social? (MATO GROSSO DO SUL, 1999-2002, p. 9).

Segundo a proposta anunciada, este trabalho só seria possível por meio dos fundamentos teóricos da ciência da história, com utilização de teóricos clássicos, com uso da tecnologia voltada para o bem comum. Enfim, a proposta era construir uma nova referência curricular que possibilitasse ao aluno compreender as relações sociais, a organização e reorganização dos mercados, entender a natureza histórica do Estado, ou seja, conhecer o mundo para qual o seu aluno estava sendo formado.

Sendo assim, verificou-se com os entrevistados que a política de formação continuada de docentes para o Ensino Médio do Governo Popular atendeu as expectativas anunciadas nos documentos. Para os profissionais que trabalhavam nas escolas citadas no Caderno 2 da Escola Guaicuru - ao todo três escolas- as respostas foram as seguintes:

Sim. Acho que nesse período foi a época que mais se trabalhou para as minorias, antigamente não se dava muita atenção a questão indígena, aos negros, e aos menos favorecidos digamos assim. Nesse período as capacitações procuraram valorizar também isso, antes o professor não dava muita importância a estas temáticas, depois passou a valorizar mais, principalmente o Movimento dos Sem Terras, muito criticados pela mídia, então o professor passou a ter mais conhecimento, entender como funcionam, temas das cotas para negros, índios a questão dos deficientes. Penso que, o estado caminhou mais para um processo de inclusão (PROFESSOR 3 ESCOLA A).

Acredito que sim, pelo menos nas reuniões e capacitação conduzia para isso (PROFESSOR 2 ESCOLA A).

Sim. Tivemos vários cursos de capacitação para isso, mas, mesmo assim depende do professor [...] (PROFESSOR 3 ESCOLA C).

Mesmo com acertos e erros a SED/MS procurou fazer. A escola trabalhou nessa perspectiva porque teve apoio da Secretaria (PROFESSOR 1 ESCOLA B).

Para quatro professores das escolas do A, B e C - ao todo nove - a Secretaria de Estado de Educação encaminhou a política de formação continuada de docentes com vista à qualidade social da Educação, conforme anunciou nos seus documentos. Os docentes chegaram a esta conclusão considerando, a política curricular que incluía discussões sobre inclusão, de temáticas que segundo eles antigamente não eram priorizadas, como a questão indígena, negros, sem terra, educação especial. Estas temáticas foram pontos cruciais nos documentos da Constituinte Escolar, temáticas que tiveram cadernos específicos para discussão (Caderno Temático 2 discutia “Educação e Etnias: indígenas e negros”, Caderno Temático 6 discutia “Portadores de Necessidades Especiais” e no Caderno n. 7 a temática Educação para o campo incluindo a questão dos Sem Terras).

Frigoto afirmava que as escolas estaduais e municipais do Brasil com administrações populares estavam comprometidas com um projeto alternativo, vinculados com as “mudanças no plano socioeconômico e cultural centradas no exercício da democracia participativa” (FRIGOTO, 2001, p.75), nesse grupo de sistemas foi incluído a proposta da Escola Guaicuru de Mato Grosso do Sul, que naquela época conduzia o processo da Constituinte.

Os professores relataram que as capacitações que receberam conduziram para a questão acima citada e se a escola desenvolveu o trabalho na perspectiva da qualidade social foi porque teve apoio da Secretaria.

No entanto, três dos professores disseram que a Secretaria de Educação encaminhou a política de formação continuada para o alcance da qualidade da Educação parcialmente, pois consideram que a formação continuada foi pouca, esporádica e que os professores não dispuseram de tempo suficiente para concluir os estudos postos no programa de formação, sendo que para alguns deles a formação se limitou a palestras:

Passei por este processo, mas penso que não foi totalmente concluída, a formação de professores não teve muito tempo, precisava de carga horária maior, alguns professores não foram ao curso, ocorreram mais palestras (PROFESSOR 2 ESCOLA B).

Parcialmente no período que estou no Estado participei apenas de uma capacitação (PROFESSOR 1 ESCOLA A).

Deste grupo de professores um considerou que a Secretaria de Educação não elaborou proposta para que pudessem trabalhar na perspectiva da metodologia da história, dado que era uma formação que havia sido adquirida na formação inicial.

Os professores pesquisados das Escolas D e E – ao todo seis professores- responderam o seguinte:

Não. Nesse período em relação aos projetos a Secretaria de Educação não encaminhou a formação para os professores em vista de atender a proposta a que se propunha. O professor na sua formação inicial, ele não teve o conhecimento necessário para implantar a referida proposta, faltou à formação continuada mesmo por parte da SED para que o professor pudesse adquirir conhecimento que não teve na formação inicial para desenvolver o trabalho na perspectiva adota. A formação era pontual (PROFESSOR 1 ESCOLA D).

Acredito que tenha encaminhado em parte, a partir daí nós temos a inclusão e também aquela possibilidade dos projetos, nós tivemos vários cursos para elaboração, que dizer uma mudança que antes nós não tínhamos, então foi em parte, acredito que tenha sido um trabalho bom, mas depois foi desviado disso, nós não tínhamos os verdadeiros recursos a escola também não possibilitou, então o trabalho acabou ficando incompleto (PROFESSOR 2 ESCOLA E).

Os resultados obtidos pelo grupo de docentes das escolas D e E apresentaram situação contrária ao resultado das Escolas A, B e C. Dos docentes que responderam a pesquisa três afirmaram que a política da SED não propiciou condições para o desenvolvimento de uma Educação conforme apregoa os documentos. Ou seja, afirmaram que não foi assegurada aos docentes a formação necessária para que se implantasse currículo do Ensino Médio. A justificativa dos docentes refere-se à falta de conhecimento dos mesmos sobre a proposta, pois não haviam recebido na sua formação inicial para trabalhar com os princípios da metodologia da história e a SED/MS não conseguiu, por meio de políticas de formação continuada, suprir tais necessidades.

Outras justificativas apresentadas pelos professores das escolas D e E referem-se à baixa qualidade da formação oferecida e a insuficiência das mesmas, pois segundo os docentes o que foi oferecido não repercutiu no seu trabalho prático, não contribuiu em nada para a qualidade da Educação. Um dos professores ressalta ainda que o estudo dos filósofos e o trabalho desenvolvido na perspectiva do método da história não acrescentou nada e não

contribui para inclusão de alunos, considerando que o trabalho é difícil, pois nem a Universidade prepara o docente com vista ao método da história.

Não as capacitações foram insuficientes, de baixo padrão de qualidade, além de não terem nenhum efeito prático na melhoria da qualidade da educação, sendo abordado aspectos irrelevantes para o trabalho em sala de aula. A capacitação voltada para o aspecto histórico e estudo dos filósofos não atende a necessidade de inclusão dos alunos, pois nem a Universidade prepara para o método da história (PROFESSOR 3 ESCOLA D).

O método da história tem como perspectiva o desenvolvimento da produção humana a partir das lutas dos homens numa concepção contra-hegemônica que se sustenta na teoria do materialismo de Marx e Engels (1998). A proposta do estado de Mato Grosso do Sul baseava-se na compreensão de que o conhecimento parte da história do homem e da relação deste com a natureza. O Materialismo (...) “traduz se na concepção do desenvolvimento histórico como processo de revolucionamento ininterrupto de todos os aspectos de vida coletiva humana, cuja força motriz fundamental é constituída pela evolução do modo de produção”...) (BOBBIO, 2004, p. 584).

Foi apontado na pesquisa que a descontinuidade na formação continuada de professores do Ensino Médio voltada para atender as necessidades do currículo anunciado manifestou-se de várias formas: falta de articulação da escola como um todo no processo, e a desvinculação da Proposta Pedagógica com a política da SED/MS. Pois, alguns dos pesquisados, afirmaram que muitos docentes desconheciam a proposta e as ações da SED/MS para implantar a política de Ensino Médio e a política de formação continuada na perspectiva histórica e de qualidade social.

A Secretaria encaminhou a política, mas muito mal, pois essas idéias não chegaram aos professores, foi meio parecida com a matemática moderna, na época as idéias não chegaram à escola, cada um fazia malfeito. Se você conversar com a grande maioria dos professores você vai ver que eles desconhecem tudo o que estamos conversando aqui, quer dizer as idéias não chegaram, então não serviram para nada (PROFESSOR 3 ESCOLA E).

As entrevistas revelaram que dois docentes das escolas D e E consideram que as condições oferecidas foram propiciadas em parte. Pois as mudanças não ocorreram efetivamente

na sala de aula e que os trabalhos com os projetos foi uma das condições para trabalhar na perspectiva da qualidade social, mas;

Acredito que foi um pequeno avanço, mas não atingiu a sala de aula (PROFESSOR 1 ESCOLA E).

Outros entrevistados revelam que os cursos oferecidos pela SED/MS foram avaliados como bons, porém apontaram que as ações implementadas não tiveram continuidade tanto na SED/MS como na própria escola.

Acredito que tenha encaminhado em parte, a partir daí nós temos a inclusão e também aquela possibilidade dos projetos, nós tivemos vários cursos para elaboração, que dizer uma mudança que antes nós não tínhamos, então foi em parte, acredito que tenha sido um trabalho bom, mas depois foi desviado disso, nós não tínhamos os verdadeiros recursos, a escola também não possibilitou, então o trabalho acabou ficando incompleto (PROFESSOR 2 ESCOLA E).

Dos coordenadores entrevistados um considerou que a Secretaria encaminhou a formação na proposta anunciada, mas assinalam que ocorreu interrupção na formação o que descaracteriza a continuidade. Esta análise feita está relacionada com o número de vagas para professores por escola para participar dos programas, ou seja, a interrupção ocorreu devido à falta de vagas a todos que quisessem fazer o curso.

E- A formação de docentes na perspectiva da qualidade social: o que dizem os coordenadores pedagógicos.

Com respeito a política de formação implantada pela SED/MS e sua efetividade em relação ao alcance da qualidade anunciada nos documentos, os coordenadores responderam o seguinte:

Não totalmente, no período de 1999 a 2006 na gestão do PT, a Secretaria de educação passou neste período por três secretários de educação e na minha opinião isso dificultou muito o trabalho e todo o processo da educação, não só da capital mas de todo Estado ficou prejudicado . Cada secretário entrava

com uma metodologia diferente, não aceitava o que o outro tinha deixado isso dificultou muito o andamento do processo da educação em todo no Estado. A divergência entre os dois primeiros secretários dificultou muito (COORDENADOR ESCOLA C).

O coordenador pedagógico da Escola E fez a seguinte avaliação:

Olha, os documentos diziam tudo isso, muito claro nesse sentido, eles sabiam o que queriam, queriam uma educação emancipadora voltada para o lado humanístico, sem se comprometer com a questão da hermenêutica, com o mercado de trabalho ou para continuidade do curso superior, isso estava bem claro. Era uma educação para vida, uma educação básica mais sustentada e voltada para o social, o foco era bem esse, só que o objetivo não foi alcançado porque não houve investimento por parte da secretaria de uma forma efetiva. Os documentos, eles foram enviados para as escolas, mas a secretaria não possibilitou o desenvolvimento dessa idéia para que todos pudessem de fato abraçá-la. Os documentos estavam muito bonitos, mas não foi encaminhada uma política de continuidade e muitos professores pensavam assim: “que isso é andar na contra-mão da realidade, pois as pessoas precisam se preparar para concurso, precisam se preparar para a competitividade, precisam se preparar para a universidade”, então os professores do grupo que eu tive contato estavam desacreditados, talvez por não entenderem melhor a intenção da proposta. A proposta tem uma intenção ideológica, as pessoas que estiveram envolvidas com os documentos sonhavam com outro tipo de sociedade e queriam que a educação também caminhasse nesse sentido, uma sociedade mais humana, menos competitiva, menos violenta, uma sociedade que fosse um pouco contra a lógica do capitalismo, seria mais ou menos essa a idéia. Entendo que as sugestões de leitura que estão no final da proposta, elas dão a entender isso daí. Os clássicos que foram mencionados preparam o indivíduo para isso, mas por outro lado, os professores alegavam “que tempo vamos fazer essas leituras [...] (COORDENADOR ESCOLA E).

Para os coordenadores entrevistados, a proposta de formação continuada de docentes e a Educação de qualidade social estavam bem claras nos documentos. As respostas apontam que era uma proposta que se colocava contrária à educação de mercado que se pautava na competitividade. Os coordenadores apontaram que para muitos professores a proposta da SED/MS, vinha no sentido contrário à lógica do mundo atual, pois a proposta visava preparar o aluno para o vestibular, para competir pelo emprego, por melhores lugares na sociedade.

No entendimento dos coordenadores a disseminação desse pensamento, entre os professores, explica-se pela falta de condições materiais e de formação continuada. Afirmam que

faltou mais investimento, por parte da SED, para garantir o sucesso da proposta da Escola Guaicuru.

Outro ponto citado pelos coordenadores refere-se à redução de programas de formação nos últimos quatro anos, pois consideram que no período do primeiro mandato 1999 a 2002, ocorreram mais programas de formação e no decorrer do segundo foi diminuindo

Observei que nos primeiros quatros anos de 1999 a 2002 ocorreram maior número de capacitações, porém, nos últimos quatro anos houve uma diminuição (ESCOLA A).

Na prática, em termos de quantidade de programas no primeiro mandato (1999-2006) foi implantado apenas um oferecido com recurso do MEC/BIRD⁴⁴. E no último mandato 2003 a 2004 foram desenvolvidos três programas⁴⁵ de formação continuada, período (1999 a 2002) contou apenas com um programa, que foi oferecido com recursos do MEC/BIRD. Destaca-se, que este curso ofereceu mais vagas no período de 1999 a 2006. Também oferecia aos professores maiores condições para estudo e para o desenvolvimento de projeto, pois estavam previstas “horas-aulas de projeto” na carga horária. Assim, na prática sobrava mais tempo para o docente estudar, planejar e conduzi os projetos.

No ano de 2004 a SED/MS retirou da carga horária do professor as aulas para elaboração e execução de projetos, retornou a carga horária para aulas em sala, mantendo apenas o período flexível do período noturno. De certa forma ocorreu a interrupção da proposta inicial, não cabe aqui analisar se este fato aconteceu porque a SED considerou que naquele momento algumas escolas não desenvolviam os projetos, ou se isso foi mais uma medida econômica de caráter de redução de custo, o que se pode constatar era que o processo inicial da primeira gestão 1999-2002 foi interrompido, o que caracteriza a descontinuidade da proposta e das condições para que ocorresse.

Particpei de muita coisa boa! A idéia dos projetos foi fantástico! [...] A política era maravilhosa eles começaram realmente com a intenção de fazer o que era proposta, mas depois não continuou (COORDENADO ESCOLA D).

⁴⁴ MEC/BIRD Acordo entre o Ministério da educação e Cultura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁴⁵ Em 1999 a 2002 aconteceu uma formação oferecida pela SED/MS e apenas um Programa de Formação financiada pelo BIRD que foi ministrado pela FAPEC. No segundo mandato de 2002 a 2006 teve três programas um ministrado pela URCA em 2004 o segundo pela UNIGRAM em 2005 e o último com recursos do Estado ministrado pela Fundação Candido Rondon no ano de 2006

Por outro lado, os coordenadores apontaram que a formação continuada na perspectiva adotada possibilitou a participação destes em muitas opções de formação, tornando positivo o trabalho com projetos, enfatizam que ainda no início do governo a proposta estava mais consistente e que no decorrer dos anos foi se perdendo, fragmentando-se.

F- As condições de salário, carreira e política de formação continuada: currículo do Ensino Médio.

A pesquisa procurou investigar se as condições de trabalho salário, carreira e a política de formação continuada de docentes foram favoráveis para que na prática ocorressem as mudanças no currículo do Ensino Médio durante o Governo popular:

As respostas dos docentes foram bastante variadas nos três aspectos questionados, sendo assim, para facilitar o entendimento das respostas será feita a análise das diferentes dimensões: condições de trabalho, salário e carreira e política de formação continuada.

a) Condições de trabalho.

Em relação às condições de trabalho dos docentes, oito profissionais pesquisados consideram que estas foram oferecidas, porém atribuem a organização e as relações que foram implementadas na escola e não nas ações da Secretaria de Estado de educação. Os docentes apontam as escolas como as responsáveis pelas condições materiais e a pela organização de tempo para momento de estudo. Cabe lembrar que os recursos que as escolas do Ensino Médio recebiam para manutenção, provinham dos cofres do Estado, cabendo à escola destiná-lo para atender as suas necessidades. A mudança que aconteceu conforme o relato dos docentes, foi da retirada das horas-aula destinadas para desenvolvimento dos projetos, fato este ocorrido no segundo mandato do governo do PT.

As condições de trabalho a escola deu, tínhamos recursos para desenvolver os projetos, a escola sempre buscou oferecer material que o professore precisava, outra coisa foram às capacitações oferecidas na escola (PROFESSOR 3 ESCOLA A).

Sim, a única coisa que faltou foi a continuidade das horas aulas de projeto que destinava tempo remunerado para o professor pesquisar. O salário melhorou muito em relação ao período anterior. A formação continuada foi boa, porém centrou-se na área, deveria ter formação específica por disciplina (PROFESSOR 3 ESCOLA B).

O recurso para o Ensino Médio continuou o mesmo, correspondendo a R\$ 2.50 por aluno a cada bimestre sendo que, deste recurso apenas R\$ 2,00 (dois reais) chegavam à escola, ficando R\$ 0.50 (cinquenta centavos) para que a secretária adquirisse materiais como livros e outros recursos para serem enviados às escolas do ensino médio. As condições de trabalho foram analisadas pela coordenadora da Escola D da seguinte forma:

Em relação às condições de trabalho, no primeiro ano, onde o recuso do Ensino Médio era obrigatório para investir nos Projetos de Pesquisa, sim. Nesse período você tinha uma verba para os alunos do ensino médio para desenvolvimento dos projetos, depois acabou, o recurso continuou vindo mas, para diversas finalidades. Isso aconteceu a partir do momento que trocaram a equipe da coordenação do ensino Médio, ai desandou tudo (...) (Coordenador ESCOLA D).

Em relação aos momentos de estudos e planejamento na escola, cabia a cada unidade escolar organizar o tempo destinado ao planejamento dos docentes (PL). A proposta era que os docentes, uma vez por semana tivessem assegurado na escola tempo para estudo e planejamento conforme previa o Plano de Cargo e Carreira.

De acordo com a pesquisa de Sampaio e Marim (2004) sobre a precarização do trabalho docente, as autoras relatam que no Brasil a destinação de hora-atividade para o docente desenvolver o trabalho na escola “somente foram acrescidas à carga horária de trabalho dos professores a partir da reivindicação deles próprios” (SAMPAIO & MARIM, 2004, p.1213) e revela que estudos realizados por Lourenceti, 2004 (apud SAMPAIO & MARIM, 2004, p.1213), indica que em relação as horas de planejamento

os HTPCs⁴⁶ raramente são utilizados para rever, debater ou obter auxílios coletivos relativos a questões de efetivação do currículo,e sim como tempo dedicado a questões administrativas;

⁴⁶ A sigla HTPCs significa: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) horas-atividade individuais ou coletivas, realizadas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores. (SAMPAIO& MARIM 2004, p,1213)

as horas-atividade de grande parte dos professores são utilizadas individualmente e fora do ambiente escolar, portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática de sala de aula (SAMPAIO & MARIM 2004,p.1214).

Estes fatos são possíveis de ocorrer em conseqüência de outras causas como acúmulo de carga horária de trabalho do docente, por ter que trabalhar em várias escolas e também relacionada à questão salarial. No entanto, a hora de trabalho coletivo para estudo e planejamento é indispensável para desenvolver o trabalho docente, tanto para atender a proposta da secretaria como para executar a proposta pedagógica da escola.

Para cinco profissionais pesquisados professores e coordenadores, as condições de trabalho foram oferecidas em parte, pois as aulas de projeto eram uma condição que favorecia estudo e sua retirada comprometeu a atuação profissional. A proposta oferecia um diferencial que era o tempo flexível que permitia o desenvolvimento do trabalho com projetos, mas o sucesso desta proposta pedagógica deveu-se mais ao empenho dos docentes do que ação da SED, dado que o trabalho pedagógico nas escolas não foi acompanhado pela Secretaria de Educação. Outro fator que segundo os docentes prejudicou a condição de trabalho foi a mudança de equipe do Ensino Médio da SED/MS devido à troca de secretários.

Não. As condições de trabalho foram precárias, faltou recurso material e tecnológico. Em relação ao salário teve pequeno ganho, a carreira, o plano de cargo e carreira foi um pequeno ganho. Para a formação continuada faltou um professor substituto para que pudéssemos participar da capacitação dentro do horário de trabalho (PROFESSOR 2 ESCOLA B).

Não foram dadas as condições de trabalho, não tinha tempo para pesquisa, não tinha laboratório de química e biologia, o laboratório. A proposta era excelente, mas as condições da escola não era favorável (PROFESSOR 1 ESCOLA D).

Dos vinte professores e coordenadores pesquisados sete afirmaram que a Secretaria de estado de educação não ofereceu condições de trabalho necessários para implantar a proposta, pois trabalhavam em situação precária, as escolas não possuíam biblioteca, laboratório de e Biologia e nem de Química, não disponibilizando material necessário para o desenvolvimento do trabalho, considerando que a carga horária de trabalho é muito intensa.

B - salário docente

Em relação ao salário dos docentes, no período que corresponde a 1999 a 2006, na gestão do Governo Popular, a pesquisa revelou que sete professores consideram que houve avanço na questão salarial:

Acho que houve um resgate da valorização do professor, porque nem nome ele tinha mais, ele perdeu até a sua identidade, não tinha data certa para receber seus salários, trabalhava e não recebia, o nome ficava sujo na praça não tinha nem cartão. Agora desse período alavancou, você não escuta mais tanta reclamação dos colegas em relação ao salário, o comercio começou a procurar o professor para vender seus produtos, os bancos oferecem empréstimos e cartões de créditos, houve um resgate na valorização do professor (PROFESSOR 3 ESCOLA A).

Apontaram que neste período os professores foram mais valorizados, pois antes os professores eram desprestigiados devido aos salários baixos e não tinham garantias do pagamento em dia. A relação que os docentes fazem sobre a desvalorização sofrida diz respeito ao governo do PMDB (1995-1998) conforme já foi citado, um período marcado por greves, falta de condições mínimas de trabalho e salários atrasados.

Entretanto, para cinco profissionais professores e coordenadores a melhoria salarial teve avanço parcial, pois existiam professores com carga acima de 40 horas, devido ao pouco salário. Afirmam que os ganhos foram parciais, pois se obteve melhora, porém esperavam mais do governo popular.

O salário dos professores foi razoável, esperávamos mais valorização por parte do governo (PROFESSOR 2 ESCOLA A)

Outro ponto levantado diz respeito à falta de incentivo financeiro para os docentes que cursaram pós-graduação. Durante este, período os docentes percebem uma melhora no orçamento, mas explicam que isso não foi o suficiente para melhorar a auto-estima do professor e que o salário do Magistério sempre foi defasado e continua sendo e neste sentido não contribui para desenvolvimento da proposta.

De maneira alguma, não bastasse a falta de condições favoráveis á uma educação de qualidade, os baixos salários, a carga horária elevada e a falta de política de valorização dos profissionais, os cursos foram insuficientes e de

qualidade insatisfatória para as dificuldades encontradas nas instituições escolares. Sinceramente os avanços que teve no salário foi porque a categoria se mobilizou e não porque o governo propiciou, a política de formação continuada não foi favorável, praticamente nem teve (PROFESSOR 3 ESCOLA D).

Para oito docentes o salário não melhorou em nada, consideram que não tiveram o salário merecido e as conquistas que tiveram foram devido à luta da categoria. Portanto não foi uma iniciativa do governo. Uma remuneração salarial digna para os docentes é um dos fatores cruciais para melhoria da qualidade do ensino e para ingresso de bons profissionais na carreira do Magistério.

De acordo com o relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit de docente no Ensino Médio (CNE/CEB/2007), o financiamento para essa etapa de ensino é um dos fatores que gera a má qualidade do ensino e a falta de professores “o financiamento insuficiente tem reflexo direto na questão da qualidade, porque ele resulta na baixa remuneração do professor; o que, por sua vez, leva os jovens a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de Licenciatura” (BRASIL, 2007, p. 8-9). O desinteresse dos jovens pela carreira do Magistério no Brasil está diretamente relacionada à questão de baixo salário.

b) A política de formação continuada

Em relação à política de formação continuada oferecida no período, a pesquisa revelou que oito docentes consideraram que a política de formação foi muito boa. Relatam que a SED possibilitou condições para efetivar a política, mas expressam que a escola também desenvolveu estudos e capacitação no sentido de contribuir com a formação.

[...] A formação continuada ajudou para inseri a proposta do ensino médio
(PROFESSOR 1 ESCOLA C)

[...] Foi um período de muito estudo a partir da Constituinte escolar.
(PROFESSOR 2 ESCOLA A)

Para seis dos docentes a formação foi boa, mas não teve continuidade e acrescentam que esta ação não contava com os investimentos necessários por parte da Secretaria. Outra observação dos docentes, diz respeito ao “lócus” de formação, e segundo eles a formação deveria acontecer na escola para atender a todos, pois da forma como ocorreu a formação não foi contínua, não aconteceu de forma efetiva. Por outro lado, seis consideraram que a formação, praticamente, não aconteceu e a isto dificultou a implantação da proposta.

A condição boa de trabalho, salário digno, perspectiva de carreira e formação continuada adequada, passam pela questão prioritária nas políticas públicas de valorização do Magistério, e como tal deve ser uma política de Estado e não de governo, pois somente assim, pode se evitar a descontinuidade das políticas implementadas ora por governos ora pelos secretários de governos.

A pesquisa também procurou saber se nas unidades escolares ocorreram ações que contribuíssem para a formação continuada de docentes no período estudado, para tanto foi solicitado que em caso afirmativo os docentes nomeassem essas ações.

De acordo com a resposta dos docentes as escolas A e B desenvolveram ações de formação continuada na qual participaram 100% dos entrevistados. As escolas C e E apresentaram os seguinte resultados: 2 responderam que foram desenvolvidas ações que contribuíram para a formação continuada, 2 disseram que as ações foram raras e 2 afirmaram que a escola não propiciou condições de estudo e de formação. Os professores da escola D afirmaram que na escola não foram implementados momentos para estudo e nem ações de formação continuada.

De acordo com os 9 docentes das Escolas A, B e C as ações de formação continuada foram:

Estudos sistemáticos sobre os referenciais, currículo, avaliação” (DOCENTE 1 ESCOLA A) .

vários cursos de capacitação, estudos nas horas atividades nos sábados letivos e não letivos, quando precisávamos de mais tempo para um estudo específico pedíamos autorização para SED e paramos uma semana de aula para capacitar a equipe, usávamos aulas programadas para os alunos não serem prejudicados em relação aos conteúdos (PROFESSOR 3 ESCOLA A)

Estudos dos Cadernos Escola Guaicuru, formação sobre a cultura –afro, metodologia de projetos, PCNS, legislação sobre Ensino Médios e referenciais curriculares entre outros (PROFESSOR 2 ESCOLA A).

A escola B segundo os docentes desenvolveu ações em relação à formação de docentes in loco da seguinte forma:

Estudo sobre avaliação, metodologia de projeto e estudo sobre o currículo de ensino médio (PROFESSOR 1 ESCOLA B);

Constantemente paramos para estudo, ocorreu mais na escola do que pela secretaria, os estudos foram sobre avaliação, metodologia de projetos, resoluções de problemas. Pouco estudo sobre a proposta do ensino médio; (PROFESSOR 2 ESCOLA B)

Os docentes da escola C responderam que foram realizados:

Cursos nos sábados letivos. Teve um curso de teatro para professores, cursos de Africanidades que foi muito bom. Percebo que alguns professores relutam em trabalhar questões sobre africanidades e muito deles ajudaram na ciência eu não sabia disso, com o curso adquiri novos conhecimentos (PROFESSOR 3 ESCOLA C).

Os professores entrevistados da escola D e E afirmam que neste período não aconteceu nenhuma ação que contribuísse para a formação continuada de docentes:

Não, para escola fazer isso precisava de recursos, às vezes não tinha nem papel (PROFESSOR 1 ESCOLA D).

Para os docentes da escola E aconteceram ações de formação continuada esporadicamente conforme explicitam que foram:

Ações muito tímidas. Quais eram elas? De vez em quando havia encontros pedagógicos, no sábado pela manhã, mas de vez em quando, esporádico, não havia seqüência de pensamento, de linha de estudo não havia, então eu diria que não houve (PROFESSOR 3 ESCOLA E).

Posso dizer que tentou, mas não surtiu efeito esperado. Tivemos a elaboração de projeto estudos que possibilitava a interdisciplinaridade o que não aconteceu, porque na verdade eu acho, que os professores não se engajaram não entenderam a proposta e ficou uma coisa assim, solta (PROFESSOR 2 ESCOLA E).

De modo geral não. (PROFESSOR 1 ESCOLA D).

De acordo com os dados da pesquisa nem todas as escolas realizaram ações diversificadas para estudo coletivo. A proposta inicial por parte da SED/MS tinha como orientação a realização dos estudos dos materiais relativos à proposta do Ensino Médio. Os cadernos da Escola Guaicuru do Ensino Médio eram conteúdos cruciais para o entendimento da política do Ensino Médio e para a formação continuada de docentes. Tanto assim era que na apresentação dos Referenciais Curriculares - documento final que norteia a proposta, Ana Arguelho uma das consultoras do Ensino Médio no período, esclarece que:

É importante enfatizar que sem o estudo prévio dos Cadernos anteriores -2 e 2.1- corre -se o risco de um deslize pelas sendas da linearidade pura e simples, quando nesta Proposta, é a dialética que desvela o movimento da luta dos homens para a construção da escola. Este passeio pela história tem o propósito de favorecer a compreensão da contemporaneidade para além da superficialidade das informações buscando alcançar, por meio da análise dos seus fundamentos, os homens que as produziram e, com ele, seu tempo e as condições e possibilidades de sua produção (ARGUELHO, 2004, p.13).

Desta forma o estudo do material era extremamente necessário para conhecimento da proposta, desenvolvimento de projetos nas escolas e para a implementação da formação continuada. Considerando que o Caderno 2.1 foi usado como material para a primeira capacitação de docente do Ensino Médio na parte a distância do primeiro programa, e esse estudo poderia desenvolver-se nas escolas coletivamente.

A Secretaria de Educação apresentava nos documentos, - entre eles o da Constituinte - a proposta de investimento na formação dos coordenadores pedagógicos para que estes, junto com os diretores encaminhassem momentos de estudos nas unidades escolares. Ou seja, de certa forma cabia também as escolas contribuir com o processo de formação.

Sendo assim, a pesquisa procurou investigar com os coordenadores pedagógicos a implementação da formação, conforme apregoava os documentos.

Coordenadores pedagógicos e a implantação da formação continuada:

Os coordenadores quase em sua totalidade foram unânimes em afirmar que ocorreu formação continuada durante o período (1999-2006) e que contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho:

Sim, nos primeiros quatro anos com formação dos professores por área do conhecimento (COORDENADOR ESCOLA A)

Sim. Como já disse ajudou para trazer novos conhecimentos e trabalhar com os professores, deu embasamento e condições para fazer um bom trabalho na escola (COORDENADOR ESCOLA C),

O mesmo posicionamento teve o coordenador pedagógico da Escola B ao afirmar que:

A formação para coordenadores aconteceu no período e foi muito bom. O trabalho na escola aconteceu no horário das aulas programadas, reuniões aos sábados. Na escola realizávamos no sábado os estudos, pois só no dia de planejamento o tempo era pouco (COORDENADOR ESCOLA B).

A coordenação pedagógica das Escola D e E apresentam posicionamento diferentes, pois para o coordenador da Escola D a formação que os coordenadores receberam foram:

Sim. Foi um período rico para capacitação dos coordenadores, o problema todo é a rotatividade de professores que atrapalha o desenvolvimento do trabalho na escola. Você faz estudo com o professor ele vai embora é sempre um eterno recomeço. Outra coisa se o professor estiver na escola só pelo salário, você pode trazer o Einstein que não adianta. Nesse período ocorreram capacitações por área, sobre metodologia foi riquíssimo o trabalho. A partir do final de 2005 o processo foi quebrado (COORDENADOR ESCOLA D)

O coordenador pedagógico da Escola E avaliou que esta formação não contemplou no geral com ações positivas para desenvolvimento do seu trabalho e afirma que:

Não chegou a contemplar essa situação como um todo, falava-se que era importante, mas a ênfase era nos estudos dos documentos enviados. Eram três referenciais para que nós fizéssemos com os professores. Alguns professores, naquele momento achavam o estudo bom, outros se posicionavam totalmente contra, já conheciam o conteúdo e que não apresentava nada de novo, cada um tinha a sua idéia. Mas, foram feitos momentos de estudos com os professores, isso nós fizemos (COORDENADOR ESCOLA E);

Procurou-se investigar também com os coordenadores pedagógicos quais ações de formação continuada ocorreram nas escolas neste período. Os coordenadores pedagógicos disseram que era feito.

Estudo semanal no horário do planejamento escolar com temáticas pedagógicas (COORDENADOR ESCOLA A),
Foram realizadas capacitações com professores das Universidades sobre avaliação, prática em sala de aula, estudos de caso (COORDENADOR ESCOLA B).

Os coordenadores das Escolas D e E complementaram;

Bem, no período de 1999 a 2005 eu estava em outra escola, não sei responder ao certo o que aconteceu aqui nesta escola. Eu era coordenadora de outras escolas, cheguei aqui no início de 2007. Para responder esta pergunta busquei informação com colegas que estavam aqui no período e segundo informação levantada, aqui nesta escola ocorreram estudos sobre os Parâmetros Curriculares (COORDENADOR ESCOLA D);.

Uma delas foi o estudo dos referenciais, olhamos as bibliografias, mas não foi nenhum estudo aprofundado da bibliografia, não houve estudo específico. Estudamos alguns textos que dizem respeito a nossa prática, a metodologia e à avaliação, basicamente isso, como eu disse a escola não tem encontrado muito tempo, as pessoas brigam muito com a falta do tempo (COORDENADOR ESCOLA E);

Os coordenadores foram unânimes em afirmar que a formação continuada aconteceu conforme se previu e quase na sua totalidade confirmaram que a formação oferecida deu condições para o desenvolvimento dos trabalhos na escola. Porém, há algumas discordâncias em relação às afirmações dos docentes, principalmente na Escola D, no qual os docentes afirmaram que não houve formação *in loco*. Cabe ressaltar que a coordenadora que fez parte da pesquisa da Escola D, esteve em exercício somente no ano de 2006 na referida escola. Sendo assim, as experiências por ela reveladas, dizem respeito ao período que esteve como coordenadora pedagógica, em outra unidade escolar da rede estadual. A coordenadora fez parte da entrevista, porque foi indicada pelas colegas quando esta pesquisadora procurou a unidade escolar e pelo interesse da mesma em participar.

A pesquisa revelou, conforme respostas dos docentes das escolas A e B (Escolas citadas no Caderno 2^a) que houve uma articulação do trabalho de formação na escola com a proposta da SED. Entretanto, segundo a pesquisa na escola C – escola citada no caderno 2 da Escola Guaicuru-, as ações de formação continuada desenvolvida na escola, segundo os docentes abordaram temática sobre africanidades – curso oferecido pelo MEC com modalidade a distância –, também os professores falaram da abertura que tiveram para desenvolver projetos com outras instituições como no caso citado do Instituto Ayrton Senna. O instituto referido desenvolveu programas - Superação Jovem- em algumas escolas do Ensino Médio, a partir da adesão de cada unidade escolar ao programa, ficou a critério de cada escola aderir ou não ao programa. Outros docentes afirmam que na escola não aconteceu nenhuma formação.

Dois docentes da escola E revelaram que não existiu a organização dos estudos, e afirmam que houve resistência por parte de alguns docentes para desenvolver a proposta e os estudos na perspectiva anunciada. Segundo relato do coordenador a escola procurou desenvolver o trabalho, mas não atingiu o esperado. Por outro lado, um docente revelou que foram realizadas ações concretas como estudos sobre os referenciais. Nesse sentido, verificou-se a contradição nos relatos de professores e coordenadores.

Estes fatos denotam a necessidade de uma política de formação continuada abrangente, que chegue a todos, com uma proposta de formação com vista a atender a formação continuada de docentes. Ou seja, uma formação com condições de assegurar aos docentes a apropriação dos fundamentos da natureza histórica do homem e com base nela acessar aos alunos conhecimentos na perspectiva adotada, que de acordo com os documentos:

É possível aos professores e alunos desenvolverem habilidades e competências sociais, isto é competências e habilidades que lhes permitam transitar no mundo atuando com responsabilidade no esforço coletivo de superação das condições sociais existentes por meio do alargamento dos níveis de consciências (MATO GROSSO DO SUL, 1999-2002, p.10).

A pesquisa procurou investigar se ocorreu formação de professores em termos de Conselho das Unidades Escolares (COUNE) conforme anunciava a proposta inicial, partindo da Constituinte Escolar. Dos docentes pesquisados oito disseram que ocorreu formação. As formações ocorridas foram no período da Constituinte Escolar, Estudos sobre Educação Fiscal e

uso das tecnologias, sete responderam que não tiveram conhecimento da capacitação realizada pelo COUNE.

Toda ação para ser efetiva precisa de condições materiais das mais diversas de forma que possibilitem o seu desenvolvimento. Para a implantação da proposta foram executados alguns programas de formação continuada de docentes do Ensino Médio, na sua maioria com recursos do MEC/BIRD e a com a contrapartida do Estado.

Em relação à participação dos docentes e coordenadores nos programas do total dos coordenadores pesquisados três participaram de pelo menos um dos programas e dois responderam que não fizeram nenhum dos cursos. Dos quinze professores entrevistados quatorze docentes fizeram cursos de formação continuada desenvolvido pela SED/MS e um docente não fez parte de nenhum dos programas de formação.

A pesquisa revelou que dos quinze docentes e cinco coordenadores entrevistados cinco participaram de 2 a 3 programas⁴⁷, onze participaram apenas de um dos programas e quatro responderam que não fizeram parte desta formação.

A formação oferecida no último ano do Governo Popular em 2006 teve como proposta maior a informação das ações desenvolvidas pela SED e pelo MEC devido a publicação das Orientações Curriculares do MEC, com desenvolvimento de palestras e mesa redonda. Conforme esclarece a professora coordenadora da Escola E que participou de momentos de debates e recebeu exemplares de livros.

F - Programa de formação continuada.

⁴⁷ Dos profissionais entrevistados, onze docentes participaram dos Programas da Fundação de Apoio a Pesquisa ao Ensino e a Cultura – FAPEC (2002), onze participaram do Programa da Universidade Regional do Cariri (2004): quatro dos docentes informaram que participaram da formação da Escola Guaicuru ocorrida no ano de 2000, para o Lançamento do Caderno 2 do ensino Médio e da proposta de trabalho com projetos de pesquisa um dos profissionais pesquisados participaram da formação de docentes ministrada pela Universidade da Grande Dourados –UNIGRAM (2005) e 10% participaram do programa da Fundação Candido Rondon (2006).

As respostas dos docentes sobre a implementação dos programas de formação continuada foram organizadas por área de conhecimento, conforme também foram desenvolvidos os programas. Os docentes da área de Linguagens e Códigos relataram que a parte presencial foi:

Bem a parte presencial o primeiro curso realizado na UCDB foi bom, melhor que o segundo, acredito que os ministrantes estavam mais preparados para aquele momento. Os cursos mais interessantes não eram da minha disciplina, mas assisti a todos. Na minha disciplina ele não foi gratificante (ESCOLA E).

O segundo curso que a professora se refere foi desenvolvido pela Universidade Estadual da Cariri (URCA) que será vista no próximo item. Ainda sobre o primeiro programa os docentes avaliaram que o curso da:

FAPEC foi feito na UCDB, o trabalho foi desenvolvido por área, cada dia trabalhava uma disciplina, foi muito interessante, com palestras filmes. Eu gostei, mas preferiria que fosse só da minha disciplina, mas participei de todos (ESCOLA A).

De acordo com o docente da escola C para ele o curso

foi um momento que reuniu todos os professores das escolas por área de conhecimento. Uma reunião geral mostrando o que seria trabalhado depois dividiu por área. Mostrava como trabalhar determinado assunto de forma que atraísse o aluno. (ESCOLA C).

Os professores da área de Ciências da Natureza consideraram o programa de formação positivo na fase presencial, pois, segundo eles.

O momento presencial achei muito bom, porque os palestrantes resgataram muito a história, deram muita ênfase à história de cada disciplina. O professor de cada disciplina que estava lá aprendeu muita coisa que ele não tinha conhecimento, coisas que na faculdade eles não fazem, e isso é complicado para o professor, nesse curso foi feito esse resgate. O professor explicando o início das coisas para o aluno, explicando o porque daquilo, como se chegou a cada descoberta, assim como o palestrante explicou para nós e nós entendemos, o aluno também vai compreender o processo histórico. Achei muito interessante por exemplo, a questão da matemática, como a letra das músicas era

transformada em matemática, achei muito interessante, não sabia muito o conteúdo de matemática, mas da forma explicada eu aprendi (ESCOLA A);

E ainda,

Foi muito bom, momentos de discussão e troca de experiência. Os estudos foram fundamentados, deram sugestões de recursos, o professor saiu com outra mentalidade”(ESCOLA B);

Segundo os profissionais participantes do programa de formação a parte a distância ocorreu da seguinte forma:

A parte a distância estudamos na escola, respondemos a questões e enviamos para SED”(ESCOLA A).

Para o professor da Escola B e C:

A parte não presencial eu não fiz não fui orientado (ESCOLA B).

A parte a distância fizemos em conjunto com professores e com a coordenação e repassamos pra lá como sendo a conclusão do trabalho, a partir deste evento já iniciamos o trabalho na sala e verificamos o que deu certo o que não deu então isso ajudou a começa o trabalho diferenciado com os alunos, deste curso pra cá melhorou muito de lá pra cá teve várias formas de trabalho com os alunos (ESCOLA C).

O programa de formação apresentou certa dificuldade para operacionalizar a parte a distância conforme relataram alguns professores;

a parte a distância nós sentimos dificuldades, nós organizamos um grupo de estudo aqui na escola, mas faltou alguém para tirar as nossas dúvidas ,essa foi a dificuldade, mas fizemos todo o trabalho e encaminhamos para a secretaria (ESCOLA A)

Para outros não teve muito significado pois segundo ele:

a parte a distância não lembro como foi, não lembro se fiz”(ESCOLA B).

Os dados mostraram que os docentes e coordenadores que participaram do primeiro programa de formação continuada de professores do Ensino Médio, intermediado pela Fundação de Apoio a Pesquisa, ao Ensino e a Cultura (FAPEC) da Universidade de Mato Grosso do Sul avaliaram que a parte presencial do curso foi boa e que teve como base de fundamentação teórica o processo histórico, para boa parte dos docentes (6) pesquisados os professores que ministraram o curso eram qualificados.

A professora de Ciências da Natureza da escola A revela que a forma como foi conduzido o curso possibilitou ao professor de disciplina diferente - mas da mesma área - condições de compreender o processo da formação na perspectiva histórica.

Porém, dois docentes pesquisados consideraram que a formação não foi satisfatória, pois se resumia a palestras, por área e não disciplina e não teve ações práticas articuladas com a teoria.

Em relação à formação por área de conhecimento, seguia a tendência nacional e a própria organização das Diretrizes Nacionais, que propunha a organização curricular por área de conhecimento, visando o desenvolvimento do trabalho de forma interdisciplinar. Esta organização facilita para a lotação de professores nas disciplinas que tem escassez de profissional formado especificamente, como no caso de Física e Química e outras disciplinas, dependendo do contexto de cada região. Essa questão remete à formação docente na idéia da polivalência, o professor com “diversos saberes” para atuar em outra disciplina para qual não é habilitado. Para Ziba interdisciplinaridade do método não pode ser confundida com polivalência docente, pois “polivalência que, para o ensino médio, só pode significar empobrecimento da transmissão do conhecimento” (ZIBA, 2005 s/n).

Por outro lado, o docente prefere complementar sua carga horária com aulas em outra disciplina, para evitar a lotação em várias escolas. Esta é uma situação típica que obriga o professor correr entre duas ou três instituições, distanciando-se dos alunos e prejudicando sua identificação com a escola.

A avaliação da parte não presencial do programa, de acordo com o relato dos professores, concretizou-se pelo trabalho coletivo, respondendo as questões propostas para serem encaminhadas para SED. Os docentes registraram a falta de acompanhamento, de reflexão entre os cursistas e os ministrantes. Parte dos professores, cerca de seis, esclarecem que não concluíram

esta etapa, explicitando a falta de orientação dos organizadores e ministrantes do programa. Esta dificuldade apresentou-se nos outros programas que será analisada a seguir.

A pesquisa de campo realizada com professores e coordenadores da capital Campo Grande identificou a insatisfação de alguns profissionais com o programa de formação oferecido, conforme assinalam que.

Tanto a capacitação realizada na UCDB ministrada pela FAPEC como a do CARIRI foram organizadas por área, eu fiquei na área de ciências humanas. A primeira formação foi ótima a do Cariri foi trágica (COORDENADOR, ESCOLA D).

Em relação à parte a distância do programa os profissionais queixaram-se que

A do Cariri foi a mesma coisa, fizemos estudos debates na escola e encaminhamos. Porém nesta última formação eu fiquei revoltada porque teve escola que não participou, não fez a parte a distância e recebeu o mesmo certificado. Foi muito desorganizado (ESCOLA D).

A formação de docentes foi feita por área de conhecimento, a pesquisa revelou que a posicionamento diferente dos docentes em relação ao curso de formação tanto na parte presencial como na não presencial. Para os professores da área de linguagens o curso presencial deveria contemplar:

A abordagem do conteúdo deveria ter ocorrido de forma pedagógica, ampla e com técnicas pedagógicas atualizadas, compatíveis com o nível do educando (ESCOLA D).

A parte a distância o docente avaliou da seguinte forma:

Por ser uma técnica inovadora na área educacional foi muito proveitosa, pois trouxe novos horizontes para o aspecto pedagógico porque leva o professor a organizar-se para o cumprimento das atividades propostas e com as pesquisas o professor atualiza o aspecto da inserção da tecnologia no próprio aprendizado e dessa forma ele se atualiza (ESCOLA D).

Para os docentes da área de ciências humanas o curso não correspondeu segundo ele:

(...) o curso foi muito desorganizado, pois chegava material de última hora. Não atendeu à expectativa, queria que trabalhasse com os clássicos e a escola não tinha o material. Não foi boa, eu não terminei o capacitação (ESCOLA D)

Em relação à parte a distância o docente afirma que

Eu não fiz a parte não presencial (ESCOLAD).

A formação realizada pelos professores da área de ciências da natureza foi positiva tendo como base a afirmação abaixo:

Olha, foi muito boa. Os ministrantes tiveram uma metodologia muito legal, colocaram a fundamentação teórica aliada com a prática. Para os professores que não são muito acostumados com a fundamentação teórica, se o formador chega apenas com a fundamentação teórica a atividade não é proveitosa, então os professores da universidade estadual eles foram muito felizes nisso, conseguiram conciliar muito bem, na minha opinião, a fundamentação teórica com a prática, então foi jóia (ESCOLA E)

A avaliação feita pelos docentes e coordenadores sobre o programa de formação da Universidade Regional do Cariri-URCA foi muito diversificada. Para a área de linguagens a parte presencial carecia de um trabalho com abordagem metodológica mais atual, de forma que fosse compatível com o nível do aluno. A proposta pautava-se pela articulação do conhecimento oferecido ao docente de forma que lhes dessem condições para mediá-lo com o aluno dando condições para o conhecimento compartilhado. A formação não atendeu, em parte, à expectativa do docente, pois para a professora, faltou abordagem de técnicas pedagógicas que viabilizassem o trabalho em sala em vista à compreensão dos alunos.

Os professores da área de ciências da natureza relatam que o trabalho foi bem desenvolvido conciliando a articulação da teoria com a prática, sendo para o docente da escola E um curso oferecido com muita qualidade.

A opinião dos docentes de ciências humanas estão divididas, pois o curso para os docentes da escola D foi “trágico” ministrado por pessoas não qualificadas, assim expressou-se o docente pesquisado que em outro momento da pesquisa enfatizou que;

Pensávamos que vinham pessoas da Universidade do Cariri, mas não, foi contratada pessoas daqui, que não tinham condições para desenvolver o trabalho, parece que foi feito um leilão de quem podia pagar menos, a formação do Cariri foi trágica (ESCOLA D).

Os docentes manifestaram sua insatisfação pelo curso, devido à desorganização e não atendimento das expectativas, alegam que devido a isto muitos não terminaram o curso. Apontam ainda, a sugestão de trabalho com os clássicos era inviável, pois a escola não dispunha do material.

A proposta na perspectiva histórica sugeria o desenvolvimento do trabalho na sua totalidade, evitando a fragmentação do conhecimento expresso somente nos livros didáticos. Segundo a proposta dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio de MS ao priorizar a leitura de clássicos o aluno tem condições de perceber “as contradições que marcam o momento da sociedade em que vive” (ARGUELHO, 2004. p.23). Os clássicos são:

Clássicos são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc, que permanecem no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado como riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas do seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz (ARGUELHO, 2004, p.23 Apud ALVES).

Apesar da proposta supostamente privilegiar o estudo dos clássicos, a SED/MS enviou alguns poucos exemplares de livros clássicos para as escolas do Ensino Médio para juntarem ao acervo de suas bibliotecas. Material considerado insuficiente devido às necessidades e o tamanho de cada unidade escolar, sendo necessário o oferecimento de outras condições matérias para sua utilização, como também a própria formação continuada de docentes. Em 2005 foi publicado pela UFMS O Mundo dos Homens Gregos e Latinos, lendo os Clássicos na Escola

com organização e comentários de Ana Arguelho de Souza, material que chegou à escola com o objetivo de “expressar neste material um instrumento, para o professor operar na escola, que supere o tradicional livro didático, dentro da área de linguagens, com o sentido histórico” (ARGUELHO, 2005, p.8)

A formação continuada oferecida pela URCA foi considerada boa para dois docentes pesquisados da área de ciências humanas, considerando os profissionais que ministraram cursos bem qualificados, posicionamento contrário aos outros docentes da mesma área. No entanto, o programa de formação continuada da Universidade Regional do Cariri apresentou sérios problemas durante sua execução conforme já registrado no capítulo anterior.

Em relação à formação não presencial para os docentes que possuem maior facilidade com a tecnologia demonstraram satisfação, relatando também que nesta modalidade os professores podiam organizar-se melhor. Os textos desenvolvidos à parte a distância foram considerados pertinentes. Por outro lado os docentes reclamam o abandono da SED para a sua concretização, alguns docentes relataram que não fizeram o curso a distância e os que fizeram não receberam a devolutiva ou outro tipo de comunicação. Os docentes reclamaram da desorganização do programa que atribuiu certificado para pessoas que não concluíram o curso e mesmo para quem não fez.

Da formação oferecida pela SED/MS intermediada pela Fundação Candido Rondon, apenas uma das entrevistadas participou e sobre a formação disse que:

Teve caráter informativo sobre os documentos enviados pelo MEC. Particpei de momentos de debates e recebi dois livros um sobre Avaliação de Perrenoud e outro sobre os Coronéis de MS, sobre a parte a distância a coordenadora disse que “não teve parte a distância (COORDENADORA ESCOLA E).

3.5.1 A política de formação continuada na ótica dos colaboradores e organizadores: gestores e consultores do Ensino Médio.

A seguir serão analisadas as entrevistas realizadas com gestor e consultor do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa investigou como ocorreu a política de formação de docentes do Ensino Médio na ótica de quem ajudou a conduzi-la, frente aos cargos que ocupavam como gestores e consultores do Ensino Médio de MS.

Com respeito à importância de uma política de formação continuada de professores para implantar a proposta curricular do Ensino Médio nos princípios de qualidade social preconizada nos documentos. A consultora do Ensino Médio (2003-2006) que contribuiu para o desenvolvimento da política afirma que:

A formação continuada seria uma das condições para que a Proposta fosse implantada, mas precisaria ir além, ou seja, entender a formação continuada por meio de curso de especialização (Lato Sensu). A proposta para ser implantada precisaria acessar ao professor um aprofundamento nos fundamentos teóricos que embasam a proposta (o método). Além disso, o professor realizaria uma pesquisa focando o maior problema que ele enfrenta para que seus alunos se apropriassem do conhecimento e dos demais objetivos da proposta expressos em seus eixos (CONSULTORA)

A gestora do Ensino Médio que estava frente às discussões sobre a política de formação na última gestão do governo (2003-2006) diz que:

A equipe da SED pensou em fazer algo de diferente que refletisse na melhoria da qualidade positiva do ensino e da aprendizagem. Creio que acreditávamos que devêssemos investir nessa política da formação continuada. Hoje faço uma análise... Uma avaliação do que foi feito. Penso que a formação deve continuar a ser oferecida, contudo cada unidade escolar deve indicar as suas necessidades e a formação ser específica para cada proposta pedagógica. [...]. A capacitação pode ser uma resposta a avaliação do desempenho do ensino e da aprendizagem. Ela deve ser contínua na própria escola, nossa idéia era a de repassar o recurso financeiro às escolas, mas uma cláusula do contrato com o BID não o permitia. (GESTORA).

A política de formação continuada de docentes para a consultora deveria ter ocorrido com forma de especialização, que normalmente é uma carga horária de 360 horas, seria segundo ela, a forma de acessar o conhecimento sobre o método da história que é onde se fundamenta a proposta do Ensino Médio. A consultora afirma que a formação continuada era imprescindível para implantação da proposta para entendimento do método adotado, mas por meio de curso de especialização.

Como já visto os programas executados tinham uma carga horária de 120 horas, sendo progressivamente estendido para modalidade à distância, formação esta que a pesquisa de campo mostrou suas falhas, em parte por falta de comprometimento de alguns docentes e pela própria ausência de acompanhamento oficial por parte da SED/MS.

Para a gestora do Ensino Médio a formação continuada deve ser permanente, mas prioriza a formação na unidade escolar, de forma que atendesse as necessidades dos professores. Explica que pensaram na época em transferir recursos para unidade escolar, mas por questões contratuais, não foram aceitas pelo MEC e BIRD financiadores dos recursos e tiveram que continuar com o que já estava proposto.

Desta forma pode-se verificar que para a gestora e consultora a forma como foi conduzida a política de formação continuada não atingiu o esperado. A formação na escola e/ou como especialização segundo elas seria a forma mais adequada de condução da formação de docentes para o Ensino Médio anunciado. A formação em nível de especialização traria outra vantagem para o docente, pois propiciaria a progressão na carreira, incentivo este que não se teve com a formação por meio de programas. A formação na unidade escolar atenderia a todos e estaria de encontro com as necessidades da unidade escolar e de sua proposta pedagógica. Porém depende do tipo de aprofundamento que se busca no tratamento do referencial teórico dos conteúdos pedagógicos. Portanto, não se pode perder de vista a política implantada para a rede como um todo, uma formação que desse respaldo teórico para a proposta na sua totalidade.

Com relação à avaliação das ações realizadas para a formação continuada no período a pesquisa registra as considerações da gestora e consultora:

Realizou-se uma capacitação de três dias para explicar a proposta por área curricular para todos os professores, divididos no Estado em 11 regiões e depois mais três dias presencial (Universidade do Cariri). Essas duas capacitações foram acompanhadas do momento a distância com material de apoio. Ocorreu, também, capacitações no local de trabalho dos professores e dois Seminários. Além disso, a escola recebeu obras e revistas, CDs, livro específico elaborado, por exemplo, por Artes e por Língua Portuguesa. Quanto ao atendimento, foi muito escasso. Hoje o professor não tem a formação necessária para executar a proposta. Ele precisa pesquisar, preparar sua aula, realizar a transposição didática. A proposta exige, ainda, uma biblioteca específica para o atendimento da proposta. O que quer dizer, uma biblioteca, videoteca, que acessassem o conhecimento significativo e cultural ao aluno e professor. Falta, também, compromisso de uma parte dos profissionais da educação para com população. A proposta exige muito dos profissionais, não está apoiada só no professor que,

em sua maioria, não tem motivação para executá-la, além de que não lhe é cobrado um serviço de qualidade, ou seja, um trabalho de mediação do conhecimento de forma a impulsionar o aluno a refletir, produzir e desenvolver o pensamento autônomo (CONSULTORA)

Posso abordar as de 2003 a 2006, antes disso era outra equipe técnica. Tivemos várias capacitações, posso até separá-las como a capacitação para atendimentos locais: capacitação nas unidades escolares que solicitavam nas diversas áreas. Essas capacitações eram realizadas pela equipe técnica e contávamos com a participação das IES de MS e outras instituições ligadas ao ensino, não dependia da verba do Programa de Melhoramento e Expansão do Ensino Médio, capacitações essas que estavam acontecendo ao longo do ano letivo. Capacitações gerais: eram as de grande porte com recursos do Programa de Melhoramento e Expansão do Ensino Médio, com a participação do Governo Federal em 50% do financiamento. Ocorreu uma em 2004/2005 aplicada pela Universidade do Cariri/CE, para 3.000 professores, se não estou enganada e depois em 2005/2006 para 2.500 professores, se não me falha a memória, oferecida pela Unigran/Dourados/MS. Em 2006, com o Ministério da Educação e alguns professores da UFMS (GESTORA).

A consultora e gestora relataram algumas ações que foram realizadas, neste trabalho já analisados. A consultora afirma que os docentes não possuíam a formação teórico-metodológica necessários para implantar a proposta de reforma do ensino Médio conforme a proposta do governo e destaca que as condições materiais ainda eram escassas para desenvolvimento do trabalho. Outro ponto que levanta faz referência à falta de compromisso por parte de alguns docentes com a população, pois a proposta do Ensino Médio exigia muito do professor, porém manifesta que o sucesso ou fracasso da proposta não dependeria só do professor, mas ele é importante para a materialização das políticas educacionais. Segundo a consultora os docentes, na sua maioria não tiveram motivação para desenvolver a proposta e também o poder público não cobrava que desenvolvesse um trabalho de qualidade.

A falta de compromisso apontada pela profissional entrevistada corrobora em alguns dados levantados na pesquisa como: não participação nos programas, pelo abandono dos cursos, não cumprimento do que era estabelecido e não aproveitamento do tempo destinado ao trabalho conforme relato de alguns professores. A formação continuada é dever do Estado em proporcioná-la e dever de cada indivíduo em participar visando contribuir com a qualidade da Educação. Tem que se considerar que para cada curso realizado houve investimento de recursos públicos e estes não podem ser desperdiçados, tanto por quem gerencia como também pelos que se beneficiam.

No entanto, a pesquisa mostrou que a descontinuidade da formação experimentada pelos educadores no Mato Grosso do Sul, foi fato recorrente desde 1990 no Brasil e fez se presente também no Governo Popular. Portanto é necessária uma política de Estado que contemple uma formação global, para evitar a desconstrução de políticas educacionais ocorrida a cada governo que se sucede no poder.

Em relação as licitações para implementar os Programas de formação continuada para os docentes do Ensino Médio e que tiveram contrapartida do Banco Mundial, a gestora diz que:

Muito doloroso para mim. Todos que participam querem ganhar e se acham vencedores, só que o processo de licitação do PROMED, segue as diretivas das Instruções Normativas do Governo Federal e as pessoas achavam que o procedimento era prioritário do governo estadual. Isso levou a muitos embates. As IES de MS não entendiam que precisavam unir forças para poder dispor de espaços físicos e atendimento especializado em todos os municípios, já que as instituições estavam restritas a determinadas áreas geográficas e muitos não possuíam todos os recursos necessários. Essa pré-disposição até então, não existia e dificultou muito o trabalho da equipe.

Como se observa a implementação do programa de formação seguiu as orientações do MEC/BIRD e para sua execução há critérios que devem ser cumpridos pela instituição contratada. Segundo a entrevistada, algumas IES do Estado não tinham estrutura física para participar da formação e isso gerou descontentamento e afirmam que os recursos dos programas teriam: “A participação direta foi do BID, essa foi à instituição bancária contratada pelo Governo Federal” (GESTORA). Com respeito aos critérios para que as instituições de ensino superior assumissem os programas de formação continuada, de acordo com a gestora:

Os critérios estão descritos na Lei de Licitações, 8.666, é uma lei federal e mais as determinações do banco interamericano: Ex: a licitação dependendo do montante do recurso teria que ser internacional, a licitação ou era por carta convite ou por pregão, ainda não era o pregão eletrônico e deveria ser anunciada em diário da união, ter pelo menos 3 ou mais instituições participando. Como todas as instituições participantes tinham sido homologadas pelo MEC, não cabia o recurso de que o programa apresentado pelas instituições de fora do estado não era condizente com as expectativas da política da SED. Muitas vezes requeremos ao Ministério Público para fazer valer as prerrogativas da implantação do que estava posto como política e mesmo assim, encontrávamos dificuldades. Faltou estratégia local para dispor de boa vontade de formar uma conexão dentro do estado para uma formação continuada

O texto acima denota que as pautas contratuais impostas pelo Ministério da Educação abriam espaço para participação de todas às instituições que atendessem às normas legais e condições de cumprirem o contrato, mesmo não estando estas instituições afinadas com a proposta da Secretaria Educação, pois as instituições eram homologadas pelo MEC. Isso acarretou alguns problemas em relação à execução do programa realizado pela Universidade Regional do Cariri, conforme expressou o documento final do programa e relato da pesquisa de campo. A gestora informa que precisou recorrer ao ministério público para fazer cumprir o que estava proposto, lamenta a falta de estratégia do Estado para assegurar a formação continuada em âmbito local.

No que diz respeito à organização dos programas quanto ao tempo da carga horária, os pressupostos teóricos e metodológicos, o material do curso, carga horária distribuída entre presencial e a distância a gestora informou que:

A instituição apresenta o projeto que era analisado pela equipe da SED e do MEC/FNDE, às vezes, a instituição vencedora que atendeu aos critérios técnico-judiciais se comprometia em atender as nossas reivindicações. Isso demandava tempo, energia e muita dor de cabeça (GESTORA).

Em relação aos programas de capacitação de professores do Ensino Médio e sua articulação com o anunciado no Caderno 2 do Ensino Médio, que segundo o documento está assentada em três eixos :

a) a natureza histórica da sociedade vigente, bem como os mecanismos que a regem, como condição ao exercício da cidadania;b) as novas tecnologias da comunicação e da informação, bem como de suas linguagens visto que a história aponta para uma sociedade que não mais poderá prescindir do domínio de tais tecnologias; c) os conteúdos pertinentes a cada área do conhecimento (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 21).

Dado os pressupostos previstos no Caderno 2 foi interrogada a consultora a respeito da relação do anunciado no documento e a prática:

Com certeza as capacitações foram realizadas em cima dos eixos. Eu mesma trabalhei os eixos dentro da teoria que o embasa e depois cada disciplina mostrou os eixos no fazer pedagógico. As capacitações foram focadas na correspondência entre teoria e prática das ações dos alunos, professores, colegiado escolar, diretor, coordenador pedagógico como forma de participarem da consolidação das bases políticas e culturais de uma pedagogia voltada para a valorização do ser humano e criarem condições materiais, administrativas e culturais, cada um dentro de seu espaço, de forma solidária na realização de mudanças profundas fundamentadas em teorias, no bom senso, no estudo na reflexão e na troca diária entre todos. Realizou-se um esforço para que a escola compreendesse a natureza histórica das relações sociais e, portanto, as possibilidades de mudança. Isso significa na prática pedagógica o abandono do livro didático. Uma exigência muito complexa para ser enfrentada na forma como a escola está, hoje, organizada (CONSULTORA)

Tanto a consultora, como a gestora do Ensino Médio afirmam que a formação continuada de docentes foi realizada conforme as orientações, pautadas nos eixos do Caderno 2. A consultora esclarece que teve um esforço muito grande por parte da SED para que a comunidade escolar entendesse a natureza histórica das relações sociais e ajudasse para que a mudança ocorresse em cada unidade escolar, pois a proposta exigia mudanças na própria organização do trabalho didático, porém reconhece que diante das condições materiais existentes e diante da forma como a escola está organizada dificultou sua viabilização.

Sim, essa era a idéia. Como já escrevi antes, as instituições tinham muita dificuldades em trabalhar esses eixos, naquele momento, pois, os mesmos estavam pautados numa abordagem marxista ortodoxa. Muitas vezes a equipe técnica teve que fazer seminários e encontros com os professores que ministrariam o curso para entrar num acordo. Não é só o conteúdo administrado na capacitação que você precisa estar atento, ir aos hotéis para verificar o alojamento, o restaurante, o transporte, os horários, passar nas salas para acompanhar todo o processo, ficar de ouvidor. Atender ao professor em coisas que você nem imagina. Ex: Uma pessoa estava na capacitação e uma pessoa da família acidentou-se. Tivemos que chamar o socorro e assistir a pessoa, para que a mesma se tranquilizasse e voltasse a capacitação, já que não queria perdê-la. Até mesmo horário e locomoção para ida às compras, para os professores do interior, ainda momentos de confraternização e troca de experiências (GESTORA,2003-2006).

A gestora relata que as instituições selecionadas para ministrar a formação (2003-2006) tinham dificuldade em trabalhar com a proposta devido à abordagem que a mesma exigia, sendo necessário recorrer a estratégias de seminários e encontros com os ministrantes para que a

formação ocorresse na perspectiva adotada. Desta forma compreende-se a dificuldade do docente para executá-la em cada unidade escolar de Ensino Médio, tendo em vista a dificuldade dos próprios mediadores em articular a formação com os eixos que preconizavam o Caderno 2. No que diz respeito à avaliação dos momentos de formação presencial e à distância dos diferentes programas as entrevistadas afirmam que:

Só domino o período de 2001 e 2002. O presencial foi muito bom para quem foi. Em Campo Grande houve muita resistência em discutir a proposta. As avaliações dos professores que foram foi 80% muito boa. Os momentos à distância já não foi tão produtivo, ficou muito por conta da responsabilidade dos participantes. Faltou a tecnologia como, por exemplo, utilizar o “TelEduc” com suas respectivas ferramentas que levariam, de fato, ao estudo à distância(CONSULTORA, 2003-20006).

A formação presencial até o momento era uma prerrogativa das capacitações que aos poucos fomos inserindo a forma não- presencial, à medida que as escolas foram sendo equipadas com os computadores e internet. Uma vez que o professor não poderia ficar longe da sala de aula. Creio que depende não apenas da SED, mas de todos. As escolas que têm um comprometimento com a formação continuada reservam tempo pedagógico para os estudos de seus professores, facilita na lotação e na composição do horário para que o professor possa participar com outros e até mesmo sozinho (GESTORA 2003-2006).

A avaliação dos programas na fase presencial, segundo a consultora foi mais produtiva do que a não presencial, porém aponta que na capital os professores foram mais resistentes em aderirem à proposta. A parte não presencial não foi produtiva, o que confirma a pesquisa realizada com os docentes, - embora as causas apontadas pelos docentes referem-se ao não acompanhamento pela SED da parte a distância - segundo a consultora a dificuldade do uso do TelEduc⁴⁸ ocorreu pela falta do uso do recurso da tecnologia e também porque esta ação ficou somente na responsabilidade do docente.

A instalação de computadores ligados à Internet nas escolas foi apontada como uma das possibilidades para que a SED e as instituições contratadas adotassem a modalidade de formação continuada a distância. Porém faltou verificar as condições dos docentes em utilizá-las,

⁴⁸ O **TelEduc** é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida informática educativa, baseada na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nídeo (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp.. Disponível em <http://teleduc.nied.unicamp.br/página/> Acesso , março 2008.

pois a pesquisa mostrou que muitos não concluíram a parte não presencial pela falta de domínio tecnológico, o que requeria ações de formação continuada neste sentido. Tendo que considerar também que o modelo proposto, em alguns casos, entrou em confronto com as condições de vida material dos docentes, pois pressupõe que para concretizar o curso a distância os professores precisavam possuir o computador, habilidades e capacidades indispensáveis para o uso da tecnologia proposta.

Em relação aos programas de formação continuada desenvolvidos no período do Governo Popular a pesquisa também investigou com os profissionais da SED/MS se na opinião deles os pressupostos teóricos metodológicos dos programas de formação atenderam às expectativas da proposta do Ensino Médio do Governo Popular. A gestora do Ensino Médio assinalou que:

Na medida dos recursos realmente destinados para essa ação diria, provavelmente, que sim (GESTORA, 2003-2006).

Com o mesmo pensamento a consultora confirma

Tenho certeza que sim. Os pressupostos foram exaustivamente discutidos na primeira capacitação. O Projeto Escola Guaicuru entendia a educação como direito de todos e como um dos pressupostos básicos para a cidadania ativa. Seu eixo principal é o compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública. [...]. A proposta que trabalhou foi a de um currículo que privilegie o conhecimento por meio dos clássicos e de obras contemporâneas como possibilidade de ruptura dos conhecimentos e da lógica discursiva de um tempo histórico [...] (CONSULTORA).

De acordo com os profissionais que ajudaram na condução da política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação, os programas que foram realizados no período de 1999 a 2006 estavam fundamentados nos pressupostos teóricos metodológicos subsidiados pelo que anunciava a proposta do Ensino Médio do Governo Popular. Pressuposto que tinha como foco o processo coletivo para construção de novos conhecimentos, pautados nos eixos difundidos nos seus documentos, entre eles a democratização do saber e da qualidade que se concretiza na mudança radical do currículo e com a devida orientação do professor:

visando à construção de um saber que instrumentalize o aluno para entender o momento em que vive, urge a necessidade de um currículo que trabalhe na perspectiva da história, buscando evidenciar a natureza histórica das sociedades e da tarefa humana na sua construção e transformação (MATO GROSSO DO SUL, 2005, 19).

A entrevista realizada com a gestora e consultora deixaram uma questão livre para que os sujeitos da pesquisa pudessem fazer as suas observações que consideraram pertinentes ao tema abordado, as observações estão descritas abaixo:

Por que é tão difícil mudar a proposta pedagógica de uma escola? A escola ainda se move ao som da manufatura porque o Estado tem a função de garantir o curso da acumulação e a educação está posta, também, com esse propósito, portanto, a Proposta Pedagógica referenciada pela SED, só será uma realidade se os educadores se compromissarem em erguer uma escola contemporânea a serviço do povo. O Governo oferece um currículo pobre de conhecimento por meio do livro didático, um salário baixíssimo, condições mínimas de trabalho e pouquíssimas capacitações, além de não se ter um planejamento de longo prazo, não há diálogo constante entre escola e SED. Ignora, ainda, o processo histórico que acessou a escola a todos, porém, sem se compromissar com a difusão da cultura significativa (CONSULTORA 2003-2006).

Quando se tem um comprometimento com a educação, a preocupação em explorar cada recurso para o fim previsto é muito grande, tanto que queríamos que os professores universitários elaborassem material pedagógico para os professores como: livros, pranchas e outros mais. Conseguimos alguma coisa, nesse sentido, e oferecemos nas capacitações, encontros e encaminhamento direto para a escola. Creio que parceria com instituições formadoras de docentes, a participação de todas, é imprescindível para o desenvolvimento de capacitações e da elaboração de materiais. Penso que os cursos de licenciaturas poderiam acompanhar pelo menos algumas unidades escolares para avaliar o desempenho do seu trabalho na formação de novos docentes (GESTORA 2003-2006)

As últimas questões da pesquisa com os profissionais que ajudaram na condução da política de formação continuada de docentes demonstram a complexidade que é o tema em questão, a política idealizada para o novo Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2006 expressas em seus documentos, trouxe uma proposta “revolucionária”, que visava um diferencial em relação à política nacional.

Por outro lado, a condução da política de formação continuada da forma empregada requeria estreita relação com mudanças profundas que deveriam ocorrer nas unidades escolares, em sua organização curricular, nos fundamentos do currículo, nas condições de trabalho, salário e formação continuada dos docentes.

Como os próprios documentos explicitavam a organização do trabalho didático nas escolas têm origem na organização do “trabalho manufatureiro”, muito preso ao manual didático, a escola precisa sair desta condição que é secular e que a condução das políticas educacionais não buscou resolver na sua totalidade, algo que também faz parte da natureza histórica do Estado. No entanto, para que ocorresse mudança na organização do trabalho didático conforme a pretendida faz-se necessário uma política de continuidade, fato este que não ocorreu, conforme demonstrou a pesquisa, na prática não atingiu a sala de aula.

As mudanças na educação sonhada e necessárias continuam demandando o caminho da reconstrução de uma organização política educacional que contraponha o idealismo conservador que permeia a história educacional brasileira. Para reconstruir algo novo ou revolucionário é necessário desconstruir o que ainda permanece como impeditivo para a retomada reconstrutora.

Considerações Finais

No Brasil, historicamente a formulação das políticas educacionais recebem influência de agentes externos tanto econômico impulsionadas pelos organismos financeiros internacionais como educacionais. A década de 1990 configura-se como um período de forte formulação de políticas centradas nos ditames dos principais organismos financiadores da política educacional, entre eles, o Banco Mundial.

Com o controle financeiro, o Banco Mundial ajudou a propagar a idéia de um modelo econômico “eficaz”, que como princípio prega a retração dos investimentos públicos e a ação mínima de Estado, promovendo a regulamentação total do livre mercado desencadeando ações de fortalecimento do neoliberalismo nos países chamados de terceiro mundo.

O afastamento cada vez mais sistemático do Estado das suas funções de provedor social permitiu a adoção do neoliberalismo como ideologia econômica que se instrumentalizou no Brasil e nos países da América Latina por meio das reformas econômicas, administrativas e educacionais em curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996 é resultado do embate do poder instituído e da sociedade civil, a qual representa o fortalecimento das forças dominantes e um dos principais documentos estratégicos da reforma do Estado firmado em 1995.

A LDB n° 9394/1996 legitimou as demais reformas na área educacional, a formação de professores foi tida como estratégica fundamental para consolidação das reformas educativas

em curso e como pano de fundo no discurso da “qualidade da educação”. A formação de docentes passou pela instituição de leis que a descaracterizaram pela mudança no espaço de formação, pelo aligeiramento nos cursos que com menor duração objetivam atender às exigências externas. Ações que deixam claro a inexistência de preocupação com a formação dos sujeitos que conduzirão a formação das massas.

A lógica economicista pautava-se pelo fortalecimento da formação em serviço e pela modalidade à distância, a preocupação com o econômico e não com o pedagógico conduziram a formação e a profissionalização dos docentes para categoria de baixo status social, com baixos salários e cursos de má formação, promovendo a desvalorização docente e a baixa qualidade do processo educativo.

Os resultados dos baixos índices de qualidade do ensino são transferidos aos professores, culpabilizando-os pelo insatisfatório desempenho escolar das crianças, jovens e adultos da Educação Básica.

Diante disso, as políticas de formação continuada inserem-se fortemente no Brasil na década de 1990 como mais uma estratégia da reforma em construção. A política de formação continuada na lógica dos organismos internacionais surgiu como necessidade para melhorar o “ensino deficitário” que os professores ministram como também possam apresentar melhor desempenho, com vista ao “aprender a aprender”. As políticas de formação continuada em curso no Brasil, alicerçadas nas orientações externas estão pactuadas com a estratégia de exames de qualificação, de desempenho docente, com incentivo à premiação para os que conseguirem a certificação.

O Brasil, de certa forma, seguiu as determinações das políticas educacionais externas, as orientações de formação continuada para os países em desenvolvimento, que se manifestam por meio de tendências como o da aquisição de competências e o desenvolvimento da prática do professor reflexivo, propostas inseridas nos programas oficiais.

A política de formação continuada de docentes preconizada no Brasil vem sendo rejeitada e combatida pelos educadores e suas associações por se tratar de uma estratégia prejudicial para os educadores, pois constitui-se em um processo que conduz a individualização profissional e a desprofissionalização docente que resulta em baixos salários, baixo status social e ainda responsabiliza o docente pelos problemas educacionais vividos na atualidade como abandono, reprovação e baixo desempenho escolar.

O Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990 seguia a trajetória da política de formação continuada em consonância com a política desenvolvida em âmbito nacional, com cursos de formação na modalidade a distância e por meio de oficinas com vista à tendência do aprender a aprender.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a política de formação continuada do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul em face da proposta anunciada pelo governo do Partido dos Trabalhadores para a última etapa da educação básica nos anos de 1999 a 2006 após assumir o comando do Estado.

O governo de Mato Grosso do Sul no período citado adotou uma política curricular que buscou diferenciar-se do que estava posto como política nacional, elegendo como aporte teórico os fundamentos da ciência da história, intensificando o trabalho baseado no desenvolvimento de projetos de pesquisa para a última etapa de educação básica.

O Ensino Médio de Mato Grosso do Sul adotou uma política curricular que buscou diferenciar-se do que estava posto como política em nível nacional, elegendo como aporte teórico os fundamentos da ciência da história, intensificando o trabalho baseado no desenvolvimento de projetos de pesquisa para a última etapa de Educação Básica.

A última etapa da Educação Básica no Mato Grosso do Sul teve uma política bem definida nos mais diferentes documentos produzidos, a partir do processo da Constituinte Escolar finalizando a proposta no documento Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul para as três áreas de conhecimento.

A política de formação continuada de professor com base na proposta do Ensino Médio pautava-se pela articulação de valorização dos profissionais no que diz respeito às condições de trabalho salário, carreira, formação inicial e continuada.

A pesquisa revelou que nos itens que compõem a valorização docente o Estado avançou muito em face da dívida histórica deste com os trabalhadores em Educação, que foram recorrentes a partir de sua criação. A desvalorização docente na história de Mato Grosso do Sul obedece à política adotada pelos governos anteriores e pela própria conjuntura econômica nacional de cada período. Sendo que os casos de desvalorização de docente no Estado, principalmente na década de 1990, deram-se mais pela falta de vontade política do que propriamente por problemas de ordem econômica. Porém, as expectativas do Magistério, em relação ao período de 1999 a 2006 eram bem maiores do que foi realmente alcançado,

considerando que o governo eleito e boa parte dos seus secretários eram oriundos dos movimentos sociais e sindical e assumiram os cargos públicos porque aglutinaram forças nas bases dos diferentes segmentos da sociedade.

A situação do Magistério de Mato Grosso do Sul apresentou um quadro positivo em relação à escolaridade dos docentes com licenciatura e nível superior, o que é essencial para o desenvolvimento da política de formação continuada pretendida. Outros fatores positivos no período foi a promulgação da Lei Complementar do Estatuto do Magistério nº 87 de 2000. da Lei Complementar n. 105 de 2004 e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em 2004 que em capítulo específico trata da valorização do Magistério como salário, carreira e da política de formação continuada.

Avaliação externa do Ensino Médio, realizada pelo SAEB-Inep/MEC relativo aos últimos dez anos de 1995 a 2005 posicionou Mato Grosso do Sul em melhor colocação no período de 2001 a 2005, - embora a proficiência de Português e Matemática tenham caído significativamente em nível nacional-. O Estado de 1995 a 1999 nas três avaliações ocupava respectivamente o 10º, 8º e 10º lugar em ranking nacional. No ano de 2001 a 2005 posicionou-se em 3º 4º e 3º lugar na disciplina de Língua Portuguesa. Em Matemática o Estado ocupava de 1995 a 1999 o 9º 10º e 7º lugar, de 2001 a 2005 posicionou em 4º e 5º lugar no ranking nacional, estes resultados, mais o índice de melhor resultado também no Ensino Fundamental é resultado do melhor investimento em qualificação dos profissionais, segundo afirmou o Secretário de Educação de 2003-2006.

A formação continuada foi implantada tendo como fundamento a perspectiva histórica, considerando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, integradas com a organização do processo do trabalho e com o uso de materiais necessários para sua execução. A formação numa perspectiva histórica pressupõe o trabalho com clássicos, buscar no sentido histórico as lutas e contradições dos homens vividas no processo civilizatório. A educação e a formação docente pautava se nos princípios de qualidade social em contraposição ao sentido mercadológico.

Tomando como foco o objetivo geral desta dissertação que foi investigar a política de formação continuada de professores do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino implantada pelo Governo Popular do Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1999- 2006. Verificou-se que a política de formação continuada de docentes aconteceu com base na proposta anunciada

nos seus documentos, com o desenvolvimento na perspectiva histórica e da qualidade social da educação.

Estas afirmações se confirmam, pois as condições para a condução do processo da política de formação continuada de docentes sofreu alterações em decorrência a descontinuidade de ações antes estabelecidas. A mudança de secretários de Educação causou certa ruptura na condução da política do Ensino Médio, interferindo significativamente nas condições de organização do trabalho didático. Ao retirar as aulas destinadas ao desenvolvimento de projetos da carga horária do professor, desarticulou-se o trabalho que antes havia sido priorizado. Mesmo mantendo na grade curricular - na parte diversificada do currículo- a referida metodologia as condições foram alteradas, pois diminuiu o tempo de planejamento, da pesquisa, assim como o tempo para orientação do aluno.

A política de formação continuada implantada pelo Governo Popular visava o atendimento da proposta inicial, mas falhou pela descontinuidade e pela mudança ocorrida na sua operacionalização, principalmente na condução dos programas de formação.

O recurso para investimento na formação continuada de pelo menos três programas realizados foram oriundos do acordo MEC/BIRD e trazia os procedimentos claramente estabelecidos nas suas cláusulas contratuais, portanto, a contratação de instituições para desenvolvimento dos programas, de certa forma, efetivou-se diante do que estabelecia os órgãos financiadores.

Os cursos de formação apresentaram mudanças na sua organização de acordo com a ordem cronológica dos cursos verificou-se que gradativamente diminuíram o número de vagas, limitando a participação dos docentes. E na mesma ordem, diminuíram gradativamente as horas para desenvolvimento da formação continuada presencial. Com isto, aumentaram as horas para o desenvolvimento dos programas na modalidade a distância. Outro fato foi a não obrigatoriedade de participação de docentes e coordenadores nos cursos, conforme visto alguns cursos apresentaram número expressivo de desistência e de não conclusão.

A formação continuada na modalidade a distância dos programas ficou prejudicada pela falta de acompanhamento por parte dos responsáveis, pela falta de participação por parte de alguns professores e em decorrência também à falta do domínio da tecnologia necessária ao cumprimento do curso. A modalidade a distância em alguns casos ficou como forma de preenchimento da carga horária e para cumprir o que estabelecia os convênios firmados entre

SED e instituição contratante. Desta forma, a formação em modalidade a distância resultou em benefício parcial a um pequeno número de docentes que a concluiu e por outro lado, um processo interrompido para aqueles que não conseguiram concluir em sua totalidade.

A proposta de trabalho desenvolvida na perspectiva da teoria da história carecia de mais investimento na formação continuada e condições necessárias para realização do trabalho, para que de fato o conhecimento por meio do método chegue à sala de aula de forma mais efetiva, e isso só será possível com maior envolvimento dos educadores no geral para sua execução. Portanto, é preciso oferecer as condições para que o professor aproprie-se do conhecimento que não se encerra num curso, mas que é contínuo, ininterrupto definido exclusivamente numa política de Estado.

Os educadores e suas associações defendem que a formação continuada deve estar vinculada a melhores posições na vida do docente, dando-lhe condições de ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas. Embora o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul prevê incentivo financeiro para o docente com maior qualificação e para aqueles que concluíram cursos de formação continuada com carga horária mínima de 120 horas, na prática, isso ainda não se efetivou no Estado, tendo de considerar que o Plano Estadual tem validade a partir de 2004.

A definição de políticas de formação continuada como a política educacional como um todo no Estado de Mato Grosso do Sul, ainda se formaliza como política de governo. Em 2007 assumiu o governo André Puccinelli do PMDB, embora não seja objetivo desta pesquisa analisar o período de 2007 em diante, torna-se relevante comentar, pois, novas ações na rede estadual entram em curso, modificando algumas conquistas na Educação do Estado.

A nova gestão modifica os princípios de gestão democrática exigindo certificação para o cargo de diretores e diretoras das escolas estaduais, que devem ser adquiridas pela formação destes profissionais numa perspectiva empresarial, com forte presença de parceiros e voluntários para divisão de responsabilidades. De acordo com o manual do curso de gestores a formação dos docentes não é de responsabilidade do Estado ou da SED e sim de cada indivíduo e/ou dos gestores eficazes de cada unidade escolar. A política de formação continuada de docentes ainda não foi definida, o que não permite nenhum tipo de análise ou de avaliação.

A política de formação continuada de docentes defendida e que precisa ser inserida como política de Estado, para não ser usada como fonte de discurso de governos que ora promovem qualificação, ora desprofissionalização, deve, efetivamente, representar-se como uma

política pública de responsabilidade do Estado, do indivíduo e da sociedade como um todo, reconhecida como um dos princípios centrais de valorização docente articulado à formação inicial, carreira, condições de trabalho e salário. Sendo condição imensurável para ampliação de conhecimentos profissionais, de forma que possibilite a cada docente condição de desenvolver coletivamente o projeto político pedagógico na instituição que atua, assegurando a qualidade de educação necessária a todos alunos das escolas públicas.

A pesquisa apresentada investigou a política de formação continuada de docentes do Ensino Médio com objetivo de contribuir com as pesquisas feitas pela academia nesta área, desejando incentivar estudos referentes à política de formação continuada de docentes no nosso Estado e no nosso país e que estas pesquisas possam contribuir com a melhoria da qualidade da Educação e para a valorização dos profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz: A produção da escola pública contemporânea. 2ª ed. Campinas são Paulo: Autores Associados, campo Grande,MS ed.UFMS, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz: A organização do trabalho didático na escola: análise histórica. Ensino Médio. Processo de Formação de Docentes e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio- fase 1. Realização: SED/MS, FAPEC, UFMS, 2002d. Convênio MEC/BID.

ARGUELHO, Ana A. Souza. O mundo dos homens Gregos e Latinos: Lendo os Clássicos na Escola. /Ontologia comentada para fins didáticos/organização e comentários Ana Aparecida Arguelho - Campo Grande –MS UFMS, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emi & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático> Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp.09-23

ANDRÉ, Marli, SHIGUNOV NETO Alexandre, & MACIEL, Lizete

ARANDA, Maria Alice de Miranda e SENA, Ester. A Constituinte Escolar na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001): acertos e desacertos com a democracia. Serie Estudo UCDB n° 20 Campo Grande MS,2005.

Disponível em http://www.ucdb.br/serieestudos/publicações/ed20/_10_Mari/pdf. Acesso janeiro 2008

BRAZ, Terezinha Pereira: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do ensino médio. Séries estudos- Periódicos do Mestrado em Educação UCDB n. 18 , 2004.

BIANCHETTI. Roberto. G Modelo Neoliberal e Política Educacional .3.ed.São Paulo: Cortez,2001 (Coleção questões da Nossa época).

BITTAR, Marisa. FERREIRA JR e MATO GROSSO, Fausto Amarildo. Política, Partido e Estado: uma análise do governo de esquerda em Mato Grosso do Sul. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 2, N. 3, p. 69-78, Set. 2001. Disponível em http://www5.ucdb.br/Mestrados/Revistas/Interações/n3_amarilio_marisa.pdf.

BOBBIO, Norberto Dicionário de Política/ Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Giafranco Pasquino: trad. Carmem C. Varriavale et,al; coord.trad. João Ferreira; ver. João Ferreira Pinto Caçais.- Brasília: editora Universidade de Brasília, 12ª ed. 2004.

BRZEZINSKI, Iria: Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação e Sociedade ano XX n. 68 de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v.20/n68/a05v2068pdf>. Acesso em abril de 2007

BRZEZINKI, Iria: Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior”, realizada no Conselho Nacional de Educação – CNE, Brasília, 23.04.2001 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

Disponível em <http://portalme.gov.br/cne/arquivos/pdf/Anped.pdf>. Acesso.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. História de Mato Grosso do Sul Assembléia Legislativa de Mato grosso do Sul, 1991. Campo Grande Mato Grosso do Sul.

CAMPOS, Roselane Fátima; A Reforma da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica dos anos de 1990– desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese defendida na Universidade Federal de Santa Catarina 2002.

CARNOY, Martim. Estado e teoria política. ed.5 Campinas: Papirus, 1988.

CORAGGIO, José Luis.et alii.proposta do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?.In: De TOMMASI,Lívia: Warde, Mirian, Jorge; HADDADE. Sergio (org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2ed. [São Paulo]: Cortez- Ação educativa, 1998. p75-123.

CUNHA, Luiz Antônio: O Golpe na Educação/ Luiz Antonio Cunha e Moacyr de Góes. 10 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999 (Brasil; os anos de autoritarismo).

CURY, Carlos R. Jamil. A Educação Básica No Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, N° 80, setembro/2002 p .169-2001. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS, R Evangelista: LOPES, A.Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. Educação e Sociedade, vol 24. N° 85 Campinas 2003. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso agosto 2007.

DIDONETE, Vital. Plano Nacional de Educação – Brasília: Líber Livro, 3°ed. 2006.

DAVIES, Nicholas: Fundeb: a redenção da educação básica?
Educ. Soc. vol.27 no.96 Campinas Oct. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302006000300007&script=sci_arttext. Acesso em setembro de 2007.

DOMINGUES, José Luiz, TOSCHI, Nirza, SEABRA e OLIVEIRA. João Ferreira. A Reforma do Ensino Médio. A nova Formulação curricular e a realidade da Escola Pública, 2000 (p.63-79). Educação e Sociedade ano XXI n. 70. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170pdf.

DOURADO Luiz Fernando: A reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos de 1990. Políticas Públicas e Educação Básica/ Luiz Fernando Dourado, Victor Henrique Paro (organizadores) – São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. Formação de Professores/ organizadores: Raquel Volpato Sebino [et al]. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998- (Seminários e debates).

FREITAS, Helena, L.C. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade n° 68. São Paulo:,1999.

FREITAS, L.C. Formação de professores no Brasil :10 anos de Embate Entre Projetos de Formação. SCIELO- Brasil . Educação e Sociedade. Vol.23 n° 80. Campinas, 2002

FREITAS, Helena C. Lopes: Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade Vol.24 N° 85. Campinas Dec 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000400002&script=sci_arttext Acesso agosto 2007.

FREITAS, H.C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação e Sociedade. Vol. 28 n. 100 Campinas 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida á lógica do mercado. Educação e Sociedade Vol. 24 N° 82 Campinas abr 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_arttext. Acesso em julho de 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. Reforma Educativa e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha/ (org) Célia Linhares. São Paulo: Cortez 2001.

FRIGOTO, Galdêncio. Sujeitos e conhecimento os sentidos do ensino médio. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./ secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavata. _ Brasília: MEC, SENTEC, 2004

FRIGOTO, Gaudêncio e CIAVATA, Maria: O estado da – arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos de 1980 e da fragmentação da educação profissional nos anos de 1990. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Organizado por : Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavata. Brasília : Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de Um sonho. São Paulo editora Cortez, 2002. Disponível em; [http://www.ufmt.br/gpea/pub/gadotti_boniteza de um sonho.pdf](http://www.ufmt.br/gpea/pub/gadotti_boniteza_de_um_sonho.pdf)

GENTILI, Pablo: Entre a herança e a promessa -O Governo Lula e a política educacional. Observatório Latino- Americano de Políticas Educacionais . Rio de Janeiro, novembro de 2003. Disponível em <http://www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/0811/pdf>. Acesso janeiro 2008.

GIL, Juana Maria Sancho: É Possível Aprender da Experiência? Os professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha, Célia Linhares (org)- São Paulo: Cortez,2001

JACOMELI, Mara Regina Martins. PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira. Campinas, SP Editora Alínea, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco, Morchida: Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade n° 68. São Paulo ,1999.

KRAWCZYK, Nora: A escola Média: um espaço sem consenso. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./ secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavata. _ Brasília: MEC, SENTEC, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneide; A reforma do Ensino técnico no Brasil e suas Conseqüências.Trabalho Formação e Currículo: Para onde vai a escola?/ Organização Celso João Ferreti, João dos reis Silva Junior, Maria Rita N. Sales Oliveira- São Paulo: Xamã, 1999;

KUENZER, Acácia Zeneide. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, v. 21 n. 12 Campinas abr. 2000.://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&. Acesso em 27 de abril de 2007.

KUENZER, Acácia Zeneide. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e sociedade, v. 28 n.100. Campinas, julho de 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=e&nrm=iso&tlng=e/http://www.scielo.br/pdf/es/v21nt70/a03v2170.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza seabra Toschi – 4° ed.- São Paulo Cortez, 2007 (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antonio Joiaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBANEO, José Carlos. PIMENTA Selma Garrido: Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade. www.scileo.br/pdf /es/v20n68/a13v2068.pdf.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade, Campinas, v.23 n.80 Campinas sep. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000019&lng=es&nrm=iso

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedun26/n26a08.pdf>. Acesso maio de 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich: A Ideologia Alemã; São Paulo; Martins Fontes, 1998.

MAUÈS, Olgaíses. Cabral: Reformas Internacionais da educação e Formação de Professores. Disponível em :<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. acesso maio de 2007

MELO. M.Tereza Leitão: Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica .Educ. Soc. vol.20 n.68 Campinas Dec. 1999

MAZZEU, Francisco . José Carvalho: Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social . Educação e Sociedade vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998
Disponível m:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006.

NEY, Antônio Fernando Vieira: A reforma do Ensino Médio Técnico: Concepções, Políticas e Legislação. A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico/Organizado por: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavata.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente: Os professores e a sua formação. Coordenação de António Nóvoa. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MESZAROS, Istivan: A educação Para além do capital. Tradução de Isa Tavares- São Paulo: Boitempo,2005.

OLIVEIRA, João Ferreira, FONSECA, Marília e TOSCHI, Mirza: O programa fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

PERNONY, Vera. M. Vidal: As mudanças no Papel do estado e a política Educacional dos anos de 1990.. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal: Perspectiva da gestão democrática na educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. Séries Estudos. Campo Grande MS nº 18 p 49-62 julho/dezembro 2004. Acesso http://www.ucdb.br/serieestudos/publicações/ed18/03%20_Peroni.pdf. Acesso janeiro 2008.

PIMENTA, Selma, Garrido : Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. Série do 1º Grau. Publicação: Série Idéias n. 3 , São Paulo: FDE, 1992 Páginas: 35-44. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias_03_p 035- 044_ c.pdf,

PIMENTA, Selma Garrido: Formação de Professores identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e atividades docentes (org) Selma garrido Pimenta. Ed. Cortez. São Paulo 2002.

RODRÌGUEZ, V. Margarita. Formação de Professores do Estado Mato Grosso do Sul; Uma Análise Histórica e Contribuições para o debate. UCDB 2006

RODRÌGUEZ, V. Margarita: formação do Professores: Uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? Trabalho docente os professores a sua formação.(org) Alda Maria do Nascimento Osório. Ed. UFMS, 2003.

OLIVEIRA, Regina T. Cestari: O Estado Brasileiro e o Neoliberalismo. Ano editora.

SAMPAIO, Maria das M Ferreira & MARIM, Alda Junqueira: Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as pratica curriculares. Educação & Sociedade, Campinas, vol.25,p 1203-1225 de set/dez 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SAVIANI, Demerval. Política e Educação No Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação de Ensino. 4º ed. Campinas SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. – 37. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo Vol. 5)

SAVIANI, Demerval. Política e Educação No Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação de Ensino. 4º ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, A. Donald. Formar professores Como profissionais Reflexivos: Os Professores e a Sua Formação. Coordenação de António Nóvoa. 2º ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Débora Catarina: As tendências da formação do Professore do Centro de Formação a Aperfeiçoamento do Magistério: Um estudo em Corumbá, Mato Grosso do Sul.

SILVA, Iara, Augusta: O Discurso Sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90. Dissertação defendida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN. Silva, Tomaz Tadeu.(org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação> Petrópolis: Vozes, 1995.(190-2007)

SILVA JR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche: política Educacional em tempos de transição (1985 a 1995). Brasília:Plano 2000.

ZIBAS, Dagmar M L: A reforma do Ensino Médio: Lições que vem da Espanha? Políticas Públicas e Educação Básica. Organizadores; Luiz Fernando Dourado, Victor Henrique Paro- São Paulo Xamã, 2001.

ZIBAS. Dagmar. L: A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de educação n. 28 Rio de janeiro/ Apr, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script+sci_arttex&pid+S1413-2478200500010003.

Sites Consultados na Internet.

ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: I - 1998 - 15

ANOS DE MOVIMENTO. A TRAJETÓRIA DA ANFOPE

<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html>

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação:Documento Para Subsidiar Discussão na Audiência Pública Regional – Recife – 21/03/01. Análise da Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife/pdf>. acesso em agosto de 2007.

ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional. Brasília. 2002. Disponível em : <http://www.life.fae.inicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xi.doc>. Acesso em junho de 2007.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: Proposta da ANFOPE para o encaminhamento da discussão sobre proposta emergenciais no interior

da Comissão de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Médio e Profissionalizante (CAPEMP), 2004.

www.life.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivo/posicao_anfopedo_capemp_finall.doc.

Acesso em agosto de 2007.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: Boletim da Anfope, 2002.

http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/boletim_comp.htm. Acesso em setembro de 2007.

BRASIL/MEC. Balanço do FUNDEF Relatório Sintético 1998 -2002. Brasília. Disponível em:

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/balanço9802.pdf>. Acesso dezembro 2007.

BRASIL, Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo/pdef.escassez1.pdf>.

BRASIL, FNDE. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=promed.html>. 2004.

BRASIL, Portal MEC. Conheça antigos programas do ensino médio na TV Escola.

http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=199

BRASIL, Portal MEC; Programa Nacional do Livro Didático para O Ensino Médio.

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=648&Itemid=666>.

Acesso em junho de 2007

-----SALA DE IMPRESNSA- MEC-INEP Censo Escolar, 29 de agosto de 2002.

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news02_06.htm Acesso em 10/07/2007.

-----PORTAL MEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica: conversas com o professor sobre tecnologias educacionais. Tema : Televisão e Vídeo no Ensino Médio algumas

reflexões e sugestões. Disponível em: <http://portalmec.gov.br/seb/arquivos/prf/conversas02/prf>. Acesso em 21/08/2007.

BRASIL, Programa Universidade Para Todos. MEC. Brasília. 2007. Disponível em <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>. Acesso setembro de 2007.

CNTE. A posição da CNTE sobre o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/uploads/publicações/avaliação/pde/pdf>

DELORS, Jacques. Os Quatro Pilares da Educação. Editora Cortez. Disponível em <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm#Aprender%20a%20conhecer>

DIARIO MS: Unigran capacita professores do EJA e Indígenas, em parceria com SED/MS Terça-feira, 25 de Julho de 2006 Disponível em http://www.diarioms.com.br/edicoes_antiores.php?edicao=270&id=31443 acesso 05 de março de 2008

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). Uma Escola do Tamanho do Brasil. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1522.pdf>. Acesso em junho de 2007.

UNESCO: Conferencia Mundial de educação Para Todos. Jontien Tailândia, 1990 . Disponível em : http://www.uneco.org.br/publicações/copy_of_pdf/decjontiem. Acesso em maio de 2007 .

UNESCO: Declaração Mundial de Educação Para Todos. WCEFA Nova Iorque, Abril,1990. Disponível: em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623105532/

UNESCO: Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393/pdf>. Acesso maio 2007

UNESCO: Educação Para Todos. O compromisso de Dakar. Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509/porb.pdf>. Acesso maio 2007.

UNESCO: Marco de Ação de Dakar. Educação Para Todos. Anexo: Educação Para Todos na Américas marco de Ação Regional,2000.

UNESCO: Desempenho dos professores na América Latina e caribe: novas prioridades. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news02_12_carta.htm. Brasília – DF – Brasil, 10-12 de julho de 2002.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: Tabela de salários da rede Estadual. Disponível em <http://www.acpms.com.br/?canal=150>. Acesso março 2008.

Legislação e documentos consultados:

BRASIL, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em maio de 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa: Promulgada em 08/10/1988. Brasília, DU 5/10/88.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Estado. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília. 1995. http://www.planejamento.gov.br/gestao/conteudo/publicacoes/plano_diretor/portugues.htm. Acesso, maio de 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394. Promulgada em 20/12/1996.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL.. Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação.

BRASIL, Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. acesso setembro de 2007.

_____, Decreto nº 3276, de 06 de Dezembro de 1999. Emenda Constitucional n. 19 de 04 de junho de 1998 - Constituição de 1998.

_____, Decreto nº 3554, de 07 de Agosto de 2000 D.O.U de 08/08/2000.

BRASIL, Medida Provisória N 339: Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 2006. Publicada em Diário Oficial da União em 29/12/2006 p.p 33. Disponível em http://www.Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundeb/fundef_mp.pdf. Acesso em agosto de 2007.

BRASIL. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Ciências Humanas. Volume 3/Secretaria de educação Básica-Brasília: Ministério da educação e Cultura.2006

BRASIL. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Linguagem e Códigos. Volume 1/Secretaria de educação Básica-Brasília: Ministério da educação e Cultura.2006

BRASIL, Parecer Nº 15 de 1998- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____, Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Brasília 2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009/pdf> acesso em maio 2007.

_____, Parecer CNE/CP Nº 5 de 2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05pdf. Acesso maio de 2007.

BRASIL, Portaria Nº 1.403 de 9 de junho de 2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003.

Disponível em < <http://www.adunicamp.org.br/noticias/universidade/portaria1403.htm>. Acesso em agosto de 2007

BRASIL. Resolução 03 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

_____, Resolução Nº 03 de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____, Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de Setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne> Acesso maio 2007

BRASIL.Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de Agosto de 1999.

_____, Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em < <http://www.Mec.gov.br/cne>> Acesso maio ,2007.

_____, Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília,2002. CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne>> acesso maio de 2007.

BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 3 de 2006.

_____, Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em [www//portal.mec.gov.br /cne/ arquivos/pdf/rp01_pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rp01_pdf). Acesso em maio de 2007.

Legislação e documentos Consultados de Mato Grosso do Sul.

MATO GROSSO DO SUL: Uma Proposta der Educação Para MS: Relatório Final 1991-1994.

_____. Lei Complementar nº 35, De 12 De Janeiro de 1988. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outra providencias.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul – 1999/2002. Campo Grande, 1999.

_____. Caderno da Escola Guaicuru 2: vivendo uma nova lição, Proposta Político Pedagógica , Governo Popular de Mato Grosso do Sul 1999- 2002, 1ª edição-1999.

_____. Caderno da Escola Guaicuru 2.1.Proposta Político Pedagógica , Governo Popular de Mato Grosso do Sul 1999- 2002, 1ª edição-1999

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul:Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental, Caderno da Escola Guaicuru (4), 2000.

_____. Lei Complementar Nº 87 de 31 de Janeiro DE 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso do Sul.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul: Educação Inclusiva: Construindo a Cidadania na Escola, 2003.

_____.Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul: Referencial Curricular Para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, 2004.

_____. Lei Complementar nº 109 de 23 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/64001781d0a5c4ac04256bfa0078bb04/5db0dd122a29aae804256f7800494b2e?OpenDocument>

_____: Termo de Referência nº 002/2001. Programa de Melhoria e Expansão do ensino Médio Promed. Processo nº 29/066631/2001. Programa de Formação Continuada desenvolvido pela FAPEC.

_____: Termo de Referência nº 013/2004. Programa de Melhoria e Expansão do ensino Médio Promed. Processo nº 29/001176/04. Programa de Formação Continuada desenvolvido pela URCA.

_____: Relatório final 2004/2005 da Universidade Regional do Cariri.

_____: Relatório Final das Atividades Desenvolvidas de Acordo com a Concorrência nº 3/2005 Processo nº 29/033.323.2005. Programa de Formação Continuada ministrado pela UNIGRAM.

_____: Contrato 362/2006 FCR/SED/MS: Prestação de Serviço Com Realização do Projeto de Apoio à Formação Continuada, Normal Médio, Disseminação das Orientações Curriculares e Ensino Médio Integrado. Programa Ministrado Pela Fundação Candido Rondon. Dezembro de 2006.

_____: Secretaria de Estado de Educação 2003-2006. Relatório Final 2006.

Jornais Consultados

CORREIO DO ESTADO: Professores fazem feira da pechincha no centro. 15 de Agosto de 1996. Campo Grande-MS.

CORREIO DO ESTADO: Governo paga mês de junho mas professores não voltam. 10 de setembro de 1996. Campo Grande-MS.

ANEXOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CARTA DE APRESENTAÇÃO E DOCUMENTO DE ENTREVISTA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Caro professor (a)

Esta entrevista a qual tenciono realizar tem como objetivo obter informações que contribuam para minha pesquisa de dissertação de mestrado, que tem como objeto : “ A Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2006”, sob a orientação da Professora Doutora Margarita Victória Rodríguez da Universidade católica Dom Bosco.

As entrevistas realizadas serão analisadas tendo como base o rigor e o método científico, não sendo expostos e ou divulgados aleatoriamente, como também será resguardada a identidade dos entrevistados.

Sendo assim, gostaria de contar com a participação dos colegas professores concedendo-me esta entrevista.

Na expectativa de contar com a sua colaboração desde já agradeço.

Atenciosamente,

Ernângela Maria de Sousa Calixto

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

- 1) Possui formação em nível superior? Qual?

- 2) Possui pós-graduação? Qual?

- 3) Quanto tempo trabalha na rede estadual? Você é professor do quadro efetivo ou contratado?
- 4) Qual é a disciplina que ministra?

- 5) Para você em que consiste uma política de formação continuada de professores ?

- 6) Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho e valorização profissional?

- 7) Na sua opinião a SED/MS no período de 1999 a 2006 encaminhou a política de formação continuada de professores para o alcance da qualidade da educação anunciada nos documentos ? Justifique sua (s) resposta(s).

- 8) Na sua opinião as condições oferecidas aos docentes no que se refere a condições de trabalho, salário, carreira e políticas de formação continuada foram favoráveis para que na prática ocorressem as mudanças no currículo do ensino médio? Justifique sua resposta.

- 9) Na sua escola ocorreram ações que propiciasse a formação continuada de professores? Se a resposta for afirmativa cite as ações que foram realizadas.

- 10) Ocorreu capacitação para professores especificamente para o COUNE (Conselhos das Unidades Escolares) da qual a sua escola faz parte? Explique a sua resposta.

- 11) Você participou de algum programa de capacitação de professores do ensino médio neste período? Qual (is) ?
Essa questão destina-se aos participantes dos programas.

12) De acordo com os relatórios da SED/MS os programas de formação continuada tinham como pressuposto metodológico a formação continuada dividida entre presencial e a distancia. Como avalia os momentos de formação presencial e o os momentos à distância?

Presencial.

A distância

13) Gostaria que expressasse sua opinião naquilo que não foi perguntado nesta entrevista e que na sua opinião é relevante comentar.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
ENTREVISTA PARA GESTORES E CONSULTORES DO ENSINO MÉDIO

Cargo que detinha no período de 1999 a 2006_____

1º) Na sua opinião qual a importância de uma política de formação continuada de professores para implantar a proposta curricular do ensino médio nos princípios de qualidade social preconizada nos documentos da SED/MS no período de 1999 a 2006?

2º) Quais ações de formação continuada ocorridas no período de 1999 a 2006? Na sua opinião as formações oferecidas atenderam as perspectivas da proposta para o ensino médio?

3º) Como ocorreu o processo para licitação dos programas de formação continuada do ensino médio?

4º) Dos programas realizados todos tiveram contrapartida financeira do Banco Mundial?

5º) Quais foram os critérios estabelecidos para que as instituições de nível superior assumissem os programas de formação continuada de professores do ensino médio?

6º) Os pressupostos teóricos e metodológicos dos programas a serem ministradas foram definidos pela SED no que se refere a material do curso, carga horária distribuída entre presencial e a distância?

Os programas de capacitação de professores do ensino médio pretendida pela SED segundo o Caderno 2 do Ensino Médio (2000.p.31) está assentada em três eixos :a) a natureza histórica da sociedade vigente, bem como os mecanismos que a regem, como condição ao exercício da cidadania;b) as novas tecnologias da comunicação e da informação, bem como de suas linguagens visto que a história aponta para uma sociedade que não mais poderá prescindir do domínio de tais tecnologias; c) os conteúdos pertinentes a cada área do conhecimento.

7º) Na sua opinião os programas de formação realizados pautaram-se pelos eixos acima citados ?

Justifique a resposta?

8º)) De acordo com os relatórios da SED/MS os programas de formação continuada tinham como pressuposto metodológico a formação continuada dividida entre presencial e a distância. Qual avaliação que você faz nos momentos de formação presencial e nos momentos à distância do diferentes programas realizados para os docentes?

9º) Você considera que os pressuposto teórico metodológico dos programas de formação atenderam as expectativas da proposta do ensino médio do Governo Popular?

10º)) Gostaria que expressasse sua opinião naquilo que não foi perguntado nesta entrevista e que na sua opinião é relevante comentar.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)