

SONIA SOLANGE FERREIRA VASCONCELOS

**A(S) POLÍTICA(S) PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MATO
GROSSO DO SUL (1997 – 2004)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
ANO 2007**

SONIA SOLANGE FERREIRA VASCONCELOS

**A(S) POLÍTICA(S) PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MATO
GROSSO DO SUL (1997 – 2004)**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr.^a Sílvia Helena Andrade de Brito.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE**

2007

COMISSÃO JULGADORA

Profa Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas nessa caminhada na busca e descoberta do conhecimento, e a todos que interessam pela pesquisa na área da Educação e que lutam pela defesa da escola pública.

Em especial dedico a minha filha Nágila Izabel, que com paciência, carinho e dedicação, trilhou esse caminho ao meu lado superando as minhas ausências do convívio familiar. Essa caminhada também é dela.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Sílvia Helena Andrade de Brito, de uma maneira muito especial pela orientação criteriosa, durante toda a condução deste trabalho e pela significativa contribuição na ampliação do meu conhecimento.

Às Professoras Doutoras Fabiany de Cássia Tavares Silva, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes pelo posicionamento crítico e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação que muito estimularam as minhas reflexões.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelas contribuições na construção do conhecimento que foram muito significativas para realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS pelo apoio que abrindo seus arquivos, possibilitaram a realização deste trabalho.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Dourados pela compreensão e apoio incondicional durante toda a trajetória de estudo.

Aos colegas do Curso de Mestrado pela amizade e o apoio recebido durante esses dois anos de convivência.

Aos familiares pelo apoio incondicional e pela compreensão da aparente ausência do convívio familiar durante essa jornada, em especial a Nágila Izabel.

Muitas são as pessoas que contribuiram de uma forma ou de outra, para que este trabalho se concretizasse. A todas elas o meu profundo agradecimento.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1982, p. 25-26).

RESUMO

As reformas implantadas pelo Estado neoliberal nos anos de 1990 influenciaram profundamente as mudanças no rumo das políticas públicas e principalmente as políticas voltadas para o sistema educacional. Tendo em vista essa situação, o papel do professor ganhou centralidade nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Nesse contexto, a presente pesquisa visa a analisar as ações voltadas para a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1997 e 2004, abrangendo duas gestões públicas municipais (1997 a 2000, governo Brás G. Melo e 2001 a 2004, governo José Laerte C. Tetila). Para a compreensão do objeto deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica, para dar o suporte teórico às temáticas e discussões envolvidas e a análise documental, para o levantamento das ações efetivadas pelo poder público municipal em Dourados, o que permitiu realizarmos um mapeamento para caracterizar como e quais atividades foram realizadas no decorrer desse período, e as concepções que permearam as ações de formação continuada. Concluindo, as políticas de formação continuada no município de Dourados, entre 1997 e 2004, por um lado, estiveram afinadas com os projetos e intenções do governo central nessa área, na maior parte desse período, sendo a única exceção o momento histórico abrangido pela primeira parte da gestão Tetila, entre 2001 e 2003. Por outro lado, essas políticas não apresentaram continuidade em seus pressupostos e buscaram implantar e equalizar os projetos inerentes aos projetos desenvolvidos por cada um dos três gestores que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação nesses anos.

Palavras-chave: Estado, políticas públicas, formação continuada de professores.

ABSTRACT

The reforms made by the neoliberal State in the nineties have deeply influenced the political changes and mainly the changes related to the educational system. Hence, the role of the teacher has been made central in the educational policies in the Brazilian State. In this context, this research aims at analyzing the actions related to the teachers' continued education from municipal schools in Dourados, Mato Grosso do Sul, between 1997 and 2004, involving two municipal public management periods (1997 to 2000 – management: Brás G. Melo & 2001 to 2004 – management: José Laerte C.Tetila). In order to understand the aim of this research, the following procedures have been followed: a bibliographical search to provide theoretical basis for the themes and for the discussions involved, and an analysis of the documents for checking the actions taken by the municipal public administration in Dourados, which has allowed a mapping to characterize what and how the activities were carried out along these periods, and the conceptions which surrounded these continued education actions. Summing up, on one hand, the continued education policies in the city of Dourados, between 1997 and 2004, have met the projects and the intentions of the central administration in this area, most of the time during these periods. However, the only exception was the historical moment which happened in the first part of Tetila's administration between 2001 and 2003. On the other hand, though, these policies did not have continuity in their purposes and tried to implement and equalize the projects inherent in the projects developed by each of the three managers who were head of the Municipal Secretary for Education, throughout these years.

Key words: State, public policies, teachers' continued education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação 1997-2000.	105
QUADRO 2 -	Organização interna da Secretaria Municipal de Educação 2001-2004.....	129
QUADRO 3 -	Pauta construída pelos professores formadores da Secretaria Municipal de Educação 2001.....	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Valor mínimo nacional do Fundo Nacional Desenvolvimento do Ensino Fundamental - aluno/ano 1998-2004.....	79
TABELA 2 -	Capacidade escolar instalada 1997-2000.....	106
TABELA 3 -	Alunos matriculados na rede municipal de ensino de Dourados 1997-2000.....	107
TABELA 4 -	Cursos de formação continuada de professores com parcerias com outras instituições de ensino 1997-1998.....	113
TABELA 5 -	Cursos de formação continuada de professores 1997, 1998, 1999, 2000.....	120
TABELA 6 -	Convênios com o Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação de formação continuada de professores 1998-1999.....	121
TABELA 7 -	Ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação 1997-2000.....	122
TABELA 8 -	Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Dourados 2001-2004.....	129
TABELA 9 -	Escolas municipais e centros de educação infantil no município de Dourados 2001-2003.....	130
TABELA 10 -	Número de matrícula nos estabelecimentos de ensino de Dourados 2004-2005.....	130
TABELA 11 -	Percentual de matrícula do ensino fundamental no município de Dourados-2004.....	131
TABELA 12 -	Titulação dos professores 2000-2004.....	131
TABELA 13 -	Ações de formação continuada de professores 2001 e início de 2003.....	144
TABELA 14 -	Valor gasto com formação continuada de professores em educação especial 2002.....	146
TABELA 15 -	Convênio específico para formação continuada de professores 2003.....	156
TABELA 16 -	Ações de formação continuada de professores 2003-2004.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPS	Centro de Aconselhamento e Atendimento Psico-Social
COMED	Conselho Municipal de Educação
COMCS	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF
COMAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
C/F 1998	Constituição Federal 1998
CEUD	Centro Universitário de Dourados
DE	Departamento de Educação
DIE	Departamento de Infra-Estrutura de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAD	Faculdade de Dourados
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IESD	Instituto de Ensino Superior de Dourados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PAAC	Programa de Acompanhamento Escolar e Atendimento Complementar

PEE	Plano Estadual de Educação
PCCR	Plano de Cargos e Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Pano de desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMDE	Plano de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental- Dinheiro na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SED	Secretaria Estadual Educação
SIMTED	Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação
SAEMEC	Sistema de Administração Escolar – Informatização-Ministério de Educação Cultura
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento Regional do Pantanal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------	----

CAPÍTULO I

A PERSPECTIVA NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL: DOS ANOS 1990 AO SÉCULO XXI	23
--	----

1.1 O neoliberalismo enquanto política econômica e a interface com a política educacional	24
--	----

1.2 A política neoliberal e a reforma do Estado no Brasil nos anos de 1990	27
---	----

1.3 As políticas educacionais no Brasil: dos anos 1990 ao século XXI	30
---	----

1.4 A política educacional de Mato Grosso do Sul nos anos 1990 ao século XXI	39
---	----

CAPÍTULO II

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1990 AO SÉCULO XXI	46
---	----

2.1 O novo paradigma e as diretrizes educacionais nos primórdios dos anos 1990	46
---	----

2.2 O contexto teórico e a formação continuada de professores	60
--	----

2.3 A política educacional para a formação continuada de professores no contexto brasileiro	75
--	----

2.4 As ações políticas do Estado de Mato Grosso do Sul para a formação continuada nos anos 1990.	86
---	----

CAPÍTULO III

A(S) POLÍTICA(S) PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/ MS (1997-2004)	93
---	----

3.1 A história das políticas educacionais e da formação continuada de	
--	--

	14
professores no município de Dourados: nos anos de 1990	94
3.2 A política educacional municipal e a formação continuada de professores: governo Antonio Genelhu Brás Mello (1997-2000)	103
3.3 A política educacional e a formação continuada de professores: governo José Laerte Cecílio Tetila (2001–2004)	126
3.3.1 Período 1: janeiro de 2001 a março de 2003	132
3.3.2 período 2: março de 2003 a dezembro de 2004	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
ANEXOS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171

INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista em seu contexto histórico tem atravessado momentos de crises que são provenientes da sua própria forma de estruturação. Nesse contexto, a grande depressão econômica (1929-1933) oriunda da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque marcou o cenário econômico das sociedades de capitalismo mais avançado no início do século passado. Esse fator, entre outros, contribuiu para o surgimento do Estado do Bem-Estar Social–*Welfare-State*¹, como resposta à crise que se configurou durante esse período.

O Estado do Bem-Estar Social operou como interventor nas questões sociais, quando o Estado procurou responder à lógica capitalista no sentido de preservar o capital, através da política intervencionista relacionada ao fundo público.

O crescimento dos déficits contraídos pelas demandas públicas, decorrentes do padrão de financiamento público no qual o Estado não conseguiu garantir equilibradamente a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, levou à crise do Estado-Providência em termos keynesianos e à desestruturação do *Welfare-State*, que se iniciou em torno do final dos anos 60 do século XX.

Essa desestruturação começou nos sete maiores países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), (SENNÁ, 2003) quais sejam, República Federal da Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Bélgica, Dinamarca, estendendo-se posteriormente para todo o conjunto de países capitalistas.

Assim, as contradições que foram desencadeadas pelo próprio capital propiciaram as condições para o surgimento de crítica, pelos arautos da ideologia neoliberal, a essa forma de Estado, representado pelo *Welfare-State*, o que contribuiu para o ressurgimento e a disseminação do neoliberalismo no âmbito mundial (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Nesse contexto, a reforma do Estado e a reforma do sistema educacional se fizeram necessárias para a consolidação da ideologia neoliberal no âmbito da sociedade capitalista. Dessa forma as políticas neoliberais influenciaram os países em desenvolvimento a também implantar a cartilha neoliberal, para enfatizar o papel da educação como chave para o desenvolvimento econômico e para a redução da

¹ A teoria do Estado do Bem-Estar Social–*Welfare-State*, defendida por John Maynard Keynes, tinha como premissa o pleno emprego (para administração da demanda) e a igualdade (oferecimento de serviços sociais); essa teoria respondeu a um momento em que o Estado foi chamado para intervir nas questões sociais e para financiar os gastos públicos (SENNÁ, 2000).

pobreza. Com essa perspectiva, o papel do professor ganhou centralidade no sentido de garantir as estratégias para a realização desse objetivo.

Assim, no final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, as reformas implantadas pelo Estado neoliberal influenciaram profundamente as mudanças no rumo das políticas públicas e, principalmente, as políticas voltadas para o sistema educacional. Nesse período a intervenção dos organismos internacionais se fez em dois sentidos: financiar a educação para os países em desenvolvimento e orientar o papel que a educação deveria assumir em prol da competitividade mercadológica que se alastrava pelo mundo afora, decorrente da globalização e da abertura de fronteiras em relação ao mercado financeiro. Essa intervenção também foi dirigida aos resultados insatisfatórios na questão da aprendizagem apresentados pelo sistema educacional desses países, principalmente os países da América Latina, incluindo o Brasil.

Tendo em vista essa situação, o papel do professor ganhou centralidade nas políticas desenhadas pelo modelo do Estado neoliberal. A qualidade da educação foi creditada ao trabalho docente e ao currículo escolar como saída para melhorar a questão dos índices de repetência, evasão escolar, e como já dito, dos altos índices de pobreza. Assim,

[...] as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.129)

Para tais desafios os professores precisariam ser formados com vista a atender os propósitos exigidos pela lógica que se estabeleceu com as políticas de cunho neoliberal. Nesse sentido, a política de formação continuada² de professores passou a

² O termo formação continuada remonta a 1919, quando foi fundada em Cambridge (Inglaterra) a Associação de Educação de Adultos. No entanto, a definição do campo e a conceituação de formação continuada só foram definidas em 1960, na II Conferência de Montreal (Canadá), onde se firmou que o objetivo da educação continuada e de adultos deveria compreender o desenvolvimento de “[...] uma compreensão crítica dos problemas contemporâneos, as mudanças sociais e a habilidade de tomar parte ativa no progresso da sociedade tendo em vista atingir uma justiça social” (HARTUNG, 1966 apud DESTRO, 1995, p. 25).

ser pauta nos discursos dos organismos internacionais e nas políticas educacionais do governo brasileiro.

Nessa conjuntura, a política desenvolvida pelo sistema educacional brasileiro se alinhou com as políticas de cunho neoliberal, e foi priorizada a formação de professores em serviço em detrimento da formação inicial.

O tema definido, a formação continuada de professores enquanto problemática central da atual política educacional brasileira, requer a compreensão do termo e da forma como o Estado materializa as políticas de formação continuada no contexto das relações econômicas da sociedade contemporânea, em dado momento histórico. Assim, a formação continuada discutida neste trabalho não se refere ao aperfeiçoamento contínuo dos cursos de pós-graduação e à busca do aperfeiçoamento próprio e individual por parte dos professores, mas se trata da formação continuada como política pública enquanto ação do Estado. Em outros termos, a formação dos professores em serviço que atuam na rede municipal de ensino, formação essa realizada por meio de políticas emanadas do governo municipal, abrangendo, entre outros, cursos, reuniões e seminários.

Interessou-nos esse objeto de pesquisa em virtude de o tema formação continuada estar relacionado ao aperfeiçoamento profissional dos professores e à própria formação da pesquisadora.

Atuando quatro anos como professora e seis anos como Coordenadora Pedagógica, temos refletido sobre a questão da formação continuada em que participamos ao longo da nossa trajetória enquanto profissional de educação. Isso tem nos levado a pensar na questão da relevância da formação continuada para a formação profissional, no sentido de apreensão pelos professores das relações sociais que orientam a sociedade capitalista e de como a política educacional tem sido desenvolvida no âmbito dos cursos de formação continuada para professores.

Nesse sentido, o município como locus singular de um contexto maior no qual as políticas emanadas do governo central se manifestam e ganham materialidade de forma específica, levou-nos a abordar neste trabalho a política de formação continuada de professores implantada na rede municipal de ensino do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, no mandato de dois governos que estiveram à frente do poder executivo, durante o período de 1997 a 2004.

O locus de pesquisa, assim, é o município de Dourados, que se encontra localizado na região Sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Está situado a 100 km da

fronteira com o Paraguai e a 219 km da capital do estado, Campo Grande. A extensão territorial de Dourados atinge uma área de 4.086,387 km², (1,14% de todo território do Estado), ficando na 26^o posição em relação aos outros municípios em percentual da população economicamente ativa. Segundo a estimativa de dados do IBGE (2005), o município de Dourados é considerado o segundo do Estado em população e apresenta uma taxa de urbanização da ordem de 90,01%. (IBGE, 2005).

O rápido processo de esvaziamento do campo e uma urbanização acelerada³, explicada por uma política desenvolvimentista que remonta aos anos de 1940 e 1950, ganhou contornos cada vez mais consistentes no município, com o processo de mecanização no campo para a produção de soja, num primeiro momento que remonta aos anos de 1970 e trigo, logo em seguida, nos anos de 1980 (SILVA, 2000).

Em relação à base econômica, o PIB de Dourados ocupa o 2^o maior do estado no que diz respeito a Preço de Mercado Corrente (1.175.954.0000,00). No tocante ao PIB de renda *per capita*, o município de Dourados ocupa o 44^o lugar (R\$ 6.787,00). A pecuária representa 1,08% do rebanho de Mato Grosso do Sul. Dentre os principais produtos agrícolas que Dourados produz, além da soja e do trigo, destaca-se a produção de milho e uva. O município conta também com produtos de origem animal, como o leite e o mel.

Quanto ao rendimento médio mensal de pessoas de 10 anos ou mais idade, (R\$ 639,09), Dourados se encontra no 8^o lugar no *rank*, dentre os demais municípios do estado. No índice de desenvolvimento humano (IDH) o município de Dourados figura como o 5^o maior de Mato Grosso do Sul, que contava com o percentual 0,788. (IBGE, 2005). Com a urbanização crescente, intensificou-se o crescimento do setor de comércio e serviços, equilibrando melhor a base de arrecadação⁴ do governo municipal em relação à vulnerabilidade do setor agropecuário, promovendo Dourados à condição de pólo urbano regional.

Conforme o último censo (IBGE, 2000), a população estudantil, no município de Dourados, distribuída em todos os níveis de ensino da educação básica, totalizava 51.640 alunos nas esferas pública e privada. Quanto à população não escolarizada,

³ No que diz respeito ao crescimento populacional, no período de 2000-2004, a população douradense cresceu 90,01%, a uma taxa de crescimento de 2,29% ao ano, que chegou à estimativa de 179.810 habitantes, no ano de 2004 (IBGE, 2004).

⁴ A arrecadação de ICMS por atividade econômica: comércio (R\$ 21.317.582,02), indústria (R\$ 5.000.908,35), pecuária (R\$ 4.860.490,83), agricultura (R\$ 18.083.467,04), serviços (R\$ 1.819.974,85), eventuais (R\$ 603.269,93), totalizando R\$ 51.685.693,02 (IBGE, 2000).

foram apontados 10.300 analfabetos de 14 anos ou mais, o equivalente a 6,3% da população.

No que se refere à rede educacional, o município de Dourados contava no momento do levantamento de dados (2004) com um Centro Universitário Federal (CEUD) pertencente à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); uma Universidade Estadual (UEMS) e duas faculdades privadas (FAD/IESD/UNIDERP e UNIGRAN), totalizando a matrícula de 9.768 acadêmicos. Em relação à rede estadual, Dourados tem 25 estabelecimentos de ensino, cujo atendimento é voltado para o ensino fundamental e o ensino médio.

Quanto à rede municipal de ensino (REME), o município contava com 23 Centros de Educação Infantil Municipal–(CEIMs), espaço ocupado por profissionais da educação: professores, berçaristas e recreadoras⁵, cuja proposta pedagógica tem como objetivo cuidar e educar as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, sendo esse atendimento de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social e da Secretaria Municipal de Educação. Os estabelecimentos de educação infantil no município contam ainda com 5 Centros de Educação Infantil–(CEI), que são instituições privadas mas que mantêm convênios com a Prefeitura Municipal e por meio da Secretaria Municipal de Educação desenvolvem o trabalho pedagógico orientado pela coordenadoria de educação infantil, sendo esse atendimento direcionado para as crianças de 0 a 5 anos.

No que diz respeito ao ensino fundamental, a rede municipal contava com 38 escolas, cujas instituições localizam-se em áreas urbana, urbana distrital e zona rural, e respondem pelas etapas e modalidades da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação indígena. Conforme os dados do Censo Escolar de 2004, a rede municipal de ensino possuía 24.878 alunos; destes, 20.222 estavam no ensino fundamental e 4.656 na educação infantil, sendo atendidos por 1.553 professores.

Em relação ao corte temporal da pesquisa–anos 1997 a 2004 a priorização do período estudado justificou-se como decorrente das mudanças no contexto social, político e educacional do município. Temos como fatos, no que concerne à política federal, a consolidação e a implantação da LDB 9.394/96. Em âmbito municipal,

⁵ Berçaristas são profissionais capacitados para trabalhar com crianças que estão na fase do berçário; recreadoras profissionais da educação que trabalham a recreação no sentido educativo com as crianças de 3 a 5 anos do CEIMs (DOURADOS, 2004).

verificou-se o ingresso das políticas implantadas pelo governo federal. Portanto, o estudo buscou analisar a articulação das políticas implantadas nas instâncias federal e municipal, no âmbito das políticas de formação continuada de professores. No entanto, o interesse de estudarmos os oito anos de administração municipal, no que diz respeito à formação continuada de professores, além das mudanças no campo educacional, deve-se também ao cenário político local, pois o município contou no ano de 2000 com a eleição de um governo municipal do partido dos Trabalhadores–(PT) cuja proposta educacional teve como objeto uma educação popular⁶.

Assim, como objetivo geral, pretendemos analisar as ações políticas⁷ do governo municipal de Dourados, na questão de formação continuada de professores, os limites, as diferenças, a continuidade e descontinuidade durante o período de estudo (1997 a 2004). Pretendemos como objetivos específicos:

1. Analisar a concepção de formação continuada durante os dois períodos governo Brás Mello, de 1997–2004 e o governo Tetila, de 2001-2004⁸ e os dois momentos do governo Tetila (2001-2003) e (2003-2004).
2. Estabelecer as relações entre os dois períodos analisados.

Para a compreensão do objeto deste estudo, a política de formação continuada de professores, fez-se necessário recorrermos aos estudos de documentos e projetos políticos dos governos durante o período de 1997 a 2004, que descreveram as ações de formação continuada de professores em Dourados – MS. Através de um mapeamento documental e bibliográfico, foi possível caracterizar como e quais formações foram realizadas no decorrer desse período, e as concepções que permearam as ações de formação continuada que se efetivaram na rede municipal de ensino.

⁶ De acordo com os cadernos de educação do Movimento do Sem Terra-MST (1995), utilizado como fundamentação na elaboração da política de educação do governo Tetila (2001-2004). A educação popular é aquela que é produzida a serviço dos interesses das classes populares. Não que ela seja somente para as classes populares. Ela é para todos, mas a partir da ótica das classes populares. É a classe trabalhadora que define os objetivos mais amplos e a metodologia a ser empregada (CADERNOS do MST, 1995).

⁷ Entendemos como políticas públicas todas as ações emanadas do Estado. A política é um princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos. A política é como um alvo em movimento: não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma história de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes (PALUMBO, 1989, p. 8-29).

⁸ No governo Tetila (2004), a Secretaria Municipal de Educação teve dois gestores, um que iniciou a gestão em 2001, permanecendo até início de março de 2003 e outro a partir de meados de março 2003 até o final de 2004.

O desafio maior que tivemos foram as lacunas existentes nos documentos encontrados na Prefeitura Municipal de Dourados e na Secretaria Municipal de Educação, que retratam os anos de 1990, referente às ações de capacitação⁹ de professores, o que dificultou uma análise com profundidade dessas ações em relação aos objetivos almejados, carga horária, número de participantes e conteúdos desenvolvidos. Nesse sentido, debruçamos-nos nos documentos existentes na tentativa de extrair o mais fielmente possível a concepção de professor que se buscou formar como ideal durante esse período, através das ações políticas implantadas pelo governo municipal.

Assim, na primeira parte deste trabalho buscamos contextualizar a política neoliberal dos anos de 1990 ao século XXI, para estabelecermos a interface com as políticas educacionais. Como campo privilegiado, buscamos, à luz da teoria, apreender o caráter histórico do papel do Estado na sociedade contemporânea e a reforma do Estado brasileiro por meio das políticas neoliberais. Para isso, fez-se necessário recorrermos ao contexto histórico na tentativa de compreendermos as relações sociais e como essas relações se constituíram na atuação do Estado no âmbito político, social e econômico e ainda o papel desenhado para a educação nesse momento. Para isso, procuramos destacar os principais aspectos em torno da ação política do Estado, na elaboração e execução das políticas educacionais, no contexto internacional, nacional, estadual e municipal.

Portanto, para atingir o objetivo proposto foram examinados, como fontes primárias, os documentos oficiais, conferências, reuniões, programas de governos, documentos estes expedidos pela esfera federal, estadual e municipal¹⁰.

⁹ Os termos capacitação e formação continuada de professores serão usados como sinônimo no decorrer desse trabalho. Primeiro, o termo capacitação é apontado como formação nos documentos analisados que se refere ao período de 1997-2000, e também por tratar-se da política oferecida pelos governos nas estâncias federal, estadual e municipal para a formação de professores em serviço por meio de cursos rápidos e pontuais com vista a atender o momento. Segundo, apesar do termo formação continuada ter um outro sentido, isto é a continuidade da formação inicial, esse termo ganha centralidade nos documentos e discursos oficiais, no que se refere aos cursos oferecidos pelo Estado. Nesse contexto o termo formação continuada substituiu a nomenclatura capacitação.

¹⁰ No âmbito internacional foram analisados documentos oriundos da UNESCO (“Declaração Mundial sobre Educação para Todos”) fórum consultivo de Dakar da “Conferência de Cúpula de Nova Delhi”; “Relatório Dellors” e Documentos da CEPAL. No âmbito nacional: a Constituição da República Federativa do Brasil – 1988; a Lei nº 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); o Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003; o Plano Nacional de Educação (2003); Resolução CNE/CP, de 18/02/2002; Resolução CNE/CP 2/2002. Quanto aos documentos no nível estadual foram analisados: Plano Estadual de Educação MS 2003; Lei nº 2.787(sistema de ensino), Lei nº 2.791, documentos da Constituinte Escolar: construindo a escola cidadã, os Cadernos da Constituinte Escolar e a proposta da Escola Guaicuru. Os documentos municipais analisados

Na segunda parte apresentamos a política educacional e a formação continuada de professores nos anos de 1990. Apontamos o debate em torno dos programas de formação continuada para professores, desenvolvidos pelo governo brasileiro, nos âmbitos federal e estadual, buscando como fontes secundárias as revistas: Caderno de Pesquisa - Revista Brasileira de Educação, Intermeio, Pátio, Críticas e Educação & Sociedade - CEDES, UNICAMP, em virtude de serem essas revistas de circulação nacional e ainda pelo fato do número significativo de publicações sobre a temática formação continuada de professores referente ao período de 1997 a 2004. Esses artigos apontaram reflexões e pesquisas escritas por estudiosos de abrangência internacional como Nóvoa (1997, 2003a, 2003b); Perrenoud (1999, 2000, 2002a, 2002b); Alarcão (1996, 2001, 2002); Borges e Tardif (2001) e de abrangência nacional como Marin (1996); André, Carvalho e Simões (1999); Brzezinski, Collares, Geraldi e Moysés (1999), Cunha, Ludke e Moreira (1999); Campos (2002); Maués, (2002, 2004), entre outros.

A terceira parte analisamos e identificamos a política do governo municipal de Dourados na questão da formação continuada de professores, que compreendeu os períodos 1997 a 2004, no sentido de apontarmos as diretrizes que permearam as ações da Secretaria Municipal de Educação e sinalizamos o percurso dessas ações de formação no sentido de continuidade/descontinuidade das políticas realizadas na questão de formação continuada de professores.

Na tentativa de aprofundarmos a discussão do papel da educação no contexto das políticas de cunho neoliberal, procuramos apresentar nas considerações finais os resultados deste estudo.

foram: Lei Orgânica do Município de Dourados – MS; Lei nº 2.154/1997 (Sistema Municipal de Ensino) Dourados 1997; Lei nº 2.156/1997 do Conselho Municipal de Educação, Resolução nº 278, Resolução nº 277; Programa de governo para Dourados-Vida Nova Dourados; Proposta do Partido dos Trabalhadores - PT. Núcleo de Educadores do PT de Dourados – NEPTD; Plano Municipal da Rede de Ensino de Dourados. Princípios e Diretrizes 2003; Plano de Trabalho Anual-PTAS, 1998, 2000, 2001, 2003 e 2004; Planejamento Estratégico 2002-2003; Projeto “Avaliação do Ensino”; Evolução da Rede de Ensino Municipal, documentos da Constituinte Escolar.

CAPÍTULO I

A perspectiva neoliberal e as políticas educacionais no Brasil e em Mato Grosso do Sul: dos anos de 1990 ao século XXI

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas educacionais no Brasil e no Mato Grosso do Sul no contexto do neoliberalismo, com a hegemonia neoliberal¹¹ presente no Governo Fernando Henrique Cardoso (anos de 1990 e no início do século XXI). Em especial, a intenção é mostrar como essas políticas se configuraram no cenário do Estado brasileiro na questão da política educacional nesse momento histórico.

Para tal, o capítulo foi dividido em quatro itens. No item 1.1 apresentamos a gênese e a disseminação do pensamento neoliberal enquanto estratégia para a crise do capital na sociedade contemporânea e a interface com a política educacional. No item 1.2 descrevemos como a política neoliberal se materializou no âmbito da reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990, enquanto no item 1.3 apresentamos as políticas educacionais no Brasil, dos anos de 1990 ao século XXI, no sentido de estabelecer as relações com o contexto da pesquisa. Finalizando o capítulo, no item 1.4 apresentamos como se configuraram as políticas educacionais no contexto político do Estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1990 e no início do século XXI.

¹¹ O que ocorreu no contexto dos países de capitalismo mais avançado e posteriormente nos demais países incluindo o Brasil é concebido pelo pensamento gramsciano como ideologia hegemônica no campo econômico e cultural, isto é a capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social por meio da conquista, da persuasão e do consenso. Isto é, um contrato hegemônico entre governantes e governados. Nesse particular, o conceito de hegemonia é entendido como a capacidade de direção e domínio cultural e ideológico não atuando apenas no âmbito econômico e político da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (COUTINHO, 1997). Nesse contexto, a hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar a sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados (CARNOY, 1990).

1.1 O neoliberalismo enquanto política econômica e a interface com a política educacional

O neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, e constituiu-se numa reação teórica e política forte contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social (OLIVEIRA, 2003).

Entretanto, a teoria neoliberal entrou na ordem do dia em meados dos anos de 1970, enquanto um conjunto específico de medidas econômicas e programas políticos. A proposta neoliberal, expressa nas obras de Milton Friedman, emergiu nos países avançados, influenciados, no ponto de vista político, pela chamada “nova direita¹²”, que afirmava a necessidade da diminuição dos gastos efetuados com o Estado do Bem-Estar Social.

Nesse sentido, Friedrich Hayek, economista austríaco, destacou a ideologia neoliberal em seu texto *Caminho da Servidão*, escrito em 1944: ‘Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas política’ (ANDERSON, 1995, p. 9).

Assim, aconteceu o advento da teoria do Estado mínimo, cujos princípios foram pautados na crença no individualismo, na limitação do papel do Estado nas questões sociais e econômicas e a ênfase nos processos de mercado em relação à provisão pública.

Na concepção neoliberal, o Estado se transforma no sentido de transferência de responsabilidade dos serviços e de bens públicos para a sociedade, por meio da privatização e da terceirização¹³. Com isto diminui o investimento para alguns setores como educação, saúde, habitação, e disso conseqüentemente resultaram o encolhimento do Estado no que diz respeito aos recursos financeiros voltados para as áreas sociais.

¹² Lideranças políticas dos países de capitalismo mais avançado cuja ideologia foi pautada na teoria neoliberal (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA 2000).

¹³ Privatização: venda através de concorrência pública dos bens públicos para o setor privado (como a telefonia e a energia elétrica etc...) Nesse contexto, a Companhia Vale do Rio Doce que foi criada pelo Governo Federal em 1942. Sofre o processo de privatização em 1997 por meio de leilão, sendo arrematada pelo Consórcio Brasil, liderado pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Todavia, em março de 2001 foi efetivado o descruzamento das participações acionárias envolvendo a Vale e a CSN. • Atualmente, o grupo de acionistas são os controladores e tem participação de investidores institucionais, nacionais e estrangeiros, além de empregados da Companhia. O termo Terceirização é a transferência dos serviços públicos realizada pelo Estado para o setor privado (saúde, educação etc..)

Com a privatização, o neoliberalismo visa à liberdade de mercado sem restrições e sem a intervenção pelo Estado na atuação do mercado. A ofensiva neoliberal se caracterizou como uma estratégia para buscar o equilíbrio do setor econômico e do Estado, na superação do déficit público contraído pela política do Estado intervencionista, o *Welfare State*. Assim, a ideologia neoliberal se utilizou, em larga escala, de sua ideologia para construir uma subjetividade cultural necessária ao “novo”¹⁴ período de acumulação do capital, camuflado de pós-capitalismo, pois as “[...] mudanças apontadas pelo contexto político e econômico necessitaram de uma ideologia para serem aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria do momento atual de crise do capitalismo” (PERONI, 2003, p. 152).

Em seus estudos, Fiori (1998) apontou a existência de uma união vitoriosa entre as idéias da teoria neoliberal e o movimento real do capitalismo, na direção de uma desregulação crescente e de uma globalização econômica e financeira. Esses fatores contribuíram com a disseminação e o fortalecimento do “[...] ideário neoliberal, a partir dos anos 80, [...] a trafegar colado, associado, acasalado, com o processo material de mudança do capitalismo” (FIORI, 1998, p. 226).

Em termos políticos, isso representou uma ideologia que visou a atender à demanda vigente do contexto econômico. Entretanto, o Estado mínimo proposto para as políticas sociais foi o Estado máximo para o capital. Nessa ótica, o Estado é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação, mas por outro tem que “criar um ‘bom clima de negócios’ para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por distintos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas” (HARVEY, 1994, p.160).

Nesse contexto o conjunto de idéias neoliberais para o desenvolvimento econômico propagou-se nos países em desenvolvimento, pelos defensores do neoliberalismo, como alternativa para a política econômica. Todavia, a política econômica adotada pelas instituições financeiras internacionais (Banco Mundial) e (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento–BIRD) para os países em desenvolvimento, inclusive para a América Latina, foi referendada e pautada no desenvolvimento dos países de capitalismo avançado. Dessa forma, medidas de ajustes estruturais foram estabelecidas, reforçando laços de dependência dos países

¹⁴ O novo não se refere a uma mudança no modo de produção capitalista, mas sim a uma nova forma de estruturação para a acumulação do capital.

em desenvolvimento no que se refere à estrutura econômica em relação a esses países.

Vale ressaltar que, nas últimas três décadas, o Banco Mundial vem formulando diretrizes políticas para o setor social, as quais são incorporadas ao projeto que articula junto aos países em desenvolvimento. Assim, segundo Fonseca (2001), o financiamento destinado ao setor social não é concedido independente dos outros setores, inclusive o setor econômico. Em relação aos empréstimos para a educação “[...] constituem um percentual fixo de créditos econômicos. Dessa forma, as políticas educacionais são definidas de acordo com a evolução do projeto econômico do Banco” (FONSECA, 2001, p. 95).

A retirada do Estado em relação à diminuição dos gastos públicos na América Latina, inclusive com a educação, se acentua a partir desses vínculos econômicos e das orientações propostas pelos organismos internacionais, que foram responsáveis por parte do financiamento das políticas para os países em desenvolvimento, políticas estas pautadas na ideologia neoliberal.

Em âmbito mundial, os países de capitalismo mais avançado assumiram por meio da eleição dos seus representantes, a política da “nova direita”. Assim, no contexto discursivo da política neoliberal, a palavra de ordem foi: menos Estado, mais mercado, que implicou a privatização de recursos e funções que no *Welfare-State* eram destinados à esfera pública. Essa proposta significou, para esses países, em termos econômicos, mais recursos para o privado e maior dependência nacional dos núcleos fortes da economia mundial.

Nesse sentido, nos anos de 1970 e nos anos de 1980, ocorreu nos países de capitalismo mais avançado uma tomada de poder político e ideológico pelos defensores da teoria neoliberal.

[...] na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schulerer. Em seguida os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Austrália, também viraram à direita. (ANDERSON, 1995, p.12)

Adotando a ideologia neoliberal, esses países buscaram reduzir os investimentos financeiros na assistência social, na assistência ao desemprego, nos programas de treinamento e na educação.

1.2 A política neoliberal e a reforma do Estado no Brasil nos anos de 1990

No tocante ao Brasil, as políticas neoliberais foram introduzidas com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), momento este que marcou a disseminação da ideologia neoliberal. No discurso do presidente eleito, quando se reportou à inflação, foi nítida a adesão à visão neoliberal do Estado, destacando em sua fala o “radical combate à inflação” e, em relação à inserção do país na economia internacional, “rápida ida ao primeiro mundo” (OLIVEIRA, 2003, p. 144). Fernando Collor de Mello assumiu uma política em que a privatização tinha lugar de destaque, na qual foi identificada, com teses do neoliberalismo, cujo objetivo era o Estado mínimo.

Todavia, o pensamento neoliberal se consolidou efetivamente com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, um convicto da ideologia neoliberal e da reforma do Estado brasileiro, e que, ao tomar posse em 1995, retomou com força a visão neoliberal de Estado. Na relação entre Estado e mercado, a fala do presidente “[...] opta pelo mercado fonte do dinamismo, da modernização, dos gastos racionais - o mercado como melhor alocador de recursos”, em contraposição ao “Estado [...] ineficiente, desperdiçador, e irracional” (SADER, 1996, p. 12). Foi clara a ênfase ao mercado na proposta do presidente então eleito, cuja concepção ideológica foi pautada no conceito neoliberal no sentido de privilegiar o setor privado em detrimento do setor público.

Na proposta de reforma do Estado brasileiro, Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou um plano – o Plano Diretor da Reforma do Estado. Esse plano, dentre outros do governo Fernando Henrique Cardoso, apresentou nitidamente as diretrizes do neoliberalismo, que foram elaboradas, principalmente, pelos organismos internacionais. Na apresentação do referido plano, o presidente afirmou:

O grande desafio histórico que os países se dispõem a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um

dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. (BRASIL, 1995, p. 5)

Nesse contexto, o documento apontou como desafio o fortalecimento do Estado e, como ação, a centralidade na regulação do Estado no que diz respeito à economia de mercado e aos bens e serviços básicos de cunho social. Assim, a reforma do Estado se fazia necessária naquele momento no sentido de modernização do Estado burocrático e do Estado intervencionista, cuja crise foi definida no documento da seguinte forma:

[...] A crise do Estado define-se então como: (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL 1995, p. 3)

No documento publicado pelo MARE, a reforma do Estado se fez no sentido de redefinição da responsabilidade do papel do Estado em relação ao desenvolvimento econômico e social. O Estado passou a ser o promotor das atividades relacionadas ao mercado, mas deixando-as à livre concorrência: contraditoriamente, o mercado passa a ser o regulador do desenvolvimento social.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. (BRASIL, 1995, p. 4)

No referido plano, além da privatização, outras categorias são apontadas como publicização, e terceirização, como estratégias políticas que foram adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a consolidação da reforma do Estado brasileiro. A publicização consistiu no repasse para o setor público não estatal dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para o financiamento e o controle de atividades que

até então eram de execução do Estado, como serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. A terceirização consistiu na transferência para o setor privado da tarefa da produção ao exercício de certas atividades, cujo princípio foi pautado no conceito de eficiência (BRASIL, 1995).

A privatização se constitui na venda das empresas estatais através de concorrência pública, o que “contribui para a redução (estratégica) do setor público, bem como o rearranjo de toda a máquina estatal, situado na proposta mais ampla de Reforma do Estado” (SOARES, 2002, p. 39).

No contexto do plano, a fala do ministro do governo Fernando Henrique Cardoso, Bresser Pereira, ressaltou a predominância na questão das atividades competitivas, que “podem ser controladas não apenas [por meio] da administração gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase mercado”; ainda se referindo ao setor público não estatal, resalta a “produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 11-12).

As estratégias que foram delineadas pelo ministro, na questão da competitividade apontavam a predominância da administração gerencial dos bens públicos por meio da competitividade de mercado e do controle da sociedade com o sistema de parceria. Peroni (2003) resalta que “[...] é importante atentarmos para o fato de que será o Estado quem continuará financiando os serviços sociais, apesar do controle político e ideológico passar para as ditas organizações públicas não-estatais”. Segundo a autora, o Estado “ao repassar o controle político ideológico para as sociedades públicas não estatais, passou apenas a financiar o [capital], pois quem deterá a coordenação e a regulação será o mercado” (IBID. p. 160).

Dessa forma, o Estado foi considerado incapaz de administrar os bens públicos de forma desburocratizada. Para tanto se fez necessário um novo desempenho de administração, dentro de uma lógica gerencial competitiva de mercado. Assim, a administração pública gerencial apontou para a necessidade de racionalizar os custos e aumentar a eficiência na qualidade da prestação de serviços.

Para os arautos da política neoliberal, o maior complicador para o Estado na questão de investimento financeiro para as políticas sociais foi o *déficit* público. Nesse sentido, as estratégias políticas para o investimento na área social que foram adotadas pelo governo brasileiro nos anos de 1990 foram a racionalização e a

focalização na aplicabilidade dos recursos, com a pulverização dos programas sociais. A questão de fundo condiz com o atual movimento do capital e da ideologia neoliberal, que teve como cenário o desmantelamento da máquina do Estado com a privatização dos bens públicos, a abertura das fronteiras para o capital estrangeiro e o fortalecimento da liberdade e da competitividade de mercado (PERONI, 2003).

1.4 As políticas educacionais no Brasil: dos anos de 1990 ao século XXI

A reforma do Estado, como exposta anteriormente, implicava também uma reforma educacional. O cenário educacional nos anos de 1990 foi marcado pelo processo de significantes mudanças em toda a sua conjuntura.

[...] o consenso construído nos anos de 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990. A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de capacitação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação de cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente o aluno foi transformado em consumidor. [...] Erigida como ponte entre passado e futuro, a educação constitui-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete do entendimento entre capital e trabalho. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 52)

Segundo as autoras, o uso de novos conceitos foram ressignificados no sentido de negociação para a legitimação do consenso neoliberal disseminado em todo contexto social e político. Portanto, o retorno da ideologia salvacionista da educação, como eixo de sustentação para a competitividade e o desenvolvimento econômico, foi tratado como diretriz necessária na política educacional para a consolidação do conceito de educação, como mola propulsora para o desenvolvimento econômico e competitividade internacional.

Ao longo dos anos de 1990 realizaram-se conferências e encontros internacionais sobre educação, orientados pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC V) da Comissão Econômica para América Latina¹⁵ (UNESCO, 1993), dentre os quais se destacam: Conferência Mundial de

¹⁵ O Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) foi fundado no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pelos ministros de educação e de economia que delinearão o Projeto Principal de Educação para a América Latina e

Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), Cúpula de Nova Delhi (1993) e Declaração de Dakar (2000).

O “novo” paradigma educação e desenvolvimento humano foi apontado nas conferências internacionais e esteve presente nos documentos dessas agências como orientação para os países com maior taxa de analfabetismo e pobreza. As conferências foram financiadas pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tendo como pano de fundo, nos anos de 1990, as políticas neoliberais.

A conferência de Educação Para Todos ocorreu em Jomtien, em 1990, e contou com a representatividade de 155 países e com a participação de governos e representante do Ministério da Educação, agências internacionais, organismos não governamentais e associações profissionais. Assim, os 155 países presentes se comprometeram a assegurar uma educação básica e de qualidade para as crianças, jovens e adultos. Então, foram priorizados a educação básica e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

Todavia o conceito de educação básica discutido pelas agências internacionais foi complexo quanto ao processo de discussão e negociação entre as

Caribe (PROMEDLAC) cujo órgão de divulgação é o Boletim Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, financiado pela UNESCO/ OREALC. Esse comitê tem se reunindo de 2 em 2 anos e é integrado por representantes dos Estados membros da Unesco na América Latina e o Caribe. O Comitê já se reuniu 6 vezes: PROMEDLAC I (México, novembro 1984); PROMEDLAC II (Bogotá, março 1987); PROMEDLAC III (Guatemala, junho 1989); PROMEDLAC IV (Quito, abril 1991); PROMEDLAC V (Santiago, junho 1993); e PROMEDLAC VI (Kingston, maio 1996), PROMEDLAC VII (Cochabamba, Bolívia, 1998). Todavia, somente em 1993 foram aprovadas em Santiago, no Chile, as diretrizes que ficaram conhecidas como PROMEDLAC V, “[...] conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento econômico, cujo eixo seria, a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, quanto para a justiça e equidade social. A aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como esteios de superação da pobreza. Tornando, pois, a educação estratégica e crucial para o novo milênio, elegeu três objetivos principais: a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica e c) melhoria da qualidade da educação, expressos em dois eixos de ação [...] ‘profissionalização’ e o eixo [...] pedagógico (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 70-71). No encontro que culminou com a Declaração de Nova Delhi (1993) os nove países considerados pelas agências internacionais em desenvolvimento reiteraram o compromisso de buscar alcançar as metas definidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança em 1990, para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Na reunião de Dakar, no Senegal (2000) os participantes da Cúpula Mundial de Educação avaliaram as ações desenvolvidas e seus resultados desde a Conferência de Jomtien Tailândia (1990) e se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos como o compromisso de ação coletiva.

quatro agências que impulsionavam a Educação Para Todos¹⁶. Torres (2001) aponta que a educação básica foi um termo de consenso no qual se mesclaram as visões, prioridades e agendas de cada um dos sócios internacionais de Jomtien, dos países e dos inúmeros especialistas nacionais por cujas mãos passaram as sucessivas versões dos documentos.

Com a proposta de educação para todos anunciada nessa conferência, os 9 países com as mais elevadas taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien, com o compromisso de articular políticas educativas a partir do Fórum Consultivo Internacional “Educação para Todos” (Educacion For All, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo dos anos de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

No contexto brasileiro, durante esse período iniciaram-se numerosas discussões e seminários decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, que culminou em bases políticas e ideológicas para a educação. Contudo essas bases só foram fertilizadas na mentalidade brasileira após o *impeachment* do presidente Collor de Mello (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

O ano de 1993 teve como marco no contexto educacional brasileiro, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)¹⁷, que se concretizou na gestão do Ministro de Educação Murilo de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco.

Dentre as estratégias estabelecidas na conferência de Jomtien (1990) para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo é apontado

¹⁶ A UNESCO advogou uma compreensão ampla do processo educativo e, particularmente, da inclusão da alfabetização e da educação de adultos; o UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como - juntamente com a UNESCO - a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não-formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação Para Todos no sistema escolar e na educação primária, e o PNUD não defendeu uma posição a esse respeito (TORRES, 2001).

¹⁷ Nesse plano foram estabelecidos os objetivos e metas, as linhas estratégicas, os mecanismos e instrumentos da política de educação básica, mediante um processo de abrangência nacional que procurou articular um consenso em torno de um projeto configurado à luz de diretrizes e orientações dos organismos internacionais, pautadas no paradigma do desenvolvimento humano (DH). Dessa forma, as diretrizes do Plano Decenal foram elaboradas tendo em vista as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien-Tailândia, 1990.

no Plano Decenal de Educação como um dos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. (BRASIL, 1993, p. 37)

Nesse sentido, o Plano Decenal se configurou como norteador das ações políticas do governo central e dos planos de governos estaduais e municipais, que buscaram respaldar os princípios e as diretrizes dos seus planos no referido plano decenal.

Com as intenções e propostas elencadas no Plano Decenal de Educação, foram retomadas as discussões no Fórum Nacional, constituído pela sociedade civil e acadêmica em prol de elaborar propostas para a educação. Isso se deu por meio de debates e de um árduo trabalho no contexto educacional brasileiro, em torno da discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), exigência colocada pela Constituição Federal, aprovada em 1988.

Todavia enquanto os educadores debatiam um projeto educacional em torno da qualidade da escola pública e da valorização do magistério, o governo federal por meio do poder estatal que lhe é conferido impulsionou o seu projeto de acordo com as diretrizes e as orientações das agências internacionais:

[...] à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe). (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 62)

Na correlação de força, no embate dos projetos, venceu o projeto que representava a ideologia das forças dominantes, com pressupostos neoliberais de educação, cuja ênfase se pautou na “concepção de mercado numa economia globalizada, centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI 1997, p. 50). Assim, o ano de 1996 teve como marco a finalização do processo da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96.

Foi nesse contexto de mudanças que a reforma educacional foi apontada como prioridade pelo governo Fernando Henrique Cardoso, incluindo:

- a) a distribuição de competências, que vai da instância central do Estado até a comunidade;
- b) a distribuição de recursos, implicando na revisão dos padrões de financiamento, de gastos e de transferências de recursos, e alterações da sistemática de arrecadação e repasse do salário educação;
- c) o estabelecimento de novos padrões de gestão que, mediante redefinição de responsabilidades e competências, elimine a burocracia desnecessária, descentralize decisões e recursos, aumente a autonomia da escola, promova a participação da comunidade, racionalize o uso dos recursos físicos e humanos, valorize os profissionais do ensino e incorpore novas tecnologias. (FREITAS, 1997, p. 32)

Assim, presenciamos no âmbito das políticas educacionais a redefinição de responsabilidade e competência, pautada na lógica gerencial e na descentralização de recursos e da responsabilidade do Estado frente às políticas educacionais. O processo de descentralização das políticas neoliberais do Estado brasileiro é entendido por Casassus (1990) como desconcentração¹⁸.

Nesse particular o papel do Estado brasileiro no contexto das políticas neoliberais e na materialização da proposta de reforma no campo educacional foi definido por Peroni (2003) por dois movimentos, que se contrapõem: o Estado mínimo que condiz com a diminuição de responsabilidade por parte do Estado referente às políticas sociais, fator esse que propiciou a descentralização de responsabilidade e de recursos pelo governo central nas esferas educacionais. E o Estado máximo, que se constituiu no alargamento do Estado em relação ao setor econômico e privado e na centralização do poder de decisão, na questão da política educacional, por meios de projetos, de conteúdo e da avaliação.

O movimento da centralização/descentralização da atual política educacional, apontado pela autora, em que foi descentralizado o financiamento e centralizado o controle, foi parte integrante da proposta de redefinição do papel do Estado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em que a função do Estado foi descrita da seguinte forma:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens de

¹⁸ Segundo Juan Casassus, desconcentração é um movimento de ‘cima para baixo’ que reflete os processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central por meio de imposição e controle do Estado no processo decisório que condiz com a concentração de poder. Para o autor, o termo descentralização constitui um movimento local ‘de baixo para cima’, um processo que procura assegurar a eficiência do poder local por meio do alargamento dos espaços públicos e do processo de decisões coletivas (CASASSUS, 1990).

serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse movimento. (BRASIL, 1995, p. 11)

Nesse contexto, o Estado assumiu o papel de promotor e de regulador do desenvolvimento econômico e social, no sentido em que priorizou a política da livre concorrência de mercado em detrimento da política de investimentos nas áreas sociais, como a educação.

Os estudos realizados por Peroni (2003) constataram que a reforma educacional de certa forma desobrigou o governo central na questão do financiamento das políticas educacionais, no sentido em que propiciou a descentralização de investimento na educação, transferindo a responsabilidade para as esferas estaduais, municipais e para a sociedade civil. Entretanto, no âmbito do governo federal as diretrizes e a avaliação educacional foram centralizadas por meio de programas e projetos educacionais.

Assim, podemos identificar ações políticas focalizadas que visaram a atender às estratégias estabelecidas. A distribuição de competências entre os estados federados favoreceu a implantação da descentralização da educação básica no sistema educacional e a responsabilidade desse nível de ensino que ficou a cargo dos estados e municípios.

Integrante dessa estratégia, o governo central buscou estabelecer parcerias, que visavam a envolver a sociedade civil, ou seja, a família, as empresas, as ONGS, com a escola, para equipá-la, recuperar instalações e colaborar na sua gestão. Posteriormente essa participação foi fomentada através dos meios de comunicação em massa com o “Programa Amigos da Escola”.

Quanto à distribuição de recursos, foi aprovada a Lei nº 9.424/96, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que priorizou a focalização dos recursos financeiros para o ensino fundamental. Entretanto, a educação infantil ficou a cargo do município e o ensino médio ficou a cargo do governo estadual. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), o FUNDEF funcionou como uma espécie de condomínio onde o governo federal induz a transferência dos recursos dos estados aos municípios e centraliza outros meios, redistribuindo-os para os municípios que não atingem o teto mínimo. Segundo os autores, a prioridade de investimento efetivo somente na educação fundamental contribui para a desvalorização do magistério. Esse fator é decorrente

da forma como os recursos do salário educação são distribuídos, que não contemplam os professores das etapas de ensino educação infantil e ensino médio. Isso de certa forma contribui para uma desvalorização profissional no âmbito da própria categoria.

Além disso, a questão da desvalorização do professor no âmbito das políticas oriundas da reforma educacional desenvolvidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso pode ser presenciada no contexto das apelativas campanhas para o trabalho voluntário. Os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003) apontam que essa estratégia explicitou a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. Nesse sentido, no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passou a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passou a imagem e se instaurou uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Assim, de acordo com os autores, os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (IDEM).

Em relação aos padrões de competências da gestão educacional foi criado pelo MEC o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. Esse programa, subdividido em três projetos, teve como objetivo melhorar a qualidade da educação e o ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 1999).

Nesse contexto o FUNDESCOLA visou a estabelecer convênios com estados e municípios para a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE junto aos estabelecimentos de ensino. O objetivo foi criar a cultura de um “novo” modelo de gestão, pautado no desempenho com equidade¹⁹, eficiência e autonomia da escola, e no planejamento estratégico e gerencial da instituição. Todavia, as bases do plano estão voltadas para os objetivos estratégicos e metas a serem alcançadas pelos envolvidos no contexto escolar, o que implicou a responsabilidade dos atores

¹⁹ O termo refere-se ao acesso à educação, com condições iguais de oportunidades e distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade, princípio básico da proposta cepalina que é entendida como igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados (UNESCO, 1995).

escolares na questão do desempenho e na qualidade dos serviços prestados (FREITAS, 1997).

Em relação à autonomia financeira da escola nesse período, foram criados o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE e o Programa de Ampliação dos Prédios Escolares (PAPE) do FUNDESCOLA. Na questão da educação básica, como medidas de governo, foram estabelecidos os conteúdos curriculares e padrões de aprendizagem em nível nacional. Os conteúdos básicos também foram estabelecidos por meios de diretrizes curriculares para os cursos de formação docente para a educação básica.

Assim, desencadeou-se no espaço educacional a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁰ considerados como instrumento de reorganização no campo do currículo, da formação de professores e da produção de livros e materiais pedagógicos, da formulação de projetos educativos e da avaliação do sistema educacional (FREITAS, 1997). Além disso, foi criado nesse período o Programa Nacional do Livro Didático na escola (PNLD).

No que diz respeito ao uso de novas tecnologias, foram instituídos os programas de educação a distância (TV Escola e Programa de Informática na Educação). Para o MEC, tratou-se da inclusão de uma nova cultura educacional, cujo objetivo visou à capacitação e atualização de professores e gestores, como “[...] monitorar e ampliar o programa de capacitação a distância, bem como desenvolver projetos de multi-meios e de apoio à sala de aula” (BRASIL 1993, p. 62) e, conseqüentemente, a oferta de kits pedagógicos de apoio ao ensino, como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem à capacitação de docentes e à modernização da gestão escolar (IDEM).

Ainda no campo gerencial, o MEC institucionalizou um processo global de avaliação da educação, que teve em vista uma política de controle do desempenho das instituições de ensino em todo o país. Assim, o sistema de avaliação da educação que foi implantado teve como intervenções de natureza avaliativas o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e o Exame Nacional de Cursos (Provão). Esses programas apontam

²⁰ Instrumento que estabelece um “currículo nacional” para as primeiras séries do Ensino Fundamental, elaborado, a pedido do MEC, por professores (particularmente da Escola da Vila - SP, a partir da experiência espanhola) (MOREIRA, 1996).

os resultados quantitativos do desempenho da educação em âmbito nacional, nos níveis de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

A política de avaliação apontou a forma centralizadora e controladora como o Estado se constituiu na perspectiva do neoliberalismo. “Definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo” (PERONI, 2003, p. 165).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas e a avaliação das instituições de ensino tiveram como lógica a ampliação da ideologia neoliberal, que estruturou as políticas de reforma do Estado, em que o Estado assume o papel de avaliador e centralizador das políticas educacionais.

Assim, no início dos anos 2000 no cenário educacional, temos como marco legal a aprovação da Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação. O Plano da sociedade brasileira foi elaborado pela liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse sentido houve uma disputa entre dois projetos, dentre eles o do governo, que esteve em disputa no cenário político, disputa esta decorrente do entendimento dos educadores de que a escola pública e a qualidade da educação perpassam pela questão financeira de responsabilidade do Estado. Isso de certa forma se contrapunha às políticas de cunho neoliberal e, conseqüentemente, às diretrizes emanadas do governo central. Na análise de Valente (2002), em relação ao projeto apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, parece mais ser uma carta de intenção do que um plano para ser efetivado, orientado pelo centralismo de decisões, sobre a formulação e sobre a gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Segundo o autor, o referido plano aponta um progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Para tal o governo, ao invés de implantar metas políticas de sustentação financeira para a manutenção de uma educação de qualidade, busca criar mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à "solidariedade" das “comunidades” onde se situam as escolas para a evolução de seus problemas. Isso resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (VALENTE, 2002).

O Plano Nacional de Educação, contudo, em seu contexto, traz como objetivos para educação básica:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7)

Assim, a participação dos envolvidos com a educação e dos representantes da sociedade na questão da gestão educacional foi vista como um mecanismo “democrático de gestão”, que contribuiria, segundo os objetivos do Plano, para a elevação e a melhoria da educação. Isso retrata a marca da política de descentralização no sentido da “participação” e a co-responsabilidade da sociedade em relação à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar. A participação e a co-responsabilidade, por meios de parcerias no sentido e de transferência da responsabilidade do Estado foram retratadas por Frigotto e Ciavatta, (2003) como trabalho filantrópico que perpassa o trabalho docente e contribui para a desvalorização e a desqualificação do professor²¹.

1.4 A Política educacional de Mato Grosso do Sul nos anos de 1990 ao século XXI

No início dos anos de 1990 a educação no Mato Grosso do Sul encontrava-se ainda sob o impacto da política de democratização do país com as eleições diretas para presidente (1989) e ainda sob os discursos e debates da massa crítica de educadores, na questão de democratização da educação pública.

Nesse cenário político o Estado de Mato Grosso do Sul, desde 1980, rasteava por meio dos discursos políticos dos governos (1982-1990)²² a luta pela democracia,

²¹ Contrapondo ao movimento de “desqualificação” profissional delineado pelas políticas educacionais, movimentos sociais se destacaram em defesa da escola pública e da valorização do magistério. Sem menosprezar o contexto histórico de luta desses movimentos, limitamo-nos apenas a citá-los como referências do que se contrapõe às políticas educacionais na questão de formação de professores implantadas pelo Estado neoliberal. Assim temos: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), os movimentos sociais como ANDES/ Sindicato Nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNT) e outras entidades, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – apresentaram um outro modelo de formação, assentado numa concepção de sociedade, que tem a igualdade, a solidariedade e a justiça como referenciais. Isso se evidenciou no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em documentos como “Reafirmando propostas para a educação brasileira”(2003) e no Caderno de Textos do 22º Congresso do ANDES- Sindicato Nacional (2003).

²² Os governos Wilson Barbosa Martins (1982-1986), Rames Tebet (1986-1987) Marcelo Miranda (1987-1990), pertenciam ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), que se

que foi entendida nesse contexto como a “participação da comunidade” nas resoluções dos problemas educacionais. Esse conceito de democracia foi o que norteou as ações de governo durante esse período. Conforme Freitas (1997), no II Plano Estadual de “Educação para a Democracia” (1985-1987), do governo Wilson Barbosa Martins, a participação dos atores sociais foi colocada como diretriz de um governo que se definiu “[...] de características ‘ eminentemente democráticas ’ e voltadas para a gestão racional dos negócios públicos” (ROCHA 1992 *apud*, FREITAS, 1997, p. 106). Segundo a autora, no campo educacional, o planejamento participativo legitimou a política dos governos.

Todavia, essa política não possibilitou a participação da sociedade civil em questões fundamentais, visto que a meta era a construção de estratégias de estabilização econômica. Nesse sentido, no campo da educação, o Estado procurou dar garantia do processo democrático. Assim, em 1982-1986 implantou-se a política de “Educação para a Democracia” (SENNA, 1997).

Apesar de o governo de Marcelo Miranda Soares (1987-1990) não ter dado continuidade à questão da política de Educação Para a Democracia apontada pelo governo Wilson Barbosa Martins, foi no mandato de Pedro Pedrossian (1991 a 1994) que o discurso da gestão democrática ganhou centralidade e foi entendida e materializada por esse governo com a eleição para diretores e colegiados escolares. Nesse contexto, foi realizada a primeira eleição para diretores e membros do colegiado escolar, como canal de participação dos atores sociais no que diz respeito à escolha dos dirigentes escolares, não resta dúvida que a eleição para a escolha de dirigentes escolares (diretores) é um mecanismo importante de gestão democrática.

Outro ponto a se considerar na política do governo Pedro Pedrossian é a descentralização da educação, materializada com a criação e a disseminação de núcleos educacionais em todo o Estado, totalizando oitenta e quatro (FERNANDES, 2000; BAUDUINO, 2003). Posteriormente, a política de eleição de diretores estaria ocorrendo também no município de Dourados, locus desta pesquisa.

Para Balduino (2003), a política do governo Pedro Pedrossian foi traduzida no projeto de democratização da educação o qual privilegiou a democratização da escola e o exercício da cidadania com a eleição de diretores e colegiados escolares. O documento norteador/implantador da política de educação nesse período foi

caracterizava como o maior partido de oposição naquele momento, tinha como objetivo a luta pela democracia (OLIVEIRA, 1997).

denominado Educação Pública e Democrática - Direção colegiada - Gerenciamento Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 1992). Esse documento aponta o cargo de diretor como o alicerce para a construção da proposta educacional de gestão democrática elaborada pela Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1992).

No governo seguinte, de Wilson Barbosa Martins (1995 a 1998), a proposta de educação traz no bojo da política educacional os princípios de cidadania, entendida como participação da sociedade na manutenção e desenvolvimento da educação, cuja proposta era fundamentada nos princípios de “Integração, descentralização e participação e da cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, 1995).

Percebemos que as propostas de educação dos governos sul-mato-grossenses, nos anos de 1990, apontaram em sua materialização uma articulação com a política de reforma do governo central, na questão de descentralização de responsabilidade do governo em relação aos órgãos públicos. Para tal, foi primordial a busca de parcerias com a sociedade no sentido de participação em termos de coresponsabilidade dos atores sociais para com a gestão dos bens e dos serviços públicos. Essa ideologia perpassou os planos dos governos estaduais e municipais eleitos após os anos de 1990.

Com as propostas elencadas na conferência de Jomtien de Educação Para Todos, na qual foram definidos vários critérios para educação relacionados com as mudanças econômicas em curso, Mato Grosso do Sul também incorporou em seus programas alguns desses conceitos, como a defesa por novos padrões de gestão, dentre outros. Nesse sentido, a proposta de “Educação para Todos” delineada no Plano Decenal de Educação teve repercussão nas políticas educacionais no Estado e nos municípios de Mato Grosso do Sul, em seus respectivos planos. Assim, conforme o relatório final (1994) elaborado pela Secretaria Estadual de Educação ao se reportar às diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos, declara-se:

Em essência, o Plano ao traçar o rumo da Educação Nacional, traça rumo da Educação sul-mato-grossense. Para felicidade de nosso Estado, os programas viabilizados pela proposta de educação para o MS estão amplamente contemplados no Plano Decenal de Educação para Todos. Implementá-los tornou-se ordem do dia e compromisso oficialmente firmado em nome da qualidade do padrão educacional que o Brasil deverá atingir na próxima década. (MATO GROSSO DO SUL, 1994, p. 40)

O Plano Decenal de Educação foi o norteador da proposta estadual de educação de Mato Grosso do Sul, na qual se buscou a consonância na questão do conceito de qualidade do padrão educacional enfatizada no relatório. Isso faz sentido quando retomamos a ideologia das políticas neoliberais que pautaram as diretrizes emanadas pelos organismos internacionais, em articular a educação com a economia para inserção dos países da América Latina na competitividade internacional.

O Estado de Mato Grosso do Sul como lócus singular da política educacional também não fugiu à lógica da manifestação universal enquanto ideologia neoliberal, disseminada pela reforma do Estado, no momento em que a crise econômica do capital buscou como estratégia uma educação articulada ao poder econômico.

Na tentativa de contextualizar a política neoliberal no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, tornou-se significativo relacioná-la ainda com as políticas implantadas no cenário brasileiro nos primeiros anos do século XXI.

Nesse contexto, com a entrada do século XXI, novos rumos foram desencadeados no âmbito da política no Estado de Mato Grosso do Sul. Na disputa de projetos políticos, o Estado de Mato Grosso do Sul, em 1998, contou com a eleição de José Orcírio Miranda (Zeca do PT), que assumiu o governo entre 1999-2002. Para Fernandes (2003), a eleição de 1998 no Estado de Mato Grosso do Sul, “[...] representou para a sua população uma nova opção de administração do Estado” (FERNANDES, 2003, p.9).

Na questão educacional, esse governo propôs um processo de resgate e valorização dos aspectos culturais sul-mato-grossenses. Assim, no início desse governo, foi implantada “A Escola Guaicuru–Vivendo uma nova lição” que aponta:

[...] 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 9)

Portanto, “[...] a construção de uma escola democrática e de qualidade tornou-se um imperativo para esse governo como uma forma de eliminar a exclusão presente no sistema educacional” (BALDUINO, 2003, p. 33). O projeto Escola Guaicuru foi voltado para as etapas do ensino fundamental e ensino médio, pautado em três eixos temáticos: formação cultural, formação econômica e formação política.

Com a efetivação do Projeto Escola Guaicuru nesse momento, constrói-se na rede estadual de educação o processo da Constituinte Escolar, objetivando a construção coletiva do Plano de Educação para a Rede de Ensino “[...] tendo como objetivo a formação geral do homem, como premissa a necessidade da compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade, com vistas à sua transformação” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 17).

Nesse sentido esse governo utilizou a Constituinte Escolar como um mecanismo de formação política para todos os envolvidos no sistema educacional, cujos fins eram de garantir a participação ativa e qualificada de todos os atores sociais que atuam na educação, na questão de discussão e da compreensão da sociedade contemporânea, para a elaboração de uma ação transformadora (BALDUINO, 2003).

Sendo assim, temos no documento de apresentação da Constituinte Escolar:

A Constituinte Escolar é um movimento de participação da sociedade Sul-Mato-Grossense na discussão e a construção do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino inicia seu 2º momento no qual se dará um amplo debate sobre a nossa realidade social, econômica, política, cultural e se definirá em temas que serão discutidos e aprofundados em todas as unidades escolares [...] este debate propiciará à comunidade Escolar os instrumentos de reflexão que lhes permitam a interpretação de seus problemas, necessidades e condições de existência, bem como o entendimento das possibilidades concretas de sua superação [...] esse diálogo efetivo com a comunidade estabelecerá as condições para a construção de uma proposta educacional realmente participativa e comprometida com os direitos e interesses da população. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 2)

Decorrente dos debates, no terceiro momento do Movimento Constituinte Escolar, foram extraídos os cadernos temáticos que foram acoplados em 16 volumes (BALDUINO 2003).

Nesse contexto o que presenciamos foi um movimento no Estado de Mato Grosso do Sul e posteriormente em Dourados - *locus* deste estudo - na tentativa de implantar uma política educacional discutida com a base, com os atores sociais que atuam no contexto educacional, no sentido de resgatar a cultura e a formação política desses atores, cujos eixos norteadores foram: democratização do acesso, que culminou na implantação do sistema informatizado de matrículas na capital (1999); democratização do conhecimento e a democratização da gestão. Decorrente do alinhamento na base do governo e de novas lideranças políticas resultantes da

reforma administrativa na pasta da Secretaria Estadual de Educação, em 2001, sucumbe o movimento estadual da Constituinte Escolar.

Todavia, vale salientar que mesmo durante todo o processo do Movimento da Constituinte Escolar, a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul não conseguiu se desvincular do alinhamento com a política do governo central em relação aos seus programas educacionais. Conforme ressalta Fernandes:

[...] a rede estadual de ensino, ao mesmo tempo em que construíra seu processo de Constituinte Escolar [...] em que busca 'a compreensão dos mecanismos que ordenam a sociedade contemporânea, com vistas à sua transformação', pratica, em âmbito de sistema, os programas educacionais propostos pelo Governo Federal. (FERNANDES, 2003, p. 10)

Dessa forma, presenciou-se a introdução de vários projetos do Programa de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) no âmbito da Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul e nas Secretarias Municipais de Educação. Dentre esses projetos podemos citar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O fato é que o modelo federativo do país estabelece um pacto entre o governo central e os estados subnacionais. O pacto federativo estabelece uma parceria e a interdependência entre os estados subnacionais.

[...] a federação é um pacto entre unidades territoriais, que escolhem estabelecer uma parceria, conformando uma nação, sem que a soberania seja concentrada num só ente [...] A especificidade do Estado Federal, em termos de distribuição territorial do poder, é o compartilhamento da soberania entre o governo central-chamado de União ou governo federal e os governos subnacionais. (ABRUCIO 2006, p. 92-93)

Todavia, no âmbito do Estado neoliberal, o papel que o Estado assume de centralizador e controlador da política educacional, coordenando as diretrizes e os recursos financeiros, é compactuado com a política de alinhamento entre o governo central e as esferas subnacionais.

Assim, a contradição aparente das políticas no âmbito de Mato Grosso do Sul traz à tona as singularidades do modelo de pacto federativo brasileiro, que, na análise de Freitas sobre a gestão democrática versus gestão compartilhada da escola, é apontado da seguinte forma;

Se consideradas as práticas tanto dos sistemas de ensino quanto das escolas, também o dilema parece inexistir uma vez que percorrem caminhos marcados pela rendição às políticas e estratégias federais,

quando não pela simples adesão. Exemplo disso foi a introdução dos vários projetos do Programa de Fortalecimento da Escola (Fundescola) em escolas municipais e estaduais de Mato Grosso do Sul, em especial o projeto de gestão estratégica (conhecido como PDE-Plano de Desenvolvimento da Escola) e projetos a este vinculados. (FREITAS, 2003, p. 214)

Nesse contexto, a predominância das políticas do governo central ocorreu por meio dos programas do FUNDESCOLA no Estado de Mato Grosso do Sul e nos municípios, como no caso de Dourados, como política e como articulação financeira, pois são programas de uma política do governo central vinculados ao envio de recursos financeiros.

Entretanto o Movimento da Constituinte Escolar do Estado de Mato Grosso do Sul teve como propósito propiciar aos atores sociais a compreensão do movimento da sociedade capitalista e as relações contraditórias que perpassam o tecido social e o contexto educacional.. O que se apreende é que na correlação de força no movimento da sociedade capitalista, abrem-se brechas para a manifestação de movimentos contraditórios. Assim, na tentativa de buscar alternativas para a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul tentou-se contrapor à lógica de cunho economicista que perpassa os programas do governo central por meio de novas propostas e experiências educacionais, que foi o Movimento da Constituinte Escolar.

Salientamos que esse movimento esbarrou nos limites da base ideológica da sociedade contemporânea, uma vez que as propostas de romper com a ideologia vigente necessitam de tempo para mudanças e concretude.

Concluindo, o objetivo que pretendíamos alcançar neste capítulo era mostrar, por um lado, o cenário em que a política neoliberal nasceu, no contexto das sociedades de capitalismo mais avançado. E apresentar, por outro, a relação dessas políticas com o papel que o Estado assumiu nos meados dos anos de 1990 e a sua interface com a reforma desenvolvida no âmbito do Estado brasileiro, e de Mato Grosso do Sul, em particular, na questão do sistema educacional. O entendimento desse contexto se fez necessário no sentido de compreendermos a articulação das políticas do governo federal e estadual com a formação continuada dos professores no contexto da educação brasileira, nos anos de 1990 e início do século XXI, objetivo do próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ANOS DE 1990 AO SÉCULO XXI

Este capítulo tem como objetivo analisar os programas desenvolvidos pelo Estado brasileiro, para a formação continuada de professores, no âmbito da política educacional dos anos de 1990 ao século XXI. Pretendemos entender as políticas educacionais no contexto brasileiro para a formação continuada, em especial devido ao destaque dado à capacitação profissional como estratégia para melhorar a qualidade da educação, qualidade esta que visava ao desenvolvimento humano e à inserção do cidadão nas atividades produtivas do país.

O capítulo foi dividido em quatro (itens). No item 2.1 nos reportamos ao paradigma e às diretrizes educacionais elencadas na Conferência de Jomtien de Educação para Todos. No item 2.2 descrevemos a política educacional que se constituiu para a formação continuada de professores no contexto brasileiro, enquanto política educacional. No item 2.3 nos reportamos às teorias que perpassaram os cursos de formação continuada de professores no âmbito das políticas públicas. E, finalizando, no item 2.4 apresentamos as ações políticas do Estado de Mato Grosso do Sul que foram relevantes no contexto do município de Dourados, para a formação continuada, nos anos de 1990 e início do século XXI.

2.1 O novo paradigma e as diretrizes educacionais para a formação continuada de professores no contexto internacional

As mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, decorrentes da produção acelerada do conhecimento e dos avanços tecnológicos, trouxeram para o centro das atenções a questão da especialização profissional, fragmentando cada vez mais o conhecimento, fatores cada vez mais necessários para a produção e a reestruturação do capital dos anos de 1990 em diante. Uma outra formação profissional se fez pertinente, com vistas a atender a essa lógica que se estabeleceu na sociedade

capitalista no sentido de atender à reestruturação do capital, em busca de novas formas de acumulação.

Assim, no âmbito das políticas educacionais, a questão da formação de professores centralizou-se no foco da formação continuada, como uma estratégia rápida de formação e especialização do conhecimento.

Nesse contexto, a reforma educacional, pautada nos pressupostos educação e conhecimento articulado com os objetivos econômicos, esteve na base das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro e nos programas de formação continuada.

O conceito de formação continuada vem sendo discutido desde meados do século XX²³. No entanto, nos anos de 1990, a formação continuada ganhou novos contornos com o paradigma de Desenvolvimento Humano²⁴, emanado das conferências internacionais sobre educação.

A partir da Conferência de Jomtien (1990) o paradigma – Desenvolvimento Humano (DH) passou a ser disseminado no âmbito das políticas educacionais, sob as orientações dos organismos internacionais. Assim temos as diretrizes conhecidas como PROMEDLAC V, aprovadas no Chile (1993), que já apontavam a educação e, conseqüentemente, o trabalho docente, como estratégias para o alcance do desenvolvimento sustentável e para o crescimento econômico, tendo como eixo a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, visando tanto ao crescimento como à justiça e à equidade social²⁵. Com a Declaração de Nova Delhi (1993), os líderes dos nove países considerados pelas agências internacionais, em

²³ O conceito de treinamento profissional (formação continuada) ganhou maior destaque a partir da década de 1970, em virtude das transformações econômico-políticas, que ocorreram no final do século passado com a industrialização, e com as modificações desencadeadas pelo capitalismo na sua fase mais avançada. A formação continuada tinha o caráter de treinamento principalmente na década de 1970, pautada nos princípios de racionalização, neutralidade, eficiência, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico (em nível central) e os que executam (em nível escola) (DESTRO, 1995).

²⁴ As propostas do Desenvolvimento Econômico a partir dos organismos internacionais têm precedentes desde os anos de 1970, quando o Banco Mundial, por meio do seu presidente, Robert Mc Namara, questionou a expectativa de que o crescimento econômico, resultante de investimento no setor moderno, produziria um efeito derrame, e propôs uma mudança de política voltada a suprir as necessidades básicas dos setores pobres. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA 2000). Lembramos que a articulação entre educação e desenvolvimento econômico esteve no palco das políticas anterior aos anos de 1970, e ressurgiu com todo vigor com as políticas neoliberais dos anos de 1990. Temos o entendimento de que não se trata de um novo paradigma, mas de uma nova forma de expressar o vínculo da educação com a economia.

²⁵ A equidade é questão de justiça social. Esta requer, segundo Fraser (2001), tanto a redistribuição como o reconhecimento. A primeira, para o enfrentamento da injustiça socioeconômica e a segunda, para tratar da justiça cultural.

desenvolvimento²⁶, reiteraram o compromisso de buscar as metas definidas pela Conferência de Jomtien sobre Educação para Todos e pela Cúpula da Criança, de 1990. Em todos esses documentos, a qualidade da educação pressupõe como condição básica o bom desempenho do professor, e para isso fez-se necessário seu aperfeiçoamento. Com esse fim, o documento da UNESCO propõe:

Melhoraremos a qualidade e a relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o “status”, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais. (UNESCO, 1993, p. 125)

Portanto, a ênfase no treinamento e na capacitação profissional foi apontada nos documentos internacionais como medida de projeção do novo paradigma educacional, que se criou a partir dessas orientações.

Assim, a educação foi tomada como estratégia crucial para o novo milênio, no qual foram expressos dois eixos de ação; o primeiro eixo institucional, cuja palavra forte foi a ‘profissionalização’ e o segundo foi o eixo pedagógico, que enfatiza a ação educativa, propondo-se a melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens em que foram definidos os conteúdos e os métodos de ensino e a organização necessária para essa qualidade. As competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas, segundo o PROMEDLAC V, com investimentos maciços na profissionalização docente por meio de formação, atualização e aperfeiçoamento, ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Nesse sentido, a premissa de educação para o desenvolvimento humano apareceu novamente no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a comissão Delors (1998), que enfatizou a educação como instrumento essencial para o progresso da humanidade, com a função de o desenvolvimento contínuo da pessoa e das sociedades, no tocante a ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Isto é, uma educação ao longo da vida como uma das chaves de acesso ao século XXI. O relatório Delors (1998) tem como pano de fundo as discussões das

²⁶ As agências internacionais financiadoras da educação na questão da América Latina equalizam as políticas num mesmo patamar e orientam a mesma receita para todos os países, considerados pelos organismos internacionais como pobres, cujo conceito “em desenvolvimento” é aplicado para todos, sem atentar para a singularidade do desenvolvimento histórico, cultural, socioeconômico de cada país. Como no caso do Brasil.

Conferências Internacionais (Jomtien, Tailândia 1990, Nova Delhi, 1993) e dos fóruns realizados nos primórdios dos anos de 1990, em que a formação continuada (em serviço) foi uma das estratégias defendidas pelos organismos internacionais.

Dessa forma o paradigma apontado a partir das orientações dos organismos internacionais, “Educação para Todos”, tem como pressupostos “As Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBAS), que foram destacadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Dessa forma:

[...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimento, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade da vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. A satisfação dessas necessidades [básicas de aprendizagem] confere aos membros a possibilidade e ao mesmo tempo a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual comum, promover a educação dos demais, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente e serem tolerantes com os sistemas sociais, políticos e religiosos diferente dos seus, zelando pelo respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos normalmente aceitos e trabalhado pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (BRASIL, 1993, p. 73)

De acordo com Torres (2001), a educação para todos define ‘as necessidades básicas da aprendizagem’ num sentido muito amplo, incluindo nesse conceito conhecimento, destrezas e valores indispensáveis para sobreviver, participar e exercer a cidadania, desenvolver as próprias capacidades, estar informado e capacitado para tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo dentro de um marco de educação e aprendizagem permanente.

Torres (IDEM) afirma que as necessidades básicas da aprendizagem foram traduzidas pelas necessidades mínimas de aprendizagem. Articuladas a esse propósito “As necessidades básicas da aprendizagem são entendidas por muitos como um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas mais elementares das pessoas” (IBID., 2001, p. 40- 41).

Nesse sentido, a ênfase dada ao currículo escolar foi de “conteúdos mínimos” ou “padrões mínimos”. A visão minimalista da reforma educacional desembocou na

questão da formação em serviço como parte integrante do pacote de reforma educativa, financiadas pelos organismos internacionais.

O conhecimento é centrado nos conteúdos (reformas curriculares, fornecimento de livros didáticos), elementos que fizeram parte da reforma educacional e marcaram os programas e cursos de capacitação de professores.

Assim, o professor foi considerado o agente indispensável para a realização do ideário do século XXI, apontado como primordial para a concretização do papel da educação. Segundo o relatório Delors (1998), cabe à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela sobrevivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e as preocupações fundamentais. Isso significa aprender a viver junto, apontado como um dos pilares para a educação, no relatório Delors.

O conceito pautado nos quatro pilares da aprendizagem, que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto (aprender a viver com os outros); aprender a ser, apontado por Delors (1998), propôs um “novo” conceito de educação: educação ao longo de toda a vida, e que na “sociedade apreendente” faz-se necessário o aprender a fazer. É nessa perspectiva que se atribuiu um “novo” sentido ao trabalho do professor, na questão da competência e habilidades para enfrentar os desafios dos avanços científicos, tecnológicos e os problemas decorrentes da contradição da sociedade. Essas competências requerem dos professores habilidades profissionais para enfrentar os problemas oriundos de um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância até o controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas e situações em que os países, instituições religiosas e poderes públicos falharam muitas vezes (UNESCO, 1998). Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as idéias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. Para tal o professor necessita de aperfeiçoamento. Por isso o documento destaca a importância do papel do professor na questão de valores que visam a decifrar os “códigos da modernidade”. Para isso, sugere ações voltadas para a carreira do magistério para serem desenvolvidas pelos governos de cada país.

[...] a comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para melhorar as suas qualificações. [...] Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países [...]; algumas medidas para consegui-lo: [...] recrutamento –

melhorar a seleção, ampliando a base de recrutamento através de uma busca mais ativa de candidatos. Pode se pensar em medidas especiais que facilitem o recrutamento de candidatos de origens lingüísticas e culturais diversas. Formação inicial – Estabelecer laços estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. **Formação contínua – Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas.** De maneira geral a qualidade de ensino é determinante tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. (UNESCO, 1998, p. 159-160. Grifo nosso)

Como demonstram os documentos internacionais, a prioridade na questão da formação de professores é do aligeiramento, pois isto representa um menor custo e a rapidez em relação à formação inicial. Nesse sentido, a formação continuada ganhou maior destaque nas orientações dos organismos internacionais em detrimento da formação inicial.

Quanto à formação continuada, foco deste trabalho, as orientações dos organismos internacionais, financiadores das políticas educacionais, têm como prioridade os programas de capacitação em serviço e de formação a distância, por serem uma formação rápida e menos onerosos aos cofres públicos.

Assim, o impulso à capacitação docente em serviço foi visto como uma estratégia, dentre outras, para melhorar a qualidade de ensino.

O relatório Delors, no que se refere à qualidade de ensino, destaca um novo significado para o trabalho docente, o “aprender a fazer”, necessidade apontada na dita ‘sociedade educativa’. Isto é, o professor deve ser treinado no sentido de reforçar as idéias de nacionalismo aliado ao universalismo contra os preconceitos étnicos; totalitarismo contra democracia²⁷; tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. Assim, é no trabalho docente que se tem creditado as melhores esperanças para a superação dos problemas sociais oriundos da sociedade contemporânea.

Como pilares norteadores para a educação do século XXI, o relatório Delors (1998) aponta novas facetas para a profissão de professor, do saber-fazer e saber-ser no sentido de trabalhar com crianças, jovens e adultos.

As características apontadas pela comissão em relação ao “novo” perfil dos professores seriam: competência, profissionalismo, devotamento. Dentre as

²⁷Esses termos alicerçam o paradigma dos quatro pilares descritos no relatório Delors (1998).

competências pedagógicas estão a empatia, a autoridade, a paciência e a humildade (DELORS, 1998). A novidade nesse novo perfil do professor é a do professor edificante, pacífico, hábil para lidar com os “códigos da modernidade”.

Todavia, os documentos da UNESCO (1995) já apontavam para a questão da profissionalização, cujo protagonista é o professor:

As duas principais exigências que um sistema de formação de recursos humanos impõem aos educadores - o compromisso com a qualidade e a capacidade para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade – apontam para a urgente necessidade de profissionalizar os professores. O que, porém não deve tornar mais rígida a carreira profissional; ao contrário para descentralizar as escolas e inseri-las em seu ambiente comunitário é preciso que os educadores também sejam receptivos às mensagens e demandas externas e estejam dispostos a trabalhar em equipe com pessoas de outras áreas profissionais. (UNESCO, 1995, p. 294-295)

Evidencia-se nos documentos a respeito da instituição formadora de professores, que a formação dos professores não deve ser tão rígida e ainda que o trabalho docente seja desenvolvido em equipe e inserido no “ambiente comunitário”. Essa estratégia é parte integrante da política neoliberal e se materializou na mudança do papel do Estado na questão das políticas sociais. Nesse sentido, a sociedade civil foi chamada a participar do sistema educacional, com relação à transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, no que condiz com as políticas educacionais. Segundo Torres (2001), a uniformização da política educativa recomendada pelo Banco Mundial para os países considerados pelas agências financiadoras “em desenvolvimento”, encontra-se a oferta para a capacitação, impulsionada por formas horizontais de cooperação e aprendizagem entre docentes (espaços de encontro; redes), capacitação de equipe escolar dentro da própria instituição.

Não que o envolvimento coletivo não seja importante no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, mas não no sentido de atender aos critérios de uma política cujos pressupostos visaram a atender à lógica estabelecida pela teoria neoliberal, do enxugamento do Estado em termos de recursos financeiros para com as políticas sociais.

Em consonância com as mudanças no mundo do trabalho vem a formação aligeirada para atender à necessidade do mercado, como os cursos voltados para o aperfeiçoamento. Os documentos internacionais enfatizam também como

profissionalização na formação docente a necessidade de os professores trabalharem em outros setores além do espaço de sala de aula, principalmente na área administrativa das empresas, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos através da experiência em outros setores.

Assim, o conhecimento fragmentado pela especialização, tem repercutido na política educacional, cuja política de formação docente buscou como referência para o trabalho do professor um conhecimento prévio no nível de outras profissões. Nesse sentido o apelo na política educacional é que o professor se profissionalize por meio de repertório de conhecimentos profissionais para o ensino

Em relação à formação e à capacitação de professores, o documento foi enfático:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequada esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional [...] os estabelecimentos de formação [...] ao invés de concentrarem-se em longas formações acadêmicas, o processo deve contemplar preparação pedagógica mais breve, combinada desde o início com práticas diretas nas quais o aluno-professor assuma responsabilidades crescentes. (UNESCO, 1995, p. 295)

Esse fato decorre de que a formação em serviço atende às necessidades do momento, seguindo a lógica que se estabeleceu na sociedade contemporânea, na qual, mediante o processo de objetivação e simplificação do trabalho, o conhecimento foi fragmentado. E é a especialização do conhecimento que responde à lógica do atual estágio da sociedade capitalista. No campo da formação do professor as mudanças ocorridas no mundo do trabalho não passaram ao largo da profissão do professor.

Nesse contexto, compreender o trabalho docente e as modificações por ele sofridas, mediante as condições materiais, requer contextualizar no tempo como esse trabalho, frente à materialidade da vida social, tem sido organizado na sociedade contemporânea. Sendo assim, no período feudal o ato educativo era concebido como atividade artesanal. O preceptor tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade a que se dedicava (ALVES, 2005).

A questão de fundo é que a profissão professor, como as demais profissões, se encontra no contexto da divisão do trabalho, divisão esta que contribuiu para a

fragmentação do conhecimento e para a perda da visão do professor da totalidade, que culminou na lógica da especialização decorrente da acelerada produção do conhecimento e inovação tecnológica, necessidades estas do mundo capitalista.

Portanto, a capacitação profissional recomendada no relatório Delors diz que os professores “devem ser treinados para reforçar o conjunto de idéias a prevalecer no futuro”(UNESCO, 1998). Nesse contexto, o papel do professor tem como objetivo a mudança de mentalidade. A ação educacional e o professor, seu agente principal, devem voltar-se para as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e para os adolescentes, evitando o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e a ausência de futuro, como se estivesse nas mãos do professor a capacidade de superação da contradição inerente à sociedade contemporânea, na questão dos problemas sociais que se apresentam advindos da divisão de classe e da distribuição de renda propiciada pelo modo de produção capitalista. Como se a capacitação profissional pudesse responder aos desafios propostos pelas mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no sistema educacional.

Para tanto, a capacitação do professor se fez necessária no sentido de assumir as diversas facetas atribuídas à profissão professor nas políticas educacionais e no contexto da atual sociedade capitalista.

O que apreendemos no documento é a prioridade dada à formação contínua por meio de programas de formação, em detrimento da formação inicial. As orientações dos organismos internacionais enfatizaram a formação em serviço e a formação a distância como estratégia rápida de formação.

Esses fatores foram determinantes para a ênfase que foi dada à formação continuada de professores pelas políticas educacionais oriundas do Estado neoliberal. Nessa lógica os cursos de formação continuada (capacitação) orientados pelos documentos dos organismos internacionais tendem a ser focalizados. A prioridade de formação continuada esteve voltada para a educação do ensino fundamental, pautada nas orientações feitas por esses organismos e reiteradas pelos diferentes fóruns (UNESCO, 1990; 1993; 2000).

A ênfase dada ao novo papel do professor mediante a exigência do contexto econômico foi reforçada nos documentos internacionais como fundamental no perfil de educação voltada para o desenvolvimento econômico e para o combate à pobreza. A formação continuada seria uma das estratégias para a melhoria da qualidade da

educação, qualidade esta cujos pressupostos descritos anteriormente são defendidos pelas agências internacionais, isto é, uma qualidade de educação para o desenvolvimento humano, atrelada ao paradigma produtivo/econômico. Dessa forma se aposta na criatividade de cada sistema para a escolha, retenção e formação dos bons professores. As orientações para a escolha profissional no âmbito dos documentos giram em torno da certificação profissional.

No que se refere à política de formação de professores no âmbito da educação brasileira, nesse período, foi definido o “novo” papel que o professor deveria assumir, mediante a exigência estrutural criada pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços tecnológicos e do papel que o Estado assumiu. Isso, de certa forma implicou também a reforma do curso de formação inicial de professores, que se evidenciou na reforma educacional, baseado na concepção de que o professor deveria ser formado dentro de um outro perfil, para exercer outras funções na dita sociedade do conhecimento.

O Estado brasileiro, orientado pelas políticas neoliberais, coloca o professor no centro do processo das reformas educacionais, como agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito do conceito de educação para o desenvolvimento humano, articulado com o desenvolvimento econômico.

Assim, a política de formação inicial de professores que se desenhou no Brasil apontou para a flexibilização, tornando-a mais aligeirada em relação à duração, aos conteúdos, ao *locus* dessa formação, a partir de legislação específica LDBEN nº 9.394/96, art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. A Lei evidencia um deslocamento do espaço de formação dos professores das séries iniciais do nível das Universidades vinculadas ao processo de ensino, pesquisa e extensão, para as Faculdades e os Institutos de Ensino Superior. Portanto, surgiu na Lei 9.394/96, art. 63, os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter, dentre outras atividades, “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”(BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação do Brasil nº 09/99 especificou e definiu quais são as instituições que compõem o ensino superior, sendo a Universidade a única, de acordo com a legislação, responsável pelo ensino,

pesquisa e extensão. Em seguida vêm os Centros Universitários, e por último as Faculdades Integradas e Isoladas e os Institutos Superiores de Educação-ISEs. A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a educação básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracterizava o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da educação nos últimos anos. Esse dualismo ficou consagrado pelas disposições dos Decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/2000, da Resolução nº 01/99/CNE/CP, do Parecer nº 133/2001/CNE/CES e, mais recentemente, das Resoluções CNE/CP nº1/2002 e nº 2/2002, que instituem, respectivamente, Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena e a duração e a carga horária desses cursos.

Isso significa que as demais instituições de ensino superior, além da Universidade, ficaram desobrigadas da responsabilidade com a pesquisa e a extensão. Podemos apontar como perda na formação inicial do professor a questão do encolhimento da carga horária de 4 anos do curso de Pedagogia para 3 anos ou 2800 horas, conforme a resolução do CNE nº 02/2002, e o enxugamento do currículo, resultado da reforma educacional e da utilização de cursos a distância para a formação de professores.

Esses foram os mecanismos que estiveram no palco das políticas recomendadas pelo governo federal. Portanto, a formação em nível superior que vem ocorrendo de forma aligeirada, é decorrente da exigência legal de que todos os professores da educação básica tivessem, até 2007, nível superior. Esse processo é considerado por Maués (2004) como:

[...] “universitarização”²⁸ com visão mercantilista e pragmática que vem dominando a política de formação de professores, intimamente ligada às imposições do Banco Mundial e preocupada em apresentar números que viabilizam empréstimos para o setor, aumentando ainda mais a dívida e com isso a dependência em relação a esse organismo. (MAUÉS, 2004, p. 5)

²⁸ Universitarização, seria o movimento da absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades no sentido da produção do conhecimento por meio do ensino e da pesquisa (MAUÉS, 2004).

No caso brasileiro, segundo a autora, a formação em nível superior se dá de forma aligeirada e simplificada, visando a atender à lógica do Banco Mundial que priorizou a formação em serviço, que veio no mesmo “pacote” da reforma educacional, com uma maneira aligeirada de “capacitação”.

O enfoque na formação inicial e continuada do professor está ligado às habilidades cognitivas. Sem entrar muito na discussão quanto à formação inicial, pois não é o foco deste trabalho, ela se torna relevante no sentido de compreendermos a questão do aligeiramento na formação inicial e na prioridade das políticas educacionais na questão da formação continuada.

Assim, nos anos de 1990 a centralidade dada ao currículo (Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs e ainda ao Sistema de Avaliação Nacional), implantado pelo governo central, a ênfase recai no trabalho docente e na questão da competência profissional cuja referência para a formação humana foi a noção de competências, o que significa habilitar o professor para lidar com o imprevisto e com as questões sociais oriundas da sociedade capitalista. A questão da competência delineada nesse contexto teve como parâmetro o setor produtivo e foi pautada na produtividade dos resultados em escala quantitativa. Assim, a reforma do sistema educacional teve como intenção produzir profundas alterações na organização pedagógica das escolas. No contexto de reforma, também a formação de professores precisou ser revista.

Os estudos de Maués (2003) demonstram que nas diferentes reformas que ocorreram em países de capitalismo avançados, a questão do conceito de competência perpassa o trabalho docente.

Apesar das diferenças entre as reformas na formação de professores, existe uma certa unanimidade em relação ao aporte pedagógico que lhe deve servir de paradigma. Trata-se do aporte por competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências. Apesar de não ser uma abordagem nova, tendo em vista que na década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos, esse aporte tem-se revestido de certa "modernidade", e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas. [...] a utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. (MAUÉS, 2003, p. 105-106)

O conceito de competência, oriunda do mundo econômico, é posto como uma exigência para a “modernização” do sistema de ensino.

A política educacional de reforma da formação de professores sustentou-se em uma lógica que, oriunda do mundo do trabalho, no sentido de reestruturação produtiva e suas repercussões em termos de “qualificação” dos trabalhadores, tendeu a impor novas bases para as práticas de formação e de atuação dos educadores no Brasil. Dessa forma, o conceito de competências perpassou as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores.

No ponto de vista dos estudos de Campos (2002), destacam-se quatro supostos pilares da reforma e que se expressam ao mesmo tempo na assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e, atualmente, nas empresas, nas políticas de gestão dos recursos humanos, a que a autora chama “lógica da competência”;

- a) o processo pedagógico de ensinar-aprender é compreendido como “acontecimento” marcado por imprevistos, o que requer do professor capacidade para gerir e responder adequadamente a estes;
 - b) o desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os professores possam, juntamente com a escola, responder aos novos desafios postos à educação, pela sociedade contemporânea;
 - c) a avaliação das competências é fundamental seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional;
 - d) a instituição de um sistema federativo de certificação de competências.
- (CAMPOS, 2002, p. 7)

Nesse contexto é curioso apontar que o processo pedagógico é ressignificado como “acontecimento”. De acordo com as Diretrizes Curriculares,

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2001, p. 35)

A lógica do mundo capitalista se consolida também no campo da educação, materializado por meio das políticas educacionais, é delineada pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores como “gestores dos imprevistos”, tal qual a empresa, cuja ação tem que ser imediata, sem reflexão.

Evidencia-se no contexto das políticas educacionais uma forte tendência econômica, pautada nas orientações das agências internacionais.

Portanto, no Parecer MEC/CNE 009/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, a noção de competências foi tomada como referência nuclear e aponta uma racionalidade às práticas de formação: supervalorizam-se as dimensões cognitivas, constitutivas de ação docente, impondo novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico.

Mediante o exposto, percebemos que o aligeiramento dos cursos de formação continuada seguiu a lógica de mercado, referente à economia de tempo na produção de mercadoria. Nessa lógica os cursos são considerados mercadoria, e têm um valor de troca. Quanto mais cursos forem realizados, mais mercadorias vendidas, como: livros, materiais didáticos, investimento em assessoria, diárias, alimentação e viagens. Esses fatores reforçam a relação da política de formação continuada e a política de mercado.

Complementarmente o governo federal nesse período implantou o Sistema de Educação à Distância, para formação de professores, programa criado pelo MEC em setembro de 1995 como “canal exclusivo para a Educação que permitirá a comunicação permanente com alunos e professores”, (BRASIL, 1997), programa esse que necessitou de aquisição de kits de materiais tecnológicos, para a sua implantação. Assim, a formação em serviço se deu através de cursos a distância, e contou com a implantação do Programa TV Escola, “Um Salto para o Futuro” e “Como fazer a escola”.

Os programas que foram implantados pelo MEC em relação à formação de professores a distância, como o programa da TV escola, tiveram como objetivos capacitar os professores e técnicos de informática e telecomunicações em tecnologia. O treinamento dos profissionais foi e é feito, até a presente data, nos Núcleos de Tecnologia (NTEs). Outros programas se fizeram presentes no rol de formação a distância, como o caso do Programa Nacional de Informática – (PROINFO) do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância destinada às escolas (PAPED), do Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, Programa de Expansão da Educação Profissional (PROP) e do Programa de Formação (PROFORMAÇÃO), que foi destinado às Secretarias de Educação. Esses programas foram implantados pelo governo federal, pelos estados e pelos municípios

que durante esse período estabeleceram parcerias através de convênios com o Ministério de Educação (MEC).

Atendendo à lógica da avaliação do desempenho dos professores, houve uma tentativa em 2003 de se criar, no âmbito do governo central, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio do ministro Cristovam Buarque, que tornou pública a Portaria Ministerial de nº 1.403. O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, como uma de suas medidas instituiu o Exame Nacional de Certificação de Professores. A esse exame deveriam submeter-se “os professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, os concluintes dos cursos normais de nível médio, e os concluintes dos cursos de licenciaturas oferecidos pelas instituições de Ensino superior” (BRASIL, 2003). No entanto essa proposta não foi materializada até a presente data. Sem querer entrar no mérito da questão, pois não é objetivo deste trabalho, limitamo-nos a apontar que de certa forma com essa medida houve uma tentativa do governo central de materializar por meio das políticas educacionais, as orientações dos organismos internacionais na questão do recrutamento e da avaliação do desempenho profissional dos professores (UNESCO, 1998).

Assim, o que se viu no contexto do Estado brasileiro no decorrer dos anos de 1990 foi a reforma educacional pautada no paradigma gerencial de princípios economicistas do mundo econômico, cujas orientações perpassaram a política de formação inicial e continuada de professores. Na questão da formação continuada, as políticas educacionais no contexto brasileiro seguiram à risca as orientações das agências internacionais, e isso se constata com a implantação dos programas de formação continuada de professores pelo governo central.

2.2 O contexto teórico e a formação continuada de professores

Sem pretender fazer uma retrospectiva histórica aprofundada sobre os conjuntos teóricos que perpassam a questão de formação de professores, seja nas diretrizes curriculares nacionais seja nos cursos de formação continuada, deparamo-nos com uma vasta produção científica que se debruça sobre o papel e o saber do professor. De acordo com Borges e Tardif (2001), a pesquisa sobre essa temática tem se ampliado quantitativa e qualitativamente nos últimos anos no contexto da produção acadêmica. Isso se justifica pela centralidade que o trabalho do professor

assumiu no âmbito da reforma do Estado neoliberal, por meio das políticas educacionais em que o conceito de profissionalização atribuiu um novo sentido para a função docente, pautado em um repertório de conhecimentos validados pelas pesquisas científicas, que visam a dar respaldo e garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação.

A profissão médica é tomada voluntariamente [...] como modelo de referência pelos promotores da profissionalização: como médico, o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos. (HOLME GROUP, 1986, apud BORGES E TARDIF 2001, p.13)

Salientamos que a utilização de exemplos próprios de outras áreas de conhecimento na questão de formação docente é uma proposta falaciosa e contribui para a desprofissionalização do professor, pois ao se deslocar outra área de conhecimento para o trabalho do professor se reforça a generalização do trabalhador polivalente. Assim o trabalhador, seja na educação ou não, depara-se com a necessidade de ser o detentor dos mais diversos conhecimentos.

Nesse sentido, a produção crítica dos intelectuais referente à profissionalização docente se intensificou na questão das políticas de formação inicial e continuada desenvolvida pelo Estado nos anos de 1990, e na qual o papel do professor assumiu uma importância central, frente aos interesses econômicos, no contexto da sociedade capitalista. Isso muito contribuiu para a vasta produção sobre o conceito da formação docente e o conceito de formação continuada. Em virtude do objeto de pesquisa ser a formação continuada de professores, buscamos os conceitos defendidos pela produção acadêmica internacional a respeito da formação continuada, que de certa forma estiveram presentes no contexto da política educacional do Estado brasileiro e fomentaram os discursos acadêmicos e os cursos de formação continuada.

Assim vivenciamos, no âmbito da perspectiva pedagógica, o perfil do professor desenhado por tendências dos discursos da pedagogia internacional, principalmente norte-americana e européia. Nomes como, Schön, Zeichner, Coll, Nóvoa, Perrenoud, Alarcão e outros foram referências para as políticas de formação continuada de professores. Nesse sentido selecionamos os nomes mais significativos que direta ou indiretamente têm respaldado as reflexões e críticas nos debates no âmbito educacional e as políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Cezar Cool Salvador (1994), professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona foi um dos principais coordenadores da reforma educacional na Espanha e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Inspirado em Jean Piaget, o seu pensamento é orientado pela concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Defende a idéia de que um currículo precisa satisfazer todos os níveis da escola. O que importa é o que o aluno efetivamente aprende, não o conteúdo transmitido pelo professor. Assim, o professor deve ser o desafiador do conhecimento no processo de ensino. Nessa ótica, o professor é o mediador da construção do conhecimento, desafiando o aluno a construir o conhecimento por meio de erros e acertos.

Donald Schön (2000), professor de Estudos Urbanos e Educação no Massachusetts Institute of Technology, de Boston, foi possivelmente a influência mais significativa na formação de professores brasileiros nos últimos anos. Forjou a expressão *reflective practitioner*- “professor reflexivo”. Cunhou também as expressões “reflexão-na-ação”, no decorrer dela, e “reflexão-sobre-a-ação”. Segundo o autor, a racionalidade técnica defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Para Schön (2000), o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um *conhecimento na ação*. A concepção de professor defendida por Schön é a de que o sujeito que reflete a ação prática (reflexão-na-ação) e a partir dela formula uma reflexão teórica (reflexão-sobre-a-ação). Assim, a reflexão do professor estaria partindo da sua prática docente. A estratégia de formação se dá no campo da experiência de atividade docente, por meio de registros de observação. Dessa forma, a metodologia defendida pelo autor para a formação docente é a coleta de material referente ao trabalho docente, que serviria para a reflexão no sentido de reconstruir, com os professores, as estratégias utilizadas em suas decisões e na prática, a fim de construir seu conhecimento profissional.

Kenneth M. Zeichner (1993), professor da Universidade de Wisconsin em Madison, EUA, a partir da noção de professor reflexivo chega ao “professor pesquisador”, como corolário da proposta de Schön: a reflexão se fará sempre por meio da pesquisa, enfocando o *practicum* na formação do professor da escola básica. O perfil de professores defendido pelo autor é de pensadores autônomos e práticos reflexivos, que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes. O autor faz a crítica à racionalidade instrumental que marca

historicamente os treinamentos de professores nos Estados Unidos, com ênfase e orientações behavioristas. De acordo com Zeichner, a formação de professores encontrava-se conectada com a ‘produção’, com uma visão do ensino como ‘ciência aplicada’ e uma visão de professor como principalmente ‘executor’ das leis e princípios eficazes (ZEICHNER, 1993 apud GIROUX, 1997, p. 159,). Isto é, o professor técnico que não reflete a sua prática cotidiana; ao contrário, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora embasado nessa prática. No entendimento do autor, o professor pesquisador é aquele que centra por meio da investigação o *practicum* e com isso reflete sobre a sua prática e produz o conhecimento. Apesar de não partilhar a idéia de ausência total do conhecimento exterior na formação de professores, enfatiza o *practicum* como referencial. De acordo com o autor, “o conhecimento exterior tende, muitas vezes, a assumir-se como alfa e ômega da supervisão do “*practicum*” e a negar a legitimidade de outras formas de conhecimento” (ZEICHNER, 1993, p. 124).

Philippe Perrenoud (2002), professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça é o defensor da categoria competência profissional no âmbito docente. Para o autor,

Uma competência não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, agindo com discernimento. Para isso há duas condições a cumprir: dispor de recursos cognitivos pertinente, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores; conseguir mobilizá-los e colocá-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz. (PERRENOUD, 2002 b. p. 9)

Segundo o autor, o professor, para ser competente, precisa de capacidade de “identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. [...] O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros” (PERRENOUD 2000, p.19). Nessa ótica, o trabalho docente deve ser desenvolvido por meios de resoluções de problemas, por projetos, tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los: dominar os imprevistos é uma das principais características da prática docente. De acordo com Perrenoud (2002 a), “[...] ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, o que o leva a defender uma concepção de ensino pautada nos ajustes pedagógicos e nos imprevistos: “[...] Ensinar, hoje, deveria consistir em

conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas” (PERRENOUD, 2002 a, p.19;21).

Nesse contexto, o autor destaca um rol de saberes que o professor deve desenvolver no espaço escolar:

- saber gerenciar a classe como uma comunidade educativa;
- saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola);
- saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos;
- saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular;
- saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares;
- saber criar e gerenciar situações-problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;
- saber observar os alunos nos trabalhos;
- saber avaliar as competências em construção.

Perrenoud (2000) afirma que o professor não possui apenas saberes, mas um repertório de competências que precisam ser reconhecidas e desenvolvidas:

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a idéia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. (PERRENOUD. 2000, p. 20)

Na concepção do autor, a competência é uma exigência decorrente do processo de evolução da sociedade contemporânea, em que todos os profissionais, incluindo os professores, devem buscar desenvolver a competência no âmbito da vida profissional, com vistas a atender aos desafios propostos na sociedade do conhecimento. Nesse sentido, Perrenoud (2000) divide em dez grandes ‘famílias’ a competência a ser desenvolvida na formação continuada de professores:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

No entendimento de Perrenoud, a competência está associada à relação com a profissão. Na questão dos professores, enfatiza que:

Essas competências não se relacionam ao trabalho com os alunos, mas à capacidade de os professores agirem como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações. Isto está relacionado à evolução do sindicalismo, aos projetos de estabelecimento e à participação dos professores na elaboração das reformas escolares, desde que seja negociado. Significa que a profissionalização exige uma vontade comum dos professores, dos diretores e dos políticos. [...] Para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor. (PERRENOUD, 2000, p.19-31)

Os conceitos de profissionalização e competência atravessaram as políticas desenvolvidas pelo sistema educacional do Estado brasileiro no âmbito da reforma do Estado neoliberal. Nesse sentido, o entendimento do conceito de competência no Brasil viu-se reduzido aos aspectos relacionados à qualificação profissional: “[...] fala-se de competências, atualmente para se referir aos novos atributos subjetivos supostos requeridos pelas iniciações tecnológicas e organizacionais ou pela complexidade do mundo contemporâneo” (CAMPOS, 2002, p.6). Esse conceito ganhou repercussão no âmbito das empresas e no coletivo de trabalhadores. Segundo a autora, fala-se na ‘lógica da competência’ para se referir às novas formas de gestão de trabalho, denominada ‘gestão das competências’. A idéia de competência permeou o contexto das ações de formação continuada de professores e a gestão dos sistemas escolares.

A pesquisa de Nascimento (2006) aponta elementos sobre a crítica do conceito de competência na educação continuada:

A crítica que se faz ao uso das competências na formação de professores é evitar um esvaziamento da proposta onde se busca aliar a competência técnica à competência política e à pedagógica, o que compreende por saber fazer bem. Essa complementação de aspectos difere da compreensão do uso puramente técnico de aplicar bem o que o professor sabe, como os conteúdos. Implica avaliar os fins a que eles atendem. (NASCIMENTO, 2006, p. 67)

A autora questiona:

[...] formar professores competentes implica atender a quais interesses? De que competências estamos falando? Para quais fins? Ações pontuais de formação de professores onde se diz formar professores qualificados, reflexivos e capazes de colaborar no desenvolvimento de competências nos alunos proporcionar as condições necessárias para a transformação da sociedade de todos e para todos? (IDEM)

O questionamento da autora se faz no sentido de que a noção de competências oriunda do discurso empresarial é atribuída ao trabalho docente sem a reflexão acerca da profissão professor, a relação social do ser professor num contexto histórico, social e político. Assim o uso da competência como eixo na formação de professor é apontado “[...] [como] um mecanismo de ajuste da reforma estrutural, de aligeiramento, de expansão e de massificação em nível superior, priorizando a ótica quantitativa em detrimento da qualidade dessa formação” (CASTRO, 2005 apud NASCIMENTO, 2006, p. 67).

A complexidade do termo competência na formação de professores tem sido fator predominante para a crítica acadêmica no que diz respeito à política de formação aligeirada e de programas pontuais de formação contínua.

Ainda no rol de teoria sobre a formação de professores nos deparamos com António Nóvoa (1997), professor catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que contribui para a discussão sobre a profissão professor em que o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Defende a idéia de que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada, por tratar-se de um trabalho coletivo que depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos. Na questão da profissão professor:

Defendo a necessidade de uma afirmação pública dos professores como ‘comunidade profissional’. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural. (NÓVOA, 2003b, p. 26)

O entendimento de Nóvoa na questão da profissão professor passa pela reinvenção de um outro perfil de escola. Para tal, o aprender contínuo se faz necessário no sentido da apropriação de novos conhecimentos que oportunizem respostas aos desafios cotidianos da escola. Todavia essa formação, segundo o autor, deve ser apoiada numa formação sistemática e continuada que abranja cinco momentos, desde a primeira formação sistematizada oferecida pela escola até a continuada da formação acadêmica.

[...] Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. Há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais. Ele teve mais influência na pesquisa educacional do que nas atividades concretas de formação, mas foi importante na reorganização das práticas de ensino e dos modelos de supervisão dos estágios. [...] Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. (NÓVOA, 2001, p.16)

A formação dos professores é vista por Nóvoa (2001) em dois pólos: o professor como agente e a escola como organização. Para o autor, a formação depende do trabalho de cada um e mais importante do que formar é formar-se; assim, todo o conhecimento é autoconhecimento e toda a formação é autoformação. Dessa forma, o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que o professor exerce a sua atividade. Nesse contexto, a escola não é somente um lugar onde o professor ensina, mas onde aprende. Segundo o autor a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos.

Na concepção de Nóvoa (2001), o trabalho coletivo é destacado como importante para o desenvolvimento profissional do professor. Nessa ótica, insiste em que se tem que criar mecanismos, isto é,

[...] um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho [...] [para que] através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. (NÓVOA, 2001, p. 15)

Entretanto, para Nóvoa, só a experiência não proporcionaria a formação profissional, mas sim a reflexão individual e coletiva sobre a experiência da prática docente.

A experiência por si só não é formadora [...] Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência. (NÓVOA, 2001, p. 16)

Nesse sentido, as práticas reflexivas do professor são entendidas pelo autor como elementos inerentes à profissão docente, não no sentido de serem naturais, elas são essenciais para a profissão. No que se refere à competência, o autor destaca duas que são consideradas, no seu ponto de vista, essenciais para o desenvolvimento profissional, a saber:

[...] a primeira é uma competência de organização. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, do que eu designo, a organização do trabalho escolar e esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor. Segundo nível de competências que, a meu ver, são muito importantes também, que são as competências relacionadas com a compreensão do conhecimento. (NÓVOA, 2001, p 14-15)

A organização do trabalho docente para além da sala de aula ganha uma dimensão na concepção do autor, na qual o professor é o organizador das atividades escolares como agente participativo e não apenas se restringindo a sua atividade direcionada aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Para tal, o desenvolvimento do trabalho docente para o autor se baseia em três pontos que considera essenciais para a profissionalização docente:

[...] necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; [...] na importância de

acompanhar os jovens professores, permitindo um tempo de transição de aprendizagem do ethos e das rotinas da profissão [...] uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. (NÓVOA, 2003, p. 26)

Na questão da profissionalização docente, Nóvoa enfatiza a necessidade de o professor passar por três níveis de aprendizagem desde a formação inicial pautada nos referenciais teóricos e metodológicos, o acompanhamento da prática docente e a reflexão coletiva da prática docente no contexto escolar. Nesse sentido, o autor enfatiza a formação continuada como um processo da formação inicial articulada com a experiência docente. Assim, o perfil de professor desenhado pelo autor é o do agente participativo que interage para além do trabalho das atividades de sala de aula. O pensamento de Nóvoa tem influenciado a pesquisa e a produção acadêmica. Todavia, as idéias defendidas por esse autor não tiveram repercussão nas políticas educacionais enquanto referencial teórico, apenas na singularidade de algumas políticas locais, no sentido de reflexão teórica que perpassou os cursos de formação continuada implantados por algumas secretarias municipais e estaduais de educação, como no município de Dourados.

Defensora da escola reflexiva como uma das condições de intervenção social, Isabel Alarcão, professora e catedrática, vice – reitora da Universidade de Aveiro, Portugal, apropria-se dos conceitos de professor reflexivo de Donald Schön e defende o professor reflexivo e a escola reflexiva, “a escola que pensa e que se avalia em que seu projeto educativo é uma organização apreendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam este e aqueles” (ALARCÃO, 2001, p. 15). Referente ao professor reflexivo, a autora destaca que:

É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Quando pensamos no coletivo desses educadores, chegamos a uma metáfora, a da escola reflexiva. Quando falamos sobre a escola, pensamos num edifício, mas ela é um conjunto de pessoas. [...] a escola é um templo de desenvolvimento da memória, de desenvolvimento das *literacias*, do aprender a aprender, do aprender a conviver com os outros. (ALARCÃO 2002, p. 22)

O perfil de professor defendido por Alarcão não se restringe somente ao domínio do conhecimento específico da área de conhecimento e da formação do

professor. O professor precisa estar preparado para também compreender os aspectos cognitivos e sociais que envolvem o trabalho docente.

As funções do professor são hoje acrescidas. Para além de mero lente avaliador, o professor, o educador deve ser o mobilizador de conhecimento e capacidades, o supervisor, o designer de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o 'treinador', o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor. (ALARCÃO, 2002, p. 107)

Nesse sentido o questionamento e a pesquisa-ação devem fazer parte do rol de atividades do professor reflexivo:

Ele [professor] deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: Os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação. (ALARCÃO, 2002, p. 10)

A capacidade de levantar e analisar as questões do cotidiano escolar faz parte do perfil do professor reflexivo. Segundo a autora citada, para ser reflexivo é necessário ser capaz de levantar questões. Ao aprofundar o nível das questões, o professor aprofunda o próprio pensamento. Caso contrário, o professor torna-se um tecnocrata. O entendimento da autora sobre a prática docente é que o professor age em situações instáveis e indeterminadas. Nesse sentido, tem que ter muita flexibilidade e um saber fazer inteligente (ALARCÃO, 2002).

Nesse contexto, as teorias dos autores internacionais têm propiciado, junto aos estudiosos da educação brasileira, concepções e debates acirrados no que se refere a como deve ser o perfil e o trabalho do professor. Para entendimento das concepções que permearam a formação continuada no âmbito dos cursos e das políticas educacionais, tivemos como crivo também as produções dos periódicos das revistas Qualis que tratam da formação continuada, no âmbito das políticas do Estado brasileiro²⁹.

²⁹ Assim, selecionamos revista Educação e Sociedade (nº 68, dez. 1999), especialmente dedicada à formação de professores em várias facetas: A formação de professores no Brasil, O ensino superior, especialmente o curso de Pedagogia, A formação dos profissionais da educação básica, A política de formação e construção da identidade do professor, A descontinuidade da política de formação continuada e a repercussão de tendências internacionais sobre a formação dos professores. Cf: Revista Educação & Sociedade André. M. Brzezinski. I.; Carvalho. J. M.; Simões. R. (1999); Educação &

No intuito de entendermos as concepções que permearam o espaço acadêmico no Brasil sobre o papel que o professor vem desempenhando no contexto da sociedade contemporânea, além dos autores descritos, citaremos outros estudiosos e os seus conceitos sobre a formação continuada de professores.

Nos estudos de Amaral (2002), discute-se a adjetivação que vem sendo apresentada no contexto de formação que atribuiu diversas facetas para o trabalho docente, o que tem distanciado a reflexão do papel fundamental que deve ser o trabalho do professor, em que “[...] parece-me que perdemos, ao longo do tempo, a representação do que é ser professor, simplesmente professor” (AMARAL, 2002, p.139). A autora se reporta aos paradigmas que alicerçaram as políticas educacionais dos anos de 1970, quando os professores foram chamados para serem treinados, numa lógica pautada na educação tecnicista, articulada ao desenvolvimento industrial/econômico. Assim, também segundo a autora, nos anos de 1990, “no Brasil, os teóricos convidam a reflexões revestidas de cunho político: o professor é instado a refletir/pesquisar sobre a sua prática” (IDEM). Numa nova investidura, o professor novamente é chamado para assumir as novas facetas por meio dos conceitos professor intelectual, professor reflexivo e professor pesquisador. Isso se deve ao paradigma desenvolvimento humano e a educação para toda a vida, em que o professor é visto como o agente essencial, no sentido de superar os problemas oriundos do sistema capitalista.

Esse paradigma articulado com as demandas do capital, foi atravessado pelas correntes pedagógicas nas quais o trabalho do professor ganhou centralidade mediante as necessidades materiais da sociedade contemporânea. É nesse sentido que Amaral aponta que, decorrente das diversas tendências pedagógicas que estiveram no palco da formação de professores, tendo em vista atender a nova forma de reestruturação do capital, o professor ao longo de sua trajetória vem perdendo o real significado do ser professor. Isso de certa forma criou um desenraizamento no sentido da profissão professor.

Sociedade. Collares. C.L.; Geraldi. J. W.; Moysés. M. A. A; (1999); Revista Educação & Sociedade. Cunha. M. I.; Ludke. M; Moreira. A. F. (1999); Educação & Sociedade. BORGES. C; TARDIF. M. (2001); Educação & Sociedade. MELLO. M.T. L. (1999); Revista Educar, Silva. M R (2004); Linhas Críticas. Fonseca. M; Scaff. E (2001); Cadernos CEDES, Marin. A. (1995); Cadernos CEDES, Barbieri. M. R. Carvalho. P. C.; Uhle. B. A (1995); Cadernos CEDES. Fusari. J. C.; Rios. T. A.; Destro. M. R. P (1995); que tratou da formação continuada e Cadernos de Pesquisa. Maués. O. (2003) que abrangeu as reformas internacionais da educação e a formação continuada de professores.

Nesse contexto é que Mello (1999) responde que enquanto política educacional a formação docente “[...] deve ser na perspectiva social como um direito do professor e no sentido de superar o estágio de iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio e deve ser colocado no rol das políticas para a educação” (MELLO, 1999, p. 47). Ainda segundo a autora, a formação continuada deve ser um “[...] processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar da contemporaneidade e do avanço tecnológico” (IDEM).

O termo formação, pautado na perspectiva da autora, parte do princípio do direito do professor enquanto trabalhador da educação. Assim, a formação deve ser garantida nas políticas educacionais no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, à qual todos os professores possam ter o acesso e as condições de permanência nos cursos de aperfeiçoamento profissional. Para que isso ocorra, as políticas devem visar à superação das iniciativas individuais. Segundo a autora, a formação deve dar o respaldo teórico e metodológico para o entendimento e a instrumentalização do professor, na questão dos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, que perpassam o cotidiano do trabalho docente. Para tal, as políticas educacionais devem estar pautadas em um projeto de sociedade, dentre outras áreas sociais, e que venha ao encontro das prioridades da educação e, conjuntamente dos seus atores sociais.

Para Falsarella [...] “a profissão ‘professor’ assume uma multiplicidade de faces”[] a formação continuada, de acordo com a autora, deve ser no sentido de que “[...] o professor não é um mero informante, mas um formador” (FALSARELLA, 2004, p. 48).

De acordo com Arroyo (1989), a formação continuada não deve ser no sentido de suplência de carência, e nem como treinamento para novas tarefas, mas como direito concomitante ao direito do trabalho. A formação continuada deve reconhecer os professores como sujeitos inovadores e não como meros ignorantes. O autor crítica as inovações que ocorrem na política de formação de professor a cada mudança de governo, em que sempre se coloca como cerne a política de requalificar os professores, ensinar-lhes a ser modernos, para que modernize a suas práticas. Isto é, sem levar em conta o contexto histórico, cultural da profissão professor, a sua formação, as condições de trabalho e a relevância do saber construído ao longo de sua trajetória profissional.

O professor enquanto sujeitos constroem suas relações sociais, culturais e históricas, e que não estão alheias das relações de trabalho e da lógica predominante na sociedade capitalista no sentido de formação profissional.

Os estudos de Veiga apontam que a formação docente é a “[...] construção e a aquisição de saberes docentes, é um processo amplo e não linear, devendo ocorrer de forma mais coletiva possível”. Na perspectiva apontada pela autora “[...] o problematizar, o indagar, o duvidar fazem parte da formação e de sua prática pedagógica” (VEIGA, 2002, p. 83- 84; 88). Assim, segundo a autora, a formação continuada do professor deve estar pautada em mecanismos de problematização/investigação dos problemas sociais da realidade em estudo, no sentido de interação social por meio de uma ação político/pedagógica, sendo considerado nessa ótica o professor pesquisador.

A tentativa de apresentar o contexto teórico, sinalizada pelos estudiosos brasileiros como possibilidade de formação de qualidade no campo da formação de professores inicial e continuada, faz-se no sentido de apontar como essas propostas ainda se encontram distantes da materialização enquanto políticas educacionais.

Enquanto a preocupação desses estudiosos é com o esvaziamento do conhecimento que, por sua vez, é desarticulado com o saber do professor, seus limites e os desafios do cotidiano escolar, sinalizam caminhos para um eixo aglutinador que são as políticas que deveriam ser implantadas por meio de um projeto educacional nos cursos de formação.

Todavia, do discurso acadêmico à materialização de políticas de formação inicial e continuada de professores como um direito, muito se tem a fazer no âmbito das políticas educacionais, já que como ação de Estado as ações políticas visam a atender as demandas vigentes da sociedade contemporânea, da qual o Estado é parte integrante. Assim, no âmbito da política do Estado não há uma preocupação da formação como direito do professor, mas sim é vista como carência ou déficit de conhecimento. É Arroyo que denuncia a necessidade da superação desse conceito por meio de movimentos sindicais e dos gestores municipais e estaduais das políticas para a formação continuada de professores.

No contexto atual, a política educacional desenhada e materializada de formação de professores é pautada em paradigmas do contexto internacional e pelo modismo de cada governante, que se traduz numa política por meio de programas aligeirados, flexíveis, de formação de professores. No que diz respeito às nuances

políticas de cada governante nos reportamos às tendências pedagógicas que estiveram no palco das políticas públicas, que nortearam os cursos de formação de professores em cada momento histórico com vista a atender o apelo econômico.

Como se pode ver no decorrer deste capítulo, as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro visaram a atender à lógica vigente imposta pelo modo de produção capitalista, amparada num paradigma construído nas bases econômicas, desassociado do contexto histórico e das relações sociais.

No tocante à influência e à consonância entre a literatura internacional e a literatura dos autores brasileiros, em alguns aspectos se assemelham, como na discussão da formação inicial articulada à formação continuada como direito e não como suplência, e garantida enquanto política educacional. Essas são concepções defendidas por Arroyo (1989) e Nóvoa (2001), e referenciadas pela ANFOPE³⁰:

A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Esta continuidade do processo de formação de professores deve 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. (CONARCFE, 1989, p.23)

Na formação do professor voltada para a reflexão e a pesquisa, defendida por Veiga (2002), o professor é visto como agente social que intervém e interage no contexto social, por meio da indagação e da pesquisa. A concepção de professor defendida por Falsarella (2004) é a de formador e não apenas transmissor de conhecimento. De certa forma, as concepções apontadas pelas autoras brasileiras estão em consonância com a concepção defendida por Alarcão (2002), quando ela se reporta ao professor reflexivo, com sua prática, pautada na metodologia do questionamento e da pesquisa-ação.

No entanto, os autores brasileiros citados se distanciam das concepções voltadas para o conceito de competências, no que se refere ao papel do professor. Buscam por meio da crítica, apontar caminhos na questão de formação de professores, no contexto histórico, político e social da profissão professor.

Entendendo que os homens constroem suas relações sociais mediante as condições materiais, o Estado, como parte integrante do contexto da sociedade

³⁰ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

contemporânea, busca por meio das ações de capacitação em serviço, estabelecer a política educacional entendida como formação continuada, seja no nível macro, como programa e projetos do governo federal, seja no nível micro, no caso dos governos estaduais e municipais. Nesse sentido, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Estado buscam responder às necessidades decorrentes do contexto sócio-econômico e são materializadas mediante as condições materiais da sociedade contemporânea.

Assim, a política desenvolvida pelo Estado na questão de formação inicial e continuada tenta responder às necessidades do nosso tempo, no que se refere às inovações tecnológicas, à produção do conhecimento e das múltiplas faces que o trabalho do professor vem assumindo no âmbito da sociedade capitalista. Todavia, essa política parece não dar resposta aos anseios e às preocupações dos professores frente aos desafios que atravessam o contexto escolar, oriundos do próprio contexto social. No tocante à materialidade dessas políticas, nem sempre estão em consonância com as concepções defendidas pelos discursos acadêmicos. Isso é decorrente da política de formação inicial e continuada entendida e afirmada pelo Estado nacional brasileiro que se estende por todo país, por meio de legislações que se pautam em referenciais teóricos vinculados ao contexto internacional.

No entanto, num espaço singular como as secretarias municipais e estaduais de educação, a política educacional do governo central não só se materializa determinada pelas necessidades do momento, mas também conforme as matizes de cada governante, isto é, as brechas que se abrem por meio do movimento contraditório da sociedade capitalista propiciam experiências de novas propostas educacionais. Assim, os governos locais buscam por meio de ações políticas próprias, alternativas para a consolidação de uma proposta de educação.

2.3 A política educacional para a formação continuada de professores no contexto brasileiro

A formação continuada de professor, o conceito defendido pelos documentos norteadores das políticas educacionais, vem de alguma forma substituir o termo capacitação³¹ e tantos outros termos que estiveram na base da educação desde os

³¹ Para Marin (1995) o conceito de formação continuada vai assumindo nomenclaturas diversas com o passar dos tempos. Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. Em 1988, falava-se em treinamento de educadores em serviço [...] No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam

anos de 1970, período marcado pela ênfase dada à educação como desenvolvimento humano articulado ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido o termo formação continuada foi trazido para o contexto das políticas educacionais a partir do compromisso firmado nas conferências internacionais decorrentes da reforma do Estado e da necessidade de articulação do novo paradigma educacional.

Portanto, o governo brasileiro delineou as políticas no campo da educação pautadas nas orientações desses organismos. A formação continuada tida como prioridade pelas agendas internacionais em detrimento da inicial, foi tema no cenário educacional. Segundo Mello (1999, p. 45), “a formação de professores é tema obrigatório nos debates educacionais, considerando novos contornos pontuados por esses eventos”.

Assim, nas propostas destacadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a formação continuada foi tida como uma das estratégias para melhorar a qualidade da educação. Tal qual aos anos de 1970, em que a educação esteve estritamente vinculada ao econômico, nos anos de 1990 o “novo” paradigma vinculou a educação ao desenvolvimento econômico, em que qualidade total era exigida pelo contexto político e econômico, cujo objetivo era a inserção do Brasil na economia mundial, como os demais países da América Latina. Nesse contexto, na questão da política de formação docente temos a seguinte declaração,

A fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinjam os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Sendo uma questão complexa, sua elaboração deverá ser objeto de agenda especial de acordos e compromissos de co-responsabilidade, entre as administrações educacionais, econômico-financeiras e de relações dos três níveis de

em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso (MARIN 1995, p. 53). Entretanto concordamos com o conceito de formação continuada discutida pela ANFOPE (1998), como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico [...] como 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, p. 37). Sendo um processo contínuo de formação garantido pelas políticas públicas, superando as iniciativas individuais como direito concomitante enquanto trabalhador da educação. Ao passo que o termo capacitação se restringe aos cursos rápidos e voltados para atender situações imediatas e de improviso.

governo (União, Estados e Municípios), com o envolvimento de instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e demais segmentos sociais interessados. Paralelamente, devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão de currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Esse processo deve se estender as todas as categorias, destacando-se, inclusive, a dos dirigentes escolares, agentes importantes na melhoria da gestão do ensino. (BRASIL, 1993, p. 45)

Assim, o proposto foi uma política de formação inicial e continuada para o magistério desde a revisão e a avaliação da grade curricular dos cursos médio e superior, sendo essa formação realizada por meio das instituições formadoras articuladas com os programas de capacitação profissional, como uma necessidade decorrente das mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea.

A intencionalidade descrita no Plano Decenal de Educação para Todos se materializou em políticas de focalização e de aligeiramento na formação de professores, no qual o Estado brasileiro buscou atender às orientações das agências financiadoras das políticas educacionais. O exemplo disso foram as mudanças que ocorreram no cenário brasileiro nos anos de 1990, mudanças significativas na questão das políticas sociais, decorrentes das políticas neoliberais e do novo conceito de educação delineado pelas agências internacionais.

De certa forma essas orientações vinculadas à desqualificação que vem ocorrendo na formação inicial do professor parecem caminhar para a desprofissionalização³² docente. Pois no bojo das orientações das agências internacionais à medida que incentivam o professor a adquirir as habilidades e competências por meio de formação em serviço, propõem a formação inicial por meios de cursos aligeirados, pautados em conceitos que fortalecem a formação para o improviso.

Sob o discurso de valorização profissional, alinhado à formação em serviço, o Plano Decenal de Educação traz a proposta no capítulo IV, no Compromisso Nacional de Educação para Todos:

[...] Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar. (BRASIL, 1993, p.88)

³² A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribuiu para a “[...] desqualificação, oferecendo-lhes treinamento mais rápido e barato. Isto significa que com a retirada da formação de professores da universidade não visou apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 76-80).

Nesse sentido, o cenário educacional, nos anos de 1990, desenvolveu políticas educacionais de formação continuada decorrentes desse contexto, e cujas diretrizes também foram pautadas na LDBEN nº 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares citadas. Assim, a formação continuada de professores esteve presente no cenário educacional e de forma pontual reforçada nos discursos políticos do Estado neoliberal, com o propósito de melhorar a qualidade da educação e atender à nova lógica que se configurou em torno de uma educação pautada no conceito economicista e no papel descentralizador/controlador³³, assumido pelo Estado.

Assim, o tema foi fortalecido na LDBEN 9.394/96 em seu Art. 3º, Inciso VII, Valorização Profissional: “a associação entre a teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço,” e ainda no inciso X: “Valorização da experiência extra classe”. Nesse contexto, a formação continuada de professores em serviço foi pautada na experiência docente e também em outras experiências, sendo considerada como valorização profissional na LDBEN.

Com a aprovação da LEI 9.424/96, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁴, fortaleceu-se o conceito de formação continuada articulada com a valorização profissional e com o padrão de qualidade.

No que se refere ao padrão de qualidade do ensino, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em seu art. 13, inciso II estabelece:

Para ajustes progressivos de contribuição a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no art. 60, inciso 4º, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados observado o disposto no art. 2º, inciso 2º, os seguintes critérios.

- I – estabelecimento do número máximo e mínimo de alunos em sala de aula;
- II – capacitação permanente dos profissionais de educação;
- III – jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes;
- IV – complexidade de funcionamento;
- V – localização e atendimento da cidade;

³³ Descentralizador no sentido de projeto educacional e financiamento, controlador no sentido dos conteúdos dos projetos descentralizados. (PERONI, 2003)

³⁴ O FUNDEF é composto de recursos financeiros oriundos do Fundo de Participação do Estado-FPE (15%); do fundo de Participação do Município – FPM (15%); do Imposto de Circulação sobre Mercadorias-ICMS; (15%) do Imposto sobre Produtos Industrializados-IPi exportação (15%) e (15%); do ressarcimento pela desoneração de ICMS para exportação. As Leis que alicerçam o FUNDEF são: a Lei Kandir nº 87, a Lei nº 5.172/66, a Lei Complementar nº 61/89 e a Lei Complementar nº 87/96 (BRASIL, 1996 b).

VI – busca de aumento de padrão de qualidade do ensino. (BRASIL, 1996 b)

Na questão da carreira profissional dos professores, o FUNDEF instituiu no seu art. 9º para os Estados, Distrito Federal e Municípios, a obrigatoriedade de um novo Plano de Cargos e Carreira para o Magistério, de modo a assegurar: a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; o estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996 b).

Em relação aos recursos financeiros, foi estabelecida a realocação de recursos constitucionais da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, vinculando 25% dos recursos destinados à educação. 15% devem ser investidos somente no ensino fundamental, deixando para as outras etapas e modalidades da educação básica somente os 10% dos recursos próprios do município (FERNANDES, 2001).

Desde o início do FUNDEF, a União tem definido o valor mínimo, por meio do decreto presidencial. Todavia o artigo 6º da lei nº 9.424/96 declara que “A União complementarará os recursos do Fundo a que se refere o art. 1º sempre que, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente”. Assim fica a critério do governo central a definição do valor mínimo por aluno e do complemento dos recursos (BRASIL, 1996 b, p, 5). Conforme a tabela abaixo.

TABELA 1 -Valor mínimo nacional do FUNDEF - aluno/ano 1998-2004

Ano	Valor Anual Decreto Presidencial
1998	R\$ 315,00
1999	R\$ 315,00
2000	R\$ 333,00
2001	R\$ 363,00
2002	R\$ 438,90
2003	R\$ 468,30
2004	R\$ 564,63

Fonte: - Decreto Nº 2.440/ 1998; Decreto Nº 2.935/ 1999; Decreto Nº 3.326/1999 referente a 2000; Decreto Nº 3.742/ 2001; Decreto 4.103/2002; Decreto Nº 4.580/ 2003, Decreto Nº 4.966/ 2004.

A respeito da valorização do magistério, a Lei nº 9.424/96, determinou que 60% das receitas de impostos subvinculados ao governo federal sejam destinados ao pagamento de profissionais da educação, em efetivo exercício no ensino fundamental. Entretanto, não incorporou mais recursos para a educação, uma vez que

é apenas um mecanismo de redistribuição de recursos já vinculados. Nesse contexto o referido fundo aprofundou o processo de municipalização do ensino fundamental.

Há consenso nacional de que os recursos disponíveis à educação são insuficientes para dar conta das necessidades crescentes. Conforme os estudos de Azevedo (2002), o FUNDEF está entre os programas federais indutores da municipalização, particularmente do ensino fundamental, por esse programa, condicionar a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no município, sendo uma subvinculação específica de recursos, constitucionalmente vinculados, para aquele nível de ensino. Sendo assim, o caráter redistributivo desses recursos beneficiou os municípios mais pobres e neles melhorou as condições salariais dos docentes. Por isso, constitui um dos programas que têm tido ampla aceitação por grande parte das municipalidades.

Entretanto, segundo a autora citada, o FUNDEF se constituiu em fonte de problemas em relação à universalização da educação fundamental com qualidade. Primeiro, devido à lógica da administração gerencial do poder central, que entendeu que os problemas educacionais não decorriam da falta de recursos e sim da falta de competência na sua administração. Segundo, o governo central não aportou montantes suficientes para viabilizar a solução dos problemas que entravam os processos de ensino e aprendizagem, comprometendo assim a oferta da educação infantil e a de jovens e adultos. Terceiro, refere-se ao período de duração do FUNDEF, estabelecido pelo governo federal para dez anos. Isso de certa forma levou os entes federados, no caso os municípios, ao receio de comprometer o orçamento com ajustes salariais dos professores, e assim, o aumento salarial dos docentes tem ocorrido por meio de gratificações, em vez da implantação de uma política efetiva de incorporação salarial e, conseqüentemente, a valorização profissional (AZEVEDO, 2002). A ênfase no ensino fundamental apresentada no documento aponta a focalização das prioridades, no tocante à valorização dos professores do ensino fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino (educação infantil, ensino médio).

Quanto à valorização dos profissionais de ensino, as políticas desencadeadas nos anos de 1990 criaram uma cultura de formação em serviço – formação continuada como estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Para tanto foram criados programas para formação docente a longa distância, como o “Salto para o

Futuro”, no qual a formação foi pensada por meio de programa de televisão com conteúdos pedagógicos. Para efetivação do programa foi enviado para as escolas, em âmbito nacional, um kit contendo uma antena parabólica, uma televisão e um vídeo cassete. Ainda nesse contexto foi implantado o Programa de Formação de Professores em Exercício–“PROFORMAÇÃO”, que visava a promover um curso de nível médio, Habilitação em Magistério, com recursos da tecnologia do ensino a distância (MEC, 1998).

Segundo análise de Zeichner e Diniz (2005), a forma como o Brasil vem implantando as reformas educacionais é similar a que acontece nos Estados Unidos. Os programas de formação de professores dos Estados Unidos apontam uma predominância essencialmente na distribuição de pacotes e *kits* educacionais e a venda de soluções educacionais é considerada um grande e rentável negócio nesse país. Assim, a ênfase dada pelo Estado à questão de formação continuada de docentes propiciou e fortaleceu a venda de cursos, a mercantilização de assessorias e a venda de *kits* educacionais – De acordo com os autores citados, a formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos da racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração. Como já descrito os cursos de formação continuada implantados pelo governo brasileiro nos anos de 1990 e posterior trazem em seu bojo aquisição de *kit's* pedagógicos, isto de certa forma nos demonstra a relação de Estado e mercado que perpassa os cursos de formação em detrimento a formação teórica e contínua. Não queremos com isso dizer que os materiais pedagógicos não sejam importante no contexto de uma formação, o que criticamos é a ênfase que se dá aos cursos pontuais e de curta duração, agregado a *kit's* pedagógicos como receituário, como foi o caso do Programa de Aceleração da Aprendizagem, PCNS e tantos outros.

Na questão dos programas de formação continuada no âmbito da reforma educacional do Estado brasileiro, Maués (2003) declara que:

[...] a política de 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 aprofundada, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação. Contudo, quando ele é examinado de forma política e contextualizado, 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 [...] o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de atualização a esse novo mundo globalizado. (MAUÉS, 2003, p. 103-104)

A configuração que a formação continuada de professores tomou no âmbito das políticas públicas nos anos de 1990, visou à lógica de mercado. Os cursos de formação passaram a ser mercadorias. Barroso (2005) destaca a predominância na criação de mercado da educação:

Assiste-se, por isso, à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a idéia de "serviço público" em "serviços para clientes", onde o "bem comum educativo" para todos é substituído por "bens" diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os "consumidores" de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais. O objectivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o "mercado da educação" com o "mercado de emprego", nem que para isso seja necessário criar um "mercado dos excluídos". (BARROSO, 2005, p. 742)

Com a influência das idéias neoliberais de “encorajamento de mercado”, as políticas de educação foram subordinadas a uma lógica estritamente econômica; na importação de valores (competição, concorrência, excelência) e modelo de gestão empresarial. Segundo o autor citado essa performance em que a educação tomou no atual estágio do capitalismo, condiz com a articulação da educação como mercado de emprego. Isso é percebido com a expansão das instituições de cursos superiores do setor privado, a venda dos cursos de formação de professores, das assessorias para formação docente, aquisição de materiais didáticos e entre outros. De certa forma essas ações impulsionam a formação do mercado da educação e a escola como espaço de mercantilização.

Outro agravante no rol das políticas educacionais é a precarização do trabalho docente, apontado por Oliveira (2004) na política de formação de professores, decorrente dos rumos que essas reformas tomaram, acabou por determinar uma reestruturação do trabalho do professor, resultante da combinação de diferentes fatores que se fizeram presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, (elaboração de projeto estratégico de cunho gerencial, planejamento etc...) tendo

como corolário a maior responsabilização dos professores e maior envolvimento dos atores sociais.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a esse respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA 2004, p. 1.132)

Sendo assim, a política de convênios desencadeada por intermédio do FNDE propiciou uma nova organização gerencial no âmbito da escola. Nesse sentido, o FNDE criou a modalidade de financiamento "Projetos Educacionais", por meio dos quais as entidades ou órgãos públicos podem receber "assistência financeira" para a formação continuada de professores; aquisição ou impressão de material didático; atividades básicas de prevenção em saúde e benefícios como transporte escolar; além de oferecer aquisição de equipamentos e adaptação física às unidades escolares do "Ensino Especial". Para tanto, a entidade ou o órgão interessados propõem e submetem a essa autarquia o Projeto Educacional concernente, cuja elaboração deve seguir as normas prescritas no Manual de Assistência Financeira do referido programa em que se enquadra o seu projeto, o que também inclui a documentação necessária à sua habilitação (MEC/FNDE, 2000).

Os projetos que, seguindo as normas prescritas para a celebração de convênios com a União, devem prever uma contrapartida de pelo menos 1% do seu valor, devem também ser protocolados no FNDE, local em que é julgado quanto ao atendimento dos requisitos formais. (MEC/FNDE, 2000). Segundo os estudos de Azevedo (2002), no caso de o projeto ser aprovado nesse item, a saga continua por meio do seu julgamento quanto ao mérito técnico-pedagógico, na secretaria afim do Ministério. Se aprovado, a celebração do convênio, mesmo assim, ainda não está garantida, pois fica na dependência da disponibilidade dos recursos. Mostrando o enquadramento nas diretrizes da gestão gerencial, os formulários destinados à prestação de contas técnica e financeira, entre outros aspectos, privilegiam a medição quantitativa dos produtos aferidos pelos projetos. (IDEM)

A pesquisa realizada por Azevedo (2002) aponta que de um total "de 14.359 projetos educacionais cadastrados no FNDE em 2000, apenas 3.338 foram

efetivamente conveniados e financiados, o que representou, precisamente, 23,24% do atendimento da demanda das ações focalizadas” (AZEVEDO 2002, p. 65).

Os convênios criados entre o governo federal, estados e município no sentido de financiar os Planos de Trabalho Anual-PTAs das Secretarias de Educação, visaram a subsidiar a capacitação do professor do ensino fundamental, no sentido de melhorar o desempenho das atividades pedagógicas. A forma como o Estado entendeu a formação continuada compõe-se de programas de aperfeiçoamento e segue as orientações dos organismos internacionais, cuja prioridade é à formação em serviço, decorrente do baixo custo e do aligeiramento na formação. Santos (2000) analisou a política educacional, orientada pelo Banco Mundial na questão da formação continuada, e concluiu que a política de formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente.

Nesse sentido, a formação em serviço apresenta-se como a forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. A redução do tempo da formação inicial e o investimento na educação continuada têm como premissa o viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação (SANTOS, 2000). Conforme a autora, o investimento na formação continuada é proposto pelo Banco Mundial, na perspectiva de melhorar o desempenho docente mediante maior domínio que o professor venha a ter dos conteúdos das disciplinas e de estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando o docente para seguir as diretrizes e normas curriculares.

Nesse contexto o Plano Nacional de Educação (2003) retrata o delineamento da política educacional para os próximos dez anos pautada na lógica estabelecida, e traz em seu bojo o diagnóstico, diretrizes e metas para as etapas e modalidades de ensino³⁵. Mas o que nos chama mais atenção é a quarta parte do documento no item 10, que se refere à formação dos professores e a valorização profissional. O diagnóstico apontado nesse item expressa que:

³⁵ Etapas e Modalidades de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Superior, Educação de jovens e Adultos; Educação a distância e Tecnologia Educacional, Educação Tecnológica e Formação profissional, Educação Especial; Educação Indígena, Formação de Professores e Valorização do Magistério, Financiamento e Gestão.

A melhoria da qualidade de ensino, que é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo a valorização do magistério [...] Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: A formação profissional. As condições de trabalho, salário e carreira. A formação continuada. (BRASIL, 2003, p. 63)

A formação continuada foi vista no plano como estratégia essencial para a melhoria na qualidade da educação e considerada como necessidade para os profissionais da área, em virtude das mudanças e dos desafios da sociedade moderna.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permitem a elevação do nível de vida, constitui um compromisso da nação [...] A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigências de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço dos profissionais da educação). [...] a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2003, p. 66)

Portanto, como destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), a educação foi entendida como a mola propulsora para o acesso dos cidadãos à cidadania e às atividades produtivas do país. Esse acesso, segundo o plano, passa pela qualidade da educação. De acordo com Torres (1996), a qualidade do ensino para o Banco Mundial depende da presença de alguns fatores determinantes de um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre esses fatores, o Banco Mundial priorizou três: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes. Esses fatores são visíveis no PNE como condição de melhoria da educação.

Assim, o trabalho docente ganhou destaque como um instrumento que, vinculado à formação permanente (serviço) dos profissionais da educação, em especial a formação da educação a distância, contribuiriam para a qualidade da educação. Qualidade esta, tão discutível no âmbito da sociedade capitalista, em que o

conceito de qualidade significa produtividade em alta escala, através do aperfeiçoamento do domínio de técnicas, com vista à acumulação do capital.

A qualidade pretendida perpassa pelo domínio do professor de habilidades decorrentes das mudanças no âmbito da sociedade com os avanços científicos, tecnológicos e das novas perspectivas pedagógicas e curriculares. Nessa perspectiva, o aperfeiçoamento periódico do professor se fez necessário com vistas à qualidade almejada. Para tal, o plano estabelece 26 metas para a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, sendo que a meta 22 trata dos programas para a formação continuada, especificamente para os professores alfabetizadores.

O documento aponta que a formação continuada é uma necessidade estratégica no âmbito da política educacional para melhorar a qualidade da educação e que se traduz em programas específicos de aperfeiçoamento profissional. Ficou a cargo das secretarias estaduais e municipais a responsabilidade quanto à implantação dos programas de formação continuada no âmbito das políticas locais, como também a captação de recursos financeiros e parcerias com as instituições de ensino superior, subsídios tidos como essenciais para a formação continuada, na qual a participação do governo central se daria por meio de convênios.

Depois do PNE, os demais programas do MEC na questão das diretrizes curriculares e do sistema de avaliação se fizeram presentes no cenário educacional. Na questão do financiamento da educação referente à atuação do FUNDESCOLA, permaneceu a lógica dos organismos internacionais, o que se percebe é que o governo Lula, que assumiu em 2003, deu continuidade ao que foi implantado pelo governo anterior, pautado na lógica neoliberal, cujas políticas sociais são focalizadas e pulverizadas. O que podemos afirmar é que até 2004 a política educacional no âmbito nacional não sofreu alterações significativas.

2.4 As ações políticas do Estado de Mato Grosso do Sul para a formação continuada nos anos de 1990.

No Estado de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito à política de formação continuada nos primórdios dos anos de 1990, tanto o Estado como os municípios seguiram as diretrizes de âmbito nacional. Esse fator é preponderante no que se refere à implantação dos programas do governo central no âmbito das secretarias estaduais e municipais.

Assim, podemos destacar a implantação dos programas de formação a distância com o “Salto para o Futuro”, que se estendeu aos municípios do estado, o Programa TV Escola, a expansão do Programa Nacional de Informática (PROINFO) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), programas estes que foram expandidos em parceria com as prefeituras municipais.

A proposta educacional sul-mato-grossense, entre 1991-1994, no governo Pedro Pedrosian, esteve pautada nos princípios e proposições que foram contemplados no Plano Decenal de Educação para Todos, no documento síntese “Acordo Nacional de Educação para Todos”. Assim, a proposta educacional traz como eixo principal a questão do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a gestão democrática, entendida como eleições diretas para diretores escolares e a constituição dos colegiados, como mecanismo possibilitador de maior participação. No bojo da proposta educacional, os conceitos democráticos que davam sustentação à proposta estiveram em consonância com os conceitos de cooparticipação da sociedade na escola por meio de parcerias, defendidos pela política neoliberal.

Nesse sentido, a formação em serviço que foi arrolada nesse período no Estado de Mato Grosso do Sul, teve como objetivo atender à nova lógica que se estabeleceu em âmbito nacional. Em função disso presenciamos a ênfase na questão da gestão democrática, a qual teve em vista a capacitação de professores para a elaboração dos projetos político-pedagógicos, para o Programa de Aceleração da Aprendizagem, para os programas de formação a distância, citados anteriormente. A política de reforma curricular trouxe para o rol dos cursos de formação em serviço a capacitação de professores para o entendimento dos “Parâmetros em Ação”, cuja formação se destinava à compreensão metodológica pelos professores dos Parâmetros Curriculares, lançados anteriormente como currículo oficial.

Nessa perspectiva de controle de qualidade e do desempenho da escola, ocorreu no âmbito dos municípios, articulado com o governo estadual, o treinamento dos gestores educacionais, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que objetivou criar, segundo Veiga (2001), a cultura gerencial no interior da escola, na qual os professores assumem o papel de gerentes e os alunos são vistos como clientes.

Dessa forma, a política do Estado de Mato Grosso do Sul ganhou novos contornos voltados para o gerenciamento, a competência e a habilidade. Enfocamos

alguns programas de formação continuada que estiveram no cenário das políticas educacionais sul-mato-grossenses, no sentido de mostrarmos a relação entre as políticas delineadas pelo governo central e a materialidade nas políticas locais. Nesse contexto, o papel que o trabalho do professor assumiu no âmbito das políticas educacionais tende a atender aos pressupostos delineados pela lógica do Estado neoliberal, no âmbito do governo central e local.

De 1999 a 2003, conforme já descrito no capítulo 1, novos rumos nortearam a política educacional no Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, com o projeto da Escola Guaicuru que culminou no movimento da Constituinte Escolar, em que a formação continuada de professores se pautou numa ampla formação política mediante ao processo de discussão, reflexão e decisão coletiva. Nesse particular, a repercussão dessa formação durante esse período se deu somente no âmbito das escolas estaduais do município de Dourados.

Nesse contexto, os atores sociais foram chamados para discutir a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul e foram elaborados cadernos temáticos que se traduziram em princípios e diretrizes para o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado na Assembléia Legislativa com a Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003. Assim o caderno temático nº 13 trata de formação continuada, que posteriormente serviu de alicerce para as metas do referido plano. Na parte que toca à formação de professores, o Plano Estadual de Educação coloca como prioridade a preparação do cidadão para a compreensão da sociedade e sua atuação consciente nas relações sociais e econômicas, das quais depende a qualidade da educação (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Assim, nas 19 metas traçadas pelo PEE em relação à formação de professores e à valorização do magistério, o foco está na criação dos programas e nas articulações junto às instituições de ensino superior para a formação continuada, prioritariamente relacionada ao patrimônio histórico, cultural e ambiental de Mato Grosso do Sul.

O PEE segue tal qual descrito no Plano Nacional de Educação, em relação à formação continuada, através de programas de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, o documento que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003) no capítulo VI, que trata dos profissionais da educação, em seu art. 99, define: “A formação de profissionais da educação, se dará de forma inicial e continuada, tendo como

fundamentos a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”³⁶. Dessa forma, os caminhos apontados para a formação continuada pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul foi entendido como uma formação pautada na teoria e na prática docente, com programas de aperfeiçoamento necessários para a atuação do professor. Assim, a discussão no Movimento da Constituinte Escolar buscou refletir as práticas sociais no contexto da sociedade capitalista, estabelecendo relação com o cotidiano escolar.

Contudo, a política implantada pelo governo central esteve em consonância com a política desenvolvida no Estado de Mato Grosso nos primórdios dos anos de 1990. As formas como as políticas do governo central se materializam na singularidade dos governos locais se diferencia de um governo para outro. Esse fator é decorrente das nuances políticas de cada governante. Nesse contexto, presenciamos no Estado de Mato Grosso do Sul no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, uma proposta de educação que envolveu e construiu com os atores sociais os princípios e diretrizes de um projeto de educação para o sistema estadual de ensino. Que foi a proposta da Escola Guaicuru em que originou o Movimento da Constituinte Escolar. Não obstante, essa proposta a Escola Guaicuru sucumbiu devido à contra-hegemonia do próprio grupo gestor e dos fatores oriundos da sociedade capitalista que perpassam as políticas educacionais.

Nesse particular, a questão ideológica proposta pela reforma do sistema educacional pelo governo central foi preponderante e alinhavada com os demais sistemas sub nacionais.

Concluindo o capítulo, podemos dizer que, a política educacional implantada pelo governo central na questão da formação docente foi centrada no conceito de uma educação voltada para o conhecimento e para as habilidades cognitivas. A exigência de habilidade para lidar com diversas situações oriundas do contexto social

³⁶ Isso implica assumir segundo ANFOPE (1998) uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam **todo** o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

da sociedade capitalista, perpassou os cursos de capacitação profissional no âmbito das ações políticas que encarnam a concepção da competência profissional nas diversas habilidades.

O trabalho do professor nesse contexto é voltado para a questão do desempenho quantitativo e novas habilidades propostas pelo contexto social. Na dita “sociedade do conhecimento”, o aperfeiçoamento profissional se faz necessário com vista a atender às necessidades impostas pelo contexto educacional, impulsionado pelo mundo contemporâneo.

Nesse sentido, o discurso, nas estâncias tanto do governo federal como do estadual e do municipal é sempre o mesmo, vinculando os problemas da educação, que são problemas oriundos da própria contradição da sociedade capitalista à formação deficitária do professor, que é fruto do sistema educacional integrante dessa sociedade. Assim, compreender a formação de professores, fruto de uma política pautada no modo de produção da sociedade contemporânea e partícipe de um sistema de ensino vinculado a uma política de educação, que no decorrer da história foi marcada pelo sabor da classe dominante no tocante às concepções políticas e ideológicas, requer um debruçar na trajetória do trabalho do professor no sentido mais amplo de como o trabalho docente foi desenhado na conjuntura da sociedade capitalista.

Para tal, é necessário não desvincular esse trabalho das relações estabelecidas com os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e dos interesses que perpassam as classes sociais. A contextualização histórica das relações de trabalho do professor no âmbito da sociedade capitalista exige um olhar no campo do trabalho didático e as suas modificações, sofridas no tempo, frente à materialização das condições sociais. Isso se faz pertinente, no sentido de entendimento de como o termo “qualificação³⁷” se constituiu na profissão docente.

Assim, o conceito de “qualificação” na sociedade capitalista tem como lógica a especialização do conhecimento, considerada como uma necessidade do nosso

³⁷ O termo qualificação defendido neste trabalho refere-se ao conhecimento total do modo de produção, que já não é mais possível desde a manufatura. O que predomina nos dias atuais na questão de qualificação é o conceito de especialização do conhecimento. Segundo Alves (2005), a qualificação no período feudal, o mestre artesão tinha o domínio pleno como trabalhador, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade a que se dedicava. “Ele era o senhor dos segredos de seu ofício [...] o mestre ou preceptor, na educação, era o senhor dos segredos do trabalho didático e dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino. Desse aspecto, o mestre não poderia ser concebido senão como sábio e trabalhador qualificado nos domínios da educação.” (ALVES 2005, p. 19)

tempo. Todavia, a fragmentação do conhecimento reforçado pela especialização repercutiu na política educacional e na formação docente, por meio da divisão por áreas de conhecimento e na organização do trabalho didático.

Como a objetivação e a simplificação do trabalho aprofundaram a fragmentação do conhecimento, isso de certa forma contribuiu ainda mais para a perda da totalidade do processo de trabalho. Dessa forma, a política de formação do professor implantada pelo Estado não está destoante dessa lógica.

A questão de fundo é que a profissão professor, como as demais profissões, se encontra num contexto da divisão do trabalho que contribui para o conhecimento fragmentado. Nesse sentido, o trabalho do professor encontra-se cada vez mais expresso na fragmentação do conhecimento e na perda da totalidade.

Na sociedade contemporânea, a especialização se faz necessária, no sentido de atender à lógica vigente, na questão da produção do conhecimento e das inovações tecnológicas.

Assim, os discursos políticos buscam enfatizar a formação continuada como mecanismo para a superação dos desafios do nosso tempo e dos problemas tidos como deficitários na formação inicial do professor.

Na produção acadêmica, o termo ganha novo sentido que tem sido alvo de discussão nos debates dos educadores na questão de formação continuada como valorização profissional, cuja prioridade tem como ponto de partida a formação inicial, sendo a formação continuada um processo desencadeado pela formação inicial. Todavia, as orientações dos organismos internacionais, especificamente o Banco Mundial, priorizam a formação continuada em detrimento da formação inicial.

Nesse contexto é que as políticas desenvolvidas pelo Estado, sejam em nível micro como no caso dos municípios e estados, seja em nível macro, enquanto governo central, tendem a implantar programas de formação continuada de professores articulada com o discurso de valorização profissional, e é nesse contexto que o termo formação continuada ganha centralidade nos documentos governamentais e nos discursos políticos.

Enquanto lógica, a especialização perpassa a política educacional desenvolvidas pelo Estado e a carreira profissional do magistério público, como exigência para a progressão profissional.

Assim, o Estado, como parte integrante da sociedade capitalista, busca atender as demandas inerentes do capital. Tanto é que o Estado neoliberal buscou

atrelar a educação ao econômico. Isso tem ocasionado, às políticas desenvolvidas pelo Estado nas mais diversas instâncias governamentais, federal, estadual e municipal, a buscar por meio da formação em serviço a racionalização do tempo e dos custos com a formação docente. É nesse sentido que a formação continuada ganha centralidade nos discursos e nas políticas educacionais.

Todavia, isso não quer dizer que a formação continuada não seja importante no âmbito do trabalho docente. Como todas as profissões, as mudanças no contexto social e no mundo do trabalho requerem o aperfeiçoamento profissional, mediante o enfrentamento de novos desafios.

Não se trata também de combater a especialização do conhecimento, até porque a dimensão das descobertas e produções científicas em torno do conhecimento das mais diversas áreas seria quase impossível no contexto atual apropriar-se de todo conhecimento que já foi produzido pela humanidade. No entanto, a crítica em relação à formação dos professores é no sentido de que as políticas educacionais têm reduzido o tempo de formação e esvaziada de seus conteúdos o contexto histórico e as relações sociais do modo de produção dessa sociedade.

No entanto, a política de formação de professores deveria ser articulada com a formação inicial e continuada, no sentido de resgate da profissão professor, cujos eixos norteadores não estejam à mercê de cada governante, mas sim de toda a sociedade e instituições formadoras. Nesse caso, é preciso que os conteúdos apontem as múltiplas determinações da sociedade que estão pautadas nas relações sociais construídas pelo modo de produção capitalista, e como, no âmbito dessas relações, constroem-se a educação e o trabalho do professor. Entendemos que o eixo articulador da formação de professores perpassa pelas condições materiais e políticas. Entendemos também, que não é apenas a formação inicial ou continuada que resolverá a questão da qualidade da educação. Outros elementos inerentes ao contexto social precisam estar articulados em vista à projeção de outra forma de sociedade.

Considerando o já dito, trataremos no próximo capítulo das políticas educacionais implantadas no município de Dourados, da questão de formação continuada de professores e da tentativa de construção de uma educação com vista a compreender as relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista.

CAPÍTULO III

A(S) POLÍTICA(S) PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS (1997-2004)

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo municipal de Dourados – MS, para a formação continuada de professores, no período de 1997 a 2004, objeto de pesquisa desta dissertação. Como referido anteriormente, nosso objetivo é analisar as políticas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Dourados - MS após a aprovação da LDBN nº 9.394/96. Assim, apontamos as diretrizes que permearam as ações da Secretaria Municipal de Educação na formação continuada de professores durante os dois períodos de estudo (1997-2000; 2001-2004) e ainda os dois momentos do segundo período (2001-2003) e (2003-2004). Sinalizamos o percurso da formação continuada no sentido de continuidade/descontinuidade no âmbito da política governamental no município.

Este capítulo foi dividido em cinco itens. No item 3.1 retratamos o contexto histórico das políticas educacionais e da formação continuada de professores no município de Dourados, dos anos de 1990. No item 3.2 apresentamos a política educacional municipal e a formação continuada de professores que se constituiu no governo Antonio G. Brás Mello (1997-2000), seus pressupostos, limites e a operacionalização dessas políticas no contexto educacional. No item 3.3 analisamos a política de formação continuada de professores: do governo José Laerte C. Tetila (2001–2004) seus pressupostos, limites e a operacionalização dessas políticas no campo da educação, em dois momentos: um primeiro período (2001-2003) da gestão educacional da rede municipal no âmbito desse governo (item 3.3.1) e o segundo período de gestão do governo José Laerte C. Tetila, que se estendeu de março de 2003 a dezembro de 2004 (item 3.3.2)

3.1 A história das políticas educacionais e da formação continuada de professores no município de Dourados: nos anos de 1990

Em relação à formação continuada de professores, objeto de estudo deste trabalho, as primeiras ações de capacitação³⁸ de professores na rede municipal de Dourados remontam aos anos de 1970. A Secretaria Municipal de Educação de Dourados tem pensado a capacitação de professores desde esse período, com a nomenclatura “treinamento” de professores, termo que esteve em consonância com as políticas vigentes no país, pautado no paradigma da teoria do capital humano, voltado para a questão de investimento em recursos humanos articulado com o desenvolvimento econômico, ênfase essa que recai na capacitação no sentido de treinamento profissional vinculado à educação. Apesar de o treinamento de professores na rede municipal de ensino remontar a esses anos, a ênfase maior na questão de cursos de formação de professores no município de Dourados vai se dar nos anos de 1990, devido à implantação da política de convênios do município com o governo federal, e instituições pública de ensino que se intensificou nesse período³⁹. Isso não quer dizer que nos anos anteriores não houvesse os cursos de capacitações; todavia, os documentos⁴⁰ sinalizaram uma política intensa da Secretaria Municipal de Educação-SEME em relação à capacitação de professores a partir do período citado.

No início dos anos de 1990, intensas mudanças ocorreram no âmbito da política educacional no município de Dourados. Podem ser apontadas a instituição e aprovação da Lei Orgânica do Município (LOM) que determinou os dispositivos legais do ensino no município, a elaboração do Plano Plurianual de Educação (1993 a 1996), a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), a instituição do Sistema Municipal de Educação, e, na seqüência, a criação do Conselho Municipal de Educação.

Assim, a Lei Orgânica do Município (LOM), em seu art. 221, determina que:

³⁸ Documento encontrado como plano de trabalho de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, de 1977, que oferece um treinamento para professores na área de Ciências, tendo como finalidade treiná-los na aplicação do guia curricular do professor (DOURADOS, 1977, s/p.).

³⁹ No ano de 1995 houve um convênio de capacitação de professores firmado entre a Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura Municipal de Dourados, por meio de um projeto de extensão. Esse convênio teve vigência durante o período de 1995 a 1996. Outros projetos de capacitação vinculadas aos projetos de extensão com as universidades públicas e privadas foram implantados nos anos de 1990, na rede municipal de ensino (DOURADOS, 1996).

⁴⁰ Projeto de Capacitação de Pessoal 1993-1996; Projeto de Avaliação da Gestão Educacional 1993-1996 e Convênios para a formação de professores 1996.

O dever do município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito;

II - atuação prioritária no ensino fundamental e no pré-escolar;

III - atendimento educacional aos portadores de deficiência, criando organizações específicas capazes de atendê-los;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de até 6 anos;

V - oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando;

VI - atendimento social escolar para integração e adaptação do aluno;

§1º - Toda escola municipal a ser construída deverá abrigar instalações adequadas ao atendimento do pré-escolar.

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado em tempo integral.

§3º-Todo estabelecimento da Zona urbana atenderá ao ensino fundamental de primeiro grau, da primeira à oitava série. (DOURADOS, 1990, p.44)

De forma legal, foram constituídos os princípios que deverão nortear as políticas educacionais no município. Na conjuntura atual, esses princípios são os alicerces para os discursos e ações políticas no município.

Nesse contexto, a LOM tem como princípio a gestão democrática, temática esta que foi disseminada no período dos anos de 1990 no interior das políticas públicas, decorrente da abertura política do país na segunda metade dos anos de 1980 e das discussões e debates dos educadores em torno da escola pública. Articulado a esses fatores, o Estado de Mato Grosso do Sul não ficou alheio a esse movimento. Tanto é que o governo estadual adotou como programa de governo a “gestão democrática no interior das escolas”⁴¹.

Assim, a questão da participação, articulada com a política que se consolidava desde os anos de 1990, desenvolvida pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, foi entendida enquanto gestão democrática, incluindo a eleição direta para os diretores escolares, cuja ênfase da participação dos atores sociais (pais, alunos, professores etc..) se deu mediante o voto e também no sentido da chamada da sociedade civil para a co-responsabilidade participativa na manutenção das escolas. Esse entendimento de gestão democrática começou a ser consolidada nos discursos e nas ações políticas do município durante esse período.

Enquanto momento histórico e político, o conceito de participação “[...] havia sido apontado como estratégia de gestão na formulação da LOM. No programa de governo 1993-1996, ela reaparece aliada ao planejamento” (FREITAS, 1997, p. 106). A autora aponta a consonância desse conceito no programa do governo municipal de

⁴¹ Nessa questão consultar Fernandes (1996). Os estudos dessa autora apontam a gestão democrática como Programa de governo do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1991 a 1994.

Dourados (1993-1996) com as diretrizes do Segundo Plano Estadual de Educação: “Educação para Democracia” (1985-1987), do governo de Wilson Barbosa Martins apontados nos estudos realizados por Rocha (1992). Com a aprovação da LDBEN nº 9394/96, o tema ganhou relevância em seu art. 3º. Decorrente da política educacional que se configurou no país, essa temática ganhou espaço no discurso e no contexto da política de capacitação profissional, exigência desse momento. Assim, o município de Dourados-MS, procurou trilhar o caminho da gestão democrática nas escolas municipais, a qual “[...] ficou reduzida à eleição para diretores e à presença de instituições colegiadas segundo o modelo dos anos 70” (FREITAS, 1997, p.153).

No caso específico do município de Dourados “[...] essa temática adquiriu contornos específicos [...] Sendo, assim, admitiu uma abertura à participação, facilmente controlável pelo Estado” (FREITAS, 1997, p.105)⁴².

O município, segundo a autora, permitiu uma abertura democrática na forma de representatividade, no entanto, controlada pelo Estado. Primeiro porque a LOM não dispôs sobre inovações institucionais com vistas a alterar os meios e a forma de gestão educacional, limitando-se a admitir uma reconfiguração de instituições já conhecidas, de modo a permitir a participação, na sua forma representativa, como concessão do Estado local. Segundo, porque essas prescrições teriam uma função estratégica no jogo político local, no sentido que poderiam se prestar a ‘atender’ expectativas, a aliviar conflitos, a ‘costurar’ consensos. Terceiro, porque essas prescrições foram adiadas, já que deixadas em aberto, sem prazos definidos para a implementação e na dependência de novas resoluções legais (FREITAS, 1997).

Além disso, a Lei Orgânica do Município de Dourados (LOM) trouxe em seu bojo, dentre outros, o princípio de valorização e o aperfeiçoamento profissional, de acordo com o art. 220, Inciso 4:

- IV- Valorização do profissional do ensino, garantindo, na forma de lei, plano de carreira que assegure:
 - a) O aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado;

⁴² As contribuições de Freitas serão referências no decorrer deste trabalho, apesar de seus estudos se reportarem ao período de 1993-1996. Todavia, em termos de análises da política da gestão educacional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no município de Dourados, tornam-se relevantes em virtude que permaneceram no âmbito da secretaria os mesmos gestores e consequentemente as mesmas diretrizes políticas norteadoras da educação municipal, conforme apontam os documentos analisados; Projeto de Avaliação da Gestão Educacional e o Projeto de Capacitação de Pessoal, este último foco deste trabalho.

b) A liberação de tempo de estudo, no local de trabalho, durante a jornada normal (DOURADOS, 1990, p.44).

Em seguida, no contexto político-educacional no município de Dourados, foi delineada a proposta⁴³ de trabalho - Força Popular ‘Dourados Mais Humana,’ que se configurou também como projeto educacional. Essa proposta “adquiriu cunho de ‘Programa de Governo’ da administração municipal desse período, pela qual passou a ser elemento central da gestão educacional” (FREITAS, 1997, p.106). O programa de governo apontou, segundo a autora, a prioridade na inclusão da participação da sociedade para o êxito da administração local. Nesse sentido, a participação foi estabelecida como estratégica na Lei Orgânica Municipal (LOM), que estabeleceu os princípios de ensino e os requisitos de qualidade da escola municipal, qualidade esta vinculada aos aspectos físico, organizacional e assistencial da unidade escolar. A participação reaparece⁴⁴ na proposta de governo, alinhada às idéias neoliberais, que ganham expressão no cenário educacional (FREITAS, 1997). Na LOM a participação é entendida como um mecanismo de gestão democrática.

A elaboração do Plano Plurianual⁴⁵ de Educação (1993 a 1996) pela secretaria municipal se deu nesse contexto. Esse plano consistiu numa particularização e priorização de aspectos da política educacional municipal, esboçada tanto na LOM quanto no plano de governo, e que não chegou a ter relevância na gestão da educação municipal, no sentido de racionalização e da democratização da gestão, porque foi acolhida, pelos atores na área educacional, como um instrumento de caráter burocrático (FREITAS, 1997).

⁴³ O documento apresenta a proposta de governo da coligação partidária que integrou o governo municipal, no período de 1993 a 1996. Essa coligação reuniu forças sociais representadas pelo Partido Trabalhista Brasileiro, Partido da Frente Liberal e outros de menor expressão política (FREITAS, 1997).

⁴⁴ A participação como estratégia de governo surge com o segundo Plano Estadual de Educação; “Educação para a Democracia”(1985 a 1987), do governo de Wilson Barbosa Martins (MATO GROSSO DO SUL, 1985).

⁴⁵ O Plano Plurianual de 1990-1993 aponta como pressupostos filosóficos: o homem como ser histórico, sendo a educação uma necessidade existencial do homem. O conhecimento é tido como instrumento de acesso/participação do homem no bem comum e na produção desses bens. A escola foi considerada como o espaço de desenvolvimento do homem e a metodologia como promoção do desenvolvimento em relação ao conhecimento. Como princípios norteadores de toda ação educacional em desenvolvimento, o Plano aponta: a unidade de intenções; a importância da visão da totalidade; a articulação das ações em busca da coesão; o compromisso mobilizador da vontade para a concretização do projeto, a democracia das relações interpessoais no exercício das diversas funções; a otimização do processo educativo, através de ações produtivas, contínuas e de qualidade (DOURADOS, 1993).

Todavia esse plano expressou de forma particular a tentativa de adesão do governo local ao discurso articulado pela instância federal, nos primeiros anos de 1990. Assim, o Plano Plurianual apresentou os eixos da política educacional: a) a gestão educacional; b) a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar; c) a participação da comunidade escolar; d) a valorização de recursos humanos; e ampliação, adaptação e conservação da rede física; f) a dotação material das escolas e g) a municipalização do ensino fundamental. Vale ressaltar que, segundo Freitas (1997), as ações ‘conjuntas’ que foram previstas no programa de governo referentes ao planejamento participativo não foram retomadas no plano, apenas no tocante à educação infantil (creche) e à educação especial (convênios com instituições). A qualidade de ensino retratada no Plano Plurianual se concentrou nos fatores infra-escolares como decisivos para alcançá-la. O documento enfatiza como eixos norteadores da política educacional, na questão da docência, a lotação e a capacitação em serviço (DOURADOS, 1993). Contudo, logo esse plano foi substituído pelo Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), que passou a ser o documento norteador da educação da rede municipal de ensino.

Os estudos de Freitas (1997) apontam que a discussão para elaboração do plano decenal junto às escolas foi marcada por conflitos entre a escola e as instâncias administrativas, apontados nos documentos oriundos das escolas. A participação dos atores sociais foi excluída tanto na discussão como na tomada de decisão, vez em que a participação dos pais, alunos e representantes das organizações sociais foi apenas marginal [...] “dominou a cena o corporativismo docente, sufocando, também, a participação de outros profissionais da escola. A escola foi reduzida ao quadro docente e este falou em nome das expectativas da comunidade” (FREITAS, 1997, p. 115).

Com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e a ementa constitucional nº 14/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi propiciada a organização do sistema municipal de educação e a descentralização e distribuição de recursos financeiros.

Vinculadas a esse processo, ocorreram as mudanças no sentido da municipalização do ensino fundamental, que visou a atender à lógica das políticas implantadas pelo governo federal, com relação à descentralização, o que foi caracterizado por Freitas (1997) da seguinte forma;

Essa municipalização se traduziu em:

- a) crescimento do atendimento escolar realizado pela instância municipal, nesse nível;
- b) significativa ampliação da rede física municipal;
- c) municipalização das escolas estaduais, mediante convênio com a administração estadual, em 1993;
- d) convênios de cooperação estados e município, com vista a reformar prédios escolares;
- e) convênios para a municipalização do programa de merenda escolar, a partir de 1995;
- f) descentralização de serviços de inspeção escolar, da instância estadual para a municipal, a partir de 1995. (FREITAS 1997, p.144)

Como se percebe, nesse período ocorreu mudanças na organização e no atendimento da Secretaria Municipal de Educação que foram consolidadas e deram forma à política educacional do município e que permanecem até os dias atuais. Para tratar delas e da política de formação continuada de professores no período, voltamos a examinar o Plano Decenal de Educação.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEME) elaborou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), que reforça em suas diretrizes a consolidação expressa pela política de municipalização do governo central, a qual trouxe em seu bojo os princípios e compromissos assumidos pelo governo brasileiro nos fóruns internacionais de educação, a partir da conferência de Jomtien (Tailândia), princípios esses que foram reforçados pelo Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Desse modo, os princípios delineados no Plano Decenal da Educação Municipal (1993-2003) foram de universalização da educação básica para todos, pautados nos conceitos de equidade e qualidade. Os objetivos traçados pelo município de Dourados, referentes à educação para os dez anos seguintes, foram elencados no Plano Decenal de Educação para Todos da seguinte forma:

Promover a universalização, com equidade, da Educação Básica, assegurando, de modo crescente, à clientela escolarizável, o acesso e a permanência na escola.

Assegurar às crianças, jovens e adultos oportunidades de satisfazer, em níveis apropriados, suas necessidades básicas de aprendizagem de modo a desenvolver as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país.

Fortalecer os espaços institucionais de mobilização da sociedade civil para parcerias e compromissos voltados para o alcance das metas estabelecidas.

Modernizar a gestão educacional através da democratização, da descentralização e busca de maior competência administrativa, no âmbito do sistema e da escola.

Promover crescente melhoria das condições da escola e do ensino através da adequação física, da disponibilidade de insumos pedagógicos, da

valorização do professor e do incentivo a iniciativas que levem em conta os avanços científicos e tecnológicos. (DOURADOS, 1993, p. 27)

Como linha estratégica de atuação pautada nos princípios e nas orientações do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o Plano Decenal de Educação da SEME apresentou como prioridade a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de medidas como: adoção do desempenho em leitura e escrita como principal indicador de qualidade do ensino fundamental; desenvolvimento de um enfoque para a leitura e a escrita centrada na comunicação; renovação da formação inicial dos professores alfabetizadores; seleção de materiais didáticos que atendam à diversidade cultural da clientela; definição de um programa de formação do leitor para o ensino fundamental; ampliação de acervos da biblioteca escolar e da sala de leitura (DOURADOS, 1993).

Como já citado anteriormente, as diretrizes que alicerçaram a política educacional no município nos anos de 1990 estiveram pautadas e articuladas com as diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos. No tocante à questão de formação continuada de professores, o plano de educação do município trouxe em seu bojo as diretrizes vinculadas à valorização do magistério nas quais aponta:

[...] aperfeiçoamento do magistério no critério de aprender a aprender; realização de ações de desenvolvimento de recursos humanos voltados para a formação permanente de professores, dirigentes e agentes educacionais, oferecendo-lhes oportunidade de: atualização profissional; treinamento para o exercício de tarefas específicas, aperfeiçoamento profissional; socialização do conhecimento, de pesquisa e experiências pedagógicas. (DOURADOS, 1993, p. 35)

Nas diretrizes definidas pela política educacional do município, o aperfeiçoamento profissional se fazia necessário na medida em que possibilitava o aprender a aprender, conceito defendido pelas agências internacionais, articulado com o novo paradigma que surgiu após Jomtien, em que se criou uma nova cultura para o perfil do trabalho dos professores.

Assim, a política educacional do município, paralelamente à política que se estabelecia no âmbito da educação do Estado de Mato Grosso do Sul, alinhava-se com a política que se desencadeava em nível nacional.

As ações de capacitação profissional durante esse período buscaram uma articulação com as universidades públicas e privadas, no sentido de firmar convênios para o desenvolvimento dessas ações. No contexto da política do município,

percebemos a marca das mudanças que ocorreram no cenário brasileiro nos anos de 1990. A política da rede municipal, diante desse contexto, incorporou em suas ações de capacitação de professores a priorização das áreas de conhecimento em relação à leitura e à escrita, ao domínio de cálculos, respondendo ao que se tinha estabelecido enquanto diretrizes do Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), na questão do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, as quais, se entende, é imprescindível o papel do professor. Para tal, a formação continuada (serviço) se fazia necessária, no sentido de desenvolver a competência para o domínio científico dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor, a desenvoltura para gerenciar questões administrativas, a elaboração de projetos institucionais e com habilidades metodológicas na articulação do currículo com os problemas oriundos do contexto social. O domínio tecnológico, como instrumento metodológico do trabalho docente, também fez parte do rol das habilidades do professor.

Nesse sentido, a política federal de formação de professores implantou, no início dos anos 1990, no sistema municipal de educação, junto às demais capacitações, a formação de educação a distância, com o programa “Salto para o Futuro” e TV Escola, decorrente da criação do Sistema Nacional de Educação à Distância. Dessa forma, os programas Aceleração da Aprendizagem, PCNs, PDE, foram arrolados no município no decorrer dos anos de 1990, visando a responder ao apelo das políticas educacionais emanadas da esfera central por meio da política de convênios, que possibilitou a ampliação da oferta, bem como o atendimento a determinadas especificidades e necessidades, entre elas a capacitação de professores.

Com a implantação da reforma da educação no país, a temática democratização da gestão escolar tornou-se prioritária enquanto estratégia para a consolidação da política que se configurou no governo central. Por isso, a capacitação de professores em serviço também ganhou esse contorno e, nesse período, nos deparamo-nos com ações de formação continuada para professores, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, voltadas também para esta questão.

Dessa forma, as ações de formação continuada demonstram o esforço do município em atender à lógica que se configurou no Estado brasileiro mediante as mudanças no quadro político e a consonância dessas mudanças com a política que se estabeleceu no Estado de Mato Grosso do Sul, em relação à gestão democrática no interior das escolas.

Colocou-se a necessidade de implantar o processo de descentralização na gestão da escola, pautada no conceito gerencial e na racionalização com vistas a atender a política educacional do governo central que se configurou nesse contexto local, cuja temática foi a gestão democrática. Fez-se necessário que as ações de formação continuada de professores tivessem como prioridade, nesse período, a gestão educacional.

No âmbito do município, a formação continuada se materializou por meio dos programas aligeirados, o que não fugiu à regra da configuração da política central. As políticas desenvolvidas no município de Dourados na questão de formação continuada (definido o termo em alguns momentos como capacitação) são ações pulverizadas, em consonância ao que o Estado brasileiro propôs enquanto política de formação continuada, através de programas de formação com vistas a atender a uma determinada demanda. Nesse contexto, a política desenvolvida pelo governo central foi assumida e desenvolvida pelos governos do Estado de Mato Grosso do Sul e desencadeadas no âmbito do município de Dourados.

Assim, nos cursos de formação continuada no âmbito da reforma do Estado nos anos de 1990 predominaram a lógica, marcada pela qualidade total, a equidade e a competência profissional⁴⁶. A questão da qualidade foi entendida nos documentos como uma problemática de gestão educacional e não como fator histórico, enquanto uma produção social, mas como deficiência de gestão, cujo alcance da qualidade ficou estritamente relacionado à estrutura física e à formação continuada de professores. A questão da equidade foi delineada nos documentos na questão da ampliação da rede física. No tocante à competência profissional, foi entendida como habilidade do professor para lidar com as disciplinas curriculares e com as mudanças que ocorriam no âmbito da sociedade com a reforma do Estado. A ênfase no conceito de democracia e no conceito de produtividade vinculada ao econômico perpassou a formação continuada de professores nesse período e isso se percebe nas ações de capacitação de professores (como foi denominado nos documentos) cuja prioridade, além do conceito de democracia, vigente no momento, foi a relevância na capacitação em algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras.

Nesse sentido, as ações de formação continuada detiveram-se em focalizar os temas referentes às políticas implantadas pelo governo central e as orientações do

⁴⁶ Termos que transitavam no contexto econômico como verdades e que pautaram as políticas neoliberais e, conseqüentemente, a reforma do Estado. (PERONI, 2003)

Plano Nacional de Educação, que buscaram atender às necessidades básicas de aprendizagem. Dessa forma, os programas de capacitação profissional foram entendidos pelas políticas educacionais do município como necessárias para o desenvolvimento das políticas emanadas da esfera superior, no sentido de melhorar a qualidade da educação. Concomitantemente, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo município procuraram atender às políticas emanadas do governo central, e que não estiveram destoantes do que se configurou no âmbito das políticas educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul.

Apesar da singularidade de cada contexto, ao que parece é que nos anos de 1990 a cartilha das políticas neoliberais adotadas pelo governo central foi seguida à risca pelos governos do Estado de Mato Grosso do Sul e pelos governos do município de Dourados.

3.2 A política educacional municipal e a formação continuada de professores: governo Antonio G. Brás Mello (1997 – 2000)

No contexto político do município, o prefeito eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 1997, Antonio Braz Genelhu Mello, conduziu a política educacional tendo como prioridade a expansão de matrículas do ensino fundamental e a ampliação da rede física. Esse fator foi decorrente da municipalização do ensino fundamental que se iniciava no município. Nesse contexto, a política educacional do município visou a adequar-se, a atender à política que se consolidava na questão da descentralização.

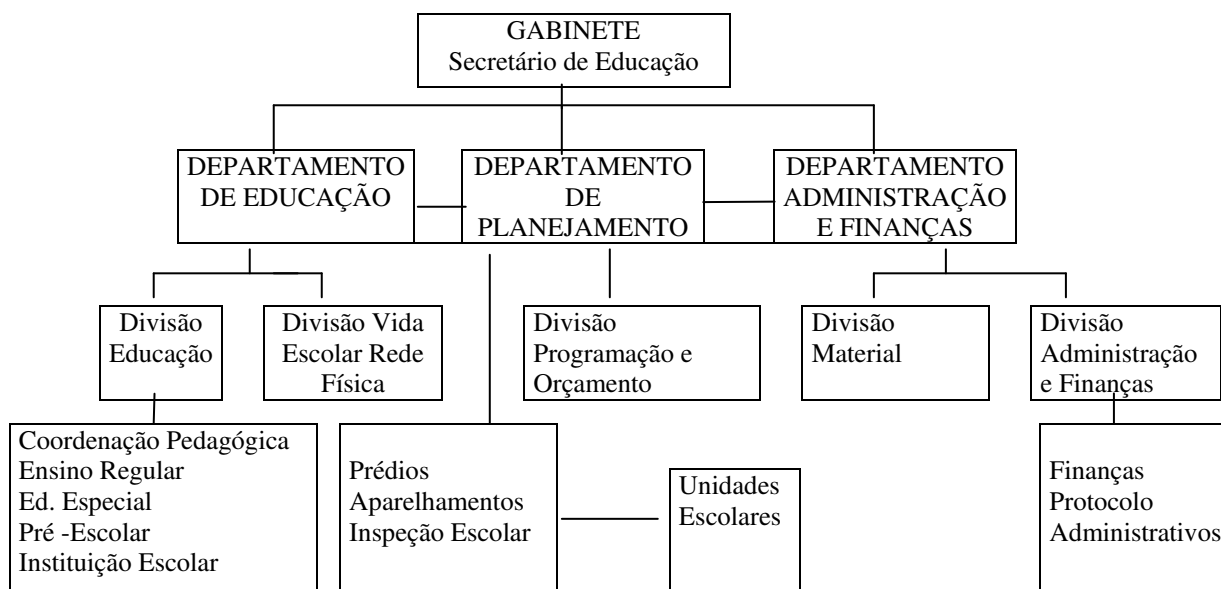
Esse governo deu continuidade à política de ampliação da rede física com a construção e reformas de escolas e centros de educação infantil (denominadas como creches), mediante os desafios apontados pela política educacional do município, que se configurou desde 1988, quando Braz G. Mello esteve no governo como prefeito do município de Dourados. Assim, durante o primeiro período do seu mandato, o governo municipal priorizou a política de ampliação dos prédios escolares para o atendimento do ensino fundamental, criando (1989-1992) oito Centros de Educação Unificada (CEU). No novo período (1997-2000) foi mantido pelo governo municipal o mesmo Secretário de Educação, ocupante da pasta desde o ano de 1988, prof. Idenor Machado, que esteve como Secretário de Educação até o ano 2000, totalizando doze anos consecutivos.

Decorrente das mudanças no cenário político no início dos anos de 1990 e nos anos seguintes, o sistema educacional do município passou por reformas, as quais se tornaram medidas que visaram à estruturação e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, enquanto organizadora e mantenedora do sistema de ensino do município (FREITAS, 1997).

A organização estrutural da educação no município se consolidou com a instituição do Sistema Municipal de Educação, mediante a Lei nº 2.154/1997⁴⁷.

A aprovação da lei de sistema proporcionou uma maior organicidade às políticas educacionais no atendimento da educação no município, tanto nos estabelecimentos públicos quanto privados, o que ressignificou o papel da Secretaria Municipal na questão da ampliação do atendimento à educação também a outros estabelecimentos de ensino, o que até então se restringia à educação da rede municipal. A implantação das referidas leis, atreladas às mudanças, que ocorriam no cenário educacional brasileiro, contribuíram significativamente para o contexto atual da educação municipal. Essas mudanças que se configuraram no âmbito do sistema educacional do município de Dourados desde 1993, e tinham como propósito ‘modernizar a gestão’, e reestruturar os órgãos da administração municipal, “[...] um novo modelo institucional da SEME, que pretensamente, promoveria um ‘reordenamento’ da gestão educacional” (FREITAS 1997, p.118). Para tal, a Secretaria Municipal de Educação organizou sua estrutura interna para o atendimento às escolas e ao público da seguinte forma:

⁴⁷ A LOM institui o sistema Municipal de Ensino que nos termos dessa lei, seria constituído pelas instituições escolares e por órgãos de serviços municipais, de caráter normativo e de apoio técnico à educação (Art. 222). Integra o Sistema o Conselho Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 2.156/1997, órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador da gestão educacional, cuja composição e funcionamento ficaram a cargo de lei específica (Art. 228) (DOURADOS, 1990).

QUADRO 1 - Organograma da Secretaria de Educação – 1997 a 2000

SEME- 1997

Conforme exposto, ao Departamento de Educação coube “comandar, executar, coordenar e de controlar as atividades educacionais do município, atuando prioritariamente no ensino fundamental e Pré-Escolar” (Freitas, 1997, p. 119). Ainda de acordo com os estudos realizados pela autora no âmbito de competência estabelecida para esse Departamento, verificou-se,

[...] a primazia da dimensão técnico-administrativa da gestão, assim com tendência a centralizar, em seu âmbito, iniciativas que caberiam às unidades escolares, caso se privilegiasse um modelo de gestão descentralizado e voltado a autonomia da escola [...] Na prática, este Departamento buscou implementar um estilo de gestão baseado na racionalização e em algum de participação, o que se depreende dos relatórios anuais analisados. A racionalização perseguiu a eficiência das ações, utilizando o planejamento à curto prazo e adotando o acompanhamento e a avaliação como meios subsidiários deste. A participação, por sua vez ficou limitada a uma interlocução com diretores e supervisores, quando envolvidos ns ações do Departamento, através de procedimentos diretos e indiretos de consulta. No geral, esses procedimentos não chegaram a promover a desconcentração e nem a descentralização, na esfera de sua atuação. (FREITAS, 1997, p. 119-120)

Nesse particular, o controle das decisões ficou a cargo desse Departamento, pautado numa política de avaliação e centralização de poder. Assim, aprofundou-se a dicotomia entre decisão e execução o que não logrou eliminar o autoritarismo nas relações e na tomada de decisão:

Configurou-se um estilo de gestão carente de racionalização que impunha, a gestores e gerido, um ritmo frenético de trabalho, em razão do grande volume de demandas e necessidade a atender e de problemas a resolver. Esse quadro empurrou a gestão para a centralização administrativa. (FREITAS, 1997, p. 148)

Assim, a focalização dos problemas educacionais oriundos das escolas, o imediatismo, o planejamento de curto prazo, o fazer assistemático e a centralização no sentido de direcionamento e de tutela perpassaram as políticas educacionais do município (FREITAS, 1997). Nesse contexto as diretrizes da política educacional anos de 1997-2000, tiveram o mesmo norte: a centralização e o controle de poder.

Referente à infra-estrutura e à ampliação da rede física escolar e redução de salas multisseriadas nesse período, temos a tabela abaixo:

TABELA 2 - Capacidade escolar instalada-1997 a 2000

Itens	Unidades Escolares	1997	1998	1999	2000	Variação entre 1997 - 2000 (%)
N.º de Unidades Escolares	Escolas Urbanas	24	24	25	25	4,2% de aumento
	Escolas Urbanas Distritais	03	03	03	03	-
	Escolas rurais	03	03	06	06	100% de aumento
	Salas Multisseriadas	08	07	05	05	62,5% de redução
	Salas Rurais Multisseriadas	29	26	22	18	62,0% de redução
N.º de salas de aulas	Total da Rede	283	259	313	346	22,3% de aumento

Fonte: Dourados (2000)

Os dados da tabela 2 demonstram que, durante o período de 1997-2000, houve um aumento de escolas nas áreas urbana e rural, e de sala de aulas no município. Todavia, os dados nos mostram a redução das salas multisseriadas no espaço rural. Isso de certa forma foi decorrente da política de ampliação das escolas rurais e da implantação do transporte rural, que viabilizou por meio da política de implementação dos estabelecimentos de ensino na zona rural o deslocamento de uma parte desses alunos para as escolas pólos.

No tocante à expansão do ensino fundamental, registra-se no município uma crescente municipalização dessa etapa de ensino, impacto decorrente da aprovação da Constituição Federal CF (1988), e das políticas do governo federal. Nesse sentido, a rede Municipal de ensino teve um impulso referente ao número de matrícula. Assim, temos o seguinte quadro:

TABELA 3 - Alunos matriculados na rede municipal de ensino de Dourados - 1997 a 2000

Modalidade de Ensino	1997	1998	1999	2000	Varição entre 1997 e 2000(%)
Educação Infantil (Pré-Escolar)	1.737	1.743	1.875	3.043	57,1 % de aumento
Educação Infantil (creche)	-	-	1.194	710	59,5% de redução
Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	9.997	10.652	9.735	9.214	9,2% de redução
Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	6.124	6.445	6.074	6.140	0,1% de aumento
Ensino Fundamental/Zona Rural	1.370	1.594	2.050	2.133	64,2% de aumento
Educação de Jovens e Adultos	609	667	278	480	8,8% de redução
Total	19.837	21.101	21.206	21.720	9,1% de aumento

Fonte: (DOURADOS, 1997, 1998, 1999, 2000)

Os dados da tabela 3 nos apontam que há uma variação no período de 1997 a 2000 em relação ao número de matrículas. Enquanto houve um aumento de matrícula na educação infantil (pré-escola), houve uma redução na educação infantil (creche), o que talvez se deva à falta de um controle sistemático de registro em relação à procura dessa etapa de educação, diferentemente da matrícula no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e da educação de jovens e adultos. Entretanto, no contexto geral houve um crescimento, nesse período, de alunos matriculados na rede municipal de ensino, em especial no ensino fundamental da zona rural.

Com a expansão do atendimento à matrícula, a política de educação no município entre 1997 e o ano 2000 apontou para a necessidade de ampliação da rede física e, com isso, o aumento de funcionários para as escolas e CEIMs, no sentido de responder à demanda que se configurava em torno desses níveis e etapas de ensino. Assim criou-se também a necessidade de cursos de capacitação de professores, tendo em vista o aperfeiçoamento, para lidar com os desafios apontados pela reforma da política educacional.

A organização das ações de capacitação⁴⁸ profissional da rede municipal de ensino foram projetadas e realizadas mediante avaliação técnica das escolas, as quais tinham como respaldo o Projeto de Avaliação da Gestão Educacional⁴⁹ (1997). A forma organizacional desse projeto foi referência para os demais projetos nos anos de 1998, 1999 e 2000. O que muda são os dados estatísticos e, conseqüentemente, o relatório síntese baseado nesses dados. Por isso não estaremos apresentando os demais projetos. Assim, o Projeto de Avaliação da Gestão Educacional apresenta

⁴⁸ Capacitação aparece como denominação nos documentos da SEME, em relação à formação continuada.

⁴⁹ O Projeto de Avaliação da Gestão Educacional foi criado desde 1993, alicerçado pelo Plano Plurianual (1990-1993) e continuou com a implantação do Plano Decenal (1993 a 2003) até o final dessa gestão, em 2000.

como objetivos: a) viabilizar a reflexão coletiva sobre o fazer da escola, de modo a ampliar e aprofundar o conhecimento da realidade com a qual se trabalha, identificando os avanços alcançados; b) dirigir e coletivizar a tomada de decisões sobre as ações necessárias e prioritárias, a fim de nortear o planejamento da atuação futura da escola; c) subsidiar futuros assessoramentos necessários à instituição da escola; d) registrar os resultados do trabalho efetivado no ano de 1997.

O Projeto de Avaliação da Gestão Educacional, na primeira parte, apresenta o quadro de produtividade anual das escolas (dados estatísticos de aprovação, reprovação e evasão escolar dos alunos) e o relatório síntese. Na segunda parte, demonstra as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e análise do contexto. Assim, de acordo com o documento:

[...] [como] o ano de 1997 foi o primeiro ano da gestão, havendo-se que efetuar a reorganização administrativa e, ainda gerir o Município com as dificuldades financeiras existentes na atual conjuntura, não foi possível realizar muitas ações, principalmente no âmbito pedagógico, priorizando-se aquelas que resultassem na melhoria da qualidade do ensino. (DOURADOS, 1997, p. 5)

Na terceira parte o documento traz a análise dos entraves e limites no processo de avaliação:

A avaliação da gestão educacional apesar de oportunizar a análise e apreciação, pelo coletivo da unidade escolar, das ações da instituição escolar, da Secretaria Municipal de Educação e de outras instituições não foi visto como momento de redefinição das metas, dos objetivos e das estratégias da escola, mas sim como um processo burocrático solicitado pela Secretaria Municipal de Educação. Com esta visão, a escola realiza uma avaliação que não cumpre sua função que é a de otimizar a reflexão sobre o fazer administrativo, pedagógico e político de toda a escola, enfatizando apenas os aspectos operacionais não apontando de fato todos os entraves. A demanda externa de serviços (de cunho administrativo) constituiu-se em mais uma das dificuldades enfrentadas pela escola e pela SEME na realização de um trabalho mais significativo, ocupando assim a maior parte do tempo que seria destinado as atividades que resultariam em uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem. (DOURADOS, 1997, p. 6)

A avaliação do referido plano era realizada pela escola mediante questionários sobre o perfil e o conhecimento acadêmico do professor. Quanto ao instrumento avaliativo do processo de ensino, destinava-se a todas as etapas de ensino, séries e de modalidade Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente nas

áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e sua sistematização era realizada por meio de tabulação de dados.

Esse projeto permaneceu no âmbito da rede municipal até 2000, e foi o instrumento que norteou o acompanhamento de todo o processo educacional da rede no decorrer do ano letivo e todas as ações de capacitação de professores realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, mediante o Projeto Capacitação de Pessoal.

Entendemos que a política de avaliação estabelecida pela rede municipal de ensino com o projeto de avaliação era pertinente, no sentido de busca de alternativas para os desafios apresentados no contexto escolar. Nessa questão, ao que parece, é que a lógica da avaliação, alicerçada na qualidade total que perpassou a política educacional do governo central, não se materializou na singularidade do município tal qual delineado pela política do Estado neoliberal. Os estudos de Freitas (1997) apontam que:

O foco da avaliação incidia sobre como os sujeitos percebiam o processo de gestão. Desse modo, criava-se oportunidade de um certo tipo de participação, contudo, sem que fossem suprimidos a centralização e o autoritarismo da gestão e se garantisse, efetivamente, a racionalização pretendida. No uso que se fez da avaliação, as metas e os objetivos educacionais não se constituíram no foco central avaliativo. Além disso, a avaliação empreendida prescindiu da consideração da natureza histórica do ensino, seus atores e da própria instituição escolar [...] não se levou a termo uma avaliação com enfoque empresarial proposto pelas políticas federais, na qual são centrais os critérios como eficiência, efetividade, concebida segundo uma ótica econômica e liberal. (FREITAS, 1997, p. 151)

Cabe ressaltar que a formação continuada ou ação de capacitação, como nomeada na época, não tinham suas origens apenas nas orientações do MEC, mas principalmente no projeto “Avaliação da Gestão Educacional”. A SEME, no contexto do projeto de avaliação, elaborava questionários e encaminhava para todos os segmentos da escola no final do ano escolar. Esses formulários eram analisados pela equipe técnica da SEME, na qual elaboravam um relatório síntese. Apesar de a avaliação não ser caracterizada por Freitas (1997) como de cunho economicista tal qual proposto pela política federal, a questão do controle, da racionalidade e a centralização do poder perpassam pelos documentos avaliativos elaborados pelos técnicos da SEME, como a referida autora também enfatiza. A partir dos resultados apontados no “Projeto de Avaliação”, um outro projeto era elaborado, denominado “Projeto Anual de Capacitação.” Nesse sentido, o Projeto de “Capacitação do

Pessoal” girou em torno de um projeto para cada ação de capacitação, mediante a avaliação da escola e a necessidade do momento. Vale ressaltar que nos documentos analisados⁵⁰ esse projeto restringiu-se na forma de relatório de ações a serem realizadas, esse projeto esteve presente nos anos posteriores a 1997. Isto é 1998, 1999 e 2000. No entanto, o que muda em relação ao “projeto de capacitação”(relatório de ações) nos anos seguintes a 1997, são as ações de formação específica para cada momento, mediante ao Projeto de Avaliação Educacional. Nesse contexto consideramos relevantes apontar a existência desse projeto enquanto política estratégica da Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, o “Projeto Anual de Capacitação” (1997) sinalizou a questão e da eficácia e da qualidade no saber-fazer no âmbito escolar. Para tal fez-se necessário a capacitação para todos os segmentos, totalizando 1.230 participantes (professores do pré-escolar a 8ª série, diretores e supervisores escolares, secretários e auxiliares das secretarias das escolas, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e hortelãos) (DOURADOS, 1997). Assim, o documento apresenta a seguinte intencionalidade:

[...] [a] Elaboração e execução do Plano Anual de Capacitação de Pessoal, com o objetivo de instrumentalizar todos os segmentos que compõem a unidade escolar e sanar as necessidades detectadas através de conhecimentos e informações que concorram para a eficácia de suas ações, buscando elevar o nível de qualidade nas áreas administrativa, pedagógica e política. As ações sistematizadas dividem-se em reuniões (caráter técnico, pedagógico e administrativo), Encontros, Palestras, Oficinas, Seminários e Cursos. (DOURADOS, 1997, s.p.)

Nesse sentido, segundo a planilha de 1997 da reserva técnica do Plano Anual de Capacitação de Pessoal, o documento apresenta uma divisão no cronograma de ações de capacitação com gasto de formação no valor de R\$ 2.175,00, quanto aos custos com ministrantes, temos a seguinte declaração:

A Secretaria Municipal de Educação, atenta às necessidades de seu Quadro de Pessoal e consciente de que esses profissionais não podem estar sozinhos no enfrentamento desse complexo desafio, organizou 13 ações específicas para atender a cada segmento, através do PROJETO DE CAPACITAÇÃO a ser efetivado na RESERVA TÉCNICA de 30 de setembro a 03 de outubro, abrangendo 1.230 cursistas, das 33 Escolas Municipais de Pré-Escolar e 1º grau. Com 16 ministrantes, sendo que

⁵⁰ A dificuldade no campo da pesquisa documental que se retrata aos anos de 1997-2000, é devido aos documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação, em que os documentos se encontram fragmentado por partes. No caso do projeto de capacitação de pessoal, encontramos apenas os relatórios, ao que parece, é que a partir de 1997 esse projeto se restringiu a relatórios de ações a serem realizadas mediante as necessidades expressa na síntese do Projeto Avaliação Educacional.

50% destes [ministrantes, isto é, 8] são [professores] Técnicos Pedagógicos desta Secretaria, portanto, desenvolverão suas ações sem ônus para o Município. Ao outros 50%, sendo de outras instituições, receberão R\$ 15,00 por hora trabalhada. (DOURADOS, 1997, s.p. Grifo do autor)

As ações de capacitação de professores contaram, além das parcerias com instituições de ensino, também com ações de formação, ministradas pelos técnicos pedagógicos da SEME.

No que se refere especificamente a cada ação de capacitação, havia um projeto elaborado para cada uma com objetivos específicos. Apresentamos como exemplo o projeto que visou à elaboração dos projetos político-pedagógicos, e cuja apresentação, descreve-se o seguinte:

A Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, objetivando garantir um êxito escolar qualificado, voltado para a oferta de uma educação que colabore, ajudando as crianças, jovens e adultos, na construção de uma concepção cidadã que promova o exercício pleno da cidadania, apresenta, neste documento, o **PROJETO DE CAPACITAÇÃO DE PESSOAL/1998** [...] A proposição deste trabalho tem sua origem nos resultados da Avaliação da Gestão Educacional/97, cuja necessidade - desencadeada pela reforma educacional em processo - é a de instrumentalizar os profissionais de educação para uma ação conseqüente no tocante a tarefas estabelecidas na legislação vigente. Neste caso, a tarefa refere-se à **DEFINIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR MUNICIPAL**, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LEI 9394/96. (DOURADOS, 1998, s.p. Grifo do autor)

Nesse contexto, o documento declara a necessidade de compreender à lógica que deu sustentação à reforma educacional brasileira em processo, e de como esta se traduziu enquanto política educacional local, no sentido de atribuir poderes à esfera local, com a questão da descentralização que se configurava no âmbito da política do governo central, mediante o conceito de gestão educacional. Assim, o documento aponta que, enquanto objetivo pretendeu-se

Situar os profissionais de educação quanto às tarefas que se impõem à esfera local e suas implicações para a gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação e da escola.

Situar os profissionais da escola quanto às tarefas que se impõem para a mesma, o caráter da gestão a ser compreendida pelo estabelecimento de ensino e a distribuição das responsabilidades e suas implicações.

Para tanto, objetiva-se:

Geral:

Promover a compreensão crítica do significado do projeto pedagógico na política educacional brasileira dos anos 90, criando condições para

encaminhamentos práticos quanto ao mesmo, junto às escolas municipais

Específicos:

Analisar o modelo educacional gestado nos anos 90 e suas perspectivas. Identificar a base político-ideológica desse modelo, bem como sua efetiva expressão na atual política educacional.

Compreender a razão de ser, a natureza e finalidade do projeto pedagógico como tarefa estabelecida para a instituição escolar a partir da instância federal do Estado.

Discutir as implicações, possibilidades, limites e **procedimentos na elaboração do projeto político escolar**. (DOURADOS, 1998, s.p. Grifo do autor)

A questão de formação continuada ou ações de capacitação eram pensadas e planejadas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, que tinha como respaldo os resultados apontados na análise do documento síntese do projeto de avaliação, mas também visava a atender os ditames da legislação vigente. Como é o caso da gestão democrática, dita anteriormente. Conforme delineado no projeto de capacitação, temos a seguinte declaração:

A capacitação de professores com enfoque na gestão no nível da escola se deu no sentido de atender a necessidade criada com a proposta na LDB 9394/96 em seu Art.12, inciso I que determina a elaboração pelos estabelecimentos de ensino da proposta pedagógica da escola. Dentre as ações de capacitações durante o ano de 1997, a temática gestão educacional foi a que mais se destacou decorrente da necessidade das escolas da rede municipal de elaborarem os projetos pedagógicos, processo que culminou com elaboração dos respectivos projetos no ano de 1999. (DOURADOS, 1999, s.p)

Nesse sentido, a capacitação de professores e diretores da SEME se voltou com prioridade para a gestão escolar e seus processos. De acordo com o documento analisado, a ação de formação continuada nesse período teve como objetivo a discussão no sentido de instrumentalizar os dirigentes escolares para a nova legislação educacional, a LDBEN, e a execução dos processos que se estabeleceram enquanto política nacional de educação⁵¹.

⁵¹ Dessa forma, mediante a exigência legal da política de descentralização que se configurou no âmbito educacional, ocorreu no município a implantação dos programas do governo central: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); convênio n.º 44145/98, (PMDE)/ FNDE – que resultou na implantação do Programa Municipal de Distribuição de Recursos Financeiros diretamente às escolas, por meio das APMs; temos ainda nesse período como uma política de avaliação implantada pelo governo central desde 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB; Programa Nacional do Livro Didático PNLD; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e do Sistema de Administração Escolar-Informatização/MEC (SAEMEC) (DOURADOS, 1998, p. 8).

Todavia não percebemos nos documentos a participação dos professores nas tomadas de decisões referente aos cursos de capacitação. Ao que parece, a participação se deu por meio do processo de avaliação técnica realizada pela secretaria, por meio dos instrumentos avaliativos oriundos das escolas.

No tocante às parcerias com outras instituições de ensino, a SEME desenvolveu ações de formação continuada às quais visaram responder as demandas do próprio contexto educacional e as demandas oriundas no âmbito das políticas implantadas pelo governo central. Essas ações contaram com a participação de 350 pessoas. Em relação às parcerias, no caso de ministrantes e de assessores, as ações de capacitação mostram fortes vínculos com outras unidades de ensino como UEMS, UFMS, UNIGRAN, APAE, Pestalozzi, SENAI, SENAC, SESI. Todavia, as instituições de ensino que mais se destacam são Universidades públicas, conforme os dados abaixo:

TABELA 4 - Cursos em parceria com instituições de ensino – 1997

Curso	Participantes	c/h	Parceria
O ensino de Ciências	Técnicos Pedagógicos e Professores	76	CEUD/ UFMS /SEME/ E AE 73-SED/MS
V Semana de Estudos Lingüísticos	Professores de 1ª a 8ª	32	UFMS
III Seminário sobre Gestão Educacional	Diretores, Supervisores e Técnicos administrativos.	32	CEUD/ UFMS
I Seminário de Educação Básica	Diretores/professores	n.d	UFMS
I Seminário Regional sobre a LDB	Diretores, Supervisores, Técnicos e Professores	n.d	SEME/UFMS,UEMS, SIMTED,CEE
Organização Escolar	Diretores e Supervisores	60	CEUD/UFMS e SEME
Psicomotricidade e Recreação	Professores	n.d	UEMS

Fonte: Dourados-1997, n.d dados não disponível

Nesse cenário, o município de Dourados desenhou uma política de capacitação articulada com as instituições de ensino público, no intuito de oferecer uma formação de cunho teórico e acadêmico com vistas a alcançar a qualidade de ensino almejada no Plano Decenal de Educação (1993- 2003), elaborado pela SEME.

Dessa forma, a política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação contou também com sustentação de base com os recursos destinados pelo governo federal, mediante convênios e também com recursos provenientes do governo local. A esse respeito o município estabeleceu convênios

com a elaboração dos PTAS (Plano de Trabalho Anual) para a formação de professores e a manutenção da rede física.

Os documentos analisados (Plano Decenal, Projeto de Avaliação e Projeto de Capacitação do Pessoal) apontam como perspectiva para melhorar a qualidade do ensino, o aperfeiçoamento profissional, considerado na política educacional do município como uma das estratégias no sentido de superação dos problemas e desafios enfrentados pela escola, com referência à qualidade almejada para a educação. Sabemos que são desafios inerentes à sociedade contemporânea, cuja lógica, para o governo federal e municipal, pauta-se no conceito da competência profissional.

Assim, a lógica da competência e do improviso recai nos cursos de capacitação de professor, no sentido de competências e habilidades para a superação dos desafios apresentados na dita sociedade do conhecimento, cuja ideologia é pautada no conceito da educação como chave para a inserção do cidadão no mundo do trabalho, e do país na competitividade internacional. Nesse sentido, a formação continuada de professores, conforme as ações analisadas nos documentos citados, tiveram como prioridade as diretrizes descritas no Plano Decenal de Educação (1993-2003) e no projeto de avaliação da SEME, cuja ênfase apontada é o domínio da escrita, da leitura e do raciocínio lógico, com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Assim a formação continuada voltou-se para as áreas de conhecimentos específicos (Língua Portuguesa, Matemática).

No tocante à política de formação de professores para atuar com a educação especial, durante esse período se restringiu ao atendimento aos portadores⁵² de necessidades especiais, conforme relatório síntese de 1998:

Com relação ao atendimentos, 22 Portadores de Necessidades Especiais passaram por avaliação efetivada pela APAE e pela Sociedade Pestalozzi de Dourados que, posteriormente, passavam os encaminhamentos diretamente para as escolas ou, quando necesssário, realizavam o atendimento as crianças que necessitavam de acompanhamento por psicólogos realizado pelo CAPS (Centro de Aconselhamento e Atendimento Psico Social), sendo que 14 crianças foram atendidas e 17 ficaram na lista de espera. O número de atendimento foi pequeno, considerando a demanda existente. (DOURADOS, 1998, p. 3)

Conforme exposto, a questão de atendimento aos portadores de necessidades especiais foi alvo de preocupação nessa gestão. No entanto, não se percebe a

⁵² O termo portadores é apresentado no relatório síntese de 1998.

preocupação com uma política específica pedagógica voltada para essa modalidade e nem para a formação continuada dos docentes.

Em 1998 a ênfase na formação continuada se voltou para a educação infantil, e essa formação se estendeu até o ano de 1999, com o Projeto “Construção/Reconstrução de Conhecimento: uma leitura da prática pré-alfabetizadora da Pré Escola”, projeto nascido no curso de Pedagogia da UFMS. Conforme o documento analisado, a Secretaria Municipal da Educação tinha como objetivo para essa etapa de ensino “[...] trabalhar em sintonia com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil a fim de que nossas crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos” (DOURADOS, 1998, p. 3). Na questão da concepção de como realizar o trabalho docente dessa etapa de ensino, o documento faz menção sobre qual seria a metodologia e o perfil de professor e do aluno a ser formado. Nesse sentido, temos a seguinte declaração;

A tônica do trabalho com o Pré-Escolar, hoje, não é mais a de ‘preparação’ para as séries iniciais de ensino fundamental, mas a de proporcionar ao aluno o entendimento com relação à natureza e função da leitura e da escrita [...] relacionada com a vida cotidiana [...] Neste sentido, para uma aprendizagem significativa o professor deve trabalhar com a natureza e função social dos conteúdos das áreas de conhecimento. Assim, a base do ensino-aprendizagem deve ser a pesquisa, ou seja, que alunos e professores se tornem pesquisadores, com objetivos de que haja a transposição dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos. (DOURADOS, 1998, s.p.)

Interessante registrar que enquanto a política da Secretaria tem como objetivo firmado trabalhar com os Referenciais Curriculares nas etapas da educação infantil e os PCNS no ensino fundamental, atendendo à lógica das políticas do governo Federal, apresentando um perfil de professor delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como mediador na construção do conhecimento do aluno, a proposta de formação continuada de professores para a pré-escola implantada nesse momento é a do professor pesquisador (reflexivo na questão dos problemas e conhecimentos que se apresentam no cotidiano dos alunos, transpondo essa realidade para os conteúdos). A diferenciação enquanto proposta de formação continuada se deu no sentido de que o currículo e a metodologia desenvolvida para a formação dos professores do ensino fundamental se pautaram nos Parâmetros Curriculares implantados pelo MEC, cujo paradigma é o entendimento sobre a construção do conhecimento pautada nessas

estruturas e estágios psicológicos, pelo qual a criança passa. Esse paradigma é alicerçado na teoria de Piaget, no qual o trabalho docente é o de mediar a construção do conhecimento por meio de estímulos e desafios (construtivismo).

No entanto, a formação continuada de professores para a educação infantil partiu de uma proposta dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, proposta cuja metodologia foi desenvolvida pelos professores por meio do uso do tema gerador, mediante a utilização de projetos. Pautada na teoria de Vygotsky, o entendimento ali exposto é de que o desenvolvimento se dá por meio das relações humanas num processo histórico, em que o conhecimento se produz mediante as relações históricas e sociais dos homens. Nesse sentido, o trabalho do professor seria o de pesquisar e articular o tema gerador com os conteúdos historicamente produzidos (sócio-interacionismo).

Vale ressaltar, assim, que a Secretaria de Educação teve duas propostas de formação continuada para os professores. Uma se refere aos professores da educação infantil e outra para o ensino fundamental, esta última baseada na técnica e na racionalidade.

A última proposta estava relacionada com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em âmbito nacional, no ano de 1999, quando surgiu a necessidade dos professores da rede municipal de compreender os pressupostos que deveriam nortear o currículo escolar e os projetos político-pedagógicos das escolas da REME.

Assim, ações de formação continuada voltaram-se para o currículo decorrente da política de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo governo central, como parte integrante da reforma educacional, cuja centralidade esteve voltada para os Parâmetros Curriculares Nacionais como referencial para o trabalho docente. No documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais é reforçado esse conceito:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para utilização são:

- Rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- Refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- Preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;

Discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
Identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
Subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 2001, p. 10)

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, para melhorar a compreensão dos professores em relação aos PCNS e a sua articulação com a proposta de educação do município, buscou, mediante a avaliação feita pelas escolas, subsidiar a capacitação profissional. No tocante à questão da diversidade cultural, por exemplo, apontada nos Parâmetros Curriculares–vol.10, a política educacional priorizou a questão da educação indígena.

Pode-se apontar como exemplo o curso de formação específica para o Magistério de Professores Guarani-Kaiowá. Esse curso foi uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED), Universidade Federal (UFMS) e Universidade Dom Bosco (UCDB), Diocese de Dourados e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Com a ênfase dada nas políticas ao Atendimento das Necessidades Básicas da Aprendizagem⁵³, isto é, aos conteúdos mínimos, criou-se uma outra situação que aparece nesse momento, que é a prioridade no conteúdo de Língua Portuguesa em detrimento das demais áreas de conhecimento. Também nesse contexto, mediante a análise em âmbito nacional dos índices de distorção de idade/série, foi criado e implantado pelo governo federal, em parceria como o governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o município de Dourados, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, convênio assinado em 1998 entre município e governo central, e iniciado a partir de 1999, e de forma contínua nos anos seguintes. Esse programa foi organizado em classe de aceleração⁵⁴. Com essa perspectiva, evidencia-se que na questão da formação continuada as políticas do município tiveram como ênfase o Projeto Aceleração da Aprendizagem, vinculadas à política do governo central.

⁵³ O atendimento às necessidades básicas da aprendizagem foi o eixo norteador das conferências internacionais sobre educação nos anos de 1990. Segundo Torres (2001) no âmbito da política educacional brasileira, as necessidades básicas da aprendizagem foram entendidas como conteúdos mínimos. A autora aponta que a visão minimalista instrumental da aprendizagem pautada nos parâmetros curriculares coincide “[...] com a preocupação distorcida e generalizada com ‘relevância’ do currículo, na qual entende-se por ‘relevantes’ os conhecimentos vinculados à realidade ou ao meio local” (TORRES, 2001, p. 40-41).

⁵⁴ Esse programa foi organizado em classe de aceleração I que se refere a 1ª e 2ª série e classes de aceleração II que se refere a 3ª e 4ª série. No ano de 1999 foram atendidos 1.200 alunos com distorção de idade e série (DOURADOS, 1999).

Assim, decorrente desses fatores, houve uma predominância nas ações de capacitação de professores, no ano de 1998, do Projeto de Aceleração da Aprendizagem e a continuidade da ênfase na temática Língua Portuguesa, educação indígena, gestão educacional, legislação e seus pressupostos, que se encontravam na ordem do dia.

Mediante a materialização da política dos PCNS, pelo governo federal como currículo oficial no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, contribuiu de certa forma para a necessidade de formação para os professores a respeito dos PCNS junto aos estados e municípios.

No âmbito da REME, iniciou-se nesse período a formação continuada de professores para a compreensão dos PCNS, com o objetivo de elaborar os projetos político-pedagógicos pautado na teoria e metodologia dos PCNS. Dessa forma, a continuidade nas ações de formação continuada de professores para as áreas específicas de conhecimento e para o pré-escolar também foi mantida durante esse período.

A política educacional do município no âmbito da proposta de formação continuada de professores, desencadeou ações cujas relações estiveram em consonância com o que se propunha enquanto política educacional oriunda da reforma do Estado. Nesse contexto, a implantação dessas políticas propiciou parte das motivações para a formação em serviço.

No tocante a iniciativa própria, a SEME criou, em 1992, o Programa de Acompanhamento Escolar e Atendimento Complementar (PAAC), para superar a questão dos índices de repetência nas séries iniciais. Esse programa teve como objetivo o “atendimento as crianças com deficiência de aprendizagem, funcionando o ano todo para recuperar os alunos com baixo rendimento escolar e dificuldades de alfabetização” (DOURADOS, 1999, p.1). Criou-se a necessidade de formação continuada a fim de instrumentalizar os professores para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Também com a implementação da Educação de Jovens e Adultos-EJA na rede municipal de ensino, foi realizado um rol de ações de capacitação de professores para trabalhar com essa etapa de ensino, que também se destaca como uma das prioridades nesse momento (1999-2000).

Um outro ponto interessante para se registrar na questão da capacitação de professores é o “Simpósio para a Educação Básica Municipal”, cuja temática foi

“Qualidade e Equidade”, realizado pela SEME/UFMS para os professores da rede, o qual destaca o conceito vigente no âmbito da política educacional do município. Assim, as ações de capacitação de professores realizadas durante esse período retrataram as necessidades criadas, decorrentes das mudanças que ocorreram no cenário educacional, em que a capacitação de professores foi vista como estratégia para melhorar a qualidade do trabalho docente no sentido de melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente da educação⁵⁵, nos moldes da política desenhada pelo Estado brasileiro.

A ênfase e a continuidade nas capacitações nos níveis de educação infantil, nas modalidades da educação indígena, da educação de jovens e adultos e na disciplina de Língua Portuguesa persistiram nas ações desenvolvidas até o ano de 2000.

Percebemos que houve uma preocupação pelos gestores da política educacional do município em dar uma continuidade às ações com vistas a atender o que se propunha como desafios provenientes da esfera central, enquanto política educacional, e do próprio contexto das escolas, decorrente das avaliações e dados estatísticos dos índices de desempenho em determinadas áreas de conhecimento.

Dessa forma, temos um quadro de ações de formação continuada de professores que estiveram voltadas para as prioridades e necessidades a qual se configurou no município mediante as políticas estabelecidas pelo governo central no contexto da reforma educacional.

⁵⁵ Lembramos que o conceito da qualidade da educação na ótica das políticas educacionais implantada durante esse período pelo governo central tinha como pressuposto as orientações das agências internacionais, de padrão gerencial de qualidade, excelência nos serviços prestados, competitividade, com base na racionalização de recursos. O papel da educação seria primordial na questão do desenvolvimento econômico do país e na questão da pobreza e da competitividade internacional. Esses conceitos perpassaram pelas políticas locais, na questão de formação docente. Cf. capítulo 1.

TABELA 5 - Cursos de formação continuada de professores -1997, 1998, 1999, 2000

Descrição	Número	Público alvo	Carga horária	Custo R\$	Promotores
Gestão	5	Professores/ Coordenadores Pedagógicos e Diretores	270	3.052,96	SEME/UFMS
PCNS	5	Professores e Coordenadores Pedagógicos	73	1.320,00	SEME
Processo ensino aprendizagem	15	Professores/coordenadores	70	n.d	SEME
Ed. especial	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d
Ed. infantil	8	Professores e Coordenadores	152	7.093,00	SEME/UFMS
Ensino Fundamental	21	Professores	740	4.825,00	SEME/UFMS
Ed. Indígena	12	Professores	320	2.917,92	SEME/UEMS/UFMS
Total	95		2.032	19.208,88	

Fonte: (Dourados, 1997; 1998; 1999; 2000) n.d dados não disponíveis

Como se percebe, a tabela exposta resume todas as ações identificadas nos documentos analisados como formação continuada de professores realizada pela SEME. Nesse contexto, as ações apontam um número significativo de formação por etapas de ensino e eixos temáticos durante os períodos citados. Quanto a materialização dessas formações, a Secretaria Municipal de Educação buscou, realizar parcerias e convênios por meio das instituições públicas de ensino superior. No que diz respeito aos recursos próprios investidos pelo governo municipal para a formação de professores, só foi possível relatar os valores acima descritos.

Todavia, o que nos parece que o investimento ficou mais a cargo das parcerias com as instituições de ensino superior e dos convênios com o governo federal. Isso significa que os cursos de formação durante esse período foram financiados por meio dos programas do governo central que, por sua vez, orienta quais os programas e quais ações de capacitação serão custeadas pelos convênios, mediante a implantação de política e programas oriundos do governo federal, não deixando muitas alternativas para o sistema educacional do município. Isso se percebe com a focalização de capacitações nas modalidades e níveis de ensino pautados pelo governo central e na exigência na contratação de palestrantes, que têm como critério para a concorrência a titulação e o valor do pro-labore.

Nessa questão, vale lembrar que para a aprovação de um convênio pelo governo federal se faz necessário um trabalho extremamente burocrático, com o Plano de Trabalho Anual, no qual se expressa a necessidade de tal formação. Quanto

à contratação de palestrante com a titulação inferior a de doutor, exige-se uma concorrência pública com três planilhas, na qual ganha a de menor valor.

Os convênios firmados entre o FNDE e a Prefeitura Municipal de Dourados, referentes à formação de professores no período de 1997 a 2000, demonstram uma lacuna, os anos de 1997 e 1999. Talvez isso se justifique porque as ações previstas nos convênios não são materializadas no mesmo ano em que os convênios são firmados, podendo esses convênios, serem prorrogados para o ano seguinte; por isso o maior volume de convênios descrito refere-se ao ano de 2000. Além disso, esse ano foi o ano eleitoral para as prefeituras.

Ainda tratando dos convênios, os dados apresentados na tabela abaixo demonstram as ações de formação continuada de professores, desenvolvida em cada nível e modalidade de ensino e o custo com palestrantes e com materiais didáticos financiados por meio de convênios com o FNDE e a Prefeitura Municipal de Dourados.

TABELA 6-Convênios FNDE-MEC de formação continuada de professores-1998-2000

Convênio	Nível/modalidade de ensino	MEC	Contrapartida município	Gasto Materiais didáticos/Kits	Despesas com palestrantes	Total gasto
96358/1998	Aceleração da aprendizagem	44.400,00		33.600,00	10.800,00	44.400,00
93748/2000	Aceleração	43.395,00	*	30.000,00	13.395,00	43.395,00
93723/2000	Educação de Jovens e adultos	21.628,00	*	15.120,00	6.508,80	21.628,00
94527/2000	Ed. Infantil	60.430,10	6.714,46	54.375,00 =	12.769,56	67.144,56
95401/2000	Ensino Fundamental	28.971,31	3.219,03	4.617,34	27.573,00	32.190,34
	Total gasto	199.724,41	9.933,49	108.012,34	69.386,52	208.757,90

Fonte: Convênios MEC/FNDE/PM firmados em 1998 - 2000. Dourados (1998-2000).

Assim, a tabela retrata os 6,0% de investimento por parte do governo municipal na questão de formação docente e ainda que os investimentos nas ações de formação de professores ficaram mais a cargo dos convênios com o governo federal. Quanto aos gastos com a formação, predomina o valor maior com aquisição de insumos pedagógicos em relação aos ministrantes.

Entretanto, as ações de capacitação efetivadas e desenvolvidas pelo sistema educacional do município de Dourados, durante o período de 1997 a 2000, apesar de certas ações terem continuidade, resumem-se em formações pulverizadas e de curto

tempo. Assim, tal qual ocorre no campo de capacitação profissional no âmbito de outras profissões como necessidade da lógica estabelecida, a capacitação de professores não foge à lógica que permeia a sociedade capitalista, na qual a materialização das ações de formação se efetiva em consonância com as necessidades e condições materiais da sociedade contemporânea.

Sendo assim, as ações de formação continuada efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação, descrita no documento “Evolução do Ensino da Rede Municipal,” que é um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para o acompanhamento do crescimento da rede de ensino, e aponta os seguintes objetivos:

[...] orientar, dirigir e coletivar as tomadas de decisões sobre as ações necessárias e prioritárias, nas questões pedagógicas, administrativas e políticas, acompanhar, assessorar e avaliar o fazer da Escola, de modo a ampliar e aprofundar o conhecimento da realidade com a qual se trabalha, e oportunizar aos profissionais da educação situações pedagógicas de atualização do conhecimento, de reflexão de sua prática e de socialização da experiência na realização da tarefa específica, buscando promover uma crescente melhoria no processo e seus resultados. (DOURADOS, 2000, s.p.)

Nesse documento, foram consideradas as ações de formação continuada os encontros de formação, assessoria aos técnicos da SEME, eventos e reuniões administrativas e pedagógicas, conforme especificado na tabela abaixo.

TABELA 7 - Ações de formação continuada de professores- SEME – 1997-2000

Ações	1997	1998	1999	2000
Encontros	05	02	10	09
Cursos	25	06	10	15
Oficinas	01	-	03	02
Palestras	03	04	04	04
Eventos em Parcerias	-	07	02	04
Assessorias técnicas	02	-	-	05
Reuniões	18	21	18	27
Participação da Fanfarra da Reme em eventos	-	-	17	07
Total	54	40	64	73
Total geral dos eventos	231			

Fonte: Relatório de acompanhamento das ações. Dourados, 2000

Conforme exposto, as ações de formação de professores no período de 1997 a 2000, foram entendidas pelos gestores como formação, os eventos temporais e sem continuidade, inclusive a participação da fanfarra em eventos é considerada como formação. Todavia nos questionamos, que perfil de professor os gestores queriam

formar por meio de eventos? Seria uma formação para o improviso, pautada na tendência do aligeiramento e da praticidade? O que parece é que as formações desse período estiveram voltadas para responder à demanda do momento.

No entanto, as ações desenvolvidas pela SEME no ano de 2000, referente aos cursos de formação continuada, apresentam um declínio em relação aos encontros, prevalecendo um número maior de reuniões.

Salientamos que o nosso entendimento, a respeito da formação continuada tem um outro sentido, que é inerente à continuidade da formação inicial e, as condições materiais para a sua efetivação, passam por condições estruturais do modo de produção da sociedade capitalista. Entendendo o sistema educacional como fruto dessa sociedade, o qual busca vincular a educação e o trabalho do professor aos ditames econômicos, o trabalho pedagógico nesse contexto de mudanças foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, têm trazido implicações para o trabalhador da educação na questão da precarização desse trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Esse vínculo implantado por meios das políticas do Estado aparece na materialização de políticas para a formação de professores, seja inicial seja continuada. Portanto, as ações de capacitação profissional desenvolvidas pelas políticas públicas no âmbito educacional têm com objetivo o treinamento para o trabalho docente, que visa prioritariamente a atender as necessidades postas pelo mundo econômico e isso se justifica quando entendemos que o Estado e as organizações institucionais são partes integrantes do modo de produção capitalista. Ratter (1985), ao discutir o sistema capitalista e a sua forma de atuação, destaca:

[...] o sistema capitalista, e com muito mais razão o neocapitalismo tardio e 'selvagem', [ênfatisa] a necessidade de aumentar a produtividade em função da qual o sistema educacional deve formar e treinar 'recursos humanos.' (PAIVA; RATTNER, 1985, P. 134)

Isso significa que no âmbito da sociedade contemporânea as relações de produção estão voltadas para a acumulação do capital e o sistema educacional como integrante da sociedade capitalista não está alheio a essa lógica. Nesse sentido a escola tem servido como palco para a materialização de políticas voltadas para atender à demanda do capital, mediante os programas de aquisição de kits escolares, programas de formação de professores, e, dentre outros, a lógica da mercantilização

da educação, em que educação é vista como mercadoria. Contudo, a escola busca desenvolver a produção e a disseminação do conhecimento entranhado nas relações estabelecidas pelo modo de produção capitalista. Assim, a forma como a escola é vista no âmbito da sociedade contemporânea e as ações políticas que são materializadas por meio do Estado, contribuíram para precarização da formação da força de trabalho. Cabe ressaltar que na sociedade capitalista e no contexto do Estado neoliberal, a função social da escola tem como prioridade o atendimento às necessidades do capital, por meio das políticas educacionais materializadas pelos programas de governo.

Nesse contexto, vale salientar que a precarização do trabalho tem se intensificado com as políticas do Estado neoliberal. Oliveira (2004), ao estudar a forma como vêm sendo implantadas as políticas trabalhistas no âmbito da reforma do Estado neoliberal, sinaliza que o trabalho docente, tal qual o do trabalhador em geral, tem sofrido a precarização referente às relações de emprego. Isso se tem percebido com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas, e a problemática na questão salarial, como também aponta a autora, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho de Estado, que contribuíram para a instabilidade e a precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004).

Como foi visto, a gestão educacional na Secretaria Municipal de Dourados durante o período estudado por Freitas (1993-1996), esteve voltada para a centralização, o controle, a racionalização dos recursos e a política do imediatismo, e visou a atender os problemas oriundos das escolas, cujas ações políticas eram pautadas no planejamento em curto prazo, no imediatismo e no modismo, descolado de um projeto político educacional, elaborado com os atores sociais. Apesar de os estudos de Freitas serem anteriores a essa pesquisa, tornam-se relevantes para análise histórica da política educacional do município, como já dito foram mantidos os mesmos gestores e o mesmo norte para a política educacional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Conforme o “Projeto de Avaliação da Gestão Educacional” e o “Projeto Capacitação de Pessoal” que tiveram início nos anos de 1993-1996 e 1997-2000.

Nesse sentido, a política de formação continuada esteve pautada em tendências pedagógicas não de cunho próprio, mas do momento e alicerçada e dependente da política do governo federal, como base e suporte financeiro, e se

materializou através dos programas implantados pela esfera central pautados na política de cunho neoliberal. Como afirma Fernandes (2003),

[...] o setor educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000, estava balizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/conivente com as políticas educacionais elaboradas e executadas pelo governo Federal, através do Ministério de Educação. (FERNANDES, 2003, p. 2)

Na questão do perfil de professor que se queria formar nesse período com as ações desencadeadas de formação continuada, deparamo-nos nos limites desse estudo num confronto num mesmo espaço. De um lado se encontra o perfil de professor técnico, cuja competência se volta para agir no imediatismo e na racionalidade técnica do saber fazer, decorrente dos programas implantado pelo governo federal como PDE e outros, cujos pressupostos foram atrelados à ação docente. Alinhado a esse contexto confrontamo-nos com o professor mediador na questão da construção do conhecimento, cuja formação vinha no rol dos pressupostos dos PCNS. Todavia esse perfil de professor se refere à etapa do ensino fundamental. Enquanto na questão da educação infantil (pré-escola), conforme já dito, o perfil de professor era o de pesquisador⁵⁶.

No entanto, o que nos parece é que a formação continuada desenhada pelos gestores vinha ao encontro do imediatismo, no sentido de resolver os problemas educacionais situação em que o perfil de professor desenhado por essas políticas está mais para uma miscelânea de perfis do professor mediador e desafiador na construção do conhecimento (paradigma construtivista) com a lógica da competência do saber fazer (paradigma da competência profissional), articulado com o professor pesquisador (professor reflexivo). Assim, conforme o documento das ações de formação continuada, não se percebe uma definição clara do perfil de professor a ser formado. O que se percebe é a concepção de que a formação continuada proporcionaria a melhoria na qualidade do ensino. Essa gestão perseguiu como

⁵⁶ Apesar de a ação de formação continuada para os professores da educação infantil não ser uma política formulada pela Secretaria Municipal de Educação e sim um projeto de extensão do curso de Pedagogia da UFMS. Nesse contexto a entendemos como uma ação política de formação continuada de professores, pois nesse particular a Secretaria de Educação implantou o projeto, sendo conivente com o referencial teórico e metodológico desenvolvido e propiciando com isso abertura e ampliação dos espaços escolares para a materialização da formação continuada de professores no âmbito da rede municipal.

prioridade a qualidade do ensino mediante avaliação, controle, centralização de poder e da capacitação profissional para toda a REME.

Entretanto, a forma como o Estado busca equalizar a formação continuada de professores por meio de programas não deixa de ser uma política de governo e de importância para a formação dos professores em relação às mudanças que ocorrerem no mundo científico e tecnológico. Nesse contexto, a performance de como essas políticas são desenhadas propiciam brechas na singularidade das políticas educacionais, na tentativa de materialização de outras propostas de formação continuada no nível micro, como no caso das secretarias estaduais e municipais de educação. Nesse sentido, o município de Dourados vivenciou a experiência, no período de 2001 a 2003, de uma política educacional que buscou como base o diálogo para a formação de professores e a compreensão, por eles, das relações estabelecidas pelo modo de produção da sociedade capitalista, que perpassam o contexto educacional.

3.3 A política educacional e a formação continuada de professores: governo. José Laerte Cecílio Tetila (2001–2004)

Com a chegada ao poder do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com o prefeito José Laerte Cecílio Tetila, no ano de 2000, a proposta para a rede municipal de ensino foi uma proposta de educação popular⁵⁷ e de qualidade social⁵⁸, voltada para as classes majoritárias⁵⁹ e com a participação coletiva no processo de decisão de todos os envolvidos na educação.

De acordo com o programa de trabalho de governo municipal, no que diz respeito a educação o documento declara.

⁵⁷ De acordo com os cadernos temáticos norteadores da política educacional desse governo, a Educação popular é aquela que é produzida a serviço dos interesses das classes populares. Não que ela seja somente para as classes populares. Ela é para todos, mas a partir da ótica das classes populares. É a classe trabalhadora que define os objetivos mais amplos e a metodologia a ser empregada (MST, CADERNOS DE EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA, 1995). Corroborando a temática, segundo Corragio (1996), a educação popular tem como parâmetros a transformação social mediante um projeto político de libertação dos oprimidos.

⁵⁸ Nascido da prática dos movimentos populares, a noção de qualidade social ‘implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população’[...] para que a educação possa merecer o nome de pública, ela deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado para todos (CAMINI e OUTROS, 2001, p. 67).

⁵⁹ Termo utilizado por Veiga (2001), ao se referir à classe trabalhadora menos favorecida.

[...] Educar para o Futuro [...] Os principais fatores de produção são: A IMAGINAÇÃO, O CONHECIMENTO E A CRIATIVIDADE... e não o capital, a terra e o trabalho... [...] NÃO SE PODE CONTINUAR A LER PARA O ANALFABETO...É PRECISO ENSINÁ-LO A LER...(DOURADOS, 2000, p. 9. Grifo do autor)

Na sociedade capitalista a imaginação, a criatividade e o conhecimento são vistos como elementos a serem incentivados no mundo do trabalho, para a acumulação do capital. Essa lógica perpassa os cursos de capacitação para o trabalho, na qual o discurso é o do trabalhador competente e criativo. Isso significa o trabalhador polivalente preparado para atuar em quaisquer circunstâncias. Mas o que percebemos é uma preocupação na proposta do governo Tetila com a apropriação do conhecimento, em que a imaginação e a criatividade ganham uma outra dimensão: o resgate do papel da educação enquanto prática social, pautada em princípios e valores voltados para o desenvolvimento do ser humano, não apenas uma educação pautada em valores econômicos, isto é, o mercado de trabalho. Sabemos que a autonomia da escola é relativa frente aos fatores externos (legislação, questões sociais) que a influenciam. Entretanto, esse governo teve como proposta a autonomia e a democratização da escola pública por meio de mecanismos que foram criados para a gestão dos espaços públicos. Conforme os eixos centrais dessa proposta (DOURADOS, 2000):

[...] [são essenciais a] **gestão democrática na escola, autonomia escolar e descentralização administrativa.** Cada uma dessas diretrizes pressupõe, para que seja implantada, um conjunto de ações políticas. Assim, a mobilização da população (professores, pais, alunos e administrativos.) a participação na vida da escola, deve ser a nossa marca [...] a educação deve desenvolver entre homens e mulheres os laços de colaboração, solidariedade, respeito e autonomia, formando cidadãos conscientes, críticos participativos das relações sociais de nossa atualidade e, ao mesmo tempo, disseminadores do saber construído pelas gerações anteriores. Para isso, atuaremos em duas direções: construção da autonomia das unidades escolares, com vistas à garantia de oferecimento da qualidade social de educação, e liberdade frente à construção do conhecimento. A autonomia da escola, enquanto unidade inserida no sistema municipal de ensino, será pensada através dos mecanismos de descentralização administrativa, execução financeira, do planejamento e da execução das ações didáticas planejadas de acordo com orientações pedagógicas democráticas. Desse modo, deve-se compreender a escola como unidade autônoma no sistema de ensino municipal. (DOURADOS, 2000, p. 3-4. Grifo do autor)

Diante do exposto, vivenciamos no cenário educacional do sistema de ensino do referido município a implantação de determinadas políticas públicas, como o

Orçamento Participativo-OP e o Movimento da Constituinte Escolar, entendidos como mecanismos de participação da sociedade na gestão dos serviços públicos. Assim, de acordo com o Plano Municipal de Governo, “Essas políticas buscaram e buscam construir uma nova perspectiva na gestão da ‘coisa pública’, onde a comunidade participa das discussões e decisões no que se refere ao orçamento do município e aos rumos da educação na Rede Municipal de Ensino” (DOURADOS, 2000, p. 3).

Em se tratando das diretrizes pedagógicas, pela proposta de governo perpassou a intencionalidade de rever o papel social da escola como espaço cultural na elaboração e reelaboração crítica do saber, privilegiando a cultura local, que significou a valorização da cultura dos atores sociais (pais, alunos, professores, diretores, técnico-administrativos etc...), que atuam na escola e no entorno dela. De acordo com o Plano de Governo,

A orientação pedagógica, por outro lado, deve ser pensada a partir de uma profunda transformação da escola quanto ao seu papel. Ela deve ser entendida enquanto espaço cultural; espaço privilegiado para a construção, elaboração e reelaboração crítica do saber; enfim, como centro irradiador da cultura e do saber, no seio da comunidade. [...] uma mudança de postura frente ao saber, necessitaremos estabelecer uma profunda reestruturação curricular no ensino fundamental e apoiar sistematicamente os professores para que possam desenvolver suas funções. (DOURADOS, 2000, p. 3)

Nesse sentido, na primeira gestão da SEME, entre janeiro de 2001 e março de 2003, buscou-se implantar políticas educacionais em consonância com a proposta do governo então eleito. Nesse contexto, iniciaram-se as ações políticas para a reorganização da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, a qual ganhou novos contornos com a proposta do governo municipal, ampliando sua estrutura em virtude das demandas instituídas em prol do atendimento específico para cada nível e modalidade de ensino.

Visando a fazer uma apresentação geral da SEMED com o governo Tetila, os dados apresentados nessa introdução sobre a secretaria abrange todo o período (2001-2004).

QUADRO 2- Organização interna – SEMED 2001⁶⁰

Superintendência de Educação	Superintendência de Administração
Coordenação de Educação Infantil	Coordenadoria de Orçamento e Planejamento de Finanças;
“ Ensino Fundamental	Serviço de Protocolo e Atos Administrativos;
“ Educação Inclusiva	Coordenadoria de Gestão Escolar e Recursos Humanos
“ Educação do Campo	Supervisão Técnica Escolar;
“ Educação Indígena	Inspeção Escolar;
“ Jovens e Adultos	Escrituração Escolar;
“ Mova	Estatística e SAEMEC- Sistema de Administração Escolar do MEC
	Coordenadoria de Infra-Estrutura;
	Conselho Municipal de Educação;
	Conselho da Merenda Escolar;
	Comissão de Valorização do Magistério

Fonte: Dourados, 2004.

A partir de 2001 foram criadas a Superintendência de Ensino e a Superintendência de Administração, com as respectivas coordenações. A divisão interna, com as superintendências e coordenações teve como objetivo democratizar as relações no interior desse órgão, sendo criadas nesse período as Coordenações da Educação Indígena e Educação Especial (denominada atualmente educação inclusiva). O Sistema Municipal de Ensino atende o ensino fundamental, a educação infantil e às modalidades de ensino, conforme previsto na LDBEN nº 9.394/96, Art.11.

Dessa forma, o quadro abaixo apresenta o crescimento no número de matrículas da educação infantil, ensino fundamental e a oscilação da educação de jovens e adultos (EJA).

TABELA 8-Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Dourados-2001–2004

Ano	Número de Alunos			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Total
2001	3.901	17.084	1.080	22.065
2002	4.252	18.146	1.074	23.472
2003	4.228	18.635	997	23.860
2004	4.656	18.102	2.120	24.878

Fonte: Censo Escolar/ Setor de estatísticas SEMED 2004 .

De acordo com a tabela acima, a rede municipal de ensino de Dourados vem crescendo em número de matrículas da educação infantil, educação de jovens e adultos e ensino fundamental. Isso se deve ao processo da ampliação do ensino fundamental e do atendimento da educação infantil com a obrigatoriedade do

⁶⁰ Essa organização se manteve até o ano de 2004.

atendimento pelo município a essa etapa de ensino. Conforme os dados do Censo Escolar de 2004, a Rede Municipal de Ensino possuía 24.878 alunos, destes 20.222 estão no Ensino Fundamental; 4.656 na Educação Infantil e 2.120 na EJA.

Em relação à estrutura física dos estabelecimentos de ensino mantida pelo município, a tabela 8 sinaliza uma ampliação das escolas rurais e dos Centros de Educação Infantil Municipal-CEIMs.

TABELA 9 – Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil no município de Dourados

Ano	Escolas			CEIMs
	Urbana	Urbana Distrital	Rural	
2000	25	04	06	17
2001	25	04	06	17
2002	25	04	06	17
2003	25	04	06	18
2004	25	04	07	23

Fonte: Setor de Estatística SEMED 2004

Assim, ao final desse período, a Rede Física Municipal de Ensino (REME) contava com 23 Centros de Educação Infantil Municipal-CEIMs e com 5 Centros de Educação Infantil-CEIs, que são conveniados com a Secretaria Municipal de Educação. No tocante aos prédios escolares, o quantitativo era em 2004 de 25 escolas urbanas, 7 escolas na zona rural e 4 escolas urbanas distritais, cujas instituições localizam-se em áreas urbana, urbana distrital e zona rural e respondem, atualmente, nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação indígena.

Quanto ao atendimento da rede municipal de ensino em relação ao ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar, o município assumiu um percentual significativo referente a essa modalidade de ensino conforme tabela abaixo.

TABELA 10 - Número de matrículas nos estabelecimentos de ensino de Dourados 2004

	Rede	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de matrículas
2004	Municipal	4.656	18.102	-	22.758
	Estadual	-	12.788	6.417	19.205
	Privada	1.731	3.294	1.964	5.258
Total		6.387	34.184	8.381	48.952

Fonte: Dourados- 2004

Esse quadro demonstra a expansão do ensino fundamental na rede municipal de ensino em relação à rede pública estadual e privada, superando o atendimento em número de matrículas dos estabelecimentos da rede de ensino estadual e privada.

TABELA 11–Percentual de matrículas do ensino fundamental no município de Dourados-2004

Ano	Rede	Quantitativo de matrículas	Percentual (%)
2004	Estadual	12.788	37,4%
	Municipal	18.102	53 %
	Privada	3.294	9,6
Total	-	34.134	100%

Fonte: INEP -2004

Vale salientar que, conforme a tabela acima, o atendimento da rede municipal de ensino referente ao ensino fundamental no ano de 2004, foi de 53%, e ultrapassou as demais redes de ensino do município na questão do atendimento.

Em relação ao quadro docente, a rede municipal contava no período de 2004 com o quantitativo de 1.553 professores.

TABELA 12 - Titulação dos professores da rede municipal 2000-2004

Formação	2000	2004	Variação (%)
Leigos	39	31	79,4% redução
Magistério	275	94	34,1% redução
Licenciatura Plena	588	1.002	58.6% aumento
Pós – Graduação/especialização	246	426	57.7% aumento
Total	1148	1553	73.9% aumento

Fonte: Dourados, 2004

A tabela demonstra que houve uma redução de professores leigos e com a formação de magistério e que ainda aumentou o nível de formação dos professores da rede municipal de ensino entre os anos de 2000 a 2004.

Nesse contexto, em relação ao quantitativo total de professores ingressos na rede, restam um pequeno percentual, 2,0 %, de professores leigos, que totalizam 31 professores, em especial os professores bilíngües que atuam nas escolas indígenas e professores que trabalham na zona rural.

No tocante aos professores com a formação de Magistério o percentual é de 0,6%, totalizando 94 professores. Quanto ao percentual de professores com licenciatura Plena é de 64,5% e professores com Pós-Graduação é de 27,4%.

O total de vagas ocupadas pelos professores no ano em 2004 sinaliza que houve um crescimento (405 vagas), totalizando 73,9% de aumento. Conforme o quadro, em 2004 o quadro docente da REME totalizava 1.553 professores.

3.3.1 Período 1: janeiro de 2001 a março de 2003

O início desse período foi marcado por turbulência, decorrente da implantação do PCCR no que se refere à questão salarial. No final do governo anterior foi definido no PCCR o piso salarial por faixa e nível de formação para os professores da rede municipal. No entanto o pagamento do novo salário ficou a cargo do governo Tetila. Isso de certa forma criou discussão e negociação entre o governo e a categoria de professores. Posteriormente se chegou a um consenso.

Com o impulso de uma educação voltada para o princípio de qualidade social, no início de 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)⁶¹ viabilizou ações políticas numa perspectiva democrático-participativa. Isso resultou em mecanismos de alargamento do espaço público. Nesse sentido a Secretaria de Educação buscou estabelecer relações democráticas com as instituições educacionais.

De acordo com Fernandes (2003), nesse momento iniciou-se uma gestão político-administrativa da educação no município de Dourados cujo eixo norteador foram os compromissos assumidos pelo Programa de Governo da coligação político-partidária “Vida Nova Dourados”.

Com o intuito de alargar, a partir da Secretaria Municipal de Educação, os canais de participação popular, foram pertinentes a busca da teoria e da metodologia que mais se aproximasse da concepção política da proposta do governo então eleito. Sendo assim, a educação popular, por ser pautada nos princípios da participação ativa dos sujeitos no processo educativo e no compromisso com a formação de sujeitos críticos, engajados nas lutas pela transformação da realidade social, foi escolhida como caminho para concretização dos objetivos desenhados pela política de governo.

⁶¹ SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados - Mudança na nomenclatura nesse governo.

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação partiu para uma ampla e intensa discussão dos problemas da educação no âmbito da rede municipal de ensino, contando com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

Assim, os atores sociais das instituições escolares e da sociedade civil participaram das discussões e do poder de decisão no âmbito das políticas da Secretaria Municipal de Educação, em que não se restringiu apenas a colocar em ação as resoluções tomadas pelo poder central, mas a proporcionar uma forma de descentralização de poder. Casassus (1995), ao analisar a questão da descentralização, aponta que essa forma de alargamento dos espaços públicos, ao estabelecer relações sociais democráticas, fortalece o poder local. A descentralização nessa perspectiva requer, segundo o autor, o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade, de modo que se abram os canais por onde fluam as demandas da população e, portanto, para que se efetive a participação da sociedade na gestão.

Portanto, o que se presenciou na política educacional no município foi o Movimento da Constituinte Escolar, querendo construir uma escola participativa, envolvendo todas as instituições da rede municipal de ensino, pautada no diálogo e no debate em âmbito educacional, cujo fio condutor foi “a escola que temos e qual a escola que queremos”. Assim:

[...] a Constituinte Escolar - Construindo uma Escola Participativa- trouxe inicialmente os eixos norteadores da política educacional posta na agenda do Governo Municipal Democrático e Popular de Dourados Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, da permanência e do conhecimento, Qualidade social na educação, a construção de novos tempos e espaços educativos na escola, bem como no horizonte próximo, a construção coletiva do Plano Municipal de Educação. (FERNANDES, 2004, p. 165)

O Movimento Constituinte Escolar caracterizou-se como um longo período de reflexão coletiva, entendido pela SEMED como parte do processo de formação continuada de professores, que teve como objetivo identificar como se construíam as relações entre os diversos segmentos, no interior da escola. Quais eram os problemas enfrentados no dia-dia, sobretudo os que se referiam ao processo ensino-aprendizagem? Esse trabalho foi importante por revelar a necessidade que as pessoas tinham de falar, criticar, elogiar e refletir sobre a educação (DOURADOS, 2001, p. 1). Essas reflexões se deram com a base (professores, alunos, pais, auxiliares

de serviços gerais, diretores, coordenadores pedagógicos). Conforme a proposta de trabalho da SEMED, esse momento objetivou:

Construir coletivamente com todos os segmentos de escola e da sociedade civil organizada o Plano Municipal de Educação, fortalecendo a formação geral dos indivíduos, partindo da compreensão da realidade política econômica e social na qual vivemos com vistas a construir um trabalho de formação política com todos os segmentos da escola, em essencial, com os professores, para garantir que os mesmos vislumbrem uma outra educação. Garantir espaços para discussão e aprofundamento das práticas escolares. Reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico através de discussões das temáticas, alfabetização, currículo, avaliação e gestão democrática. Definir as formas de participação da comunidade nas ações educativas da escola. Estimular entre os educandos a formação de grêmios. (DOURADOS, 2002, p. 42)

Para alcançar os objetivos foi necessário adotar uma metodologia que condizia com a proposta de trabalho. Portanto, a metodologia utilizada pautou-se na investigação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e sua problematização, como e por que eles se apresentam no contexto da escola. Assim, as reflexões passaram por cinco momentos, divididos em duas fases para discussões e elaboração de propostas, desencadeando um amplo processo de participação coletiva.

O primeiro momento do Movimento da Constituinte Escolar foi com o trabalho interno para a elaboração da proposta pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de momentos de estudos da conjuntura política, econômica e social. Também foi o momento de sensibilização de todo o corpo da secretaria de governo do município e dos setores da sociedade civil organizada, envolvidos com a educação. Segundo Fernandes, nesse período “buscou-se dialogar com a comunidade da/na escola, a partir de seus problemas, anseios, conflitos, perspectivas e esperanças” (FERNANDES, 2003 p. 7). Nessa etapa, a escola se viu desafiada a mostrar a sua cara e a discutir os problemas que perpassam as relações de poder no cotidiano escolar. A escola (atores sociais) se viu desnudada, escancarada pelos demais atores sociais (merendeiras, professores, pais, alunos, outros) em suas relações, em seu fazer pedagógico e administrativo. Isso significou a escola se ver por dentro e deixar-se ver como espaço público para debates e discussões, em que as vozes dos atores sociais se fizeram ouvir. A escola sentiu a necessidade de refletir as suas práticas no cotidiano escolar. Entretanto, essa fase de reflexões foi extremamente conflituosa, em virtude da cultura hierarquizada, construída historicamente no espaço escolar (DOURADOS, 2002).

Assim, a postura centrada na figura do diretor nas tomadas de decisões verticalizadas, passou nesse contexto pelo crivo do diálogo, do saber ouvir. Todavia, essa etapa foi entendida pelos gestores escolares como de confronto, com a perda de autonomia e da autoridade, fato decorrente do próprio curso histórico que perpassa as políticas do Estado brasileiro e que se manifesta nas localidades. Nesse sentido, a política educacional do município traz no contexto histórico as marcas do autoritarismo, verticalização no poder de decisão e a concentração de poder. Fernandes (2003) aponta, no que se refere às escolas municipais de Dourados, que:

Nas unidades escolares a cultura da política educacional engendrava situações como: forte concentração de poder nas mãos de diretores e coordenadores; ausência de fala dos professores e outros segmentos profissionais da escola; livro didático como principal instrumento didático-pedagógico de sala de aula; regime seriado classificatório, seletivo e excludente. (FERNANDES, 2004, p. 161)

Esses são traços da lógica estabelecida pela sociedade capitalista enquanto organização social, que marca de forma cristalizada a concentração e a hierarquização de poder no contexto social e político, e que perpassa as diversas instâncias do Estado.

O segundo momento da Constituinte Escolar foi a sensibilização e a apresentação da proposta para as escolas. Com a necessidade da participação dos professores nas várias formações para elaboração do plano municipal de educação, a Secretaria realizou no mês de novembro de 2002, o 1º Seminário da Rede Municipal de Educação “Políticas Públicas, Gestão e Currículo”. Incluiu também nesse contexto os temas alfabetização e avaliação, temáticas oriundas dos debates do processo da Constituinte Escolar. Nessa etapa iniciaram-se os debates e discussões em torno da “escola que temos e qual a escola que queremos”. Para tal foi essencial a coleta de falas “como objeto de reflexão, justamente porque elas estavam marcadas por descobertas, avanços e conflitos” (DOURADOS, 2002, p. 1). A coleta e a problematização dessas falas se deu no espaço escolar e com todo os segmentos. Essas reflexões foram feitas a partir da problematização das falas dos atores sociais e que foram sistematizadas em questões desafiadoras e reflexivas, acompanhadas de subsídios teóricos.

Sem ter a pretensão de aprofundar o Movimento da Constituinte Escolar, devido aos limites deste trabalho, mas no sentido de situar a política de formação

continuada de professores no âmbito do Movimento da Constituinte Escolar, descrevemos algumas falas oriundas das escolas durante esse processo que contribuíram, por meio das reflexões, para a formação dos professores. A SEMED entende como formação todo trabalho pautado no referencial teórico e metodológico que foi realizada no contexto das escolas, o qual visou ao levantamento dos problemas do cotidiano e à superação dos desafios, mediante a discussão e a reflexão teórica, posição com a qual concordamos.

Para tal, apresentaremos a metodologia e uma das pautas de trabalho elaboradas pelo professores formadores.

Dentre as falas coletadas consideradas significativas, isto é, porque apresentam a contradição presente na sociedade e na escola, temos;

[...] péssima relação entre os segmentos pois os mesmos trabalham separadamente, o que influencia negativamente no pedagógico. Isso ocorre principalmente pela má administração que tem falta de pulso firme e autoridade nas decisões. Somos poucos unidos e há falta de ética neste local ‘ (professor) [...] Os professores se esforçam para expor as matérias e seus conhecimentos, mas os alunos nem sempre estão interessados (ASG) [...] Falta compromisso dos pais com os seus filhos, deixando a responsabilidade apenas para a escola, a maioria não se envolve (direção) [...] tem mãe que fala que tem medo do professor reprovar seu filho (pais). (DOURADOS, 2002, p. 5)

Podemos constatar, a partir dessas falas, o autoritarismo que permeia as relações no cotidiano escolar e a visão linear dos professores em relação aos problemas educacionais oriundos das relações sociais, em que a culpa se volta para o sujeito e não para a contradição da sociedade capitalista. Nesse contexto de discussão e de superação dos limites das falas presentes no discurso dos atores sociais, as reflexões por meio da teoria, propiciou espaço para a formação continuada de professores, mediante um referencial teórico e metodológico, cujo objetivo foi o alargamento do espaço escolar com espaço público de participação e envolvimento coletivo.

O terceiro momento do Movimento da Constituinte Escolar foi a avaliação dos estudos realizados, nas quais saíram as propostas que foram discutidas com a participação de todos os envolvidos nesse processo, propostas estas que foram elencadas posteriormente como princípios e diretrizes do plano municipal de educação.

Em relação à metodologia de trabalho, selecionamos a pauta construída pelos professores formadores⁶² para a formação continuada da REME, conforme demonstra o quadro 3.

QUADRO 3 - Pauta construída pelos professores formadores- SEMED 2002

Pauta	A formação continuada
Conflito	“Precisa ter curso de relações humana entre os funcionários para que se aprendam a trabalhar profissionalmente e a se relacionar, alguns funcionários se recusam a obedecer a seu superior imediato, não participam de reunião”. “Uma professora disse que há muito tempo discute a questão da escola que temos e a escola que queremos e nada muda. “Um professor colocou que uma grande dificuldade é romper a barreira do individualismo”.
Problematização	Em que medida falas como essas refletem a realidade da escola? E de outras escolas que conheces? Que oportunidades/momentos de formação acontecem na sua escola? De que maneira eles (as) contribuem para a melhoria da qualidade no processo ensino e aprendizagem? Você busca outros espaços de formação fora da escola? Quais? Oferecidos/ organizados por quem? Há diferença entre os momentos de formação na escola e os fora dela (na qualidade, intencionalidade)? Que diferenças são essas? Porque há diferenças?
Aprofundamento teórico	Texto trabalhado: ARROYO, Miguel. Formação de profissionais da Educação Básica. Questões para reflexão Como é tratada a formação dos profissionais da educação pela agências formadoras e empregadoras? Como devem ser definidas as políticas de formação do profissional da educação, considerando o seu papel social e cultural? Os espaços de discussão coletiva contribuem para explicitar e cultivar o papel do educador? Professor: Profissional técnico ou educador-pesquisador? Qual a diferença?
Plano de Ação	Que princípios devem ser considerados para uma proposta de Qualificação e Formação Permanente dos (as) trabalhadores (as) em educação na sua escola? Que ações a escola pode desenvolver para concretizar tais princípios? E a Rede Municipal de Ensino, que princípios deve assumir para uma proposta de Qualificação e Formação Permanente dos (as) trabalhadores (as) em educação?

Fonte: Dourados 2002.

Nesse particular, a metodologia foi a problematização das falas, com aprofundamento teórico e o desenvolvimento do Plano de Ação.

Apresentamos apenas algumas falas no que se refere à formação continuada e à forma de trabalho que foi desenvolvida. Vale lembrar que as outras temáticas que compõem os demais cadernos seguiram a mesma metodologia de trabalho.

O quarto momento da Constituinte Escolar teve como prioridade a construção e a elaboração dos cadernos temáticos oriundos dos estudos e debates elaborados na escola; “aprofundamos os nossos estudos e reflexões sobre os temas apontados pela escola e houve a indicação das temáticas que culminaram na organização dos cadernos temáticos” (DOURADOS, 2002, p. 1), a saber:

⁶² São professores que ocupavam cargo na secretaria de educação e estiveram à frente da gestão educacional do município ou seja coordenadores de equipe, assessores técnicos e pedagógicos.

- 1 Educação para a transformação social;
2. Educação: respeito às diferenças;
3. Políticas Públicas: Valorização e financiamento da Educação;
4. Educação: relações humanas e sociais;
5. Formação continuada;
6. Currículo e Avaliação Participativa: ensino- aprendizagem a partir da realidade;
7. Infra-estrutura e organização do espaço escolar;
8. Gestão e Autonomia

Assim, através das temáticas apontadas nesses cadernos, oriundas das falas dos atores sociais (pais, alunos, professores, coordenadores, diretores, auxiliares de serviços gerais, técnico-administrativos), após a discussão, debates e estudos reflexivos com todos os envolvidos, conforme demonstrado, foram elencados pelos atores sociais as propostas que geraram os princípios e as diretrizes do plano municipal de educação. Dentre as temáticas, priorizamos a formação continuada, temática do Caderno n.º 5, referente ao objeto de pesquisa.

O pressuposto delineado no documento sobre a formação continuada traz em seu bojo a concepção de uma educação permanente, mediante as necessidades das unidades escolares, mas numa visão crítica de sociedade e da prática docente, pautada nos princípios éticos e democráticos. Nesse período, o curso de formação de professores, delineado pela política educacional do município, pautou-se nos valores ali defendidos. Assim, no Plano Municipal de Educação foram elencados 7 princípios e 15 diretrizes;

Princípios :

- 1- A formação continuada deve ser permanente, garantindo e assessorada pela SEMED, conforme a necessidade de cada unidade escolar, alicerçada na vontade política de transformar o fazer pedagógico da escola e da comunidade.
- 2- Garantir o acesso, a interação e o reconhecimento de todos os segmentos envolvidos na educação, a partir de suas diferentes práticas e saberes.
- 3- Prática educativa democrática, dialógica, crítica e coletiva capaz de contribuir com a construção da identidade e com a qualificação e valorização de todos os profissionais da educação da rede.
- 4- A formação deve possibilitar a análise crítica da função social da escola e da realidade vivenciada.
- 5- A formação deve buscar a interação de diferentes saberes, respeitando e trabalhando a diversidade cultural, étnica, religiosa, social e econômica de toda a comunidade.
- 6- Qualificação e formação continuada de trabalhadores em educação, para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso e a permanência nas escolas e CEIMs.

- 7- Formação como espaço coletivo de construção de direitos e deveres, pautando-se nos seguintes valores: democracia, respeito mútuo, ética profissional e igualdade. (DOURADOS, 2002, p. 9)

Sem a intenção de menosprezar as demais diretrizes, priorizamos algumas delas (1, 10, 11, 12 e 14), pois essas diretrizes apontam com mais clareza qual a formação continuada almejada pelos professores da REME.

Diretrizes:

1-As escolas e CEIMs deverão organizar espaços e momentos de estudos, trocas de experiências e discussões possibilitando a participação coletiva de todos os segmentos.

10 - Organizar o processo de formação continuada como espaço de participação efetiva e discussão permanente com as comunidades com relação ao processo ensino-aprendizagem, infra-estrutura e as normas vigentes.

11- Pesquisar e investigar os saberes da comunidade escolar para, a partir destes, construir os programas de formação continuada.

12- Utilizar o diálogo como instrumento metodológico para a elaboração e a realização da formação continuada.

14- A formação continuada deverá ser pautada na pesquisa como forma de conhecer a realidade e, a partir dela, repensar o fazer pedagógico, buscando a unidade de todas as áreas de conhecimento e a construção de novos saberes. (DOURADOS, 2002, p. 10)

Assim, no quinto momento aconteceu o I Congresso da Constituinte Escolar, quando houve o processo de votação dessas propostas que foram encaminhadas pelas escolas e também pelos agentes sociais externos envolvidos no contexto escolar.

Esses princípios e diretrizes foram aprovados em plenária por 1600 delegados, representantes da Constituinte Escolar, em dezembro de 2002, que resultaria num projeto de lei que deveria ser encaminhado à Câmara Municipal, para apreciação e aprovação. Dessa forma concluiu-se a primeira etapa do processo Constituinte Escolar. “O Congresso Municipal de Educação da Constituinte Escolar referendou assim as temáticas propostas pelos *Cadernos Temáticos* enquanto princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação” (FERNANDES, 2004, p. 168. (Grifo da autora)

Desde o congresso da Constituinte Escolar “[...] os princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação vêm sendo a referência para orientar/reorientar a re/laboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da estrutura escolar” (FERNANDES, 2004, p. 168).

Portanto, o processo da Constituinte Escolar desencadeou uma formação política para todos os envolvidos no contexto educacional, no sentido de compreensão das relações sociais do modo de produção capitalista que atravessam o

espaço escolar e se manifestam como problemas educacionais. Assim, a reflexão e os debates no âmbito da rede municipal levaram os atores sociais da escola a entender que os problemas são inerentes a uma situação mais ampla do que o próprio espaço da escola, sendo relacionados com o modo de produção da sociedade capitalista.

O Movimento da Constituinte Escolar buscou estabelecer as relações com o contexto social e as políticas que perpassam o espaço educacional, oriundas da sociedade contemporânea, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares e CEIMs.

Em relação à segunda etapa do Movimento da Constituinte Escolar, no que se refere a execução e avaliação do Plano Municipal de Educação, que deveria contar com a participação efetiva dos atores sociais no âmbito escolar, através de ações como seminário e fechamento em congresso sobre avaliação e o desenvolvimento do Plano Municipal de Educação-PME, não foi realizada nesse momento por dois fatores: primeiro, o PME apresentou lacunas em relação às metas a serem perseguidas e materializadas pelo poder público; segundo, a falta de tempo para o término do PME, devido à mudança administrativa no âmbito da Secretaria de Educação, com a troca dos secretários de educação no início de 2003.

Entretanto, devido aos limites por parte da equipe técnica da SEMED, que dirigiu o processo de elaboração do PME, o referido plano não apresentou metas definidas para serem alcançadas e o tempo determinado para que o executivo consolidasse essas metas por meio de políticas públicas. Isso implicou também a questão de financiamento como limite para aprovação do plano enquanto lei.

[...] Estes limites que se esboçam [...] no plano, remontam a estrutura organizativa e de funcionamento do modelo federativo brasileiro, que na última instância, tem se revelado muito mais como pacto federativo centralizado que ‘implica a transformação dos governos estaduais e locais em agentes administrativos do Governo Federal, que possui forte envolvimento nos assuntos das unidades subnacionais e primazia decisória e de recursos’. (ALMEIDA, 1996 apud FERNANDES, 2004, p. 169)

Quanto às ações concretas implantadas pela SEMED, a partir da Constituinte Escolar, a Secretaria Municipal de Educação propôs alternativas que caminharam no rumo de uma educação pública, cujo eixo foi a democratização do acesso. Esse fato se concretizou em duas formas: a regulamentação da educação infantil (0 a 6 anos) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e a ampliação de vagas na educação

infantil. Isso resultou num programa de implantação da Central de Matrícula, em parceria com o governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

A Central de Matrícula teve um papel relevante na distribuição de vagas na rede pública do município. Interessa registrar que esse movimento em relação à imigração das matrículas para as escolas estaduais foi um posicionamento político que objetivou:

[...] liquidar práticas clientelistas e privatistas nas unidades escolares, bem como desenvolver o exercício da cidadania para a população. Esse programa, em convênio com a Secretaria de Estado, permitiu que se retirasse das escolas o 'jogo de interesses' que seus dirigentes faziam com a comunidade em virtude de oferecer matrículas nas escolas condicionadas ao apoio em momentos eleitorais pelo qual a escola passa. Também, o problema histórico de formação de filas pela população em períodos de matrículas em determinadas escolas foi eliminado com este programa. (FERNANDES, 2004, p. 164)

As vagas do ensino fundamental, ao serem redistribuídas por meio da Central de Matrículas para as escolas das redes municipal e estadual de ensino, alcançaram uma melhor distribuição, desafogando a rede municipal de ensino. Esse programa organizou de forma eqüitativa a questão das vagas existentes nas escolas públicas do município, de forma a atender a população. Esse processo foi alvo de muitas críticas, ao romper com a cultura marcada na educação brasileira, estabelecida pelo privilégio e pelo clientelismo. Especificamente no município de Dourados, no que se refere às escolas de localização central da cidade, a procura pelas vagas era um fator preponderante, superlotando assim esses espaços. A autonomia do diretor em relação às matrículas, consistia muitas vezes, em trocas de favores. O direito à matrícula passou muitas vezes pela aceitação ou não do aluno pela direção da escola.

Como podemos perceber, a democratização do acesso como política educacional do município se materializou de forma a ampliar a universalização da educação infantil, indo na contramão da lógica estabelecida pela política do governo central, que foi a ampliação do ensino fundamental.

Com o desencadear das discussões no Movimento da Constituinte Escolar sobre os problemas que perpassam o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, foi apontado pelos envolvidos no processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários administrativos, merendeiras, diretores e coordenadores pedagógicos) da rede municipal de ensino, como problema central a ser enfrentado no eixo norteador da democratização do conhecimento, a forma como o currículo é

entendido e trabalhado na escola. Nesse contexto, criou-se a necessidade de estudos teóricos e reflexivos sobre a temática curricular.

Dessa forma, iniciou-se o processo de reorientação curricular no espaço escolar, como parte integrante do Movimento da Constituinte Escolar, diante da proposta que se configurou de uma educação popular, na qual se pretendeu resgatar a função social da escola, oportunizando o acesso e a produção do conhecimento à classe trabalhadora. Portanto, ficou definida enquanto política educacional do município a prioridade na reorientação curricular no espaço escolar, isto é, uma formação em serviço voltada para reorganização e seleção dos conteúdos científicos sistematizados, problematizando-os e articulando-os com a realidade social.

Salientamos que a ênfase no currículo foi tema de relevância e de prioridade na reforma da política educacional do governo federal nos anos de 1990. Todavia, a política educacional do município, voltada para o currículo, foi parte integrante da proposta de governo municipal, em que a escola foi vista como espaço de produção e disseminação do conhecimento e da cultura. Sendo assim, a proposta do plano do governo municipal, em seu bojo, traz em relação à rede municipal e o currículo escolar “uma profunda reestruturação curricular” (DOURADOS, 2000, p. 3).

As temáticas discutidas no seminário da REME apontaram questões que foram debatidas, relacionadas à reorientação curricular, que passou a ser uma proposta ampla de formação política que se iniciou naquele momento no interior das escolas e CEIMs. A preocupação da equipe da SEMED que organizou a formação continuada, desde então, foi a articulação do currículo da escola com a realidade do educando e do educador. O educador nesse contexto é aquele que não apenas transmite o conhecimento, mas aquele que articula uma formação política voltada para o desvelamento⁶³ da realidade e dos desafios que se apresentam na vida cotidiana dos alunos (educando). Assim, a construção do currículo foi pautada em quatro eixos:

- a) a CONSTRUÇÃO COLETIVA, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre currículo;
- b) o respeito ao princípio da AUTONOMIA DA ESCOLA, permitindo o regate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade;

⁶³ Termo usado por Paulo Freire, em que, por meio da problematização, visa-se revelar a contradição inerente nas relações sociais estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista, na qual a escola está inserida (FREIRE, 1982).

- c) a valorização da UNIDADE TEÓRICO-PRÁTICA refletida no movimento de “ação–reflexão–ação” sobre experiências curriculares; acrescentou-se o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontualizadas, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas;
- d) a FORMAÇÃO PERMANENTE dos profissionais de ensino, desenvolvida a partir de uma ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO em ação, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação. (DOURADOS, 2002, p. 12. Grifo do autor)

O que se apreende é que a formação permanente dos profissionais de ensino ocorreria a partir da reflexão do trabalho desenvolvido pela escola. Assim, o movimento da Constituinte Escolar e posteriormente a reorientação curricular propiciaram a reflexão crítica do cotidiano escolar, estabelecendo uma relação mais ampla com o contexto social.

A participação e a construção coletiva foram diretrizes norteadoras do Movimento da Constituinte Escolar, da reorientação curricular e da formação permanente dos profissionais de ensino. Nesse particular, vale ressaltar que um dos eixos norteadores do Movimento da Constituinte Escolar foi a democratização da gestão. Portanto, no documento oriundo da Constituinte Escolar⁶⁴, a gestão democrática teve como temática a gestão e a autonomia na discussão dos direitos e deveres de todos os segmentos a participar do processo de decisões. Como princípios elencados no referido documento, a gestão democrática foi destacada da seguinte forma:

- 1-A gestão nas escolas e CEIMs deve ser democrática (com igualdade nas tomadas de decisões) e participativa (em que diálogo e a participação coletiva de todos os segmentos envolvidos possuam os mesmos direitos e deveres).
- 2- Gestão deve ser pautada no diálogo, na compreensão, na valorização e na integração do trabalho de todos os segmentos, evitando privilégios de uns sobre os outros, valorização do saber e da experiência de vida de todos os segmentos envolvidos na educação, independente do grau de escolaridade ou de função que exerce no interior das escolas ou CEIMs.
- 3- Trabalho coletivo fundado em valores da união, da solidariedade, da humildade, do respeito mútuo, da ética e da colaboração entre todos os funcionários.
- 4- Gestão comprometida com a superação do autoritarismo rompendo com as práticas que reforçam as desigualdades.
- 5- Democracia entendida como uma conquista e um processo de construção coletiva.

⁶⁴ Os documentos provenientes da Constituinte Escolar foram os cadernos temáticos e posteriormente o Plano Municipal de Educação de Dourados, que tratam dos princípios e diretrizes para a educação municipal.

6- Conscientização sobre a importância da participação dos pais nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos nas escolas e CEIMs. (DOURADOS, 2002, p. 13)

Os princípios destacados no documento apontaram uma concepção de gestão democrática a ser construída pelos atores sociais nos espaços escolares, pois até então não se tinha, de acordo com as falas coletadas, a concepção de como poderia ocorrer a gestão democrática. O que podemos salientar é que foram desencadeados durante esse período mecanismos para a abertura de discussão e participação coletiva com todos os segmentos escolares. Em relação à formação continuada para os professores, foram desenvolvidas diferentes ações, conforme a tabela abaixo:

TABELA 13 - Ações de formação continuada de professores-2001 e início de 2003

Descrição	Número	Público alvo	Carga horária	Custo	Promotores
PCNS	3	Professores e Coordenadores Pedagógicos	74	n.d	n.d
Aceleração da Aprendizagem	1	Professores	240	-	-
Processo ensino aprendizagem	5	Professores e coordenadores	160	n.d	PM
Ed. especial	3	Professores e coordenadores	120	9.442,80	FNDE/PM
Ed. Infantil	7	Professores	406	12.769,56	FNDE/PM
E. Fundamental	7	Professores	320	32.190,34	PM
EJA	4	Professores e Coordenadores Pedagógicos	300	21.628,80	FNDE
E. Indígena	3	Professores/coordenadores	50	n.d	n.d
E. Campo	3	Professores/coordenadores	110	n.d	n.d
Movimento da Constituinte Escolar	4	Professores, coordenadores e diretores.	80	n.d	n.d
Total	40		1.860	119.426,50	

Fonte: Convênios Dourados – 2001-2003. n.d dados não disponíveis

Com abertura no espaço escolar para a discussão coletiva, criaram-se momentos de estudos que foram traduzidos em formação em serviço. Além disso, conforme a tabela 13, houve diversas formações de professores nas modalidades e etapas de ensino. A ênfase na educação infantil e ensino fundamental por áreas e níveis específicos foram predominantes durante esse período, em função dos

convênios⁶⁵ firmados pela gestão anterior, e a necessidade de compreensão pelos professores dessas etapas e modalidades de ensino.

Percebe-se um esforço do governo municipal no sentido de propiciar a formação continuada específica para os professores que atuam em cada etapa e modalidade de ensino. O que se apreende é que essas formações tiveram seqüência no âmbito da política educacional do município, entretanto de forma pontual. Apesar da elaboração de uma política educacional própria como o Movimento da Constituinte Escolar durante esse período, o alinhamento com os projetos do governo federal ainda se fez presente nas ações de formação como o caso dos PCNS e do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, que são projetos da política do governo central. Portanto, a formação continuada de docente se fez necessária nesse momento, com vistas a atender à legislação de âmbito nacional e à política educacional que se configurou no município.

Nesse período cabe ressaltar que as ações de formação de professores são de certa forma contínua. Em relação às temáticas e etapas de ensino a prioridade é ainda para a educação infantil e o Movimento da Constituinte Escolar, entendido este último como um espaço de formação política, no qual ocorreram momentos de debates, discussões coletivas, estudos e reflexão.

Da mesma forma, com a implantação da educação especial garantida na LOM desde 1990, as ações de capacitação de professores na questão de inclusão das pessoas com necessidades especiais se fizeram necessárias. Um terço de professores foram capacitados, em torno de dois professores por escolas pólos (escolas que estariam recebendo crianças com necessidade educativas especiais). Os professores que foram capacitados foram os multiplicadores no interior da escola, os quais teriam a incumbência de repassar os conhecimentos adquiridos em poucas horas de estudos para os demais. Isso se deu devido às condições materiais da própria rede para viabilizar a exigência do poder central quanto à legislação que propõe a inclusão na escola regular das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse rol foram implantados os cursos de Linguagem Brasileira de Sinais–LIBRAS e de BRAILLE⁶⁶, cuja formação foi oferecida aos professores

⁶⁵ Todavia, vale lembrar que os convênios firmados no ano de 2003 com o governo central são datados a partir do segundo mandato de gestão da Secretaria Municipal de Educação, isto é meados de 2003.

multiplicadores envolvidos nessa temática. Assim, uma das ênfases durante esse período foi voltada à educação especial, na qual foi desenvolvida a formação continuada no sentido de compreensão pelos professores quanto aos conceitos teóricos e metodológicos da educação inclusiva.

As discussões oriundas do Movimento da Constituinte Escolar foram continuadas nesse momento por meio da reorientação curricular que se iniciava.

Um fator interessante é que no ano de 2001, não encontramos nos documentos analisados convênios com o governo federal, talvez seja devido ao fato de ser o primeiro ano de gestão desse governo, um outro fator é que a política educacional que se desenhava nesse momento no âmbito do município não teve como prioridade os programas do governo federal. O que nos parece é que houve uma fragilidade na celebração de convênio nesse período. Dessa forma temos um convênio no ano de 2002 de formação continuada de professores que atuam com a educação especial

TABELA 14 - Valor gasto com formação Ed. Especial por meio de convênio-2002

Convênio	Valor	Adaptação de escolas	Pro labore	Material Didático	FNDE	PM
819046/2002	R\$ 39.118,78	21.416,00	7.474,80	8.711,56.	37.226,34	376,02

Fonte: Dourados-2002

A predominância na questão de aquisição de materiais didáticos, articulada à formação continuada de professores, esteve presente nesse convênio como em outros convênios descritos anteriormente. A análise do documento aponta em sua justificativa a necessidade de aquisição desses materiais pedagógicos para esse tipo de formação.

A respeito dos demais gastos referentes à capacitação ficaram a cargo dos recursos próprios da Prefeitura, e ainda as formações realizadas pelos professores técnicos pedagógicos da SEMED no interior das escolas.

O que se percebe é que na gestão do período anterior (1997), os gastos com a formação continuada de professores foram menores e estiveram mais a cargo de projetos de extensão das universidades públicas e privadas, sendo uma política de formação de professores ao sabor da política desenhada por cada projeto de extensão. Entretanto, no período de 2002-2003, percebe-se uma política educacional no

⁶⁶ O BRAILLE é um sistema universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego (BRASIL, 2002).

município, direcionada pelos gestores, para uma formação política e global, com investimento em formações específicas para os professores das etapas e modalidades de ensino.

A política educacional em âmbito nacional tenta desenhar nesse momento um perfil de professor voltado para as áreas específicas e para as habilidades e competências e, como receituário para professor, a cartilha dos PCNS. Nessa perspectiva apontamos como tendências pedagógicas que permearam as políticas de formação em teóricos como Cool (1994) e Perrenoud (2000), com a lógica da competência e outros já citados.

No caso do município de Dourados, o perfil de professor desenhado pela política educacional nesse momento é a do professor educador problematizador-educando, aquele que se “[...] re-faz, constantemente, seu ato cognocente, na cognoscibilidade dos educandos”. [] E não apenas o que ensina os conteúdos sistematizados, que “[...] são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 1982, p. 65-80), mas aquele professor que educa por meio do diálogo, da reflexão e da problematização, e que entende que o papel da educação deve ser libertador.

Assim, a proposta desencadeada de formação de professor aproxima-se das discussões de autores internacionais como Nóvoa (1997) na questão dos pólos da formação de professores, sendo a escola um espaço de formação defendida por esse autor. Dentre os autores brasileiros, Arroyo (1999) e Veiga (2002) discutem a função histórica de educador e a formação de professores voltada para o papel social desse profissional, enquanto formação de qualidade constitutiva, que visa ao identitário do pensar e agir educativo e não do aprender de técnica. Podemos citar, ainda, que a política de formação de professor nesse período muito se aproximou dos eixos norteadores da formação continuada de professores discutida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE)⁶⁷.

⁶⁷ A formação continuada defendida pela ANFOPE constitui-se no direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização; ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais; fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua; respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor; resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação; ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos; valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente; assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação; considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento

No entanto vale ressaltar que a base estruturante da política de formação continuada de professores no município de Dourados foi pautada na concepção freiriana, como já citado anteriormente.

Nessa perspectiva o papel do professor educador-educando deve ser o de conscientização, em que “a consciência é em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa” (FREIRE, 1982 p. 65), com a politização no sentido de leitura de mundo e da libertação da ignorância. Dessa forma, o papel descrito por Freire em relação a educação, o papel do educador-educando e do educando-educador se dão da seguinte forma:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar do ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, do outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem essa não é possível à relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível [...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educando, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos da autoridade já não valem. [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’ são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos [...] A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz assim um esforço permanente através do quais os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham. (FREIRE, 1982, p. 78-79; 82. Grifo do autor)

A formação do educador se faz no sentido da capacidade de apreender a totalidade e as múltiplas determinações e que, mediante a apreensão das relações

profissional, a dimensão institucional, das agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão sócio-econômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação; desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua; fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação, resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 1996, p. 29).

determinantes, a problematize com criticidade. O papel do professor nesse contexto transcende o ato de ensinar, de ser apenas a transmissão do conhecimento, mas dirige-se para formar uma consciência crítica, no sentido de desvelar as contradições inerentes à sociedade. Para tal é necessária uma educação para a superação da educação bancária, denunciada por Freire (1982), entendida pelo autor como uma educação de depósito do conhecimento, em que o papel do educador é o de comunicador e o dos educandos de meros memorizadores e repetidores. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE 1982, p. 66). Nesse sentido, é que o autor aponta a necessidade de uma educação libertadora.

O Movimento que se deu nas políticas educacionais no município de Dourados esteve estritamente vinculado à concepção de uma educação libertadora e emancipatória, no sentido do resgate social da educação e da função da escola, como espaço público e de produção e disseminação do conhecimento, e da valorização do diálogo e da cultura. Assim, a autonomia da escola e a universalização da educação em todas as etapas de ensino foram os objetivos dessa gestão, a qual por meio da política educacional priorizou a redistribuição de recursos e vagas, de forma a possibilitar a ampliação do atendimento da educação infantil.

Todavia, a materialização dessa política esbarrou em vários desafios, inclusive de ordem institucional, no espaço da administração do governo municipal.

Portanto, é interessante registrar a correlação de força na base do governo, de um grupo aparentemente hegemônico, em referência à política educacional que se configurava no âmbito do município. No entanto, vale ressaltar que o grupo gestor das políticas da Secretaria Municipal de Educação tinha como objetivo construir uma política no interior das escolas, na questão de gestão educacional, com mais autonomia financeira, entendendo que isso não será possível nos parâmetros dos programas do governo federal.

Esses programas, pela sua lógica gerencial como no caso do PDE, foram entendidos pelos gestores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação como interferentes na gestão da escola, contrapondo-se a política que se configurava como política educacional do município nesse momento. Mas parece que não foi esse o entendimento do grupo gestor do governo municipal, ligado à Secretaria de Governo, que é uma secretaria de poder político e de articulação diretamente com o gabinete

do prefeito e com as demais secretarias. Tanto é que esses programas continuaram no contexto da maioria das escolas.

Esse fato também se deve aos limites da estrutura material dos estados subnacionais, no qual o modelo federativo, por meio do pacto federativo, impunha aos governos estaduais e municipais políticas relacionadas a programas de recursos financeiros que fortalecem as estruturas cristalizadas das políticas delineadas pelo governo central, que nesse caso se tornaram entraves difíceis de serem rompidos, pois a autonomia da escola passa pela autonomia financeira para a realização dos processos.

A leitura dos documentos do Movimento da Constituinte Escolar demonstra que o que se tinha como propósito era desenvolver uma política de mais autonomia⁶⁸ no interior das escolas com o alargamento dos espaços públicos para debates, discussões e poder de decisões, mas para isso seria necessário romper com as políticas do governo federal em relação aos programas com pressupostos gerenciais que emperram uma gestão democrática.

Assim, a política educacional desenvolvida nesse momento teve, entre outros, o desafio no enfrentamento com a estrutura imposta na questão dos programas financiados pelo governo central, por meio do Ministério de Educação, pois esses programas são pautados na lógica dos organismos internacionais, cujos investimentos financeiros são vinculados à política econômica desenhada pelo Banco Mundial. Os pressupostos para educação orientados por esses organismos, que alicerçam a política do governo central, não vinham ao encontro dos princípios defendidos pelo Movimento da Constituinte Escolar na questão da gestão democrática e da autonomia da escola como espaço do conhecimento. O desenho de política que se configurou a partir do Movimento da Constituinte Escolar divergiu das políticas da reforma educacional de cunho neoliberal, nas quais a democratização da escola teve como pressuposto o conceito gerencial, pautado na descentralização das responsabilidades do Estado no sentido de racionalização de recursos financeiros na busca de parcerias junto à sociedade civil para a captação de recursos e a manutenção das escolas.

⁶⁸ Autonomia vinculada à gestão democrática, entendida com uma maior participação dos agentes sociais no processo de decisão na questão financeira e nos processos pedagógicos. Ressaltamos que nesse período foi mantido pela Prefeitura Municipal por meio da Secretaria de Educação um fundo de repasse financeiro para as escolas, cujos valores giram conforme a tipologia de cada unidade escolar.

A concepção de democratização da escola e a sua autonomia, entendida pelos gestores da política municipal nesse período, deram-se com a democratização nas relações e nos processos no interior da escola. O caminho que se escolheu foi o processo de dialogicidade dos atores sociais. Assim, a escola foi vista como espaço aberto para debates, reconhecimento das diferenças, da produção e a disseminação do conhecimento e da cultural local, onde todos teriam espaço e voz.

Assim, tivemos uma proposta de educação numa perspectiva de política educacional no âmbito do município, numa tentativa de autonomia em relação aos ditames da política educacional vigente no país, cujas ações confrontavam-se com a política educacional proveniente dos órgãos do governo federal, políticas essas que têm permeado as políticas no âmbito das secretarias de educação dos estados e dos municípios, por meio de programas de financiamento.

Como já foi apontado, houve uma tentativa de ruptura, mas que não se tornou possível, em relação aos programas de financiamento. Todavia, na questão da proposta curricular, o que se percebeu foi a elaboração da própria proposta, com pressupostos oriundos do Movimento da Constituinte Escolar. Assim, presenciamos a ruptura da política implantada na gestão anterior pelos PCNS e o início da reorientação curricular como parte integrante do Movimento da Constituinte Escolar.

Com a saída desse grupo em 2003, não foi possível essa política ir avante tal como foi pensada pelos seus gestores. Nesse sentido, o Movimento da Constituinte Escolar foi deixado no esquecimento no âmbito das ações e do discurso político, a política educacional desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação se fragilizou, e se buscou estabelecer, a partir de então, uma política educacional sem uma definição política norteadora que resgatasse e fortalecesse os princípios elencados pela Constituinte Escolar ou, então, um projeto político definido, que substituísse o que foi desenvolvido pelo Movimento da Constituinte Escolar.

Mas como veremos a seguir, deu-se continuidade à política de formação continuada nos anos seguintes como uma política educacional do município. Isso só foi possível graças ao trabalho do grupo de professores e gestores que permaneceram na Secretaria de Educação: mesmo com outro direcionamento e concepção a formação de professores continuou a ocorrer no espaço da escola como espaço de formação pautado no diálogo, na discussão e na reflexão coletiva em torno do currículo. É nesse sentido que apontamos que foi primordial a abertura dos espaços

escolares para a questão participativa, materializada pelo Movimento da Constituinte Escolar.

3.3.2 Período 2: Março de 2003 a dezembro de 2004

Com as mudanças no rumo da política do governo municipal no início de 2003, decorrente de uma reforma administrativa, novos rumos foram tomados por esse governo. Oriunda dessa reforma ocorreu a mudança na pasta da Secretaria Municipal de Educação. De certa forma se manifestou, nesse contexto, uma conjuntura maior de correlação de forças políticas que se configurava no cenário brasileiro em 2003⁶⁹.

Na questão da política educacional que se desenhou pelo Movimento da Constituinte Escolar, os novos gestores que assumiram a Secretaria Municipal de Educação tentaram dar continuidade a algumas ações que já estavam desencadeadas, a exemplo da Central de Matrícula e da formação continuada por meio da reorientação curricular. No tocante ao quadro de professores gestores, o administrativo municipal manteve uma parte da equipe pedagógica, resultante da saída do grupo que esteve frente à política educacional do município. Esse fato nos aponta a preocupação do poder executivo na continuidade da política educacional que se desenhou a partir da Constituinte Escolar.

Todavia, apesar de permanecerem no âmbito da Secretaria Municipal de Educação alguns professores técnicos que participaram do Movimento da Constituinte Escolar, o fato é que a mudança de gestão implicou também a mudança no desenvolvimento e na *performance* das políticas no âmbito da rede municipal. Esse fato é decorrente da própria concepção ideológica e política representada por cada grupo: mesmo com a tentativa de continuidade nas ações, como no caso da reorientação curricular e dos seminários desenvolvidos pela rede, a ruptura do processo em relação à concepção política é visível. O que nos parece é que todos os documentos da Constituinte Escolar foram engavetados e esquecidos, talvez porque se acreditava que eles não fossem mais importantes como documentos norteadores da política educacional.

⁶⁹ Com a eleição em (2002) de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para presidente da República e de José Orcírio Miranda (PT), então reeleito para governador do Mato Grosso do Sul, formou-se um alinhamento das lideranças políticas com as novas forças partidárias e tendências no âmbito dos governos (federal, estadual e municipal). A articulação formada por essas lideranças políticas resultou numa nova correlação de força, e novos rumos foram tomados na base política do governo municipal.

Em relação às ações de formação continuada, deu-se continuidade com o Seminário de Educação, que ocorreu sistematicamente todos os anos como espaço de formação docente de cunho teórico e reflexivo, sendo considerado como ação de formação continuada. O que se diferencia é que o seminário de educação pensada pelo grupo anterior tinha a intencionalidade de ser espaço de discussão, avaliação e aprofundamento teórico referente a implantação, desenvolvimento e avaliação do Plano Municipal de Educação – PME.

No entanto, os seminários continuaram ocorrendo na gestão seguinte como importante espaço de formação teórica, com temas educacionais relevantes, mas completamente desarticulados da discussão referente ao Plano Municipal de Educação (PME). Nesse contexto, percebe-se que a importância que o PME teve para o grupo que esteve à frente da SEMED na gestão anterior, no sentido de materialização das discussões e anseios dos educadores da rede municipal, constituído pela base como um documento legal. Com a gestão atual (2003-2004), esse documento não ganhou força nem mesmo repercussão no âmbito das ações políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Apesar da tentativa de envolvimento do coletivo para a discussão e a elaboração das metas do PME que ocorreu por meio de questionários enviados para as escolas e da plenária realizada em setembro de 2004, percebe-se que o PME não foi prioridade nesse período para o governo municipal, representado pelo grupo gestor que estava à frente das políticas educacionais do município. Isso se percebe em virtude do PME não ter sido aprovado na Câmara Municipal até a presente data (2004). É relevante apontar que foi organizado no âmbito da SEMED um grupo representado pelos professores técnicos da Secretaria Municipal de Educação para organização e sistematização do PME.

Outro fator interessante foi a questão da morosidade das discussões sobre o Plano Municipal de Educação no âmbito da SEMED, o qual parece que ficou para o segundo plano, sem a relevância necessária para a constituição do PME enquanto política educacional. Assim, a política vigente durante esse período parecia não estar fortalecida pelos princípios e diretrizes da política desenhada pela Constituinte Escolar. Percebe-se nesse período o retorno à ênfase na política dos programas do governo central, no caso dos programas do FUNDESCOLA (PDE-PES), e dos convênios para a formação de professores.

Quanto à política de formação continuada, no tocante à reorientação curricular, esteve especificamente voltada para a questão da forma como o professor trabalha os conteúdos curriculares, articulado com a realidade do aluno, mediante a rede temática. Todavia, as discussões estiveram desarticuladas do projeto político pedagógico que, de acordo com a proposta inicial do Movimento da Constituinte Escolar, seria discutido e elaborado no âmbito da reorientação curricular. Até o momento não se tem o registro da elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas, permanecendo ainda como projetos político-pedagógicos os que foram elaborados em 1999, cuja ênfase na questão curricular recai nos PCNS.

Assim, a proposta política de formação continuada desenvolvida nesse momento pela SEMED, que culminou com a reorientação curricular, iniciada na gestão anterior, continuou a ser desenvolvida nas escolas pelos professores técnicos que estiveram à frente do Movimento da Constituinte Escolar. A lacuna apresentada como diferença do momento anterior, na questão da formação, é que a reorientação que se iniciou no Movimento da Constituinte Escolar tinha como propósito a elaboração do Plano Municipal de Educação-PME e, conseqüentemente, os projetos político-pedagógicos. A reorientação curricular apresentada pelos novos gestores de certa forma ficou desvinculada de sua origem. Isso é fato, pois não se deu importância para a construção de metas e de políticas, para alcançá-las, referentes ao PME e nem aos projetos político-pedagógicos como norteadores do fazer da escola. O rumo definido como política foi para a reorientação curricular⁷⁰, que foi de primordial relevância, pois manteve a discussão no âmbito da escola, em relação ao currículo. No entanto, sem estabelecer políticas que pudessem rever a estrutura de organização do tempo de formação dos educandos e dos educadores. Dessa forma, a formação continuada foi considerada uma proposta de reorganização do currículo e uma estratégia de envolvimento do coletivo na questão de discussão dos problemas vivenciados pela escola, que implicou, também, discussão no sentido teórico e metodológico de articular o currículo com a realidade do aluno, vinculando-o com o processo de ensino e aprendizagem. Mas não passou de uma proposta, pois outros mecanismos deveriam ter sido criados como ação política. Dentre eles, a questão das mudanças na forma de organização dos tempos e espaços escolares, e o que é mais

⁷⁰ Reorientação curricular desenvolvida pelos professores técnicos pedagógicos da SEMED

importante, mecanismos que garantissem a formação continuada e a participação de todos os atores sociais envolvidos no sistema educacional.

Em relação aos convênios junto ao MEC eles continuaram sendo celebrados entre o município e o FNDE-MEC, como uma das condições para obter os recursos para a educação e em especial para a formação continuada de professores. Nessa gestão fortaleceu-se novamente o vínculo com os programas do governo federal e os convênios ganharam relevância no âmbito da gestão do governo municipal.

A ênfase nas políticas de inclusão emanadas do governo central, cujos pressupostos são da inclusão na escola das pessoas com necessidades especiais, fez com que a ação de formação continuada nessa temática ganhasse relevância nos cursos de formação continuada. Assim, a prioridade, dos eixos temáticos para a formação continuada de professores e sua centralidade no currículo foi a política de inclusão implantada pelo governo federal, sendo o público alvo os professores do ensino fundamental.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino priorizou a formação em serviço como eixo nas políticas educacionais do município. Conforme dados extraídos da Secretaria Municipal de Educação, nos documentos PTAs - Plano de Trabalho Anual e PES - Planejamento Estratégico, percebemos um esforço por parte dos gestores para fortalecer a formação continuada como estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, as ações de formação se apresentam ainda pulverizadas, o que significa atendendo às demandas e ao imediatismo mais urgente. Entendemos que a tentativa em se dar seqüência às ações de formação continuada nem sempre é possível em virtude de se vincular a formação continuada com as necessidades e as condições materiais do momento. Assim, tal como a lógica da sociedade capitalista na questão da capacitação exclusivamente para o desempenho do trabalho, no contexto educacional essa concepção perpassou a política dos programas de formação da esfera local.

Em 2003 verificamos uma quantidade de ações seqüenciais e contínuas de formação docente. As ações de formação ocorreram por nível, modalidade e áreas, e continuaram de forma específica. Em meados de 2003 encontramos um outro convênio, firmado com o MEC, para a formação de professores de educação especial e adaptação de escolas.

TABELA 15 – Convênio para formação continuada de professores Educação Especial-2003

Convênio 816139/2003	Gasto com adaptação de escolas 24.256,30	Gasto com /Pro labore - R\$ 16.689,55	Material didático R\$ 11.775,36	FNDE R\$ 50.436,09	PM 509,46	Total 52.721,21
-------------------------	---	---	--	--------------------------	--------------	--------------------

Fonte: Dourados, 2003

Salientamos que as tentativas de continuidade nas ações de formação continuada na temática educação especial estão presentes no ano de 2004.

Como dito anteriormente, a política desenhada pela Secretaria a partir do Movimento da Constituinte Escolar fincou as bases nas quais foi possível a continuidade nas ações políticas desencadeadas posteriormente, como o caso da Central de Matrícula, que proporcionou uma melhor distribuição de vagas. Entretanto, a dimensão que ganhou a política de acesso à educação infantil, que se contrapôs à política do governo federal que se configurava naquele momento, e no qual a Central de Matrícula foi um dos instrumentos para a sua concretização, não foi vista da mesma forma pela gestão atual ⁷¹.

No tocante à reorientação curricular, salientamos que foi desenvolvida em todas as unidades de ensino durante os anos de 2003 e 2004, e considerada como formação continuada no contexto das políticas de certificação da SEMED.

Podemos citar que essa gestão propiciou para os professores, na questão da formação continuada, a implantação da Resolução nº 278, de 12 de março de 2004, que “Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS” (DOURADOS, 2004).

A resolução traz como objetivo em seu art. 2º “A formação Continuada na Rede Municipal de Ensino tem por objetivo a Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando à melhoria do ensino e a construção de uma educação pública e de qualidade social”. Quanto às diretrizes, em seu art. 6º, declara;

⁷¹ A temática da gestão democrática foi entendida pela atual gestão como processo que resulta na eleição de diretor. Todavia, a questão da gestão democrática no interior das unidades de ensino da rede municipal é um processo a ser construído, mediante a correlação de força que se faz presente no espaço escolar. Mas essa construção não se faz somente por meio da eleição de diretor, mas por outros mecanismos de participação que precisam ser criados. Para tal é preciso políticas específicas de reorganização e autonomia do espaço escolar. Nesse particular salientamos que na gestão anterior (2001-2003), com o intuito de dar mais autonomia financeira as escolas, como dito anteriormente, foram criados mecanismos de participação e o fundo fixo de repasse financeiro para as escolas, sendo que essa última ação teve continuidade durante o período estudado.

A Formação Continuada deve ser desenvolvida nas Horas Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de **Aulas Programadas**⁷², atendendo as realidades e necessidades de cada Centro de Educação Infantil e Unidade Escolar. (DOURADOS, 2004, p. 2. Grifo nosso)

A implantação dessa resolução proporcionou um maior espaço para estudos no interior das escolas com as aulas programadas. Essa medida foi vista por essa gestão como condição para a valorização dos profissionais por meio da Certificação do Programa de Formação Continuada. O programa a que se referiu a legislação é o processo de reorientação curricular que se estabeleceu na rede municipal de ensino. Em seu art. 9º, declara que “são consideradas atividades de Formação Continuada os cursos, encontros, seminários, que estejam vinculados a Reorientação Curricular e aos processos da Rede Municipal de Ensino”. Assim, essa legislação regulamentou como política do município a formação continuada em serviço, mediante o processo de reorientação curricular.

Como já citado, o grupo que assumiu a secretaria do início de 2003 até 2004 pretendeu dar continuidade à política implantada pelos gestores anteriores, no que diz respeito às ações de formação continuada de professores, sendo considerados partes do processo de formação continuada a reorientação curricular, seminários e formação específica por áreas.

Mesmo sendo mantidos no quadro técnico da secretaria, os professores que participaram e que estiveram juntos no Movimento da Constituinte Escolar, houve um impasse de concepções em relação à política educacional do município entre o grupo que assumiu a pasta da Secretária de Educação no período, de 2001 ao início de 2003 e o grupo que esteve entre meados de 2003 e 2004. Pressupúnhamos que esses grupos seriam semelhantes pela concepção política e partidária. Entretanto a concepção de educação se diferencia de um grupo para outro. Enquanto o primeiro grupo no mandato buscou alternativas para novas políticas no âmbito da educação no município, no que diz respeito à formação política do professor no sentido de apreensão da totalidade e a organização de uma maior autonomia política, o segundo grupo de certa forma tentou dar continuidade à política desenhada pelo Movimento

⁷² As aulas programadas condizem com a dispensa de alunos dentro da carga horária (8% dos 200 dias letivos) que pode ser utilizadas para as aulas programadas e atividades extra-classe (DOURADOS, 2004). As aulas programadas são atividades elaboradas pelos professores em consonância com as atividades curriculares e pedagógicas de sala de aula. Essas atividades serão desenvolvidas pelos alunos fora da escola em sua casa.

da Constituinte Escolar com a mesma assessoria e com uma parte da equipe técnica que permaneceu no âmbito da secretaria. Todavia, a forma como foi conduzido o processo no interior das escolas e CEIMs, talvez por limites dos próprios gestores, apontou para uma nova vestidura no âmbito da formação de professores.

Nesse momento, a reorientação curricular é enfatizada como formação continuada de professores voltada para a pesquisa-ação e para os níveis e áreas de conhecimentos específicos, sem, no entanto, rever as condições de materialidade da realização, isto é, o acompanhamento de suporte político, estrutural e organizacional, além do que já foi exposto quanto às prioridades na política educacional de uma gestão para outra.

Quanto à perspectiva teórica, apesar de se manter a concepção de uma educação popular e da metodologia pautada em Freire, não fica muito claro o perfil de professor que se quer formar nesse momento, até porque esse foi um período de adaptação do novo secretário da pasta e sua equipe. Mas, o que parece é que houve um corte brusco, em que se tentou juntar as partes da gestão anterior naquilo que se considerou relevante para essa gestão, com outra *performance* e estratégia na condução do processo.

Nesse contexto, o que se queria mediante a reorientação curricular era formar o professor pesquisador, que, através da pesquisa-ação, reflete a sua prática e age no sentido de mudanças, isto é, ação-reflexão e reflexão-ação, ou o professor pesquisador-reflexivo. Assim, a perspectiva teórica do perfil de professor que se queria formar aproxima-se da teoria de Alarcão (1996), cujo conceito de professor reflexivo significa o professor fazer da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação. Dessa forma, o professor “[...] tem um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduz à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores a sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 1996, p. 176-177). Ainda segundo Alarcão (1996),

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concientizar-me do lugar que ocupo da sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos. (ALARCÃO, 1996, p. 177)

No entanto, Nóvoa (2001), ao comparar o professor pesquisador e o professor reflexivo, aponta ele, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Nesse período, portanto, a formação de professores esteve voltada para a reorientação do currículo escolar pautada na pesquisa-ação e para as formações específicas, conforme tabela abaixo.

Tabela 16 - Ações de formação continuada de professores-2003 a 2004

Descrição	Número	Público-alvo	Carga horária	Custo (R\$)	Promotores
Processo ensino aprendizagem	2	Professores e coordenadores	80	n.d	FNDE/PM
Ed. especial	6	Professores e coordenadores	240	44.651,26	FNDE/PM
Ed. Infantil	3	Professores	80	29.492,04	FNDE/PM
E. Fundamental	4	Professores	92	19.690,00	FNDE/PM
EJA	4	Professores e Coordenadores Pedagógicos	160	38.120,70	FNDE
E. Indígena	2	Professores/coordenadores	n.d	n.d	n.d
E. Campo	3	Professores/coordenadores	n.d	n.d	n.d
Seminário da rede	2	Professores, coordenadores e diretores.	n.d	n.d	n.d
Reorientação Curricular	10	Professores, coordenadores e diretores	40	n.d	PM
Total	26		692	131.954,00	

Fonte: Dourados, 2003/2004. n.d- dados não disponíveis

O quadro acima apresenta os gastos especificamente com a formação continuada de professores por meio de convênios com o governo central na gestão do governo Tetila. Quanto ao não aparecimento de recursos próprios aplicado pelo governo municipal na formação continuada de professores, se deve ao fato da dificuldade encontrada nos arquivos da prefeitura no que se refere especificamente ao investimento na formação continuada. Assim optamos em demonstrar apenas os convênios firmados e selecionados pela data de assinatura.

Pretendeu-se apontar os valores retratados nos documentos oficiais gastos como a formação continuada de professores por meio de convênios com o governo central e o governo municipal no sentido de desenvolver uma política de formação continuada para os profissionais de educação do município de Dourados, nos anos de 2001 a 2004.

Isso demonstra um esforço do governo municipal em priorizar a formação continuada como eixo da política municipal de educação. Sendo assim, tentou-se, por meio da formação continuada, melhorar a qualidade do ensino da rede municipal.

Nesse contexto foi desencadeado o processo de reorientação curricular, durante dois anos por meio de encontros de formação permanente no espaço das 38 escolas e dos 23 CEIMs da rede municipal de ensino e contou com 10 encontros anuais com a carga horária de 40 h de formação. Fora os encontros da reorientação curricular, outras ações de formação continuada por áreas de conhecimento e etapas de ensino foram centralizadas no âmbito da SEMED.

Dessa forma, percebemos que mesmo que, aparentemente, as ações concretas apresentem certa tendência de continuidade das ações de formação continuada de professores. No entanto a política de formação de professor se diferencia de uma gestão para outra, dentro de uma mesma proposta de governo.

Em relação a 1997–2000, a política educacional do município tinha como preocupação a expansão da rede física diante das necessidades que se apresentavam oriundas da municipalização e da implantação do FUNDEF. Quanto à qualidade de ensino foi entendida pelos gestores como equipamento das escolas por meio de aquisição de materiais pedagógicos, livros didáticos e reformas dos espaços escolares. Todavia foi uma gestão que primou pela avaliação dos resultados e da racionalidade de recursos, que também perpassou a formação de professores, pois como vimos, a política de formação esteve articulada por meio de convênios e parcerias com às instituições de ensino superior.

Apesar de o projeto de capacitação de pessoal apontar para as necessidades do professor mediante um questionário elaborado pelos técnicos da secretaria, os professores não foram chamados para discutir a sua formação pois, conforme retratado, a hierarquia de poder na figura do diretor foi predominante nesse período. Assim, o diálogo ficou entre a secretaria e a direção da escola. O que se apreende é que foi uma gestão marcada pelo imediatismo, decorrente das inúmeras demandas oriundas das escolas e que mesmo com o Plano Decenal de Educação, não havia uma política própria definida em torno de um projeto educacional na questão de formação de professores para a rede municipal de ensino. As formações ficavam à mercê das necessidades e demandas provenientes das escolas e aconteciam de forma pulverizada.

A diferença que se tem dessa gestão e a gestão que se iniciou em 2001, foi a abertura dos espaços públicos no sentido de construção da democratização da gestão com a participação popular e na definição de propostas voltadas para uma formação global do ser humano, em que as vozes se fizeram ouvir, mediante o processo de debates e decisões em prol de um projeto de educação gestado pelos atores sociais. Isso se contrapunha à política de centralidade no processo de decisões no âmbito da Secretaria de Educação e na figura do diretor escolar, política essa que se configurou na gestão anterior, pautada no controle e no poder hierárquico. O segundo diferencial foi a formação humana e política dos atores sociais que atuam no contexto escolar. Essa formação foi pautada na apreensão da totalidade, mediante a reflexão enquanto sujeito histórico e social, mediado por relações sociais que atravessam o cotidiano escolar e, na questão de formação de professores a proposta de formação esteve voltada para o papel do professor enquanto ator social, por meio da compreensão dos problemas do cotidiano que perpassam o contexto escolar, oriundos das relações sociais da sociedade contemporânea.

No âmbito da democratização do acesso, o que se percebeu foi a política de melhor distribuição de vagas nas escolas públicas de Dourados por meio da Central de Matrículas. No tocante às modalidades de ensino, foi implantada na gestão de 2001, a política de educação indígena com coordenação própria, com professores técnicos de origem indígena, que visou a atender às demandas oriundas dessa modalidade de ensino. Em relação à educação infantil, podemos sinalizar que apesar da regulamentação por meio do decreto nº 406, de outubro de 2000, que tratou do enquadramento dos Centros de Educação Infantil Municipais, vinculado-os à Secretaria Municipal de Educação (DOURADOS, 2000, p.1), a educação infantil passou a ser coordenada pela SEMED enquanto CEIMs, como espaço de formação a partir de 2001, mediante as políticas específicas para essa etapa de ensino. Isso significou exigência na formação do quadro de profissionais que foram atuar no espaço dos CEIMs.

Entre o período de 2003 a 2004 também se percebeu um diferencial na forma de conceber e materializar a política de formação de professores. Os gestores do primeiro período Tetila (2001-2003) tinham como propósito não somente a formação de professores por área específica, mas a formação humana e política do homem enquanto sujeito mediado pelas contradições e as múltiplas determinações do contexto social. Para tal formação fez necessário o diálogo, o conflito e a

problematização dos problemas que atravessam o contexto escolar, que derivam de um contexto maior que é o das relações sociais no âmbito da sociedade capitalista. Para tal, foi primordial a participação de todos os atores sociais no processo. Com a mudança na pasta da secretaria, esse processo foi finalizado. Pois não se deu a continuidade, nos moldes pensados pelos seus gestores e como processo de construção coletiva, necessitava de um maior tempo para a sua concretização.

Assim, o grupo que assumiu de 2003 a 2004 teve outras prioridades e novos rumos. O que era primordial para o grupo anterior, como a implantação do Plano Municipal de Educação como construção coletiva que apontava os anseios dos atores sociais, passa a não ser prioridade para o grupo gestor da política de educação do município nesse período. Apontamos isso como uma ruptura da política iniciada em 2001. O Plano Municipal de Educação, ao não ser legalizado e implantado, deixa de atender aos anseios apontados pelos seus atores, principalmente na questão das condições materiais para a formação docente. Dessa forma, o direcionamento da política de formação de professores se deu por meio da reorientação curricular desvinculada do processo do Movimento da Constituinte Escolar. O que podemos apreender é que os gestores desse período deram continuidade a algumas políticas implantadas anteriormente, como a concepção de uma educação de qualidade social e o respeito às diferenças e à diversidade cultural. Nesse particular, contudo, a articulação com os programas oriundos do governo central como PDE, PES e convênios para a formação de professores teve prioridade nesse período.

O que se pode dizer em relação às políticas educacionais, na gestão de 2001-2003, é que houve uma política educacional para o município de Dourados, pensada e articulada junto com os atores sociais. Todavia essa política sofreu uma ruptura em relação aos propósitos e objetivos pensados por esse grupo. Essa ruptura foi decorrente da mudança na pasta da secretaria cujas prioridades foram outras, e entendidas como necessárias pelos gestores desse momento (2003-2004). Entretanto, o executivo continuou a investir na formação continuada como eixo central da política educacional do município, entendida como desenvolvimento e valorização profissional. De certa forma, mesmo com outra vestidura na questão de formação de professores, houve uma tentativa, por parte dos gestores, de continuidade da política desenhada anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste trabalho contextualizamos a reforma do Estado brasileiro e do sistema educacional dos anos de 1990, mediante a nova configuração que ocorreu no âmbito da sociedade contemporânea, decorrente das políticas neoliberais. Para tal fez-se necessário recorrermos à origem do Estado neoliberal no contexto das sociedades de capitalismo mais avançado e a performance dessas políticas no campo educacional

Nessa direção foi possível verificar como o cenário educacional brasileiro se configurou diante da reforma do Estado neoliberal e ainda como a educação foi entendida pelos organismos internacionais, como mobilidade social e a chave para a entrada no século XXI. Nesse contexto, a centralidade voltou-se para a escola e para o professor como agente responsável para a inserção dos cidadãos na sociedade do conhecimento. Nessa conjuntura as conferências internacionais sobre educação apontaram um novo paradigma educacional para o alcance dos objetivos almejados, que foram as mudanças no mundo econômico e no papel do Estado. Assim, o perfil do professor também precisava ser reformado para atender, por meio da reforma do Estado, à nova reestruturação do capital, cuja ideologia neoliberal tem como investidura a entrada na era do conhecimento e nos códigos da modernidade. As pesquisas no campo acadêmico se intensificaram com objetivo de apontar caminhos para o trabalho docente, dentre eles, a lógica da competência e habilidades para lidar com as questões oriundas da sociedade contemporânea.

Assim, um repertório de teorias no âmbito internacional e nacional de como deveria ser a formação de professores esteve no palco dos discursos acadêmicos enquanto sinalização e críticas às políticas implantadas pelo sistema educacional por meio das diretrizes de formação de professores, e nos discursos políticos, em que a formação de professores aparece como estratégia para melhorar a qualidade do ensino.

Todavia, a ênfase das políticas recaiu na formação continuada em detrimento da formação inicial, em que o conhecimento e a educação são vistos como mercadoria.

Assim, presenciamos nos primórdios anos de 1990, um discurso pautado nos conceitos econômicos em que, tal qual a empresa, a escola precisava ser gerenciada.

A política educacional do governo federal, com esse princípio, estendeu-se em todo país por meio de ações políticas, da legislação vigente, dos programas de governo e da disseminação maciça dos canais de comunicação.

Decorrente desse contexto o Estado de Mato Grosso do Sul e o município de Dourados não fugiram à lógica que se estabeleceu com a configuração do Estado e das políticas educacionais. Para tal estabeleceram as políticas educacionais alicerçadas nos documentos e nos programas oriundos do governo central.

Nesse particular, a política municipal de Dourados, a partir de 1990, em relação à formação de professores, buscou capacitar professores naquele momento, com o fim de atender à lógica que se estabelecia no contexto da reforma do Estado brasileiro na questão de aquisição de habilidades e competências, numa perspectiva econômica. Tentou-se criar nas escolas da rede municipal a cultura empresarial, com vistas ao desempenho da qualidade total: como a empresa, a escola deveria ser gerenciada, e os professores são chamados a participar dos conselhos e da gestão escolar, gerenciando o processo escolar e, os alunos, seus clientes. Nesse sentido, os programas do governo federal (PDE, PDDE, PNCS e outros) foram acoplados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Tal como a política que se configurava no âmbito do governo central, com os pressupostos de competência e de habilidade. Assim, as políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, na questão de formação continuada de professores no período de 1996 a 2000, apresentam características afinadas com as políticas do governo central.

Os programas de formação continuada nesse momento tiveram como centralidade o trabalho do professor, cuja preocupação foi a compreensão das questões cognitivas no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se um esforço do governo municipal de Dourados, no período de 1997 a 2000, na tentativa de fortalecer a formação continuada de professores como estratégia para a melhoria da educação municipal.

Durante esse período, a política educacional do município primou pela cultura do planejamento e da avaliação. Para tal se buscou, por meio da formação continuada, formar o professor nas habilidades para o desenvolvimento dos conteúdos científicos, da gerência e da produtividade, baseada nos resultados qualitativos e quantitativos. Essa política pautou-se no paradigma da reforma do Estado com as políticas neoliberais e do sistema educacional, política essa que perpassaram os documentos oficiais da rede municipal.

A forma como se materializa a política de um governo, está estritamente relacionada com o matiz da política desse governante. Assim, presenciamos enquanto política local, iniciativas próprias de gestão educacional nos anos de 1997 a 2000, em que se buscou desenvolver por meio da implantação dos projetos de avaliação e da capacitação profissional, ações de formação continuada de professor. Entretanto, essas ações não se desvincularam da lógica do controle e da centralidade de poder que predominou a política do Estado federal.

Em relação às políticas articuladas no contexto da Secretaria Municipal de Educação, houve um esforço pelo governo municipal em fortalecer os programas de formação por meio de convênios, mas tratou-se ainda de programas pontuais e de ações pulverizadas, que visaram a atender à necessidade do momento. Em relação ao perfil de professor almejado com as ações de formação continuada percebe-se que é o professor competente e prático para o ensino fundamental e o professor pesquisador para a educação infantil. Não era muito claro qual era o perfil de professor realmente almejado nesse período, mas o que nos parece evidente é que se trata do imediatismo para a resolução dos problemas.

Quanto ao período de 2001 e início de 2003, temos uma política educacional cujos pressupostos se diferenciam da política que o Estado brasileiro implantou com a reforma da educação. Assim, houve uma tentativa de rompimento com as políticas estruturais de cunho neoliberal, emanadas do governo federal.

Assim, no período de janeiro de 2001 a março de 2003, o sistema municipal de ensino de Dourados, na perspectiva de uma educação voltada para o resgate social, buscou desenvolver uma política educacional cuja concepção se pautou no entendimento, pelos professores, dos problemas apontados no contexto da escola e nas relações estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista. Para tal, se fez necessário conhecer, por meio da problematização, essas relações, para se pensar em como superar os desafios que perpassam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, os estudos teóricos e reflexivos realizados pelo Movimento da Constituinte Escolar buscaram propiciar aos professores a compreensão das relações intrínsecas entre os problemas que se apresentavam no contexto escolar e o modo de produção da sociedade capitalista. Essas discussões resultaram em oito cadernos temáticos e nos princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação. O perfil do professor pensado nesse contexto foi o professor problematizador-educador-educando, alicerçado no diálogo dos atores sociais, um sujeito histórico que

consegue apreender os seus limites, mas se vê como sujeito ativo de mudanças qualitativas no contexto das relações sociais e históricas, no sentido de conhecedor da totalidade. Não restritamente as formas superficiais das relações no contexto social, mas sim, as formas de como essas relações se estabelecem na sociedade vigente.

Foi pensando nesse contexto, na questão do conhecimento e da totalidade e não apenas no conhecimento específico, desenvolvido pelas disciplinas curriculares, que a política educacional do município buscou fomentar junto aos professores e aos demais atores sociais envolvidos no sistema educacional, uma concepção mais ampla de educação voltada para a formação humana, e não tão específica por áreas como foi desenvolvida no período anterior. Em relação às ações de formação específica, o eixo norteador dessas ações de formação foi a amplitude da educação como questão social.

Após esse período, entre 2003 e 2004, as discussões giraram em torno do currículo, temática apontada pelos agentes sociais das escolas no Movimento da Constituinte Escolar como um problema, isto é, como o currículo era desenvolvido nas escolas da rede municipal. Dessa forma, a ênfase foi dada ao currículo como o responsável pela qualidade da educação: ele seria a chave para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada foi voltada para a reorientação curricular, e vinculada a algumas ações específicas de formação por áreas de conhecimento. O perfil desenhado para o trabalho docente nesse período foi o do professor pesquisador das questões sociais, vivenciadas no cotidiano do aluno, articulando essa vivência com o conhecimento científico.

Para tal, o professor deveria constantemente ter como eixo norteador do currículo a pesquisa sócio-antropológica com os atores sociais, isto é, o professor pesquisador. Tarefa grandiosa que se esperou do professor para ser cumprida somente com a formação continuada, sem atentar para as condições materiais, desde a estrutura organizacional da escola, até a formação inicial dos professores.

Dentre os desafios apontados a partir das análises realizadas, as ações estratégicas de capacitação de professores no sentido de melhorar a qualidade de ensino não responderam aos objetivos de formação continuada, no sentido de desenvolvimento e valorização profissional. Trata-se ainda de uma política temporal, à mercê da intencionalidade de cada governante, como tal, apropriada à sociedade capitalista, que busca a formação aligeirada e pontual no sentido de responder a

necessidade do capital. Assim, também a política de formação continuada por meio dos programas educacionais de formação de professores é pontual.

Apesar de as políticas educacionais se materializarem conforme a vertente de cada governante, os discursos políticos sempre apontam a formação continuada como o caminho para a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, também como a valorização dos trabalhadores em educação. Isso contribuiu significativamente para afirmar cada vez mais a responsabilidade do professor pela qualidade da educação.

Entretanto, de forma pontual, afirma-se a necessidade da formação em serviço e da autoformação como caminho para melhoria do ensino. Nesse sentido, esse discurso tende a sinalizar a lógica da sociedade contemporânea em relação à especialização.

Pensar a capacitação como estratégia para melhorar a qualidade da educação, pode reforçar a lógica da sociedade capitalista, a qual requer o professor tecnólogo que domine diversas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho. A formação continuada proclamada nos discursos políticos tem reforçado essa lógica. É nessa ótica, que o trabalho do professor é visto no sentido de superar as mazelas da educação. Para tanto, ele deve ser permanentemente capacitado para acompanhar o processo de desenvolvimento acelerado do mundo das tecnologias e da produção do conhecimento.

Salientamos que a formação continuada, proclamada nos discursos, é atravessada por questões mais amplas da própria formação inicial. Assim, a formação proclamada nos discursos políticos como valorização profissional tem seus entraves na atual sociedade que privilegia as capacitações aligeiradas, voltadas exclusivamente para a necessidade do capital.

Dessa forma, a formação continuada de professores que vêm ocorrendo de forma pulverizada e pontual ao sabor da necessidade de cada momento, respondem à lógica estabelecida na sociedade capitalista: o aligeiramento cada vez mais na produção de mercadoria e os cursos de formação como mercadorias são permeados por essa lógica.

Todavia, a formação de professores que visa ao desenvolvimento e à valorização profissional contrapõe-se à lógica economicista e de aligeiramento estabelecida. Portanto, tal formação deve ser articulada dentro de um projeto maior de sociedade, no qual todos os atores sociais, por meio das instituições formadoras

como sindicatos, universidades e instituições contratantes estejam envolvidos em um projeto societário vinculado ao projeto educacional e à formação de professores, pautado nos aspectos históricos da sociedade capitalista, da profissão professor e da formação cidadã, vinculada à política do direito do trabalhador da educação como valorização profissional.

Entretanto se faz necessário repensar o papel da educação na sociedade contemporânea e a sua relação com o desenvolvimento humano e sócio-cultural, mediante aos novos desafios, os quais influenciam o sistema de ensino e por ele são influenciados.

A formação de professores deve ser pensada e garantida pelas políticas públicas como formação inicial e contínua no sentido de formação profissional. Não apenas ações pontuais e isoladas, mas sim contínua e sequencial, permeada por pressupostos de valores sociais, étnicos, políticos e democráticos.

Uma educação com compromisso social de cidadãos críticos, participativos e comprometidos requer políticas de financiamento desde a educação básica até a educação superior e a sua continuidade. Não é possível falar de valorização profissional por meio da formação continuada se ainda não conseguimos ter um financiamento desejável para atender a educação em todos os níveis de ensino.

Quanto às políticas de formação continuada de professores desenvolvida pela SEMED entre o período de 1997-2004, não apresentaram continuidade em seus pressupostos e buscaram implantar e equalizar os projetos inerentes às políticas desenvolvidas por cada um dos gestores, seja no âmbito da secretaria, como sinalizamos nos dois mandatos de Tetila, e seja ainda no âmbito do poder executivo.

Podemos dizer que os programas de capacitação de professores oferecidos pelo Estado no decorrer das últimas décadas buscaram capacitar de forma pontual o professor para o exercício da profissão, em conformidade com as políticas educacionais vigentes que procuram atender ao apelo econômico. Isso ficou claro no período de 1997-2000, em Dourados.

A política educacional de Dourados no governo Tetila buscou em seu primeiro momento implantar um projeto educacional discutido e definido com os atores sociais, mas esbarrou no segundo momento com os limites inerentes ao contexto político, econômico e social do mundo contemporâneo. Assim, a materialização dessas políticas, no segundo momento, ocorreu de forma pontual, atendendo às demandas e ao imediatismo do momento.

Nesse particular, a política municipal de formação continuada de professores no segundo período (2003-2004) do governo Tetila se constituiu nos moldes da política do governo federal, focalizada nas áreas de conhecimento e desenvolvida tendo em vista as necessidades determinadas pelos técnicos da secretaria e pelos programas oriundos do governo central.

No entanto, mesmo com as rupturas, o governo Tetila (2001-2004), no sentido de buscar e trilhar novos rumos para a política educacional no município, deu o primeiro passo com o Movimento da Constituinte Escolar e com a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME). Restou agora a concretude dos princípios, diretrizes e metas elencados no PME como documento oficial norteador das políticas educacionais no município para os próximos anos.

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias

ANDES-SN. **Caderno de Textos. 22º Congresso**, 2003. Disponível em <[http://www. Andes.org.br.htm](http://www.Andes.org.br.htm)> Acesso em: 10 out. 2004.

_____. **Foro Nacional em Defesa da Escola Pública-Relatório Plenária Nacional**. Porto Alegre, 2003.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1992.

_____. **Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Niterói, 1994.

_____. **Documento Final do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, 1996.

_____. **Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Campinas, 1998.

_____. **Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2000.

_____. **Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil-1988**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1989.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1 de 18/02/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, de graduação plena **Diário Oficial**, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002**, Institui. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, de graduação **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, Seção1, p.9.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 9 de 17 de janeiro de 2001**, Institui. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução nº 1/99**, **Diário Oficial da União**, Brasília, outubro de 1999, Seção1, p. 50.

_____. Conselho Nacional de Educação. **PARECER nº 133/2001**, que restringe exclusivamente aos Cursos Normais Superiores a formação de professores em nível superior para a atuação multidisciplinar, aprovado em: 30/01/2001. Brasília, 2001.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mp.pr.gov.br/institucional/capoi/cidadania/fundacoes/legisla/educ/04024_61>. Acesso em: 30 mar. 2006.

_____. Congresso Nacional **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mp.pr.gov.br/institucional/capoi/cidadania/fundacoes/legisla/educ/05692_71>. Acesso em: 30 mar. 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2000.

_____. Congresso Nacional. **LEI nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional **LEI complementar nº 87**, de 13 de setembro de 1996. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. **Publicado** DOU de 16.9.96. Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **LEI Complementar nº 61**, de 26 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o imposto dos produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. Congresso Nacional. **LEI Complementar nº 63**, de 11 de janeiro de 1989. Dispõe sobre os repasses provenientes dos impostos dos Estados e do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. Congresso Nacional. **LEI Complementar nº 5.172**, de 25 de outubro de 1966. Dispõe sobre o fundo de participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios e dá outras providências. Brasília, 1966.

_____. Congresso Nacional **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996, aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: Senado Federal /Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 2.440**, de 23 de dezembro de 1997. Fixa o valor mínimo por aluno a que se refere o art. 6º da lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 2.935**, de 11 de janeiro de 1999. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 1999.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 3.554**, 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. Gabinete do Presidente **Decreto nº 3.276/99**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 3.326**, de 31 de dezembro de 1999. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996 para o exercício de 2000. Brasília, 1999.

_____. Gabinete do Presidente **Decreto nº 3.742**, de 1 de fevereiro de 2001. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6, § 1, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2001. Brasília, 2001.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 4.103**, de 24 de janeiro de 2002. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2002. Brasília, 2002.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 4.580**, de 24 de janeiro de 2003. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2003. Brasília, 2003.

_____. Gabinete do Presidente. **Decreto nº 4.966**, de 30 de janeiro de 2004. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art 6º, § 1, da Lei nº 9.424, de 24 de o art. 6 dezembro de 1996, para o exercício de 2004. Brasília, 2004.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de assistência financeira a projetos educacionais**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2000 b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial **Série Atualidades Pedagógicas**. Brasília: MEC/ SEESP nº 6, v. 2, p. 42-62. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=98&Itemid=227>. Acesso em: 05 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **O que é um projeto educacional?** Brasília, DF:

MEC/FNDE, 2000 Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 18 ago. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Relatório de atividades do ano 2001. Brasília, CF: MEC/FNDE, 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Compromisso nacional de educação para todos. In: **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor do aparelho de Estado**. Brasília, 1995. p. 4-5-11.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Portaria Ministerial n. 1.403**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto FUNDESCOLA. Manual de operação e implementação do Projeto **FUNDESCOLA III A (MOIP)**. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto FUNDESCOLA: **O programa**. Disponível em: <www.fundescola.org.br>. Acesso em: mar. 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto FUNDESCOLA: **Fundo de fortalecimento da escola: 1998-2002**. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto **Ofício n.º 035/99**. FUNDESCOLA Fundo de fortalecimento da escola. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Programa de Ampliação dos Prédios Escolares**. Brasília, 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Relatório Final do Seminário Internacional sobre desenvolvimento profissional de professores e garantia de qualidade na educação**. Brasília, 1999.

_____. II Plano Nacional de Desenvolvimento: 1975-1979. Brasília, 1974.

_____. II Plano Setorial de Educação e Cultura: 1975-1979. Brasília, 1976.

_____. III Plano Nacional de Desenvolvimento: 1980-1985. Brasília, 1981.

CONARCFE. **Documento Final da III Conferência Brasileira de Educação**. Niterói, 1984.

_____. **Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte: 1989.

CEPAL. **Educação e Conhecimento: eixos de transformação produtiva com equidade**. Ministério de Planejamento. Orçamento EPEA. Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada. CEPAL. Brasília, DF. 1995.

INEP. **Estudata Brasil**: Sistema de Estatística Educacionais. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 15 de mar. de 2006.

_____. **Sinopses estatísticas da educação básica 1997-2004**. Disponível: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/Sinopnose/sinopnose.Asp>>. Acesso em 15 de mar. de 2006.

IBGE. **Censo Demográfico** Publicação D.O.U nº 168 de 31.08.2005. Dourados - MS. 2005.

_____. **Banco de dados**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2000.

UNESCO Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/doc/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artg.....19.> . Acesso em: 20 set.2005.

_____. **Conferência de Cúpula de Nova Delhi**. Índia: 1993. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi.htm>. Acesso em: 10 out 2005.

_____. **Foro Consultivo Internacional**: sobre educação para todos. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

_____. **Projecto Principal de Educação para América Latina y el Caribe**- Boletín 31. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Aporte de la oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, al Congreso Pedagogia/95. Havana - Cuba: UNESCO/OREALC, 1995. 36 p.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC 1998.

UNESCO/ OREALC. **V Reunião do Comitê Regional** intergovernamental do projeto principal de educação para a América Latina e o Caribe PROMEDLAC V (8 A 11 DE JUNHO, 1993, Santiago, Chile), OREALC-UNESCO. Brasília: MEC, 1993. p. 32.

UNICEF. **Conferência da Cúpula Mundial sobre a Criança**. Nova York. 1990.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação Para a Democracia.** Campo Grande-MS. 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Uma proposta de Educação para o Mato Grosso do Sul: Educação Pública e Democrática.** Campo Grande, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Pública e Democrática-Direção colegiada-gerenciamento escolar.** Campo Grande, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Uma proposta de Educação para o Mato Grosso do Sul. **Relatório final.** Campo Grande, 1994.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação (1995 - 1998).** Princípios norteadores: a cidadania começa na escola. Campo Grande, 1995.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Guaicuru: Vivendo uma lição.** Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da Escola Guaicuru.** Campo Grande, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação **LEI nº 2.787,** de 24 de dezembro de 2003 do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação **LEI nº 2.791,** de 30 de dezembro de 2003, que aprova o Plano Estadual de Educação. Campo Grande, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Documento da Constituinte Escolar: construindo a escola cidadã.** Campo Grande, 2000.

DOURADOS. Lei Orgânica do município de Dourados - MS, 1990. Prefeitura Municipal de Dourados, 1990.

_____. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 406,** de 1 de outubro de 2000. Dispõe sobre o enquadramento dos Centros de Educação Infantil Municipal. Dourados, 2000.

_____. Gabinete do Prefeito. **LEI nº 2.154,** de 25 de setembro de 1997, institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Dourados - MS. Dourados, 1997.

_____. Gabinete do Prefeito. **LEI nº 2.156,** de 20 de outubro de 1997 que cria o Conselho Municipal de Educação de Dourados – MS, e dá outras providências. Dourados, 1997.

_____. Gabinete do Prefeito. **Lei nº 34,** de 5 de setembro de 2000. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Dourados, seus cargos/ empregos, fixa valores de salários e remuneração e dá outras providências. Dourados, 2000.

_____. Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 108/98**, que nomeia os membros para comporem o Conselho Municipal de Educação de Dourados-MS. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Evolução do ensino municipal: relatório de estudo comparativo entre as gestões (1997, 1998, 1999, 2000)**. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 278**, de 12 de março de 2004, que institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 277**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nos Centros de Educação Infantil e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano plurianual de educação**. Dourados, 1993. 14 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Acompanhamento Escolar e Atendimento Complementar**. Dourados, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Dourados, 1993. 56 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal da Rede de Ensino de Dourados: Princípios e Diretrizes**. Dourados, 2002. 15 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Plano de trabalho** – PTAS. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Plano de trabalho** – PTAS. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Plano de trabalho** – PTAS. Dourados, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Plano de trabalho** – PTAS. Dourados, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Plano de trabalho** – PTAS. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Planejamento Estratégico (2002–2003)**. Dourados, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Avaliação da Gestão Educacional**. Dourados, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Anual de Capacitação dos Profissionais**. Dourados, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Projeto Avaliação do Ensino** (relatório). Dourados – MS, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Anual de Capacitação de Pessoal**. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Anual de Capacitação de Pessoal**. Dourados, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese**. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Relatório de Acompanhamento**. Dourados, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese de Avaliação**. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Evolução do Ensino Fundamental**. (1997, 1998, 1999, 2000). Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar**: estatísticas (1997, 1998, 1999, 2000). Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese** do processo do Movimento Constituinte Escolar. Dourados, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Atividades**. Dourados, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Formação Continuada. **Caderno Temático da Constituinte Escolar**. Dourados, nº 5, p. 1-9, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Estatística/Mapa individual**. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Acompanhamento Escolar e Atendimento Complementar (PAAC)**, Dourados, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 96358**. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Finanças **convênio nº 44145/98**, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental Dinheiro na Escola. Dourados, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 93723**, de 15 de junho de 2000. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 93748**, de 27 de junho de 2000. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 95401** de 22 de setembro de 2000. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 94527**. Dourados, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 819046**, de 23 de agosto de 2002. Dourados, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 8081111**, de 5 de outubro de 2003. Dourados, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 816139**, de 24 de fevereiro de 2003. Dourados, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 8000304**. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Convênio nº 804842**, de 4 de setembro de 2004. Dourados, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar**: estatísticas. Dourados, 2004.

_____. Programa de governo. **Vida Nova Dourados**. Dourados, 2000.

_____. Partido dos Trabalhadores - PT. Contribuições iniciais para a elaboração de um programa de Governo Popular para Dourados, a “Cidade Cidadã” do Mato Grosso do Sul: Núcleo de Educadores do PT de Dourados – NEPTD. Dourados, 2000.

Fontes secundárias

ABRUCIO, Fernando Luiz. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: Fleury, Sonia. (Org.). **Democracia, Descentralização e Desenvolvimento Brasil & Espanha**. São Paulo: Ed. FGV, 2006. p. 77-125.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALARCÃO, Isabel. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 23, p. 20-23, set./out. 2002.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto: Artmed Editora, 2001.

_____. Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão. In: Alarcão, Isabel. (Org.). **Ser professor reflexivo**. Porto: Editora LTDA, 1996. p.171-187.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO R.de B. À., e Silva, P. L. de B.(Org.). **Federalismo no Brasil: descentralização e políticas sociais**. São Paulo: FUNDAP, 1996.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papirus, 2002. p.131-154.

ARROYO, Miguel G. **A formação, direito dos profissionais da educação escolar**. In:_____. Política de capacitação dos profissionais da educação. Divisão de Produção de Materiais e Publicações Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.143-162, dez 1999.

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI. Iria; CARVALHO. Janete Maria; SIMOES, Regina H. S; Estado da Arte de Formação de Professores no Brasil. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 20 n. 68, p. 301-309, set. 1999.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, Ester. (Org.). **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: UFMS, 2003. p.13-50.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-25.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALDUÍNO, Maria Aparecida. **A concepção da gestão democrática da educação de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1991 e 2002**. Campo Grande: UFMS, PPGedu (Dissertação de Mestrado), 2003. p.10-33.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO; Pezzolo; Célia de; UHLE, Bernadete. Águeda. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 29 - 35, 1ª ed. 1995.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.725-751, out. 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar aos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 p. 80-108, dez. 1999.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.59-76, abr.2001.

CAMINI, Lúcia e outros. **Educação Pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p. 67-109.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores**. In: Reunião anual da ANPEd.Caxambú, 2002. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/25/trabalhos/.rtf>>. Acesso em: 09 set. 2004.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 11-19, ago, 1990.

_____. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.7-28, nov, 2001.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria Política**. Campinas: Papirus, 1990.

COLLARES, Cecília. Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 203-219, set, 1999.

COOL, Cezar. **Aprendizagem escolar e construção do pensamento**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Os novos pensadores da educação. **Nova Escola** São Paulo: Ed. Abril Cultural. n. 154, p.19-21, agosto, 2002

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das OGNS latino-americanas na iniciativa da Educação para todos**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-104.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um estudo sobre o pensamento político**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1997.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. In: Avaliação e políticas públicas em educação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n.49, p. 469-489, out./dez. 2005.

DRAIBE, Sônia Maria. **As políticas sociais e o neo-liberalismo**. Revista USP, São Paulo, n. 17, p. 86-101, mar, abr, mai,1993.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação Continuada: Visão Histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Campinas, n. 36, p. 13 - 27, 1995.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação Continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 48-68.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. **Cadernos CEDES**. Campinas n. 36, p. 13 - 27, 1995.

FRASER, Nanct. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UNB, 2001.p.245-282.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Políticas Públicas de Educação**: A Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul: Ed. UFMS, 2000. p. 81-137.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados, MS**. In: Reunião anual da ANPEd.Caxambu, 2003. Disponível: em:<<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariadilneiaespindolafernandes.rtf>>. Acesso em: 09 set. 2004.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Gestão Educacional-Experiência de Dourados/MS(2001 a 2003). In: GIL, Juca (Org.). **Educação Municipal: experiências de políticas democráticas**. Ubatuba, S.P: Estação Palavra, 2004.

FIORI, José Luiz. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA. Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 85-97, jan./jun. 2001.

FREITAS, Dirce Nei. Teixeira de. **A Gestão Educacional na Intersecção das Políticas Federal e Municipal**. Campo Grande: UFMS, PPGEdu (Dissertação de Mestrado), 1997. 182 p.

_____. Sistemas e Escolas de Educação Básica: entre Democratizar e Compartilhar a Gestão. SENNA Ester (Org.). In: **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. p. 189-241.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 26, n. 92, p.1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIDEMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paul: Ed. Abril Cultural, 1984.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**: destaque especial ao município de Dourados. Dourados, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas, 1997. p. 158-164.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

HARTUNG, H. **Pour une èducation permanente**. Paris: Arthème Fayaed, 1966.

HAYEK, Fredrich. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Livraria o Globo, 1984.

HERNÁNDEZ Fernando. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, ano 4, p. 20-23, fev./abr. 1998

HOLME GROUP. Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. East Lansing, Michigan: **Holmes Group**, 1986.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

_____. Pesquisa e formatação docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n.125, p. 11-12, maio/ago. 2005.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Izabel. Repercussões internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p.278-298, set, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de termos e Concepções. **Caderno Cedes**, Campinas n. 36, p. 13 - 27, 1995.

MARX KARL. **O Capital**: crítica a economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Para a crítica da economia política**. Introdução e Prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As políticas de formação de professores**: a "universitarização" e a prática. In: Reunião anual da ANPEd.Caxambú, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/trabalhos/.rtf>>. Acesso em: 09 set. 2004.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.118, p. 89-118, mar. 2003.

_____. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: Reunião da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Sociedade democrática e educação: qual universidade? Caxambu, MG: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.

MÉZAROS, István. **A educação para além do Capital**: São Paulo Boitempo, 2005.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. Mudanças nas propostas educacionais no Estado estrieto senso. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Política educacional nos anos 90**. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1995.

MELLO, Maria Tereza Leitão de. Programas Oficiais para a Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas ano 20, n. 68, p. 45-60, dez.1999.

MST. Como fazer uma escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 6, Dez. 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão. In: BICUDO, Maria Aparecida V; SILVA JÚNIOR, Celestino A. A. (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: Editora UNESP, Seminários e debates, v. 3, 1991, p. 97-111.

MOREIRA, Regina Heloiza Targa: **Memória fotográfica de Dourados**. Campo Grande, MS: UFMS, 1990.

MORAES. Raquel Almeida de. Banco mundial: formação de professores e informática na educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 99-111, jan./jun. 2001.

NASCIMENTO. Alessandra Bertasi. **Política de Educação Continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino do município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]**. In:_____. A política de formação de professores: a educação continuada. Campo Grande: UFMS, PPGEdu (Dissertação de Mestrado), 2006. p. 32-62.

NÓVOA. Antonio. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os novos pensadores da educação. **Nova Escola** São Paulo: Ed. Abril Cultural. n. 154, p.19-21, agosto. 2002

_____. Entrevista. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p.13-15, maio 2001.

_____. Entrevista. **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15 maio 2003 a.

_____. Entrevista. **Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 27, p. 25-28, ag./out. 2003 b.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Estado brasileiro e o neoliberalismo. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 135-148.

_____. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos (1988-1999). Campinas: UNICAMP, PPGE (tese de doutorado) 1997, 370 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In:_____. (Org.). **Gestão democrática e Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 64-104.

_____. Dalila Andrade A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAQUAY Léopold, PERRENOUD Philippe, ALTET Marguerite, CHARLIE Èvelyne. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. Porto Alegre: Armed Editora, 2001.

PALUMBO, Denis J. A abordagem de política para o desenvolvimento na América. In:_____. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE, 1989. p.35-61.

PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique. **Educação permanente & capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1985. p. 64-104.

PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos de 1990. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 149-170.

_____. A centralização/descentralização da Política Educacional nos anos 90 no contexto da Proposta do Estado Brasil. **Intermeio**, Campo Grande, n. 6, p. 2004.

PERRENOUD Phillippe. **Nova Escola**, São Paulo, n. 154, p. 19-21, agos. 2002a.

_____. Entrevista. **Nova Escola**, São Paulo, n. 155, p. 19-31, Set. de 2000.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002b.

_____. **Construir competências para ensinar desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 19-33.

_____. **10 competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCHA, Maurício. Paradoxo da formação servidão voluntária e liberação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 154-171, set./out. 2004.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS: UFMS, 1990.

ROCHA, Dorothy. **A gestão da Educação pública em Mato Grosso do Sul** - práticas racionalizadoras e clientalismo. São Paulo, PPG edu, (Tese de Doutorado) PUC-SP, 1992.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de professores em atividades de educação continuada**. Araraquara: UEP, PPGedu (Dissertação de Mestrado), 2005. 203 p.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

_____. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 123-136.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O trabalho do professor nos programas de ajustes e na política educacional. SENNA, Ester (Org.). In: **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 51-78.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A formação de professores reformada: A noção de Competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, EFPR, n. 24, p. 195-210, 2004.

_____. Educação como estratégias política: A orientação dos organismos internacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n. 12, jan./jun.2001.

SADER, Emir. Poder, estado e hegemonia. In: SADER, Emir et. Al. **O Brasil real**. Rio Janeiro: EDUERJ, 1996.

SENNA, Ester. Welfare State e Capitalismo: os problemas da política econômica e da política social. In: SENNA, Ester. (Org.). **Trabalho Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2003. p.111-134.

_____. **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. In: SENNA, Ester (Org.). Campo Grande: UFMS, 2000. p. 23-75.

_____. Educação Pública em Mato Grosso do Sul na década de 80: Questões Globais e Locais. **Intermeio**, Campo Grande, v.3, n. 5, p. 54-64, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, Brasil, Ed. DP&A, 2000.

_____. Política da Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-84, 2003.

SILVA, Mário Cezar Tompes. **Os Novos rumos da política habitacional e o processo de urbanização de Dourados**. São Paulo: USP, PPGGe. (Tese de Doutorado), 2000. p. 74 -157.

SOARES. Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SPING-ANDERSEN. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, São Paulo: CEDEC, n. 24, p. 85-115, 1991.

TORRES, Maria Rosa. **Educação para Todos: A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Ed ARTMED, 2001.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC, 1996. p. 125-193.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI José Luís. **Desajuste global e a modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional ou carta de intenção. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23. n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VACCA, Giusepe. Estado e mercado público e privado. **Lua Nova**, n. 24, São Paulo: CEDEC, p. 151-164, 1991.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____. AMARAL. Ana Lúcia. (Org.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-96.

_____. **As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas SP: Papyrus, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 09, p. 76-87, 1998.

_____. Kenneth M.; DINIZ, Júlio Emílio Pereira. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

KUENZER Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.