

YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS: um estudo de caso**

MACEIÓ – 2006

YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS: um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obter o grau de mestre, sob a orientação da Professora Doutora Adriana Almeida Sales de Melo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maceió - 2006

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS: um estudo de caso**

YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo
(Orientadora)

Prof^o Dr. Elcio de Gusmão Verçosa

Prof^a Dr^a Máisa Brandão Gomes Kullo

Prof. Dr. Walter Matias Lima

*Ao meu netinho, Caio
Octávio, que trouxe grande
luminosidade para a minha vida e
me fez reaprender o sorriso do
coração.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me deu forças e alento em todas as horas da minha vida;

Aos meus queridos filhos, Marcus Antônio, Júlio César, Cláudia, Valéria e Alexandre, maiores razões da minha existência;

Aos meus netos, Tiago, Uirá, Kaiane e Caio Octávio, que tanto alegram a minha vida;

A Verônica, amiga-irmã, cujo incentivo foi fundamental para a consecução desta vitória;

Aos meus queridos amigos da SEE, pelo carinho com que sempre me nutriram;

A Margarete, nora-filha, que nunca me negou apoio nos momentos difíceis, inclusive nas lides do Curso de Mestrado;

À minha orientadora, Professora Dra. Adriana Almeida Sales de Melo, que depositou confiança nas minhas possibilidades e cuja disciplina suave foi sempre um estímulo ao meu crescimento acadêmico;

Aos professores Élcio de Gusmão Verçosa e Walter Matias Lima, que, no momento da qualificação, forneceram valiosas orientações para o aperfeiçoamento do meu trabalho;

Às minhas queridas amigas, Lana Lisiêr de Lima Palmeira, e Marly do Socorro Pereira Vidinha, que, nestes meus estudos crepusculares, sempre me deram apoio afetivo, como filhas carinhosas e presentes;

Às instituições que tornaram possível a realização desta pesquisa: Secretaria Executiva de Educação, que me disponibilizou o campo de pesquisa, e Secretaria Municipal de Educação, que me liberou, durante o período de conclusão do estudo em pauta;

Àqueles colegas do Mestrado que se tornaram meus amigos e amigas;

A Ana Paula Santos de Oliveira, querida amiga, que, pacientemente, me prestou assessoramento na formatação gráfica deste trabalho; e

A todos com quem convivo e que completam a minha existência.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, é um estudo de caso sobre a política de oferta de aperfeiçoamento permanente aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares que funcionam num complexo educacional pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas. O trabalho em pauta, que investigou em profundidade os problemas evidenciados na prática docente desses professores, comprova que as suas necessidades específicas, no que toca ao aperfeiçoamento permanente – “formação continuada” – não estão sendo atendidas adequadamente por essa rede de ensino, impedindo-os de melhorar o seu desempenho em direção à diminuição dos índices de abandono e evasão escolar. Deste modo, através das conclusões da pesquisa em pauta, há implícito um chamamento para que a referida rede de ensino realize os ajustes necessários a que o professor possa cumprir o seu papel catalisador e mediador de mudanças sociais, no âmbito da escola.

Palavras chave: formação continuada de professores – necessidades específicas.

RÉSUMEN

Esta pesquisa, de carácter cualitativo, es un estudio de caso sobre la política de oferta de perfeccionamiento permanente a los profesores de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental de las unidades escolares que funcionan en un complejo educacional perteneciente a la Red Pública Estadual de Enseñanza de Alagoas. El trabajo en pauta, que investigó en profundidad los problemas evidenciados en la práctica docente de esos profesores, comprueba que las necesidades específicas de esos profesores, en lo que se dice respecto a su perfeccionamiento permanente –“formación continuada” no están siendo atendidas adecuadamente por esa red de enseñanza, impidiéndoles de mejorar su desarrollo cuanto a la baja de los índices de abandono y evasión escolar. De este modo, a través de las conclusiones de la pesquisa en cuestión, hay, implícito, un llamado para que la referida red de enseñanza realice los ajustes necesarios para que el profesor pueda cumplir su papel de catalizador y mediador de cambios sociales, en el ámbito de la escuela.

Palabras llave: formación continuada de profesores – necesidades específicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
BASE TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO	24
1.1. Antônio Gramsci e a sua contribuição na busca de uma Educação igualitária.....	24
1.2. Das origens do pensamento liberal ao Neoliberalismo.....	32
1.3. A ideologia neoliberal e as suas conseqüências para o Brasil: um panorama geral.....	35
1.3.1. A Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).....	65
1.3.2. Um exemplo bem atual dos efeitos da política neoliberal na educação brasileira: o “Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores”.....	67
1.3.2.1. Os Encontros Estaduais de Certificação e Formação Continuada de Professores.....	69
1.3.2.2.1. O Encontro Estadual de Certificação e Formação Continuada de Professores de Alagoas.....	70
1.3.2.2. Os reflexos dos Encontros Estaduais	71
1.3.3. O Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.....	73
1.4. Alagoas: algumas notas históricas.....	75
1.4.1. Os primórdios da política e da educação em Alagoas.....	80
CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	89
2.1. Uma retrospectiva para melhor abordagem do tema em questão.....	96
2.1.1. Os anos 70 – 80 e a política de aperfeiçoamento permanente de professores no Brasil.....	107
CAPÍTULO 3	
A PESQUISA	113
3.1. O Objeto.....	113
3.2. O Campo da Pesquisa.....	113
3.2.1. Estrutura anterior: Secretaria de Educação Cultura (SEC).....	114
3.2.2. A Estrutura atual: Secretaria Executiva de Educação (SEE).....	117

3.2.3. O ambiente físico da pesquisa: Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA).....	120
3.2.3.1. O Centro de Formação de Professores (CENFOR) / Centro de Treinamento do Magistério (CTM).....	124
3.3. As Etapas da Pesquisa.....	124
3.3.1. Caracterização do Aperfeiçoamento Permanente - “Formação Continuada” – dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas..	125
3.3.1.1. Origem das demandas dos cursos ofertados aos professores pela SEE.....	127
3.3.2. Início da pesquisa de campo: contatos iniciais com a diretoria administrativa e técnico-pedagógica do CEPA.....	130
3.3.3. Primeiras visitas às escolas envolvidas na pesquisa.....	132
3.3.4. Exposição do projeto da pesquisa e entrevista aberta com os professores.....	132
3.3.5. Elaboração e testagem do instrumento da pesquisa.....	135
3.3.6. Aplicação do questionário de pesquisa.....	137
3.3.7. Análise e categorização dos dados coletados.....	138
3.3.8. Entendimentos emergentes da análise dos dados coletados pelos instrumentos da pesquisa.....	139
3.3.8.1. Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	139
3.3.8.1.1. Sexo.....	140
3.3.8.1.2. Faixa etária.....	140
3.3.8.1.3. Nível de Formação.....	143
3.3.8.1.4. Experiência profissional paralela em outra rede de ensino.....	144
3.3.8.1.5. A terceira jornada de trabalho.....	145
3.3.8.2. Oportunidades de empreender o aperfeiçoamento permanente através da Rede Pública Estadual de Ensino.....	145
3.3.8.3. Opinião dos professores sobre a contribuição dos cursos a eles ofertados pela SEE.....	147
3.3.8.4. Os cursos reivindicados pelos professores e os cursos ofertados pela SEE.....	148
3.3.8.5. Maiores dificuldades evidenciadas pelos professores na sua prática pedagógica.....	149
3.3.8.6. Conceitos de formação continuada formulados pelos professores.....	154

CONCLUSÕES.....	157
ANEXOS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS.....	191
LEIS REFERENCIADAS.....	195
DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS.....	195

INTRODUÇÃO

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano, o censo do ano de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), detectou que, entre os anos de 1999 e 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro subiu, numa escala que varia de zero a um, mas, paralelamente, houve um aumento da desigualdade na distribuição de renda da população brasileira¹. Segundo essa pesquisa divulgada em 2003, essa melhora no IDH tem sido impulsionada pela educação, considerada como o indicador que apresentou maior progresso nos últimos anos. De acordo com o mesmo documento, o índice de desenvolvimento humano em educação no Brasil, em 1991, era de 0,709 subindo para 0,764 em 2000². Nesses mesmos períodos, o Estado de Alagoas apresentou índices de IDH de 0,535 (1991) e de 0,633 (2000).

Referendando as informações emanadas da mencionada pesquisa, dados oriundos do Sistema Nações Unidas no Brasil indicam que “tem havido um progresso nos indicadores sociais do Brasil apesar do baixo crescimento da economia”.³ Ainda de acordo com essa fonte de informação, “o Brasil ocupa a sexta posição entre os países com pior distribuição de renda, sendo superado apenas por países mais pobres”, e, no contexto nacional, o Estado mais desigual do Brasil passou a ser Alagoas, cujo índice de Gini⁴ subiu de 0,63 para 0,69, e o menos desigual é Santa Catarina, com índice de 0,56⁵.

Portanto, as diferenças entre ricos e pobres continuam altas no país, e, principalmente, em Alagoas. Segundo dados do IBGE (2003) - Divisão de Indicadores Sociais -, a diferença dos anos de estudo dos 20% mais ricos, no Brasil, em relação aos 20% mais pobres, atinge um total de 6,5 anos. Nesse contexto, Alagoas reúne dois extremos da escolarização: segundo a faixa de renda, pois, na faixa etária a partir dos 25 anos, os 20% mais ricos têm a vida escolar mais longa do País, entre 11,8 anos, enquanto que os 20% mais pobres têm a mais curta fase de estudos (2,6

¹ Divulgação feita em 02/10/2003 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro, que traz a análise da evolução do IDH brasileiro de 1991 a 2000.

² Idem.

³ MANFRINI, Sandra. Melhora quadro social do Brasil, mas desigualdade cresce, mostra IDH. Entrevista à FOLHAONLINE, em Brasília. Informações fornecidas por Carlos Lopes, coordenador do sistema Nações Unidas no Brasil. Notícia publicada em 02/10/2003. Acesso em 16 / 06 / 2005. Disponível em <<http://www1.folha/brasil/ult96u53994.shtml>>

⁴ O índice de Gini calcula o grau de concentração de renda, podendo variar de 0 (zero) a 1 (um): quanto mais próximo de zero, o índice de Gini indica uma distribuição mais equitativa de renda entre as pessoas ocupadas.

⁵ Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2003: Evolução do Índice de Gini.

anos). Deste modo, no contexto do Nordeste, Alagoas tem em média a população de vida escolar mais reduzida do país - 4,4 anos -, considerando todas as redes de ensino do Estado. Por outro lado, o índice de analfabetos acima de 15 anos de idade, é de 31,8 %.

Mesmo com indicadores tão negativos, há um certo otimismo em saber que Alagoas foi o Estado que apresentou maior melhora de IDH – M - 18,4% -, de acordo com os dados do IBGE divulgados em 2003⁶, embora continuando na penúltima posição no *ranking* nacional, só superado pelo Maranhão.

Esses fatores sócio-econômicos, inegavelmente, têm contribuído para que Alagoas não alcance as condições necessárias à melhoria da qualidade de vida da sua população. Dentre essas causas, é importante ressaltar, que o alto índice de analfabetismo, já referido anteriormente, contribui, de forma acentuada, para que grande parte da população não possua um mínimo de qualificação para um trabalho que dê sustentação à sua vida.

Mesmo tendo conhecimento de que o contexto alagoano possui uma gama de questões a serem analisadas, só nos deteremos em fatores situados em uma dimensão que tem mais próxima relação com o nosso objeto de estudo, tal seja, a política de oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino, aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos que, dentre os fatores de âmbito sócio-econômico mais intrinsecamente ligados à educação, é o desemprego o mais forte, pois atingiu a 13,7% da população alagoana⁷, pois, sem nenhuma qualificação, um grande contingente de pessoas desocupadas vive na miséria quase absoluta. Mediante essas condições de vida desfavoráveis, as famílias prejudicadas pelas precárias condições de vida, pela ignorância, e pela necessidade de sobrevivência, são levadas a inserir seus filhos, precocemente, nas frentes do trabalho informal, impedindo-os de estudar na faixa etária adequada, dando margem a que estes, na sua grande maioria, jamais freqüentem a escola e, muitas vezes, sejam impelidos para a marginalidade, na busca de sobrevivência.

Num primeiro olhar dos que se ocupam com o problema, existe uma tendência para o desvio da atenção das causas que originam essa situação, colocando-se o ônus desse insucesso nos docentes dessa rede de ensino. Essa tendência ocorre quando há o esquecimento do fato de que esse mesmo sistema é responsável pela formação inicial e continuada dos seus professores,

⁶ Notícia da Folha On-line, em 02/10, 2003, encontrada em <http://www1.folha.uol.com.br/fohla/brasil/ult96u54002.shtml>> Acesso em 27/02/2006.

⁷ IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – Ano de 1999. Encontrado em <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2001/b06.htm> Acesso em 11/12/2005.

por obrigação expressa na própria Constituição nacional, que, na sua Seção I, que trata “Da Educação”, preconiza a valorização desses profissionais, para a consecução dos fins últimos da Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela Unia; [...]VII – garantia de padrão de qualidade (CF, 1988).

Nesse contexto, a Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, que é responsável pela educação do maior contingente da população escolarizável do Estado, tem apresentado uma qualidade de ensino deficiente, notadamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série -, podendo-se tomar como referência o ano de 1999, quando os índices reveladores do insucesso – reprovação e abandono escolar -, juntos, chegaram a atingir a um topo de 34 %. Desse período, até o ano de 2003, não houve melhoras significativas nesse quadro de escolarização (ANEXO I).

De acordo com esses índices, fica evidente que a permanência e o abandono escolar continuam sendo indicadores de insucesso de um percentual ainda muito alto dos estudantes dessa rede de ensino. Essa situação educacional, além dos prejuízos mais diretos que causam à clientela do Ensino Fundamental, são geradores de um efeito pernicioso em relação ao funcionamento adequado da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, através da constante geração de grandes contingentes de indivíduos que apresentam distorção entre a idade, e a série que deveriam cursar, fato que, incessantemente, obriga essa rede de ensino à criação de novas vagas, dessa vez para a demanda da Educação de Jovens e Adultos.

Temos consciência de que a consecução dos padrões de qualidade da educação, preconizados pela LDBEN, e reiterados nas leis do Magistério de Alagoas, dependem, em grande parte, de questões sociais e econômicas que, em Alagoas, tomam dimensões muito grandes, em comparação com os outros estados da federação, principalmente quando se tem conhecimento de

que esse Estado, segundo as estatísticas mais recentes (IBGE, 2003), possui a maior desigualdade do país, em termos de distribuição de renda.⁸

Pelo nosso interesse em analisar dados mais recentes dessa rede de ensino, delimitamos o período 1999-2003 para a nossa pesquisa, intervalo de tempo que, inclusive, engloba, uma reestruturação administrativa da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, a partir da qual foi destinada uma nova dimensão para a valorização dos profissionais dessa rede de ensino. Também, nesse período, foram elaboradas e implantadas as Leis Básicas do Magistério da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas - Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público – Lei nº 6.197, de setembro de 2000 e Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas – Lei nº 6.196, de setembro de 2000, que, para nós, representaram grandes possibilidades em direção à valorização da categoria do magistério público estadual de Alagoas.

Além dessas ações citadas anteriormente, na busca de atender aos princípios constitucionais, no que se refere à valorização do magistério, a Rede Pública Estadual de Ensino ofereceu, no período 1999-2003, uma grande quantidade de cursos para aperfeiçoamento desses profissionais (ANEXO II). Sobre essa questão, é bom ressaltar que os referidos cursos são sempre submetidos à avaliação de todos os envolvidos - cursistas, docentes, e coordenadores -, onde são enfocados aspectos importantes, como, o espaço físico onde foi realizado o curso; local onde se hospedaram os cursistas que residem em cidades distantes daquela que sediou o curso em pauta; a duração do curso em relação à complexidade dos temas abordados; materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados; e desempenho dos docentes desses cursos em relação aos diversos aspectos de sua atuação: o domínio do conhecimento na área enfocada, a clareza de comunicação, e a habilidade de motivar e coordenar grupos de trabalho. Tais avaliações demonstram que os cursos em pauta, de acordo as categorias de avaliação consideradas, evidenciam uma boa qualidade.

Por outro lado, observamos, também, que, em todas as instâncias educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino em que atuamos, mesmo em face da realização de uma grande quantidade de cursos, quase sempre avaliados como de boa qualidade, como já referimos, não se observou, ao longo do período 1999-2003, uma redução significativa dos índices de evasão e repetência escolar, como se pode inferir das estatísticas relativas a esse período, já anteriormente evidenciadas (ANEXO I).

⁸ MANFRINI, Sandra. **Melhora quadro social do Brasil, mas desigualdade cresce, mostra IDH.** Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u53994.shtml>. Acesso em 16/6/2005.

Assim, no período focado pela nossa pesquisa, não foram observadas melhoras significativas em termos de qualidade da educação. Diante disso, mesmo considerando a existência de outros fatores que afetam a consecução das metas educacionais dessa rede de ensino, de âmbito interno e externo, entendemos que a adequada formação de professores e a sua atualização e motivação para o exercício profissional, são imprescindíveis para a realização da educação de qualidade preconizada pela Constituição da República Federativa do Brasil, como também pelas determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamentam os já referidos dispositivos da Constituição Federal:

Art.3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – Valorização do profissional de educação escolar. Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino definidos com a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.(LDBEN, 1996)

O Estatuto do Magistério Público de Alagoas – Lei nº 6.196, de setembro de 2000, ratifica os preceitos da LDBEN, quando reza em seus princípios básicos: “Art. 3º - São adotados no Magistério Público Estadual os seguintes princípios básicos: [...] II – profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, consciência dos princípios morais, formação adequada e atualização constante”. (ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE ALAGOAS, 2000).

A Lei 6.197 / 2000, que estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual (PCC), assim fundamenta a questão em pauta:

Art. 4º - O Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual tem como princípios básicos: [...] IV – garantir ao profissional de Educação os meios necessários para o provimento de conhecimentos, valores e habilidades compatíveis com a política institucional da Secretaria de Estado da Educação; V – estimular o aperfeiçoamento, a especialização e a qualidade dos serviços prestados ao conjunto da população do Estado de Alagoas. (PCC, 2000)

Vale frisar que, a partir da reestruturação administrativa da SEE, a Rede Pública Estadual de Ensino realizou grandes investimentos em ações voltadas para a formação dos seus profissionais de magistério. No entanto, em virtude da fase de transição para uma nova estrutura, só a partir do período 2001, após a publicação da portaria oficial de homologação, é

que começou a ser registrado o levantamento detalhado desses cursos, pela Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação. Esta última, na nova estrutura, passou a tratar especificamente das ações de valorização do magistério da Rede Pública Estadual de Ensino. Essa nova organização tornou mais viável um tratamento mais acurado a essa questão e, conseqüentemente, a sistematização dos registros das ações de aprimoramento dos professores.

Diante do exposto, no período compreendido entre 1999 a 2000, não houve registro de aspectos importantes do aperfeiçoamento dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino. No que se refere aos cursos realizados em 2000, sabe-se que nesse período a Rede Estadual de Ensino de Alagoas investiu recursos na ordem de R\$ 1.229.170, 91 na formação continuada de 18.329 professores e técnicos, de todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, não há subsídios capazes de evidenciar se o universo de 9.678 profissionais atuantes naquele período, nessa rede de ensino, foi atendido na sua totalidade, nem qual o nível ou modalidade de ensino onde atuam esses profissionais. Seguramente, alguns tiveram maior número de oportunidades, e outros, nenhuma. Podemos confirmar essa disparidade por intermédio da pesquisa de campo que embasou o nosso trabalho.

Fica muito evidente que, após a promulgação da Lei 9.394, em dezembro de 1996, já houve muito investimento da Rede Estadual de Ensino de Alagoas no sentido do aperfeiçoamento dos professores dessa rede de ensino e, não obstante, os índices educacionais ainda apontam para altas taxas de evasão e retenção, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e, diante desses mal sucedidos esforços da referida rede de ensino, questionamos: por que essas ações não estão logrando êxito?

Mediante essa realidade do contexto educacional de Alagoas e em face da experiência extensa e diversificada que temos na área do Magistério da Rede Pública Estadual de Ensino, como também na Secretaria Municipal de Ensino de Maceió (SEMED),⁹ fomos estimulados por uma grande curiosidade científica a respeito de fatores intrínsecos ao próprio sistema de ensino, que estariam contribuindo para provocar os fenômenos da evasão e da retenção escolar no âmbito da educação ofertada pela esfera estadual, revelados no censo educacional. Nesse contexto, um dos fatores que nos chamaram a atenção, pelos motivos já declinados

⁹Estamos, há mais de trinta anos, atuando no magistério público e experienciamos, nesse intervalo de tempo, as funções de: coordenação da Educação Pré-Escolar da Rede Pública Estadual de Ensino; Direção Geral do Ensino Fundamental, dessa mesma rede de ensino; Direção Geral da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino; e participação em equipes técnicas (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação Profissional, da Rede Estadual de Ensino).

anteriormente, foi a política de oferta de formação continuada de professores, sobretudo daqueles que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das constatações oferecidas pelas estatísticas e através das nossas inquietações a respeito da política de oferta de aperfeiçoamento permanente aos profissionais de magistério da Rede Pública Estadual de Ensino, resolvemos investir na busca de evidências sobre a possibilidade de uma relação entre a política da oferta desse tipo de aperfeiçoamento aos profissionais de magistério dessa rede de ensino e os altos índices de evasão e permanência da sua população escolar, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, direcionamos o foco da nossa investigação para a política de oferta de aperfeiçoamento permanente aos profissionais dessa rede de ensino, com o objetivo de: realizar um levantamento das dificuldades encontradas pelos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no exercício de sua docência, a fim de identificar: a natureza dessas dificuldades e o seu reflexo na prática pedagógica desses profissionais; os critérios da política de oferta de formação continuada dessa rede de ensino; e o potencial de atendimento desta última às necessidades específicas desses profissionais.

Deste modo, a escolha do objeto da nossa pesquisa foi influenciada por fatores como: nossas inquietações profissionais, as estatísticas que comprovam o estado crítico da Educação em Alagoas, e a grande quantidade de recursos que foram despendidos nos últimos quatro anos com ações voltadas para a capacitação de professores, notadamente dos que atuam nas séries iniciais do 1º grau. Assim, formulamos a hipótese de que a política de oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino aos professores, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não contempla as necessidades específicas da sua prática docente.

Na busca da comprovação dessa hipótese, centramos o foco da nossa pesquisa na relação existente entre as necessidades específicas dos profissionais de Magistério que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série -, da Rede Pública Estadual de Ensino, e a política de oferta de formação continuada, a esses profissionais.

Para embasamento metodológico do trabalho em pauta, selecionamos teóricos que possuem experiência em pesquisas direcionadas para a área educacional, como é o caso de Gatti, André, e Esteban. De acordo com Gatti, “o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Segundo essa autora, [...] não buscamos, com ele qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse o nosso entendimento imediato na explicação da realidade que observamos”.(2002, p.9). Deste modo, precisamos investigar essa

realidade, em consonância com moldes científicos, para chegarmos a conclusões legitimadas. Ainda de acordo com a mesma autora (Idem), o conhecimento encontrado após a conclusão da pesquisa, pode até mesmo negar os nossos entendimentos iniciais, obtidos a partir de observações superficiais e não sistemáticas, que, à primeira vista, nos pareceram tão óbvios. Para Gatti, o conhecimento gerado pela pesquisa terá que se situar além dos fatos, na busca de desvendar processos e de explicar fenômenos, segundo referenciais confiáveis. Gatti afirma, também, que a pesquisa deverá revestir-se de algumas características peculiares, capazes de oferecer uma “certa segurança em relação ao tipo de conhecimento gerado”. (GATTI, 2002, p. 10).

Uma primeira questão que destacamos nessa abordagem metodológica é a grande clareza que possuímos de que uma pesquisa onde são envolvidos sujeitos humanos deve ser revestida de muita sensibilidade, sutileza e, principalmente, de especiais cuidados éticos. Por outro lado, também temos conhecimento de que uma coleta de dados que não seja norteada por intenções racionais será insuficiente para atingirmos os nossos intentos de produzir conhecimentos significativos e capazes de sugerir modificações na realidade que ora investigamos. Desse modo, buscamos estabelecer um equilíbrio entre a sensibilidade e a especificidade de um trabalho onde são envolvidos seres humanos, numa atividade eminentemente humana – educação -, e as normas que um trabalho de cunho científico precisa respeitar. Na opinião de Gatti, o campo da pesquisa em educação é bastante complexo e diversificado, podendo-se, no entanto, conceber e admitir uma pesquisa nessa área, desde que o ato de educar seja o “ponto de partida e o ponto de chegada do processo”. (2002 p.12-13).

Nesta pesquisa, utilizamos a nossa longa experiência em educação – 35 anos -, notadamente a que vivenciamos na Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, onde, inclusive, está inserido o campo da nossa investigação. Essa disposição de nos basearmos na nossa vivência de educadora é incentivada por Gatti quando ela, diz: “O método é vivo. Daí porque o pesquisador deve ter um conhecimento sólido e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação, um conhecimento de imersão”.(2002, p. 64). Estamos também conscientes de que a proximidade que temos com o nosso objeto de estudo, por um lado, nos trará vantagens, e, pelo outro, deverá nos deixar atentos para não nos guiarmos, apenas, pelo conhecimento empírico que possuímos desse objeto.

Referindo-se à pesquisa em educação, André (1995, p. 44) afirma que “[...] esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e

sobre as concepções e os valores presentes na sociedade”. Em relação a esse aspecto referido pela autora, tivemos o cuidado de fazer um retrospecto histórico, nas últimas décadas, sobre fatos que tiveram relação direta ou indireta com a atual situação da educação da América Latina e do Caribe, notadamente nos que pertencem ao contexto brasileiro. Não descuidamos também de uma breve incursão no contexto sócio-cultural alagoano.

Apesar das restrições de Gatti ao pragmatismo de algumas pesquisas – “Fazer pesquisa ou política de intervenção?” (2001, p. 55) -, procuramos, desde o momento inicial do nosso trabalho, indícios para compreender o fenômeno observado, com a clara intenção de contribuir para mudanças desejáveis no sistema de ensino que ora oferece o campo para nossa pesquisa, com o objetivo, ainda, de extrapolar os limites da aplicação imediata dos resultados, em direção a uma melhoria efetiva na qualidade da educação proporcionada pela Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas.

Consideramos que os dados quantitativos forneceram um contributo indispensável para a consecução do desvendamento das questões suscitadas na pesquisa, mas não temos dúvidas de que o nosso trabalho está enquadrado no rol das pesquisas qualitativas, pela complexidade de fatores que ela envolve, principalmente, porque se insere na área da educação, e, de acordo com Gatti (2002),

[...] este campo envolve [...] a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança (p. 55).

Por termos, na nossa pesquisa, usufruído da contribuição proporcionada pelos dados quantitativos, faz-se necessário esclarecer quaisquer dúvidas, no que se refere aos modelos quantitativos de coleta e análise, e aos chamados modelos qualitativos de pesquisa, pois, muitas vezes, entende-se que estes últimos são metodologias que não podem se apoiar em medidas operacionais traduzidas em números. Sobre esta questão, Gatti afirma que

é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro, ele precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si”.(2002, p. 29).

Apoiamo-nos também em Gatti, quando ela expressa sua opinião sobre a natureza do método: “[...], o método não é um roteiro fixo, é uma referência” (2002 p. 63). A autora preconiza, ainda, que “o método é construído na prática, no exercício de ‘fazer pesquisa’[...], e, neste sentido ele está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça”.(2002, p. 64). Daí porque, sem fugir aos padrões científicos, procuramos, em todas as ocasiões em que trabalhamos junto aos professores, auscultar-lhes as opiniões, e até mesmo as suas reações, quase sempre, de desagrado e sofrimento, em face das questões pertinentes a sua prática pedagógica. Deste modo, durante todo o processo, não perdemos subsídios que fossem capazes de oferecer algum subsídio para o nosso trabalho, nem os reveladores desabafos dos professores, por ocasião das entrevistas abertas que com eles realizamos.

Também nos respaldamos em Esteban (2003), buscando fortalecer mais o nosso entendimento e alicerçar a nossa base teórica, principalmente, porque atentamos para a responsabilidade que representa a realização de um trabalho realizado na área da educação. Essa última autora afirma que o ‘estudo de caso’ é um tipo de investigação que carece de muita sensibilidade para conduzir o pesquisador à percepção do aparentemente irrelevante, de forma a chegar àqueles aspectos que interessam ao estudo em questão, privilegiando o processo de investigação da realidade, com a finalidade de buscar respostas adequadas à problematização que nos impulsionou a investigar o tema em questão.

Também submetemos a estrutura metodológica da pesquisa, a critérios enunciados por André (1995), buscando, ainda mais, legitimar a sua classificação na modalidade ‘estudo de caso’. De acordo com esta última autora,

“o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”. (1995 p.31).

André (1995) ofereceu-nos, também, critérios muito objetivos para que não tivéssemos dúvidas quanto à classificação da nossa pesquisa:

[..]deve ser dada preferência à metodologia de estudo de caso, quando: (1) as perguntas da pesquisa forem do tipo” como’ e ‘por quê’; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. (1988, apud ANDRÉ, 1995, p. 51).

Depois dessa legitimação metodológica, declinaremos, de forma pormenorizada, os procedimentos utilizados para chegarmos aos entendimentos a que nos propusemos no início.

A partir de uma reflexão inicial sobre o nosso objeto de estudo, percebemos, com bastante clareza, que a situação que vamos investigar – mesmo sendo ‘particular’ - é representativa de outras, ou seja, as unidades escolares do Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA) - nosso campo de pesquisa – constituem uma parte do contexto maior das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Assim, ao analisarmos a questão da oferta de formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no citado contexto, que é um complexo escolar dessa mesma rede de ensino, gerenciado por essa mesma rede de ensino. Por conseguinte, podemos deduzir que esses dados também servirão de subsídios para o conhecimento da situação de outros professores, e de outras escolas, pertencentes ao mesmo sistema.

Na nossa investigação, utilizamos, inicialmente, o recurso da entrevista aberta, que nos deu oportunidade de captar tipos de subsídio muito importantes para a compreensão de aspectos vinculados ao aperfeiçoamento permanente dos professores, diversos daqueles que obteríamos através de outros instrumentos de pesquisa, que apenas se limitam à captação de dados objetivos.

A pesquisa bibliográfica representou um recurso indispensável para nós, haja vista que acompanhou todo o nosso processo investigativo, pois, exaustivamente, retomamos e aprofundamos as categorias fundamentais à análise do que desenvolvemos, na área em estudo.

Muito importante na complementação de certos aspectos do nosso trabalho, foi a pesquisa webgráfica, onde buscamos enfoques teóricos não encontrados na bibliografia disponível sobre o tema em estudo, e, também, na captação de informações mais atualizadas, pertinentes a essa questão, principalmente, no que se refere a dados estatísticos, que se fizeram necessárias ao longo da pesquisa.

Um recurso imprescindível para nós foi, sem dúvida, a pesquisa documental, realizada na sede da SEE, principalmente na Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação e na Coordenadoria de Educação, esta última, responsável pela política e pelo

planejamento das ações de formação continuada dos profissionais do magistério. Nessa busca, realizada mais especificamente em documentos referentes ao período 1999-2003, encontramos subsídios que nos ajudaram na caracterização do perfil de oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, neste último quadriênio. Também pesquisamos dados documentais, no CEPA, notadamente aqueles que se referem às origens e à história daquele complexo educacional.

Nas etapas posteriores, utilizamo-nos da intermediação de um questionário, que se destinou à captação de dados muito diretamente orientados para os objetivos da pesquisa. Após a análise e categorização dos dados coletados por esse instrumento, chegamos a significativos entendimentos, que se juntaram aos demais, obtidos por meio das estratégias anteriormente referidas.

Dividimos esta dissertação em três capítulos, que descrevem, desde as idéias dos teóricos que embasaram a pesquisa, até o seu relato, de forma detalhada.

No primeiro capítulo enfocamos: as bases teóricas do nosso trabalho: as idéias do pensador italiano Antonio Gramsci, principalmente no que se refere à sua abordagem clara e coerente sobre as possibilidades que a instituição escolar possui para catalisar as almejadas mudanças sociais; uma análise dos determinantes históricos da situação atual da educação brasileira, partindo de uma dimensão contextual mais ampla – América Latina e Caribe – com destaque especial no Brasil, nas décadas 70-80, e os seus importantes reflexos na educação brasileira; e algumas notas históricas sobre o Estado de Alagoas, necessárias à compreensão do contexto do campo da nossa pesquisa.

No segundo capítulo realizaremos uma maior aproximação com o objeto da nossa pesquisa, a formação inicial e continuada de professores, numa abordagem histórica, conceitual, e política, que enfocou, sobretudo, os anos 70-80, pelas importantes mudanças que ocorreram nesse período. Fazemos, também, nesse capítulo, uma análise dos diversos conceitos que esse tipo de aperfeiçoamento adquiriu, sob a influência de cada momento político vivido pela sociedade brasileira, e a partir do olhar de teóricos abalizados no tema.

O capítulo terceiro é dedicado à pesquisa, em detalhes: o objeto; o campo onde foi realizado o estudo, em seus aspectos físicos, históricos, políticos e pedagógicos; as etapas do processo; a análise e categorização dos dados evidenciados; e os entendimentos emergentes desse processo.

Nas nossas considerações finais, apontamos para as conclusões que emergiram da pesquisa, que corroboram a nossa hipótese inicial.

CAPÍTULO 1

BASE TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me **forma**...*

Fernando Pessoa

Neste capítulo apresentaremos, num primeiro momento, a nossa base teórica mais consistente, que reside nas idéias de Antônio Gramsci, principalmente nas que possuem maior relação com o nosso objeto de pesquisa, e faremos uma contextualização necessária à compreensão das idéias subjacentes ao nosso estudo. Nessa contextualização, analisaremos as origens do pensamento neoliberal, alguns importantes aspectos referentes às influências do neoliberalismo nos países que fazem parte da América Latina e do Caribe, principalmente o Brasil, numa abordagem das peculiaridades que afetam direta ou indiretamente o objeto da nossa pesquisa.

Enfocaremos, sobretudo, fatos da história recente do Brasil que produziram efeitos importantes no campo educacional do país, e, conseqüentemente, na política de oferta de formação continuada de professores, e, de forma mais específica, pelo nosso interesse de pesquisadora, na que se destina aos professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas.

Além dessa análise, faremos uma abordagem sobre o Estado de Alagoas, numa perspectiva histórica, na tentativa de colher subsídios sobre o povo alagoano, através do conhecimento de algumas nuances da sua formação, num primeiro movimento de aproximação com o nosso objeto de estudo.

1.1. Antônio Gramsci e sua contribuição para a busca de uma educação igualitária

Pelo fato de acreditarmos que a educação pode ser um poderoso fator de mudança social, elegemos Gramsci, o grande pensador italiano, para ser o norte maior da nossa pesquisa, em meio a outros estudiosos que defendem essa idéia ou que lhe oferecem respaldo. O motivo dessa escolha é o valor social e a clareza de suas idéias, além da crença, desse filósofo, na

possibilidade de uma luta pela hegemonia das classes subalternas, e, principalmente, pela sua concepção de uma *escola única*, diversa da que tem se implantado na educação brasileira, a partir do momento em que foi envolvida por interesses estranhos à Nação.

A característica mais forte da produção teórica de Gramsci é o profundo engajamento nas lutas de classe, o que tornou possível a produção de uma reflexão coerente com a natureza dos fatos sociais, numa constante preocupação com a transformação da sociedade. Na sua obra está sempre visível a perspectiva de elaborar conceitos que possam ajudar a classe operária e seus intelectuais - seu partido - a firmar a *hegemonia* do proletariado sobre o conjunto de classes subalternas e a disputar a *direção intelectual e moral* do conjunto da sociedade, visando a tomada do poder político e a mudança do estado de dominação a que vivem submetidas as classes trabalhadoras.

Nas suas reflexões sobre as possíveis estratégias de uma mudança social para a sua época, Gramsci fazia uma clara distinção entre as sociedades por ele chamadas de *ocidentais*, por terem alcançado uma relativa autonomia em relação ao Estado, em contraposição às *orientais*, relacionadas ao modelo revolucionário da Rússia, no Oriente. Segundo Gramsci,

No Oriente, o Estado era tudo e a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no ocidente, entre Estado e sociedade havia uma relação equilibrada: a um abalo do Estado, imediatamente se percebia uma robusta estrutura da sociedade civil. O estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual estava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; a proporção varia de Estado para Estado, como é evidente, mas precisamente isso requeria um cuidadoso reconhecimento do caráter nacional.(GRAMSCI, 2000 b, p. 162).

Em relação à questão da ideologia, Gramsci expressa conceitos que ajudam no entendimento de questões importantes para o nosso estudo. No entanto, esse pensador, apesar de demonstrar uma grande preocupação com a dimensão política, não enfatiza a questão da reprodução ideológica nos seus escritos, como acontece com a maioria de filósofos de linha marxista.

Na busca do conhecimento da teoria de Gramsci, dentro do âmbito que queremos aprofundar, existem importantes conceitos a serem enfocados, notadamente, o de *subordinação intelectual e cultural*, e o de *dominação ideológica*. De acordo com esse filósofo, o primeiro momento de dominação das massas é o econômico: é a dominação do capital sobre o trabalho, que corresponde à exploração das classes subalternas, base da luta de classes, que se expressa na política, na luta ideológica e na disputa pela hegemonia. Segundo ele, a garantia da dominação

econômica – exploração - faz-se através de uma hegemonia político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes.

Gramsci afirma que essa dominação ideológica ocorre através da produção de um consenso social, que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade. Essa disponibilidade para a dominação ideológica é oferecida por dois fatores: a introjeção da ideologia dominante pelas classes subalternas, e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea, por parte dessas classes, que lhes possa permitir alcançar a autonomia, visto que ainda se encontram presas ao senso comum, à religião, e ao folclore. Deste modo, por estarem subordinadas ideologicamente, elas não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições de vida, mesmo que em caráter embrionário, tomando emprestado a outro grupo social, por razões de submissão intelectual, uma concepção que lhe é estranha. Assim, para Gramsci, dominação ideológica é dominação intelectual, onde a base da sustentação ideológica é o *senso comum*.

Gramsci preconiza, também, que a concepção religiosa popular de mundo é um dos aspectos constitutivos do senso comum em que vivem mergulhadas as massas subalternas. Para este autor, o senso comum é, também, formado por reminiscências das concepções de mundo que prevaleceram em momentos já historicamente ultrapassados e que persistiram na mente das massas. Diante disso, as representações de mundo que o senso comum permite são sempre ocasionais e desagregadas.

O senso comum integra o que Gramsci chama de *concepção de mundo*, e, segundo ele pode aparecer de dois modos: *ocasional e desagregado*; e *coerente e homogêneo*. Para ele, o senso comum é uma *filosofia dos não filósofos*. Constata-se, que, para Gramsci, o senso comum se opõe à filosofia, ou seja, a uma *ordem intelectual*, que é uma *unidade* e uma *coerência* na consciência individual, pois não se baseia numa reflexão crítica, numa interrogação.

Segundo esse filósofo, o bom senso é o *núcleo sadio do senso comum*. É a partir desse bom senso das classes subalternas que se pode trabalhar em prol de mudanças sociais, procurando desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe, ou seja, em concepção de mundo coerente e homogênea. No entanto, esse trabalho não pode existir sem a formação de uma camada de intelectuais – *os intelectuais orgânicos* -, que representem a união entre a teoria e a prática na luta de classes, em busca da hegemonia das camadas populares. De acordo com a perspectiva gramsciana, cabe a esses intelectuais a missão de levar às massas a *filosofia da práxis*, não de fora para dentro, mas aliado a uma experiência política adquirida no convívio com

essas classes, e em articulação com o núcleo do bom senso inerente aos indivíduos que as compõem.

Gramsci afirma que “uma das características mais marcantes de todo o grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista *ideológica* dos *intelectuais tradicionais*¹⁰, assimilação e conquista que são mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos”. (2001, a, p. 19). Diante disso, para esse pensador, “o ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo fundamental, e intelectuais como categoria tradicional” (Idem, p.23). Esses últimos, não apresentam uma posição definida diante dos conflitos de classe. A luta dos intelectuais engajados na causa das classes subalternas consiste em estimular os intelectuais tradicionais, no convívio com as classes trabalhadoras, a engajar-se nos seus pleitos, tornando-se, deste modo, intelectuais orgânicos a elas vinculados. Na nossa visão, esse engajamento aos interesses e necessidades de quaisquer classes sociais - subalternas, ou das classes que exercem a hegemonia - é o critério de distinção que caracteriza os intelectuais orgânicos dos intelectuais tradicionais.

Esse pensador italiano expressa a sua convicção de que a *filosofia da práxis* não poderia ser imediatamente assimilada pelas classes subalternas, em substituição mecânica às formas atrasadas de consciência, marcadas pelo folclore e pela religião popular, visto que, qualquer processo de transformação passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado. Assim, para ele, todas as ações organizadas, voltadas para a transformação da sociedade serão vãs, se não trouxerem uma reforma intelectual e moral da população e se não construírem um *novo senso comum*.

De acordo com as formulações de Gramsci, a igualdade dá os fundamentos morais do Estado e do Direito, que proporcionam aos cidadãos ‘iguais’, o conhecimento dos seus direitos e deveres. Deste modo, para ele, o Estado deve ser educador para promover o conhecimento ‘adequado’ dos direitos e deveres de cada um que ‘educa o consenso’, que produz a ‘vontade do conformismo’, que unifica a crença e a adesão numa ordem moral que, por sua vez, justifica uma ordem política e esconde as diferenças e injustiças de uma ordem econômica. É a capacidade de

¹⁰ De acordo com Gramsci, os intelectuais tradicionais pertencem a “categorias intelectuais pré-existentes”, (2000, p. 16), que podem aderir, segundo a sua vontade, às classes dominantes ou às dominadas. Nessa ordem de intelectuais, segundo esse autor, estão os médicos, advogados eclesiásticos, etc. Segundo Gramsci, “[...] estas várias categorias de intelectuais sentem como ‘espírito de grupo’ sua ininterrupta continuidade histórica e sua ‘qualificação’, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante”. (Idem, p. 17).

produzir esse consenso, em torno de uma ordem moral, que faz com que o Estado, além de ‘educador’, seja ‘ético’: essa seria, pois, a função legítima do Estado e da escola estatal.

É bom frisar, que as formulações de Antônio Gramsci em torno da escola, com seus significados e funções, devem ser entendidas no contexto da discussão sobre a ‘escola comum e única’ que se coloca no final do século XIX, quando as democracias capitalistas européias se empenham em generalizar o ensino básico, expandindo o ensino público. É nesse período que se começa a delinear a noção de que a educação é um dever do Estado e, no pensamento de Gramsci, uma função essencial a um Estado que se pretende ‘ético’ e ‘educador’. Essa abordagem nos reporta às diferentes versões entre a escola comum e única concebida por Gramsci e as diferenças que existem no interior dos sistemas de ensino, que destinam uma formação humanística para as elites e o treinamento técnico para as classes populares.

Nessa convicção de que não se pode esperar que as mudanças pretendidas pelas classes subalternas venham da escola estatal italiana, da forma em que ela se estruturava na sua época, é que Gramsci concebeu uma escola que pudesse oferecer uma reação à ação ‘educadora’ do Estado. Apesar de ter sido concebida em outra realidade, e numa época anterior a nossa, a escola pensada por Gramsci possui características inquestionavelmente universais, devendo ser capaz de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo os das classes subalternas, a uma condição de consciência de seus direitos e deveres, em uma sociedade moderna. Nas suas reflexões ele não nega a função reprodutora da escola, mas há no seu pensamento um evidente compromisso com a transformação da sociedade, como também, a crença nas grandes possibilidades de promover a elevação cultural das massas.

Embora reconhecendo o caráter de classe da escola tradicional italiana, Gramsci manifesta-se contra a reforma realizada, naquela época, pelo pensador italiano, Giovanni Gentile, pela distinção que este fazia, entre formação intelectual e humanista em geral, e formação profissional:

A escola tradicional era oligárquica, já que era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não à tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, ou dirigente instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar tipos de escola profissional mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduz o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o,

durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001 a, p. 19).

Já nesse momento, Gramsci (Idem) faz uma crítica específica sobre o significado social, elitista e discriminador da “multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional”. Sem opor resistência à modernização necessária ao desenvolvimento capitalista e das próprias forças produtivas, ele propõe, contudo, a preservação de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa” (GRAMSCI, 2001, p. 19), chamando a atenção, no entanto, para a *ilusão* de que as escolas voltadas para a formação profissional do homem do povo, destinadas a lhe dar uma formação técnica moderna, adequada às transformações da indústria e aos novos empregos que se criam, aparecem aos olhos de muitos, como *democráticas*.

A tendência profissionalizante voltada para as necessidades do capitalismo é caracterizada por Gramsci, como *degenerescência da escola* (GRAMSCI, 2001 a, p.136). Para ele, só uma escola autenticamente *formativa* pode proporcionar o acesso à cultura, que não é, na sua opinião, aquele conceito de cultura, que valoriza o acervo de conhecimentos enciclopédicos, muitas vezes, presumida pela burguesia, mas, uma cultura próxima da vida e situada na história, que habilita o homem a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela. Essa escola a que Gramsci se refere, de acordo com suas próprias palavras, é

[...] uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. [...] Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 2001, a, p. 50).

Nessa escola idealizada por Gramsci, tão importante quanto a alfabetização e as primeiras noções científicas – a instrução - que permitem conhecer a natureza de uma maneira não mágica, não religiosa e não folclórica, são as noções sobre *direitos e deveres, que constituem a cidadania*, permitindo aos indivíduos de classes subalternas situarem-se *na sociedade e diante do Estado*. Essa é a *função educadora positiva* da escola. É nesse sentido, para ele, que *a escola é constitutiva da cidadania*. O filósofo italiano preconiza que estas duas ordens de noções são *elementos primordiais* de uma concepção de mundo. O acesso e o domínio do referido código, e a esses conceitos de direitos e deveres, constituem-se em elemento primordial para uma futura

evolução no sentido de uma visão de mundo coerente e homogênea, capaz de se contrapor à hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes.

Segundo esse pensador, para que ocorram essas mudanças, faz-se necessário que seja construída uma concepção de mundo unitária, coerente, homogênea e formada de maneira crítica e consciente, num processo teórico-prático, fundamento na experiência política de classe. Nessa construção, seria trabalhado o senso comum, que não poderia *ser desprezado em bloco*, mas que, pelo contrário, deveria ser aproveitado, de forma a que se extraísse dele, o que nele existe de bom senso.

Para Gramsci, o instrumento adequado para trabalhar o núcleo sadio que existe no interior do bom senso, e que habita na consciência das classes populares, de modo a levá-las a uma maior homogeneidade, seria a *filosofia da práxis*, representada pelo *materialismo histórico*, que sempre está em processo de reelaboração, a partir do corpo teórico-dialético produzido por Marx e Engels. Comungamos com o pensamento de Gramsci e acreditamos que, sem a reelaboração dos seus saberes, as classes subalternas jamais poderão superar os obstáculos que as impedem de desfrutar dos benefícios que são apanágio da sociedade, que elas, em todos os tempos e em todos os lugares, ajudaram a construir com o seu esforço, com o seu trabalho, e cujos frutos são colhidos pelos que pertencem às classes que exercem a hegemonia. De acordo com as idéias gramscianas, para a superação dessas formas atrasadas de enxergar o mundo, e para que tais transformações ocorram, faz-se necessário, a formação de um novo tipo de intelectual no meio das classes trabalhadoras, que seria, segundo ele, o *intelectual orgânico*. Esse intelectual concebido por Gramsci estaria ao lado das classes subalternas, orientando-as no percurso dessa luta.

Por outro lado, nas reformas ocorridas a partir dos anos 90 do século passado, evidenciou-se, também, de acordo com a opinião de Neves (2004), a formação de um “certo intelectual urbano de novo tipo”. Segundo ela, esse novo intelectual,

[...] formado pelo Estado educador e pela escola sob a hegemonia da burguesa, [...] apresenta como características principais: o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacidade dirigente, com vistas a humanizar as relações de exploração e de dominação burguesa, enquanto possibilidade histórica concreta. [...] Os intelectuais urbanos educam e são educados para a submissão.

Certamente que esse novo tipo de intelectual a que Neves se refere é o oposto daquele pensado por Gramsci, pois, segundo a autora, essa geração de intelectuais, tem como meta a perpetuação do domínio ora em vigência. Daí a preocupação desse filósofo, desde um momento histórico bem anterior, com a distinção entre os dois tipos de intelectual, ou seja, intelectual como categoria orgânica, e intelectual como categoria tradicional. A visão desse pensador, típica de um conhecimento amplo, e imbuído de uma perspectiva de futuro, contrapõe-se, pois, a essa contemporânea figura de intelectual a que Neves se refere, como “um certo intelectual urbano de novo tipo” (Idem), que, claramente, está sendo forjado para atender às classes dominantes, ou seja, o intelectual orgânico a serviço dos interesses burgueses.

Deste modo, fica bem claro que Antonio Gramsci nos dá uma base teórica substancial para a análise do tema em estudo, onde demonstra um grande senso de realidade, principalmente quando afirma, referindo-se à educação, que ela pode ser transformadora, na medida em que proporciona às *classes subalternas* os instrumentos para que, após um processo longo de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de *governar* aqueles que as governam. De acordo com Gramsci, as classes trabalhadoras, uma vez de posse dos códigos das classes dominantes, transmitidos por uma escola eficiente, poderão transformá-los em armas de luta contra essa dominação. Na sua reflexão, ele não fecha a possibilidade de que a escola pode reproduzir a ideologia dominante, mas aponta um caminho alternativo em que esta possa servir como pré-requisito de luta para as mudanças sociais pretendidas.

Coutinho (1992) afirma que os que “adotaram” Gramsci no Brasil e buscam “traduzi-lo em brasileiro” não podem esquecer uma das suas mais lúcidas advertências metodológicas. Na ocasião em que lamentou que a morte prematura de Lênin o houvesse impedido de aprofundar a diferença entre ‘Oriente’ e ‘Ocidente’, Gramsci aponta a tarefa fundamental de um verdadeiro marxista:

Ilitch [Lênin] – diz Gramsci – não teve tempo de aprofundar sua fórmula, mesmo levando-se em conta que ele podia aprofundá-la só teoricamente, já que a tarefa fundamental era nacional¹¹, ou seja, requeria um reconhecimento do terreno e uma fixação dos elementos de trincheira e fortaleza representados pelos elementos da sociedade civil. [Esse terreno muda] de Estado para Estado, como é evidente, mas precisamente isso requer um cuidadoso reconhecimento de caráter nacional. (GRAMSCI, Quaderni, p. 866, Apud. Coutinho, 1992, p. 135-136).

¹¹ Grifo do autor.

De acordo com a opinião de Coutinho (1992), em algumas circunstâncias, a riqueza teórica legada por Gramsci corre o risco de ser mal interpretada, porque, muitos dos teóricos que estudam a sua obra quererem interpretá-la de formas a justificar os seus próprios interesses ideológicos, principalmente quando, sem o devido cuidado, querem transplantá-la para outros campos políticos – Estados – e outras épocas que não foram vivenciadas pelo pensador de Sardenha. Daí porque, diante dessa última citação de Gramsci, Coutinho conclui que esse “reconhecimento do caráter nacional, no caso brasileiro está, em grande parte para ser feito”. (Idem).

Em consonância com a abordagem desse último autor, temos certeza de que as lições desse pensador, apesar do seu caráter universal, ainda carecem de muito estudo para serem interpretadas de forma fidedigna para que frutifiquem, nessa época onde são incontáveis as mistificações contidas nas estratégias utilizadas pelo capital. No entanto, neste momento que estamos vivendo, não podemos esquecer que não há mais lugar para ingenuidades: a ordem é conhecer. Nesse sentido, cada um cidadão, grupo, ou classe social, que tenha chegado à compreensão da realidade que nos cerca, tem uma parcela de compromisso com os que não a possuem.

De acordo com esse entendimento, acreditamos que será necessário que se construa uma nova concepção coletiva sobre a realidade política, social e econômica em que estamos imersos. Para ajudar nesse esclarecimento coletivo é que abordamos, no tópico que se segue, alguns aspectos pertinentes ao pensamento liberal, para que sirvam de respaldo aos entendimentos sobre o Neoliberalismo.

1.2. Das origens do pensamento liberal ao Neoliberalismo

As bases do pensamento liberal remontam do século XVII e foram assentadas por John Locke, quando ele formulou uma postura crítica contra o sistema político feudal então vigente. Nesse período, a sociedade era fortemente atrelada à monarquia e à Igreja, e, para Locke, o Estado deveria funcionar como o mantenedor da liberdade individual e o responsável pela sua expressão jurídica. Essas idéias lançaram fundamentos para a discussão de uma sociedade construída a partir da liberdade do indivíduo, mas que, ao mesmo tempo deveria promover o fortalecimento do Estado. Segundo ele, os homens deveriam restringir a sua liberdade para

oferecer ao Estado a autonomia necessária para gerir a sociedade, considerando que esse desprendimento se reverteria no bem comum. Entendia ele, que o Estado deveria ser formado pelo consenso e pela confiança entre os homens, no sentido de estruturar uma sociedade organizada, porém, com os fundamentos alicerçados na liberdade individual.

De acordo com Melo (2004, p.35), o próprio Locke explica em sua obra que “a transformação da terra pelo trabalho torna-se cada vez menos legítima pelo fator de manipulação do seu valor abstrato como moeda, o que permite a um indivíduo um poder dentro da sociedade possivelmente cada vez maior, embora ilegítimo”. Naquela época, essas idéias, pela simplicidade do contexto daquele momento histórico, eram facilmente entendidas, o que não se pode dizer do momento atual, onde as condições de sociabilidade são bem mais complexas e, também, porque as teses liberais, nascidas numa determinada época, quando evidenciavam tão boas intenções, atualmente servem para apoiar o próprio capitalismo. E, por estarem a serviço do capitalismo, elas são eminentemente contraditórias, e, bem diferentemente das aspirações de quem as concebeu, têm servido para, de acordo com Melo (2004), coisificar as relações humanas.

Apesar das idéias de Locke terem dado origem ao liberalismo, as raízes desse pensamento sempre são atribuídas a Adam Smith, pela relação que se faz da sua obra com os acontecimentos revolucionários do final do século XVIII. Smith escreveu ‘A riqueza das nações’ no período da Revolução industrial, que era um momento social, econômico e político muito diferente daquele que Locke estava vivenciando quando escreveu a sua obra. Deste modo, Locke concebeu uma liberdade individual como um elemento de preservação do bem comum, enquanto que, para Smith, essa liberdade individual teria fins especificamente voltados para os interesses empreendidos pelos indivíduos que atuavam no sistema econômico e social, a que Smith chamou de mercado. E, como, no pensamento smithiano o mercado não possuía regulamentação interna, não teria, pois, quaisquer obrigações com respeito à proteção dos indivíduos, pois estes deveriam ser livres e vencer, de acordo com seus méritos pessoais, mas também não teriam quem os protegesse contra os assédios às suas propriedades, e até, quem lhes protegesse as vidas.

Para Smith, o mercado seria a expressão mais legítima da liberdade natural, daí porque não poderia admitir qualquer interferência e, menos ainda, a do Estado. Para ele, qualquer interferência, poderia agir em detrimento desse equilíbrio. Essa opinião de Smith ia, pois, de encontro ao pensamento de Locke, que intuía uma situação em que o Estado tivesse algum arbítrio nas questões sociais, principalmente na defesa das propriedades individuais.

As concepções da ideologia liberal continuam a mudar, a cada momento histórico e político em que se instalam. E, no âmbito dessas tendências, tem havido uma grande polêmica que se refere ao conceito de democracia, sobretudo, sobre a ótica em que essa ideologia, a cada momento histórico, considera o tipo de proteção que o Estado prestaria ao indivíduo contra outros indivíduos, e, deste indivíduo, contra as massas. Diante disso, configura-se uma grande distância entre o liberalismo que não admite a intervenção do Estado, e o intervencionismo. Mas, o que pode parecer paradoxal, não o é, na verdade. A democracia vista pela ótica liberal refere-se somente ao direito à proteção do patrimônio individual, enquanto que o direito coletivo, inclusive o de ordem moral, não é preservado pelo Estado.

Diante dos impasses democráticos de governabilidade, próprios daquele momento do liberalismo, havia, entre os liberais dos finais do século XIX, uma grande preocupação com a proteção à liberdade individual contra a possibilidade de um Estado autoritário, como também, contra a tirania das massas, visto que, nesse momento, já se delineava uma idéia e uma possibilidade de democracia.

Alguns acontecimentos que se verificaram nas primeiras décadas do século XX confirmam os receios dos liberais do século anterior, pois, a partir do século XVIII as massas começam a se organizar e a burguesia acaba por se estabelecer como classe social dominante. A classe trabalhadora, por sua vez, também se consolida como classe social contra-hegemônica, esforçando-se para planejar um projeto de sociedade, de sociabilidade, que seja capaz de atender aos seus interesses específicos. Em face das polêmicas levantadas já a partir do século XVIII, não é de se admirar que a base das discussões que permearam o ideário liberal do século XX, foram as relações que se originaram do capitalismo e que, além do endeusamento do mercado, sempre estão às voltas com as relações que envolvem a preservação do patrimônio material dos indivíduos.

De acordo com Melo (2004), um acontecimento muito importante do período pós-guerra foi a ‘revolução’ keynesiana que se originou de forma articulada com o fordismo e tomou o sentido de aprofundar o desenvolvimento do modo de produção social capitalista, levando-o gradualmente a um nível mais complexo de organização econômica e social, e envolvendo em seu movimento histórico, as dimensões da ciência, da vida e do trabalho. De acordo com esta mesma autora, as conseqüências dessa articulação foram importantes mudanças das forças produtivas, através da incorporação da ciência e da tecnologia, que resultou na modificação das necessidades de qualificação das forças de trabalho, como também na criação de um ‘exército de

reserva' para atender às demandas do mercado. Diante desses fatos, houve também uma mudança nas relações sociais de produção que refletiu nas relações de dependência econômicas e políticas entre os países, no que se refere às suas estruturas jurídicas e na montagem das burocracias estatais. Paralelamente, ocorreu um incremento considerável na composição de uma sociedade urbana e industrial representada por associações representativas e sindicatos de trabalhadores e empresários, que passaram a exigir novos espaços de representação no contexto da Nação.

O pensamento keynesiano apresentava, nesse período, soluções políticas, econômicas e sociais, com base na possibilidade de conhecer, planejar, e até de controlar os espaços sociais do capitalismo. Em 1944, Friedrich August Von Hayek escreve 'O Caminho da Servidão', como um 'manifesto contra o keynesianismo', onde se insurge contra qualquer tipo de coletivismo, que, segundo ele, pode levar o mundo, a tragédias como as que foram provocadas pelo New Deal americano e pelo estado-previdenciário. Ele se refere, também, ao que chama de 'totalitarismo', provocado por vários tipos de coletivismo e a favor de uma sociedade menos regulada pelo Estado e pelas corporações, e mais regulada no sentido da livre ação da concorrência. Tenta, também, no seu livro, revalorizar conceitos básicos do individualismo liberal, mostrando a possibilidade de um novo liberalismo, que, resgatando princípios do liberalismo clássico, segundo ele, teria melhores condições de corresponder às mudanças histórico-sociais do século.(MELO, 2004, p.45).

Quando Hayek escreveu 'O Caminho da Servidão', em pleno período da "Guerra Fria", estavam ocorrendo fatos importantes para o mundo, tais como, a reconstrução dos 'estados nacionais,' no contexto das grandes mudanças na divisão internacional do trabalho, sob novos limites geopolíticos; e ainda, a consolidação do estado-de-bem-estar-social.

1.3. A ideologia neoliberal e as suas conseqüências para o Brasil: um panorama geral

No Brasil, acontecimentos do próprio contexto nacional abriram as portas para a entrada das idéias liberais que, transformadas em função da ênfase no capitalismo, que se converteu num novo liberalismo (Neoliberalismo). Entre as causas para a submissão capitalista fosse abraçada pelo país, uma das principais foi a ocorrência do Golpe Militar de 1964 que ensejou, a partir da tomada do governo, por meio de forte repressão a qualquer tipo de protesto, a supressão de todas

as chances de reação dos sujeitos coletivos empenhados na ação de contra-hegemonia a essa ordem que estava sendo instalada no país. Deste modo, foram desmontadas as bases de luta por mudança, que estavam se fortalecendo na nação.

A primeira metade dos anos 60 ficou conhecida no cenário educacional brasileiro como o período dos movimentos de Educação Popular. Foi nesse período que surgiram os novos profissionais de educação, representados pelos setores progressistas da Igreja Católica, intelectuais, estudantes e artistas. Nessas experiências de cultura popular, Paulo Freire, educador pernambucano, teve um importante papel dentro de uma concepção de educação como prática de liberdade.

O Governo João Goulart deu oportunidade a que ocorressem vários movimentos democráticos, como a proposta para criação de uma Comissão Popular com o objetivo de implantar o sistema de alfabetização criado por Paulo Freire. Nessa linha democrática, também ocorreu a implantação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha o propósito de adotar o sistema Paulo Freire em todo país. Esse plano foi extinto em 1964, pelo Golpe Militar, através do Decreto nº 53.886, e, em seu lugar, foram implantados outros movimentos direcionados para a alfabetização, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), com o intuito de neutralizar a ação das ligas camponesas. Posteriormente, nos anos 70, seria criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para controle político das massas.

Durante o governo de João Goulart foi, também, criado e instalado, em 12 de fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), ocorrendo, ainda, nesse período, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em setembro do mesmo ano. Esse plano tinha como uma das suas metas prioritárias a eliminação do analfabetismo, buscando atender às exigências da Aliança para o Progresso, tendo em vista um acordo assinado em Punta Del Este (Uruguai), no ano de 1961.

Em 1964, quando ocorreu o Golpe Militar de Estado - Governo João Goulart -, o país encontrava-se totalmente mergulhado nas teses desenvolvimentistas. A partir daí, essas idéias e o próprio desenvolvimento do país passaram por um processo de mudança, notadamente no plano econômico, pelo investimento na internacionalização da economia e, em nível ideológico, pelo combate ao comunismo e pela apologia do discurso fundado na relação ‘Segurança e Desenvolvimento’, que refletiam uma perspectiva de caráter notadamente positivista. Conseqüentemente, a opção pedagógica adotada nesse período foi baseada no tecnicismo, tendo como referência a escola considerada na ótica de empresa, configurada, deste modo, como “o

instrumento pelo qual o bloco industrial-militar encastelado no poder do Estado, impôs sua visão de mundo na esfera do sistema educacional, particularmente no contexto da prática escolar” (SAMPAIO, 1994, p. 9). No entanto, esse processo de transformação da escola em mero instrumento do capitalismo já estava em andamento, desde o Governo JK.

Após o Golpe Militar de 1964, verificou-se a brusca interrupção dos movimentos organizados em torno da educação popular, ficando bem patente que o regime político que se implantava naquele momento possuía uma clara consciência da essência e da importância do papel da educação das massas. Por outro lado, foi claro o interesse do novo governo em aliar-se aos reclamos do capitalismo internacional, mais especificamente, aos apelos convidativos dos EUA, pelo ensejo das condições propícias a que se implantasse na educação do país um projeto estranho aos interesses nacionais. E, embora muitos brasileiros fizessem a leitura dessa realidade, tornou-se difícil qualquer forma de reação, pela carência, no país, das liberdades democráticas mais elementares.

De acordo com Arapiraca (1992), o início concreto do processo de envolvimento, e endividamento do Brasil ocorreu por via de sua educação, quando o governo militar assinou o Primeiro Acordo MEC / USAID, em 31 de março de 1965. O conteúdo deste acordo, em consonância com as análises realizadas na documentação disponível sobre o assunto, determinou a reforma de o ensino de 1º e 2º grau do país, por imposição dos órgãos financiadores. Segundo Arapiraca, a ajuda financeira prestada ao Brasil, pelos EUA, teve a clara intenção de “legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à realidade brasileira, no sentido de direcionar a sua racionalidade capitalista” (ARAPIRACA, 1982, p. 110), através da instalação no aparelho escolar brasileiro, de uma eficiência correspondente ao processo de produção industrial. Assim, de forma bem concreta, a educação passou a ser um bem econômico, um capital.

O acordo assinado entre o MEC e a USAID, cujo término era estipulado para 39-07-1967, foi o início de um grande processo de envolvimento e endividamento até hoje observado, pois o documento original possuía cláusulas que permitiam o seu adiamento, de conformidade com os interesses dos proponentes. Deste modo, o referido acordo foi sempre se renovando, de conformidade com os objetivos e metas dos EUA.

Segundo Arapiraca, no momento em que foram aceitas, pelo governo brasileiro, as condições que constavam no referido acordo, os EUA “não mais agiam diretamente através da diplomacia de força, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos na sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento com o financiamento da

ajuda” (ARAPIRACA, 1982, p. 110). Deste modo, os interesses de caráter privatista, a quem o Governo Militar permitiu a liberdade de agir no país, deram, naquele momento, as linhas para um direcionamento da Nação, direção esta que ainda não foi mudada.

Sob pretexto de uma modernização pedagógica, houve uma reforma abrupta no nosso sistema de ensino, que o transformou de forma radical: o ensino primário uniu-se ao secundário, e o colegial sofreu um processo de profissionalização, seguindo o modelo americano das escolas polivalentes, que eram destinadas às minorias desse país. Essa proposta de mudança, tão prontamente aceita pelos nossos dirigentes, tem se refletido sobre a sociedade brasileira até a contemporaneidade, traduzindo-se, principalmente, pelo aumento das desigualdades sociais no país.

Fato não menos agressivo à soberania nacional, foi o envio de técnicos brasileiros da área educacional, aos EUA, para serem, segundo as agências financiadoras americanas, melhor qualificadas para adaptarem as experiências adquiridas nos EUA, ao seu ambiente de trabalho, no Brasil. Disso resultou que as nossas tradições culturais sofreram brutais investidas de um processo de alienação. Daí por diante, todo o sistema educacional brasileiro foi influenciado de forma radical, fortalecendo e legitimando, a cada dia, a dependência do país, por intermédio do domínio sobre a sua educação.

A partir de 1968, começou o período de treinamento do grupo de *intelligentia* desses educadores que seriam incumbidos de acompanhar e assessorar, localmente, os trabalhos de planejamento da Escola Polivalente (EPEM), em direção objetiva ao modelo do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM). Foram desenvolvidos doze programas de treinamento nos EUA, coordenados pela Universidade Estadual de San Diego, sendo que onze desses foram de curta duração, e um de longa duração, em nível de Mestrado e Doutorado. Ao todo, até 1974, foram treinados duzentos técnicos e treze bolsistas, dos quais, cento e setenta e um em curso de curta duração, e quarenta e dois em curso de longa duração.

Arapiraca (1982) chama a atenção para o fato de que a ‘ajuda’ que os Estados Unidos proporcionaram à educação brasileira, apesar de possuir um forte teor de colonização, foi tão bem conduzida, que poderia passar por uma real colaboração para a melhoria da educação e das condições gerais do país. No entanto, desde o primeiro momento desse processo, já estavam embutidos os valores do capital, que começaram a ser reproduzidos nas nossas escolas, sob uma aparência de neutralidade.

A ocorrência dessas influências estranhas aos reais interesses e necessidades da Nação sofreu algumas resistências por parte da sociedade civil, notadamente através do movimento estudantil que, nos anos setenta, constituiu-se numa trincheira de luta contra a política educacional do regime autoritário resultante dessa correlação de forças, dentro do âmbito da sociedade civil, estabelecendo-se, a partir de então, uma nova leitura da significação social do ato educativo, e, dessa vez, considerando o contexto da sociedade de classes. Essa consciência produziu uma forte reação de alguns setores da sociedade, fato que começou a gerar significativas mudanças na política brasileira, notadamente no setor educacional, que, por motivo dessas reações, foi diretamente agredido, sofrendo um processo sistemático de intervenção militar, como foi o caso da Universidade Federal de Brasília (UNB), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Sabe-se, também, que nesse período muitos professores tiveram seus direitos políticos suspensos pelos atos institucionais e pelos inquéritos policial-militares (IPM).

O Ato Institucional nº5 (AI-5) e o Decreto Lei 447, de fevereiro de 1969 possibilitou o refinamento do aparelho repressivo do Estado, criando o terror institucionalizado e permanente, que passou a controlar a sociedade em todos os níveis. Esse dispositivo legal promoveu o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; previu a intervenção nos estados e municípios; suspendeu direitos políticos, como também o *habeas corpus*, em casos de crimes políticos. O Decreto 477 permitia que se reprimisse com rigor qualquer tentativa de crítica política que ocorresse no interior das escolas e universidades. Nesse período, qualquer movimento que apontasse para a democracia era abafado pela repressão militar.

O projeto neoliberal que, desde 1970, exercia a sua hegemonia no Brasil, na América Latina e no Caribe, realizou rapidamente a sua consolidação, produzindo efeitos negativos bastante concretos nas vidas das pessoas que, independente de suas vontades, sofreram uma invasão nos seus direitos como cidadãos.

Após quase oito anos do Golpe foi promulgada a Lei 5.692/71-LDBEN, reformulada pela Lei 7.044 / 82 e 5.540 / 68. Nascidas sob os reflexos da Ditadura Militar, e, contraditoriamente às pressões exercidas naquele momento da história sobre qualquer forma de liberdade democrática, foram imbuídas da originalidade de ter emergido do Poder Legislativo e não do Executivo, como foram as que lhe antecederam. A proposta racionalizadora da Lei 5.540 / 68 manifestou-se na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular,

na matrícula por disciplina - sistema de créditos - e na criação de cursos de curta duração em contraposição aos anseios de autonomia da universidade, proposta pelos estudantes. Em consequência dessas modificações, estes últimos não teriam mais turmas que estariam unidas até o final do curso; e os professores ficariam isolados em seus departamentos dificultando assim o encontro e a coesão política.

Arapiraca (1992) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 5.692 - de 1971, decretada após muitos anos de discussões, terminou por se constituir numa forma de legitimar a adequação do país ao processo de modernização, onde os princípios da descentralização e o favorecimento ao ensino privado, estavam contidos de forma bem patente, estimulando a expansão de cursos profissionalizantes de nível médio, muitas vezes de qualidade duvidosa.

No governo de Itamar Franco, apesar de já se considerar que a educação deveria voltar-se para a competitividade e que essa seria a única *'alternativa viável'* na aparelhagem estatal, ainda existia no âmbito do MEC a preocupação com a realização de ações voltadas para o resgate da dívida social (Centros de Apoio à Criança e ao Adolescente – CAICs -, bolsas de estudo para as escolas cenevistas, retomada do crédito educativo para o nível superior de ensino).

É bastante evidente que as primeiras iniciativas para a implantação de uma proposta neoliberal na educação brasileira foram tomadas nos governos de Fernando Collor de Mello e no de Itamar Franco, quando foram promovidas algumas ações voltadas para o resgate da dívida social e outras, direcionadas à competitividade da indústria, levando em consideração os novos requisitos científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial. No governo deste último, foram muitos os fatos que contribuíram para que a qualidade de ensino passasse a ter uma relação estreita com a produção. Segundo Neves (2000, p. 5), “os anos iniciais desta década introduzem, sob denominações diversas e significados múltiplos, a temática da qualidade de ensino”. No entanto, apesar desses movimentos em prol da ideologia neoliberal, a consolidação da nova divisão do trabalho educacional só se efetivou no governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Neves (Idem),

O sistema educacional, no governo FHC, superando a ambigüidade que persistia nos períodos Collor e Itamar Franco, assume com exclusividade, a tarefa de preparar mão-de-obra com vistas a atender às demandas empresariais da modernidade. Tanto assim que fica estabelecido como objetivo central da política industrial, tecnológica e de comércio exterior de governo, a articulação das ações para propiciar instrução e qualificação necessárias aos trabalhadores, estimulando a maior integração entre empresa e escola.

Ainda no que se refere à educação, de acordo com a mesma autora,

os sócios históricos do Estado na implementação das políticas de educação - Igreja Católica, empresariado nacional, empresários leigos do ensino - defenderam, por unanimidade, a escola pública não estatal, com a finalidade evidente de se constituírem em instrumentos fundamentais na implementação da política governamental de educação para a qualidade e na consolidação da burguesia na condição de classe dirigente. (2000, p.76).

No estágio anterior, quando ainda havia uma abertura política e “o MEC era o espaço privilegiado de delimitação e implantação de políticas para o setor educacional” (Neves, 2000, p.74), algumas iniciativas modernizantes realizadas na área educacional já sinalizavam, naquele período, para a redefinição de responsabilidades no âmbito do Estado no que concerne às políticas educacionais. Diante disso, no início da década de 90, essa instituição teve que retomar as suas diretrizes, visto que o poder sobre os rumos da educação foi, paulatinamente, sendo transferido para a aparelhagem econômica do governo e se voltando para o aumento da produtividade da força de trabalho, numa evidente influência neoliberalista.

No novo contexto econômico, político e cultural dos anos 90, a sociedade civil, pela sua natureza complexa ocasionada pela existência dos seus vários sujeitos coletivos, evidenciou propostas educacionais distintas, que buscavam ajustamento, como foi o caso do envolvimento dos empresários leigos do ensino, que, interessados nas propostas de parceria, tentavam impedir o projeto da LDB, que tramitava no Congresso Nacional, visto que este possuía características que privilegiavam o setor público. A Igreja Católica, também, não medindo esforços para se integrar na proposta neoliberal de educação para a *qualidade total* e “buscando adaptar-se aos novos tempos, abandona a ênfase na política de educação das massas e reforça a tese de utilização do aparato educacional regular como espaço privilegiado para o aumento de sua influência político-teológica” (Neves, 2000, p.97). Também, pelo fato de ter exercido importante influência por ocasião da elaboração da Constituição de 1988, essa instituição buscou, nas propostas privatistas neoliberais da área social, o respaldo necessário para a implantação do subsídio integral do governo para a educação profissional.

No plano econômico, o governo Fernando Henrique promoveu uma nova redução tarifária conjugada à sobrevalorização do câmbio, que foi oportunizada pelo Plano Real, aumentando muito as importações, inclusive de produtos manufaturados. Como a

desindustrialização, o processo de desnacionalização também afetou o Brasil, através e principalmente, da venda de empresas brasileiras. De acordo com informações da Indústria de Autopeças, o Sindipeças, cerca de mil empresas do setor de bens de capital, até o início de 1996, foram vendidas ao capital estrangeiro, ou estavam em processo de negociação para venda. Boito diz que, de acordo com informações do Centro de Economia Mundial da Fundação Getúlio Vargas, se o mesmo ritmo de vendas de empresas brasileiras for mantido, dentro em breve, grande parte do PIB brasileiro, estará nas mãos do capital estrangeiro.

Dando um maior respaldo ao aprofundamento do tema em questão, Boito afirma que “o imperialismo não é apenas uma força externa às nações periféricas” (1999, p. 49), mas é um poder que se encontra, também, permeando as classes sociais dentro dos próprios países onde é exercida a dominação imperialista, ressaltando que, de acordo com a maneira como esses países se relacionam com o imperialismo, é que se instala essa divisão. Neste sentido, ele divide os países em países da burguesia compradora e países de burguesia nacional. No primeiro bloco, ele situa os setores burgueses que, “numa determinada fase do imperialismo, encontram-se integrados aos interesses do capital estrangeiro” (Idem). Essa burguesia que ele denomina compradora “funciona como uma espécie de prolongamento, no interior do país periférico, dos interesses imperialistas” (Ibidem).

Fazendo uma avaliação mais aprofundada, esse mesmo autor questiona sobre quais as principais modificações no Brasil que foram provocadas pela política neoliberal “no interior do bloco do poder”. Segundo ele, “partimos de uma idéia de que, durante a ditadura militar e durante o governo Sarney, a hegemonia política no interior do bloco do poder era exercida pela fração monopolista da burguesia brasileira, composta pelas grandes empresas financeiras, industriais e comerciais”. (1999, p. 49-50). Para ele, “a política do Estado brasileiro, além de preservar os interesses gerais do conjunto da burguesia, orientava-se de modo a priorizar, diante das inevitáveis disputas econômicas, entre as diferentes frações burguesas, os interesses do capital monopolista” (Idem), mantendo desse modo a hegemonia do ‘grande capital’.

Contudo, para Boito (1999, p. 49-50), “na década de 90 houve algumas alterações importantes no bloco do poder, onde o imperialismo tem conferido um ganho significativo a todas as frações da burguesia brasileira, mas de forma desigual”. Para melhor entendimento dessa estrutura, que ele chama de ‘pilares da política neoliberal’, ele a compara a uma série de círculos concêntricos: a) o círculo externo, e maior, representa a política de desregulação do mercado de trabalho e a supressão dos direitos sociais - desregulamentação do mercado de

trabalho, da redução de salários e da redução de gastos e direitos sociais -, ressaltando que todas as empresas capitalistas tiram proveito dessa redução dos salários, praticada pelas grandes e pequenas empresas, dentre outras maneiras, através da terceirização, onde a exploração, pela burguesia, é desenfreada, permitindo um barateamento dos custos salariais, que é bastante conveniente às empresas estrangeiras, e dos direitos sociais, que não interessam aos credores da dívida externa, por representarem mais gastos e prejudicarem o pagamento dessas dívidas - apenas o setor bancário do capital monopolista é plenamente atendido em seus interesses -, enquanto que a ‘grande burguesia industrial’ interna tem perdas a registrar com essa política); b) o círculo intermediário representa a política de privatização); e c) o círculo menor e central da figura, representa a abertura comercial e a desregulação financeira, onde apenas o setor bancário do capital monopolista tem o seus interesses contemplados, abarcando, ao mesmo tempo, os interesses do imperialismo e os da burguesia. Nesse patamar, todas as empresas capitalistas tiram proveito da redução dos custos de salário e da redução cada vez mais drástica, dos bens sociais.

Na comparação utilizada por Boito, evidencia-se que os interesses dos trabalhadores ficam do lado de fora da figura dos círculos concêntricos, por não serem contemplados pelo neoliberalismo onde só cabem os interesses imperialistas e burgueses. Também é fácil deduzir que, do círculo maior ao menor, ocorrem muitas variações onde são contemplados interesses de fração cada vez restrita. Por outro lado, Boito resalta que “a política de desregulação financeira associada à política de juros altos e estabilidade monetária contempla, ao tempo, o imperialismo e os bancos” (1999, p.57), ou seja, os investimentos financeiros estrangeiros e os grandes bancos nacionais. Segundo esse autor, no governo FHC estabeleceu-se uma facção mais *moderada* do neoliberalismo, e outra mais *extremada*. A primeira, que é a minoritária, tem controlado o Ministério da Indústria e Comércio e reflete os interesses da burguesia nacional, e a segunda controla o Ministério da Fazenda e o Banco Central, defendendo as ‘reformas’ neoliberais tão proveitosas a esses interesses, como a desregulação do mercado de trabalho, a redução dos direitos sociais e a privatização dos serviços públicos.

Seguindo a direção da ótica de Boito, observa-se que, em cada uma das frações do capital, há uma distribuição desigual do imperialismo. Deste modo, pelo fato do capital imperialista não ser homogêneo, existe a possibilidade de se dizer que, dentro do bloco do poder, há frações hegemônicas e frações subordinadas. No entanto, ele afirma que é possível a determinação de algumas características comuns ao todo do bloco do poder, como é o caso da

desregulação do mercado de trabalho e supressão de direitos sociais; das privatizações; e da abertura comercial e desregulação financeira.

Tendo como ponto de referência a sua comparação, Boito alerta para o fato de que poderemos ter um quarto círculo, na figura de círculos concêntricos por ela utilizada para explicar os pilares da política neoliberal, que, na realidade, representariam os interesses do grande capital financeiro internacional, pois segundo ele, a meta da política neoliberal no Brasil é um “colonialismo de novo tipo” (1999 p.76).

Essa política de privatização favorece ao imperialismo e a uma fração da burguesia brasileira, pois beneficia o capital monopolista e marginaliza o pequeno e médio capital. Através dessa política, o setor bancário tem se ampliado, como também o setor industrial e a construção civil, que arrematam, a preço irrisório, empresas lucrativas dos setores siderúrgico, petroquímico, de fertilizantes e de mineração, além de empresas de serviços urbanos, como é o caso da energia elétrica e do transporte, pagando com ‘moedas podres’ e com empréstimos favorecidos do BNDS.

Nesse contexto, os interesses são muito contraditórios tornando a questão econômica brasileira bastante complexa, pois a burguesia industrial, ou uma parte dela, resiste à abertura comercial e ao mesmo tempo defende as demais reformas neoliberais que lhe oferecem vantagens, ou seja, a desregulação do mercado de trabalho, a redução dos direitos sociais e a privatização das empresas de serviços públicos. Atualmente, de acordo com Boito (1999), a indústria, em lugar de defender-se do imperialismo, prefere seguir a linha de menor resistência que é atacar os direitos dos trabalhadores e apropriar-se das empresas estatais. Na medida em que não precisa ir de encontro aos interesses do imperialismo norte-americano, o governo brasileiro tem procurado administrar esses conflitos internos.

Diante da redução do investimento em instituições voltadas para o bem-estar social, surgiu uma nova burguesia, a *burguesia de serviços*, que possui um lugar destacado no ‘bloco do poder’, e, embora não possua o poder econômico dos grandes grupos industriais e bancários, é favorecida pelo neoliberalismo, que age em seu benefício, no momento em que restringe os direitos à educação, à saúde e à previdência públicas, através da retirada desses serviços (BOITO, 1999).

A *burguesia de serviços* é um setor que vem crescendo significativamente sob a égide do neoliberalismo, apesar de não ter sido instituído por esta política hegemônica. De acordo com Boito, “o crescimento da nova burguesia de serviços é um subproduto necessário da redução dos

gastos e dos direitos sociais”, que tem florescido através do comércio da saúde e da educação. Com relação a esse fato, a política do governo tem consistido em deixar que essas empresas obtenham altas taxas de juros para que aceitem desempenhar uma tarefa da qual o Estado pretende destituir-se. Nesse contexto, não se pode afirmar que a burguesia de serviços detém uma hegemonia, pois, para ele, os grandes predadores, “na guerra que o liberalismo trava com os trabalhadores” (BOITO, 1999, p. 72), são o imperialismo e o grande capital. Segundo esse último autor, no momento em que houver uma distribuição equitativa de renda no país, essa burguesia de serviços estará ameaçada nos seus lucros e até na sua existência.

A partir dos anos 70, a responsabilidade dos desajustes econômicos passou, cada vez mais, a ser atribuída a cada país, que, para o capitalismo, revelava a sua incompetência em acumular capital. Por outro lado, “as agências financiadoras começam a impor condições de direcionamento econômico cada vez mais específicas para os empréstimos e, enquanto isso, os juros destas dívidas começam a aumentar a curto prazo” (MELO, 2004, p. 72).

Essas exigências, segundo essa última autora, criaram a necessidade de um redirecionamento nas políticas de crescimento desses países, principalmente no que se refere à eficiência, continuidade e homogeneidade, a fim de que pudessem viabilizar o pagamento dos juros da dívida financeira com os emprestadores internacionais. Deste modo, verifica-se que nos anos 70 esses países dependentes tornam-se cada vez mais endividados, em consequência do aumento gradativo das taxas de juros, aumentando mais ainda seu nível de submissão aos credores. Nesse período, segundo Melo (2004), as agências de bem-estar-social públicas ampliam sua cobertura nos países dependentes, fortalecendo instâncias diversas da burocracia estatal, que se instrumentalizam, cada vez mais, para a prestação desses serviços de assistência e seguridade social.

É nos anos 70, o momento em que a doutrina liberal volta com novas características, numa reação ao keynesianismo que também possuía fundamentos na economia, e cujas características eram centradas nos interesses dos indivíduos, na liberalização do mercado, na restrição das funções do Estado a um mínimo de administração, entre outras características, indo de encontro ao neoliberalismo, principalmente no que se refere à anarquia do mercado, que, para essa ideologia é uma das bases mais sólidas do capitalismo.

Neves (2000) afirma que, nesse último período, o Brasil foi marcado por políticas sociais muito seletivas e contraditórias. Para essa autora, foi também nesse momento que cresceram as desigualdades sociais e ocorreu o empobrecimento da população, acrescentando que esse

fenômeno foi causado por um alto nível de concentração de renda e de exploração do trabalho, que ensejaram a reação de uma parcela da sociedade que, mesmo vivendo num regime militar repressivo, começava a se reorganizar em associações corporativas trabalhistas, em novos partidos e movimentos sociais, ainda que na clandestinidade.

Mesmo assim, sob os efeitos da exploração do trabalho, segundo Neves, os anos 70, no Brasil, foram de intensa multinacionalização, pois ainda se faziam sentir os efeitos do desenvolvimentismo e não havia, ainda, de fato, uma preocupação da burocracia estatal, nem do empresariado nacional, quanto às conseqüências do aumento do endividamento.

De acordo com Melo (2004, p. 73), “é também nos anos 70 que, em muitos países, as organizações e sindicatos de trabalhadores e empresários se consolidam, definindo de forma cada vez mais específica seus projetos de sociedade” Segundo a mesma autora, seria certo dizer que, nesse momento, tudo parecia preparado para que se aprofundasse a contradição entre capital e trabalho. Diante da investida neoliberal, o ‘compromisso de classe’ que era uma das bases do consenso keynesiano, visto que estabelecia os limites e as possibilidades para a representação democrática, foi destruído, pois o capitalismo foi bem claro quanto a quem caberia pagar por determinadas questões. Daí em diante, o processo foi irreversível, e os países do primeiro mundo começaram a planejar uma nova sociedade para ‘os países subdesenvolvidos e parcialmente industrializados’ do terceiro mundo.

A partir dessa grave decisão, que se deu de forma aleatória aos países envolvidos, houve, paulatinamente, a consolidação do projeto neoliberal, que se iniciou através do movimento de transnacionalização, ocasião em que o destino desses países não desenvolvidos era traçado pelos países desenvolvidos, principalmente, pela ótica da acumulação de capital. Tal consolidação tornou-se possível às custas dos países dependentes, como também em conseqüência do enfraquecimento e desaparecimento dos estados nacionais. Deste modo, para esses sujeitos coletivos do capitalismo internacional, a grande preocupação é estabelecer a cooperação entre os países do primeiro mundo com a finalidade de assegurar estabilidade aos mercados mundiais, e, paralelamente, conter a disseminação do socialismo revolucionário.

Nos anos 70, também se manifesta uma grande preocupação do FMI com a governabilidade e a segurança dos países subdesenvolvidos. No entanto, essa preocupação não é com o bem estar social do povo, mas com a capacidade do pagamento das dívidas, para o desenvolvimento, sempre crescente, dos países industriais mais desenvolvidos. Daí a necessidade cada vez mais premente de promover ajustes nos gastos dos países endividados, principalmente

daqueles que eram voltados para o protecionismo. Esses ajustes, de acordo com o informe anual do FMI de 1992, também foram ocasionados por outros fatores não desejáveis na ótica capitalista, dentre eles, a substituição de empresas públicas pelas ‘vantagens’ das empresas privadas.

Na área educacional, essas mudanças chegaram de uma forma muito incisiva, principalmente pelas novas e prementes necessidades de qualificação para o trabalho, que, no Brasil, foram decorrentes da industrialização, exigindo, nos anos 70, a extensão, tanto da formação básica para a população, como o aumento da qualificação escolar para o exército industrial de reserva em crescimento nas cidades. Havia também urgência de qualificação especializada para os trabalhadores da indústria como também a formação específica, das classes média e alta, para a gestão da burocracia e das empresas estatais, e direção do aparato estratégico militar.

Vendo sob o prisma de Coutinho (2002, p.21), apesar dos prejuízos econômicos, culturais e educacionais que provocou, o difícil período vivenciado pelo país, no momento em que a repressão militar aliou-se às doutrinas neoliberais,

emergimos da ditadura militar com uma estrutura social e política muito mais complexa do que quando nela ingressamos, complexidade que se manifesta particularmente no fato de que, já a partir do último período da ditadura, cresceu e se complexificou uma sociedade civil no Brasil.

Para que florescesse essa disposição para lutar pela democracia, concorreram fatores importantes, como a conquista da anistia para os presos políticos; os avanços do movimento operário do ABC paulista; e as eleições para governadores dos estados, dentre outros fatores, que impulsionaram o povo para a luta pelas eleições diretas de presidente, o que culminou com a eleição de Tancredo Neves, por intermédio do Colégio Eleitoral e, com a instalação do que se chamou Nova República, que trouxe com ela as idéias liberais, que não demoraram em consolidar sua hegemonia no país.

No entanto, apesar da formação dessa consciência voltada para a democracia, o refinamento do aparelho ideológico neoliberal permaneceu sempre atento a qualquer movimento libertário capaz de ameaçar a sua hegemonia no país. Por isso é que Osmar Fávero e Geovanni Semeraro advertem que,

após a Ditadura Militar, uma ditadura mais sutil e eficaz foi se infiltrando na sociedade brasileira, substituindo a ditadura militar, em sintonia com o

pensamento e o projeto totalitário que invadem o mundo e encontram seguidores particularmente obedientes nos governantes brasileiros e latino-americanos. (2002, p. 9).

Nesse sentido, a partir dos anos 80, vivenciamos a implantação, de forma bem mais intensificada da ofensiva conservadora neoliberal, em que as principais instituições criadas pelo *Acordo de Bretton Woods*¹² demonstraram, de forma clara, as intenções de promover uma cooperação internacional, sem que fosse negada a filiação dessas instituições ao projeto neoliberal, que começava a se solidificar. Diante disso, as últimas décadas do século XX, que foram palco de muitas reformas estruturais e institucionais, representaram, também, o momento de fortalecimento desse projeto, em que essas recém-criadas instituições deixavam bem claro que essa intervenção neoliberal devia-se ao fato da ineficiência dos estados nacionais para a gerência dos países.

Diante dessa ‘ação ineficiente dos estados nacionais’, no dizer dos países desenvolvidos, configurou-se a necessidade de eliminar a influência do poder político dos países, na condução de suas políticas econômicas, para que os mercados capitalistas tivessem a liberdade de entrar ‘numa fase superior de auto-regulação universal’, indo ao encontro dos interesses da comunidade financeira internacional, bem representada pelo FMI. Deste modo, as providências tomadas pelos organismos internacionais foram a liberalização e desregulação dos mercados nacionais e as políticas econômicas contra o protecionismo, através da privatização de diversas instituições, inclusive as de seguridade social. De acordo com Melo,

Uma das conseqüências da crise de acumulação do capitalismo dos anos 70, da recessão internacional, da queda da taxa de lucros para os países da tríade, foi o crescente aumento das taxas de juros internacionais, negociadas cada vez mais livremente. Esta bola de neve só se fez sentir, entre os países da América Latina, no começo dos anos 80. O ajuste que os bancos e organismos de fomento internacional promoveram nessa região nos anos 80 pode ser resumido em três vetores complexos que redirecionaram as condicionalidades dos novos empréstimos e investimentos: a redução do volume das importações - com a justificativa do reequilíbrio das balanças de pagamento; um saneamento das contas públicas e a diminuição do protecionismo e do papel

¹² Em 1944, a *Conferência de Bretton Woods* instituiu um novo sistema financeiro internacional, baseado no padrão ouro-dólar, em substituição ao padrão ouro, marcando assim a hegemonia dos EUA, que a partir daquele momento teria o poder de controlar a moeda que seria usada para as transações internacionais. Naquela ocasião sfoi criado o Fundo monetário Internacional (FMI) com a finalidade de zelar pelo equilíbrio dos balanços de pagamentos dos seus países membros, evitando crises de sobre-endividamento. O papel do Fundo seria então o da cooperação internacional através da disponibilização de recursos aos países, sem a imposição de medidas comprometedoras da estabilidade e da prosperidade destas nações. In: **O acordo do Brasil com o FMI**. Capturado em <http://www.divida-auditoriacidada.org.br/opiniaonov.htm> Acesso em 8/8/2005.

do Estado – para garantir a eficiência e a eficácia tanto da aplicação quanto do pagamento dos empréstimos e um aumento da transferência de divisas como pagamento da dívida externa. (2004, p.99),

Vale enfatizar, que o processo de privatização deflagrado pela política neoliberal foi tão incisivo que provocou “uma mudança na natureza da instituição universitária brasileira” (BOITO, 1999, p.70). Antes, com o Estado desenvolvimentista, havia rudimentos de uma política universitária de industrialização e capacitação tecnológica da economia brasileira. No período populista havia até um limitado projeto de integração nacional, que valorizava a cultura e possuía uma política de expansão do ensino médio e de democratização. O modelo de universidade pública que temos hoje no Brasil foi herdado desse período desenvolvimentista, o que pode ser exemplificado por algumas das mudanças sofridas por essa instituição, nesse período, tais como: contrato docente com dedicação exclusiva, carreira baseada no mérito, unidade ensino e pesquisa.

Outra modificação educacional provocada no Estado brasileiro sob a égide do neoliberalismo foi a redução das capacitações tecnológicas, que já não eram de tão grande intensidade, como também, do seu volume de pesquisa. Em virtude da privatização das grandes empresas estatais, houve uma redução da demanda, desde o setor produtivo até as universidades, o que levou os governos neoliberais a aprofundarem a política que foi herdada da década de 80, através da suspensão da expansão da rede de universidades públicas e da redução de dotação orçamentária para as universidades já existentes.

Diante dessa conjuntura capitalista, deixou de existir interesse do governo em instalações de laboratórios sofisticados, pessoal de alto nível, produção de conhecimentos, visto que as instituições que portam essas condições são consideradas pelos governos neoliberais como ‘centros de excelência’ e são destinadas, apenas, à burguesia e ao imperialismo.

A partir dessas circunstâncias, e pelo rebaixamento do nível do novo perfil de pessoal – promovido pelo neoliberalismo -, a exigência para criação de universidades baixou, tornando acessível a sua criação e manutenção. Fica então muito claro que a autonomia universitária pretendida pelo neoliberalismo é aquela que possibilita a ‘remoção dos entraves legais’ para favorecimento da captação de recursos privados. Essa autonomia facilita, inclusive, uma maior aproximação com o mundo empresarial, constituindo-se, também, numa das estratégias da política do MEC, em consonância com o projeto neoliberal.

Em 1983, depois da crise provocada pela dívida do México, já se proclamava que os anos 80 seriam uma ‘década perdida’ para o desenvolvimento na América Latina. A questão encoberta com esta expressão está no centro do projeto neoliberal e seria de como a América Latina iria se adaptar às necessidades do mercado capitalista internacional no fim do século passado. Esse ‘não crescimento’, a ‘não prosperidade’ e a ‘não equidade’ nos anos 80, na América Latina, fazem com que o próprio FMI acrescente a necessidade de ‘crescimento’ às suas políticas: ‘Ajustes, por meio de reformas, com crescimento’.

Em 1987, depois que os países industriais mais desenvolvidos apresentam um bom crescimento econômico e industrial, em grande parte às custas da transferência de divisas dos países devedores, o FMI muda suas políticas de ajuste, também pelo fato de reconhecer que cada país tem suas próprias condições e seu ritmo próprio de desenvolvimento: o país devedor não tinha condições de realizar o seu desenvolvimento sustentado, não seria possível equilibrar a sua balança de pagamento. Deste modo, também não seriam convenientes para o próprio FMI os ajustes que foram anteriormente por ele provocados.

A reforma estrutural, como centro da proposta neoliberal para os anos 80 na América Latina realizou-se de forma planejada e paulatina, dependendo das correlações de força em cada país, e, deste modo, realizando a agenda político-econômica do FMI e do ‘Consenso de Washington’, como também do Banco Mundial. Os resultados dessas reformas estruturais e programas de ajuste tiveram a finalidade de restabelecer o poder de dominação capitalista que havia sido ameaçado.

Já no final do século XX, o FMI chega a reconhecer limites quanto à capacidade dos programas de reformas em relação ao crescimento dos países, associando os problemas advindos à questão ambiental, que teria provocado a deterioração do ambiente, através das políticas financiadas pelo próprio Fundo. Também constou na agenda do Fundo a preocupação com ações mais rápidas de redução da pobreza, de alívio da dívida para os países mais pobres e a intenção de que ‘a globalização funcione em benefício de todos, evitando, ao máximo possível, repercussões desfavoráveis’(FMI, 2.000). Mas, segundo Melo (2004 p.131),

“o redirecionamento de gastos públicos de programas sociais estabelecidos nos marcos das agências de bem-estar-social nos países latino-americanos entre os anos 80 e 90 fez com que estes fossem, paulatinamente, sucumbindo e se desmontando, aumentando a pobreza e a miséria. Os investimentos públicos são cada vez mais dirigidos à própria manutenção dos empréstimos realizados”.

Naquele momento, as políticas para a educação também se dirigem a esta renovada meta de redução da pobreza, sem levar em consideração que a pobreza é resultado, também, do desmonte dos programas de proteção social já existentes, às vezes há décadas, nos países latino-americanos. Essas mudanças, no sentido da renovação do pensamento conservador e em defesa do capital, foram muito significativas, e, no que se refere às políticas educacionais dos anos 90, houve um aprofundamento e superação da Teoria do Capital Humano, em direção de uma revalorização da formação individual, da responsabilidade do indivíduo com a sua própria formação, e com suas escolhas em relação às habilidades e competências que deveriam formar durante toda vida para sobreviver e ascender socialmente. Neste sentido, a meritocracia perpassa todas as reformas políticas nesta área, desde a montagem de currículos, considerando, também, que a questão da globalização, entre os anos 80 e 90, na ótica neoliberal, não é só uma questão conceitual, mas de formação de ideológica, que representa, portanto, a realização superior da interdependência global.

Considerando a estreita relação existente entre os sistemas educacionais do mundo capitalista contemporâneo e as necessidades de valorização do capital, a educação, como política social do Estado capitalista, absorve também, através das mudanças que lhes são impostas por esse Estado, as contradições a ele inerentes. Neste sentido, de acordo com Melo (2004, p.164),

as complexas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal do final dos anos 80, além de cumprirem a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social, e de preocupação com a redução da pobreza e a governabilidade dos países latino-americanos, são também resultado dos movimentos reais de deslocalização da produção e de restrição da produção científica e tecnológica para os países dependentes. Da mesma forma são os movimentos de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas, o que atinge diretamente as propostas e demandas por educação dos vários sujeitos políticos coletivos nestes países.

Essas mudanças foram realizadas considerando que a educação é vista pelos organismos capitalistas internacionais como “eixo das ações de redução da pobreza” (Idem), visto que a ótica dessas instituições financeiras é a de incrementar o capital humano a fim de que ele seja mais produtivo, através de qualificações e sucessivas requalificações para o trabalho, para que assim adquiram competências, habilidades e valores, como também, como investimento na melhoria da qualidade de vida. Deste modo, através da qualificação, as pessoas estariam contribuindo para o

desenvolvimento do país, o que seria revertido, também, em benefício do capitalismo internacional.

A nova direção política com um enfoque mais voltado para a ‘face humana do capital’, onde a ideologia neoliberalista assume características de sociabilidade, representa o momento histórico em que a social democracia adquire o caráter socializante da ‘terceira via’, o que começa a acontecer nos anos 90. Essa nova direção tem também uma intenção declarada de agir de acordo com as realidades locais, visando uma maior eficiência das ações de crescimento e desenvolvimento das nações dependentes, inclusive na busca das diferenças de capacidade técnicas dos países em questão e nas questões com a demanda real por educação.

No entanto, apesar dessas características de humanização, persistem da mesma forma de antes os interesses de acumulação de capital, visto que as instituições financiadoras, como é o caso do Banco Mundial (BM), possuem como principais funções captar recursos e auferir lucros. Nesse rumo, é que, no final do século XX, houve um deslocamento das premissas principais do projeto neoliberal em direção às propostas da ‘nova social democracia’, que também se estendeu às políticas educacionais dos países dependentes.

Melo (2004), através da análise detalhada de documentos dos organismos internacionais que tratam do andamento de realização das suas metas para os países da América Latina e para o Caribe, oferece-nos subsídios para analisar a nossa situação político-educacional, na busca de elementos para a realização de projetos contra-hegemônicos. Segundo ela, entre os anos 80 e 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura pautou as suas ações direcionadas às reformas na América Latina na direção da mundialização do capital, seguindo as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte.

Nesse contexto, a UNESCO não mais apresenta autonomia integral na implantação das reformas educacionais na América Latina e as suas ações começam a se confundir com as do BM. Na realidade, essa instituição é, segundo Melo (2004, p.176), realiza-se “como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas”. De acordo com os informes mundiais do BM, é bastante evidente que houve uma mudança substancial no que se refere ao conceito de educação, que, a partir daquele momento era vista por esse organismo pela ótica do capital humano e da “política educacional como gestão eficiente dos sistemas educativos” (MELO, 2004, p.185). Nessa dimensão, é interessante destacar o fato de que um dos graves problemas apontados no relatório de 1994, do BM, referiu-se à necessidade de maior eficiência na alocação

de recursos públicos para financiamento da educação superior, que, na ótica do BM, se não fosse vista com cuidado, poderia promover desigualdades sociais.

Em 1990, no elenco das reformas voltadas para a Educação dos países subdesenvolvidos, tendo à frente o BM, aliado ao PNUD, à UNICEF e à UNESCO, foi preparada ‘uma nova agenda para a educação básica’, que se cumpriu na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, aonde, dentre outras conclusões a que chegaram os representantes dos países participantes, uma foi que deveriam ser feitas melhorias em três áreas do ensino: “melhoramento do ambiente de aprendizagem, preparação e motivação de professores, e reforço à capacidade institucional do sistema educativo” (BM, 1999^a, p. 59-60, Apud MELO, 2004, p. 187). Mais adiante, o mesmo documento clarifica que o ambiente de aprendizagem antes referido daria “ênfase em oferecer aos estudantes educação de qualidade – definida como a que permite aos estudantes adquirir conhecimentos e habilidades principais definidas nos currículos nacionais”. Em outro momento, o relatório da citada Conferência, de acordo com a mesma autora, afirma que

a habilidade das crianças de aprender deve ser fortalecida pelas habilidades e motivações de seus professores . A próxima geração de professores deve ser melhorada, segundo este estudo sugere, pelo requisito de que os professores sejam graduados em escolas secundárias, eliminando a necessidade de formações acadêmicas caras em faculdades de formação de professores. Competências pedagógicas, hoje largamente negligenciadas, podem ser adquiridas mediante programas de treinamento de professores, seguindo a orientação geral do nível secundário. Professores devem ser melhor pagos (com salários ligados à progressão na carreira); eles também devem ter melhores condições de trabalho.(MELO, 2004, p. 188).

Deste modo, a ‘receita’ para a educação de qualidade nas ‘áreas em desvantagem’ já estava posta pelo documento gerado na Conferência de Educação para Todos, que ocorreu em Jontien. Daí por diante, o discurso das novas competências e habilidades, e dos conteúdos específicos de aprendizagem, valorizados pela teoria do capital humano, é o que se impõe para a formação do trabalhador polivalente. É estabelecido o conceito de *empregabilidade*, entendido literalmente como a capacidade para ser empregado, que é aceito pelo próprio movimento organizado dos trabalhadores, por falta de outra opção que fosse viável naquele momento, mesmo sabendo, no entanto, que não existia qualquer garantia de emprego.

Outro instrumento de implantação de reformas foi o Projeto Principal para a Educação na América Latina e o Caribe (PPE), que foi planejado e iniciado em 1979, após uma reunião de

Ministros de Educação, Planejamento e Economia, para que fosse desenvolvido entre os anos de 1980 a 2000. Este plano contém as preocupações centrais da UNESCO, dentre elas, o controle da informação e a ampliação dos agentes locais para formação de consensos em torno de suas ações. Para isso, o primeiro passo é a formação de diagnósticos dos temas adequados, e dos locais, para onde eram direcionados os projetos. Na verdade, esses ‘levantamento de dados’, supostamente apenas para adequação às realidades, possuíam, apenas, um caráter apenas ‘investigativo’, e tinham a finalidade de desenvolver uma rede de organismos, instituições, que envolviam funcionários e especialistas.

O PPE continuou a se desenvolver nos anos 90, dentro das ações da Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC), uma das quatro unidades do setor educação da UNESCO, seguindo os objetivos propostos desde seu início. Mas, já no final dos anos 80, começou a desenvolver ações voltadas para a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, convocada pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD. Essa conferência provocou, na América Latina e no Caribe – bem como em outras regiões do mundo – um impulso para ações que contribuíssem para a centralização da educação básica nas políticas educacionais de diversos países. Embora as ações relacionadas ao programa Educação para Todos tenham sido implantadas de diferentes formas, com diferentes denominações, e com cronogramas diversos, a universalização da educação básica se tornou o mote principal para os anos 90. (MELO, 2004).

Como outros projetos financiados pela UNESCO, o PPE não significou apenas um plano de ação conjunta, mas uma estratégia de integração regional das ações políticas educacionais, como também de formação de consenso, em torno das ações e temas que serviriam de instrumentos para as políticas educacionais na América Latina e no Caribe.

Tomando como base dados originados de relatório da UNESCO (1998: 7-8), Melo (2004) afirma que o diagnóstico dos problemas educacionais da região, que serviu de orientação às discussões do PPE, segundo a própria UNESCO, envolveu questões como: extrema pobreza; analfabetismo; ‘deserção’ nos primeiros anos de escolaridade; desajustes entre educação e trabalho; escassa articulação da educação com os desenvolvimentos econômicos, sociais e culturais; desajuste entre educação e trabalho; e, em alguns casos, deficiente organização e administração dos sistemas educativos, caracterizados por uma forte centralização nos aspectos normativos e funcionais. Segundo a mesma autora (2004), esse diagnóstico gerou três objetivos

específicos: 1) universalização da Educação Básica; 2) superação do analfabetismo; e 3) melhoria da qualidade de vida.

No plano político da visão neoliberal já era previsto que, da ação econômica do Estado, resultaria uma situação onde uns seriam privilegiados e outros seriam dependentes. Para os idealistas do neoliberalismo, a intervenção do Estado habitua os cidadãos a uma situação de paternalismo, onde os serviços oferecidos, por serem gratuitos, além de não serem valorizados, inibiriam a capacidade desses indivíduos de se desenvolverem, principalmente no tocante à iniciativa na resolução dos seus problemas. Já o liberalismo econômico defende a necessidade de desenvolver a capacidade de iniciativa em função da defesa dos direitos, na conquista e manutenção dos serviços públicos e dos direitos sociais.

Na opinião de Boito (1999), a exaltação que os neoliberais fazem do mercado, do comércio exterior e do mercado de força de trabalho, defendendo para essas áreas “a privatização, a abertura comercial e a desregulação do mercado” (BOITO, 1999, p.30) contribuiu para minar o Estado de bem-estar, neutralizando o avanço das lutas operárias e apontando para as metas do capitalismo radical cujos danos sociais são muito grandes, principalmente nos países periféricos, pois, de acordo com o mesmo autor, ser um excluído na Europa, onde ainda existe o Estado de bem-estar, não é o mesmo que ser um excluído na América Latina. Segundo ele, é preciso que os estudiosos brasileiros tenham cuidado para não generalizar essa forma de ver a ‘exclusão’, pois quando os teóricos europeus utilizam essa expressão, o fazem para indicar, apenas, a “deterioração real das condições de trabalho” e não a forte “deterioração das condições de vida” que, segundo esse teórico deixa transparecer no seu discurso, tem um significado bastante diferente.

Boito (Idem, p.34) também chama a atenção para o fato de que cada Estado imperialista, como acontece com o capitalismo europeu, toma os interesses de suas empresas multinacionais como parâmetro para a definição de sua política internacional. Ocorreu deste modo com a instituição da política neoliberal de redução das tarifas aduaneiras, que foi criada e coordenada pela Organização Mundial de Comércio (OMC), em virtude da desigualdade econômica dos países por ela envolvidos, que favorece somente às empresas européias, japonesas e estadunidenses. Tal desigualdade ocorreu, inclusive, com os direitos sociais, no momento em que o neoliberalismo suprimiu direitos dos trabalhadores dos países periféricos de todos os continentes, mas que, por conta da resistência do movimento operário, na maioria dos países da Europa Ocidental, não conseguiu totalmente essa realização.

Para Boito, a meta do neoliberalismo para a América Latina é, eminentemente, a exploração financeira da região, considerando que as prioridades imperialistas mudaram o foco dos seus interesses. Diante disso a economia latino-americana foi coagida a se readaptar a essa nova exigência do capitalismo internacional, pois “a economia mundial entrou numa nova fase em que as transações econômicas e financeiras especulativas e parasitárias, típicas do imperialismo na caracterização de Lênin, crescem de modo inaudito” (BOITO, 1999, p. 39-40).

De acordo com esse último autor (1999), somente nos anos 90, é que o Brasil se iniciou, efetivamente, nas políticas neoliberais, enquanto que outros países latino-americanos como o Chile, a Bolívia e o Uruguai, já estavam sob o domínio dessas políticas desde a década anterior. Através dos efeitos dessa política, efetivou-se uma grande concentração da riqueza e da propriedade e uma forte acentuação da transferência de rendas dos trabalhadores das pequenas e médias empresas para as empresas, e, da empresa nacional, para os grupos estrangeiros, como também foi criado, pela política neoliberal, um acentuado processo de transferência de renda e de propriedade do setor público para o setor privado, reforçando assim, este último. Nesse processo, ocorreu evidentemente, o fortalecimento dos grandes grupos monopolistas e a expansão da internacionalização do aparelho produtivo, o que se reflete no aumento da pobreza das massas.

Na última década, a indústria latino-americana tem sido afetada pelos processos de desindustrialização e de desnacionalização. Esses processos, em diversos países, precederam a implantação da política neoliberal. Segundo Boito (1999, p.42),

a desindustrialização possui dois aspectos: redução da participação relativa da produção industrial na produção total dos países latino-americanos e redução da participação relativa da produção metal-mecânica, de bens de capital, de instrumentos eletrônicos e de química fina no total da produção industrial”.

Esse processo de desindustrialização tem atingido, principalmente, mas não exclusivamente, os setores que fazem uso intensivo de força de trabalho: têxtil, vestuários, calçados, e outros. No entanto, essa é uma ocorrência bem pouco visível, pois acontece ao longo da cadeia produtiva, através de aumentos nos índices de importação dos componentes de produção, principalmente em setores como o eletrônico, automobilístico, e o de eletrodomésticos.

A exemplo do que ocorre em outros países da América Latina, no Brasil, esse processo de desindustrialização é ‘maquilado’, como é o caso dos altos índices de produção da indústria de eletrodomésticos, considerando que, na realidade, o que acontece é a montagem de componentes importados, como ocorre na Zona Franca de Manaus, onde as tarifas de importação são as mais baixas do país, podendo assim, dar a falsa impressão de que o produto foi todo produzido no país, e a preços acessíveis. Essa estratégia neoliberal praticada no Brasil é um exemplo autêntico da desindustrialização a que são submetidos os países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina.

Em 1990, o governo Collor promoveu a abertura comercial e extinguiu as barreiras não tarifárias, reduzindo, também, as alíquotas de importação, teve início no Brasil o processo de desindustrialização. Mesmo com essa constatação, no dizer de Boito (1999), os economistas da CEPAL destacam nos seus relatórios que o processo de desindustrialização dessa época ‘era menor que o ocorrido em países como Chile e Argentina’, justificando-se por estudos realizados nessa área, que a abertura comercial brasileira era mais recente em relação aos demais países, e fazendo uma projeção de que haveria uma maior desindustrialização no Brasil com a implantação do Plano Real, prognóstico que, segundo Boito, realizou-se efetivamente.

Buscando zelar pelos interesses dos trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), como representante dos trabalhadores, continuou a afirmar a necessidade de uma escola pública, gratuita, universal e laica, acrescentando que a condição necessária para uma educação de qualidade, na perspectiva do trabalho, seria a criação de uma escola unitária, que elegeisse o trabalho de natureza industrial como princípio educativo, ou seja, o trabalho fundamentado no emprego diretamente produtivo, nos princípios científicos e na aplicação tecnológica.

No entanto, a situação de desemprego gerada nesse contexto fez com que a (CUT), apesar da clareza de convicções, redirecionasse o eixo das suas propostas educacionais, dando ênfase à formação profissional *stricto senso*, procurando, assim, atender às necessidades de requalificação de parcelas da força de trabalho, provocadas pela difusão, entre nós, do paradigma da acumulação flexível. Deste modo, a entidade representativa dos trabalhadores reforçou o caráter compensatório da formação profissional brasileira, e, por outro lado, procurou retirar, do empresariado nacional, a exclusividade da gestão dessa modalidade educacional, propondo a criação de Centros Públicos de Educação Profissional¹³.

¹³ De acordo com Neves (2000), mesmo reafirmando a necessidade de uma escola gratuita, universal e laica, a CUT foi pressionada a aceitar as condições impostas pelo capitalismo monopolista.

Outra adesão à estratégia governamental de redução da educação das massas, ou seja, da exploração do trabalho simples no país, teve como protagonista a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE), que, contrariando os princípios educacionais definidos pelos seus órgãos deliberativos, subscreveu, em 1993, o Plano Decenal de Educação, que se contrapôs às diretrizes democratizantes da LDB, em tramitação naquela época, no Congresso Nacional.

No contexto daquele momento, houve uma junção de fatores que contribuíram para eleger Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente, dando as condições para que houvesse a concretização da hegemonia neoliberal no conjunto da sociedade brasileira. Essa receptividade à eleição de FHC se expressou através de fatos como: adesão de uma parcela da burguesia que tentava preservar seus interesses corporativos; expressiva votação que o elegeu; a vitória dos governadores de Estado a ele coligados; e reforço ao conservadorismo no Congresso Nacional.

Deste modo, o governo FHC assumiu o governo do país com o apoio de grande parte da população, e tomou, *com exclusividade*, a tarefa de preparar a mão-de-obra para atender às demandas empresariais da modernidade, estimulando, claramente, a “maior integração *empresa e escola*” (NEVES, 2000, p. 78). Nesse patamar, tem importante papel a universalização da escolarização básica - ‘bases sustentáveis’-, a formação no ambiente de trabalho e a reciclagem do trabalhador dentro dos padrões de desenvolvimento propostos nesse momento, colocando, deste modo, a produção de conhecimento científico em segundo plano, quando se sabe que esse tipo de conhecimento é a mais importante arma de poder. Esta atitude do governo FHC, como também a definição de novos percentuais do PIB para investimento na área científica, evidencia como foi passiva a passagem do Brasil para a fase da modernidade proposta pelo bloco do poder.

Dentro dessa conjuntura, um fato digno de nota é a transferência da responsabilidade da política científica e tecnológica para a iniciativa privada, deixando mais explícita a ampliação da privatização no campo educacional. Também, por conta do “aparecimento de novos protagonistas na aparelhagem estatal responsáveis pela definição e implementação dessas políticas para o campo educacional” (Neves, 2000, p.80) houve necessidade de que o governo envolvesse quatro ministérios: o Ministério de Indústria, Comércio e Turismo (MICT), O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), o Ministério do Trabalho (MTb), e o Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Nesse momento de mudanças tão radicais, como o eixo central do governo era a educação para a competitividade, o Ministério de Ciência e Tecnologia lançou o Programa Educação para a Competitividade (Proeduc), que se voltou para a formação e treinamento do trabalhador; e o Ministério do Trabalho (MTb) também desempenhou importante papel na definição e na gestão das políticas de formação e reprodução da força de trabalho simples. A comprovação desse fato é a proposta de Educação Profissional da Sefor/Mtb, que ratificou a função dessa última instituição governamental, na definição e na gestão das políticas de trabalho simples, na última década do século XX.

Dentro dos planos da política neoliberal, quando ocorreu a difusão do novo paradigma produtivo que modificou o conteúdo do trabalho simples, existia a necessidade de uma reciclagem emergencial da parcela da força de trabalho já engajada no mercado de trabalho, para manutenção do emprego, tornou-se bastante clara. No entanto, a política educacional governamental pretende transformar essa estratégia numa ação permanente, em detrimento da formação profissional desse trabalhador, que terá a sua formação sujeita a constantes adaptações às necessidades educacionais que estejam em pauta,

[...] que não se reduz, apenas, ao desempenho técnico, mas à formação de uma determinada cidadania, circunscrita à aquisição de habilidades intelectuais elementares e de padrões de sociabilidade que integrem, minimamente e com isso, passivamente, a parcela da força de trabalho simples aos requerimentos da civilização urbano-industrial e, primordialmente, da organização moderna da produção e do trabalho”.[...]. “À parcela da sociedade que exerce o trabalho simples no mundo da produção e nas instâncias superestruturais da sociedade - a maioria da classe trabalhadora - uma educação para a empregabilidade. (NEVES, 2000, p.83- 84),

Deste modo, fica bastante claro que os vínculos entre educação e exclusão sempre vão se renovando, pois o trabalhador retreinado deverá estar apto para o fato de surgir-lhe uma oportunidade nos setores de ponta, quase sempre por um salário muito baixo. Assim, para os que exercem o trabalho simples no mundo da produção e nas instâncias superestruturais da sociedade, ou seja, a maioria da classe trabalhadora, é destinada uma educação para a *empregabilidade*, que para Neves, se resume em “uma educação para renovação dos vínculos entre educação e exclusão, entre educação e superexploração [...]” (2000, p.97)

Ao outro tipo de cidadania, aquela que se destina à parcela da força de trabalho que exerce na sociedade o trabalho complexo, é destinada, pelo novo padrão de desenvolvimento, a escolarização referente ao Terceiro Grau de ensino, assim mesmo em consonância com os

objetivos da empresa. Deste modo, mesmo a classe privilegiada, que se destinada ao trabalho complexo, está a serviço do capitalismo, parecendo-nos que ela é ainda mais útil a esses interesses, pela capacidade intelectual de convencer e conservar essa hegemonia. Segundo Neves, essa realidade está relacionada a um novo personagem que apontou no cenário nacional, a que já nos referimos: “um certo intelectual urbano de novo tipo”. De acordo com essa teórica, esses intelectuais “não exercem nenhuma função política sobre as massas instrumentais. Os intelectuais urbanos educam e são educados para a submissão”.(NEVES, 2004).

Para atender à ênfase do governo FHC sobre a reprodução ampliada do trabalho simples, houve necessidade da redefinição dos objetivos e métodos de trabalho do Ministério de Educação, permitindo viabilizar a inclusão desse Ministério na proposta governamental de educação para a competitividade. A partir da definição dos seus objetivos, o MEC vem coordenando as ações educacionais, visando, segundo essa instituição, ‘a superação da dicotomia entre educação das massas e educação técnico-científica para as elites’. Como exemplo dessa prática, podemos citar o encerramento dos programas de construção dos Centros de Atendimento Integral à Criança (Caics) e a integração dos historicamente excluídos da escola, à rede escolar, dentro da nova perspectiva modernizante e utilitarista da política educacional liberal.

Outra preocupação do governo Fernando Henrique foi a elevação da racionalidade técnica da massa trabalhadora - expansão de oportunidades através da adoção de medidas de natureza financeira - e seu conformismo político-cultural à lógica neoliberal, através de medidas com vistas à definição de conteúdos curriculares básicos para todo território nacional, “não só no que diz respeito a conteúdos, mas como habilidades e valores que constituem as bases da cidadania”¹⁴. É importante lembrarmos que, na ótica do neoliberalismo, cidadania é um conceito visto como uma forma de fazer as massas terem uma ilusão de igualdade.

Da mesma maneira que a posição assumida pelo Ministério do Trabalho (Mtb), o projeto educacional do MEC reconheceu ser tarefa do aparato educacional a conformação das massas trabalhadoras aos requisitos da modernidade. No entanto, essa adequação restringe-se apenas ao domínio da leitura, dos deveres cívicos, da valorização do meio ambiente, da tolerância e do respeito com o ‘diferente’. Deste modo, de acordo com Neves (2000, p. 89), se “do ponto de vista técnico a cidadania é restringida, do ponto de vista político, o que poderia parecer uma aprendizagem do pluralismo e da democracia, acaba por estimular uma atitude de passividade em relação às profundas desigualdades sociais em nosso país”.

¹⁴ MEC. Planejamento Estratégico 1995-1999.

Para que esses fatos fossem legitimados, a tarefa primordial de FHC foi promover uma reestruturação técnico-jurídica, visando por em prática o princípio norteador de toda a política educacional governamental, que atribui à educação o papel de ‘instrumento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania’. Diante desse fato, o MEC redefiniu a sua condução política, passando-a, definitivamente, às mãos da face moderna da burguesia nacional, através do economista Paulo Renato de Souza, que estava articulado com os postulados do neoliberalismo, facilitando assim, a implantação desse modelo no âmbito do aparelho educacional brasileiro.

O Planejamento político-estratégico do MEC (1995-1999) elegeu, nessa nova divisão de trabalho da aparelhagem estatal, como sua diretriz principal, ‘prover o fortalecimento da escola de 1º Grau’, embora não se descuidando, segundo essa instituição, dos demais níveis de ensino, dando-lhes, outrossim, novas funções para que se adequem aos novos objetivos de natureza econômica e política. Para atingir a esses objetivos, a difusão dos ‘conteúdos homogeneizadores da escolarização nacional’ é feita através da utilização dos recursos oferecidos pelos programas de educação a distância, com respaldo na distribuição de *kits* multimídia. Também é utilizada, na difusão desse ‘modelo produtivo’, a distribuição de manuais e de livros didáticos, após a conveniente avaliação do MEC.

Neves (Idem, p.94) não deixa margem a dúvidas sobre as modificações ocorridas no ‘ramo científico’ da força de trabalho, em função das necessidades neoliberais:

[...]as alterações qualitativas e quantitativas em relação ao ramo científico da capacitação profissional do governo FHC dirigem-se ao reforço do papel de formador de quadros especializados do nível superior de ensino, na perspectiva de aprofundamento do grau de racionalidade técnico-científica exigida dessa fatia da força de trabalho pelo mercado globalizado de um país adaptador da ciência e da tecnologia transferidas dos pólos dinâmicos do capitalismo contemporâneo”. É o que consta no Planejamento político-estratégico -1995-1999, do MEC, para o nível superior de ensino; Deste modo, “sob as denominações de melhoria da qualidade do ensino, de autonomia da escola, de busca de parcerias e de flexibilização do sistema escolar, a política educacional neoliberal vai realizando mudanças na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro que apontam, até agora, para o aprofundamento da dicotomia entre educação para as massas e educação para as elites, reforçando o caráter de classe da nossa estrutura educacional, dentro de um patamar superior de racionalidade científica e tecnológica.

Deste modo, na busca da capacitação dos quadros especializados, o MEC propõe-se a ampliar a formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, como também a busca de autonomia universitária - ‘remoção dos entraves legais’-, que favoreçam a captação de recursos privados, e que tornem mais viável o atendimento às demandas empresariais. Tanto as medidas referentes à ‘flexibilização’ financeira das instituições públicas de ensino superior, como as relativas à flexibilização jurídico-administrativa das instituições de ensino superior privadas, apontam para uma maior ingerência do empresariado brasileiro nos rumos da formação do trabalho complexo para o Brasil de 2000.

Para o governo neoliberal é importante que a formação para o desempenho do trabalho complexo esteja dentro dos padrões de flexibilidade, ou seja, que só exista a preocupação com um mínimo de conhecimento científico e o máximo em habilidades para o trabalho. De acordo com Neves (2000 p. 90), no tocante à

capacitação para o trabalho complexo em sentido lato, em nível de Primeiro e Segundo Graus, a proposta educacional neoliberal pretende por em prática a tese do ensino público não-estatal, hoje defendido conjuntamente pela Igreja Católica, pelos empresários leigos do ensino e pelo empresariado industrial” Para isso, a política governamental passa a destinar às classes trabalhadoras conteúdos mínimos de natureza científica que possibilitem que operem com produtividade as inovações tecnológicas inerentes ao novo paradigma de acumulação flexível, universalmente validado pela lógica neoliberal.

Sob as denominações de *melhoria da qualidade de ensino, de autonomia da escola, de busca de parceiros e de flexibilização do sistema escolar*, a política educacional neoliberal vai realizando mudanças na natureza do sistema educacional que tem incidido, até agora, para o aprofundamento da dicotomia entre educação para as massas e educação para as elites, reforçando o caráter de classe da nossa estrutura educacional, dentro de um patamar superior de racionalidade científica e tecnológica. A autonomia universitária – ‘remoção dos entraves legais’ - é uma estratégia do MEC, capaz de favorecer a captação de recursos privados, facilitando, deste modo, uma maior aproximação com o mundo empresarial.

Diante disso, e em face das necessidades políticas neoliberais, que estrategicamente, precisavam mostrar alguma receptividade à realização de algumas ações de cunho democrático, começaram a acontecer organizações em torno de projetos coletivos, que já revelam facções contra-hegemônicas ao projeto neoliberal. Até 1992, quando ocorreu o impeachment de Fernando Collor de Mello, houve muitas organizações desses sujeitos que, ora se juntavam em

torno de um projeto neoliberal, ora faziam oposição ao neoliberalismo, lutando pela ‘construção de um projeto democrático de massas’.

Acreditamos que os movimentos contra-hegemônicos, no Brasil, eram, nessa época, como o são ainda, pouco fortalecidos, demandando, por conseguinte, muito esforço para que o país possa sair dessa dominação já muito sedimentada, parecendo-nos até que há, no povo, uma pernicioso acomodação. Este fato é explicável se considerarmos as estratégias e técnicas psicológicas de ‘primeiro mundo’ a que fomos submetidos pelo capitalismo internacional.

Para Libâneo (2002), os efeitos dessa conjuntura mundial refletem-se, de forma contundente, no papel da escola, aumentando, mais ainda, a sua tarefa e responsabilidade. Daí porque, segundo esse autor, “a escola é impulsionada a dar um novo sentido à formação da cidadania, uma vez que se faz necessário educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos, para a diversidade cultural, para valores e direitos humanos” (2002, p. 21).

Além das questões que se referem às novas funções da escola pelas implicações dos novos tempos, segundo Libâneo (Idem, p. 22), cabe a ela um importante papel no plano da ética, pois, “o mundo globalizado e o domínio das leis do mercado, na conformação da vida social, transforma, de forma acelerada, nossos valores, atitudes, crenças, e nossos modos de agir”.

Melo (2004), afirma que, entre os anos 80 e 90, na América Latina e no Caribe, principalmente no Brasil e na Venezuela, as reformas educacionais fizeram parte do processo de reformas estruturais intrínsecas ao projeto neoliberal de sociedade, num movimento de ‘mundialização’ de capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização das nossas políticas educacionais. Segundo a autora, “como política social do estado capitalista, a educação, assume também as suas contradições” (Idem, p.163), visto que as propostas neoliberais para a educação da América Latina e para o Caribe, patrocinadas pelo capital estrangeiro, não atendem somente às metas neoliberais, mas também às propostas e demandas por educação dos vários sujeitos políticos coletivos nestes países. Neste sentido, Melo afirma ainda, que,

nas formações concretas [...] – América Latina e Caribe, especialmente, o Brasil e a Venezuela, na contemporaneidade – as complexas reformas educacionais impulsionadas pelo projeto neoliberal e realizadas a partir do final dos anos 80, além das influências capitalistas, as propostas e demandas por educação, além de cumprirem a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das agências de bem-estar-social, e de preocupação com a pobreza e a governabilidade dos países latino-americanos, são também resultado dos movimentos reais de deslocalização da produção e de restrição da criação científica e tecnológica para os países dependentes. Da mesma

forma, são resultado dos movimentos de flexibilização do trabalho e das relações trabalhistas, o que atinge diretamente as propostas e demandas por educação dos vários sujeitos políticos coletivos. (2004, p. 164).

No Brasil, ao final da década de oitenta, as ações de alguns segmentos da sociedade, oriundas de idéias gestadas nas últimas décadas, principalmente as expressões do movimento estudantil, provocaram um movimento em cadeia, rumo à democracia. Nesse sentido, a elaboração da Carta Magna e as eleições presidenciais de 1989 são fatos marcantes da realidade brasileira, que impulsionaram o povo, ainda mais, para a vontade democrática.

No entanto, nesse ímpeto que caracterizava um esboço de transição para a democracia, ainda havia a dúvida: que tipo de democracia iríamos escolher? Seria uma sociedade do tipo ocidental¹⁵? Segundo Coutinho (2002), seríamos mais realistas, se reconhecêssemos a nossa condição de sociedade “tendenciosamente ocidental”, muito embora não tenha sido por escolha dos cidadãos brasileiros.

Coutinho (2002, p. 28-29) afirma que, nas eleições de 1989, precisamente no segundo turno, “configuraram-se claramente duas propostas de sociedade”: uma, a que ele denomina de “liberal-corporativista”, que era a proposta de Collor de Melo; e a outra, que poderíamos chamar de “democracia de massas”, que era a proposta de Lula e de seus aliados no segundo turno. De acordo com o mesmo autor, “a primeira proposta defendia o mercado, as privatizações, ‘o cada um por si’, tudo em nome da ‘modernidade’; a segunda defendia a ampliação do espaço público, a distribuição de renda, a participação popular organizada”.(Idem). Essas duas propostas diziam defender a democracia, mas, sabe-se, que cada uma o fazia ao seu modo, de acordo com as suas intenções ideológicas.

No entanto, a manifesta reação da sociedade a esses fatos mais recentes que agrediram a soberania nacional, preparou um caminho bastante satisfatório para a elaboração da próxima lei da educação, que emergiria da grande abertura oferecida pela Constituição Federal elaborada em 1988. Essa reação se fez sentir, principalmente, pela forma participativa que caracterizou a elaboração dessa Carta Constitucional, que, no seu teor final, especificamente no capítulo referente à educação, contém elementos importantes, como o direito público subjetivo, a gratuidade extensiva ao Ensino Médio e Superior público, e a Gestão Democrática da Educação.

¹⁵ Para Gramsci, uma sociedade de tipo ocidental é aquela onde há um maior equilíbrio na relação entre sociedade civil e sociedade política. (Coutinho, 1992, p.89).

Diante desses motivos, a Constituição Federal de 1988 foi considerada uma constituição cidadã, principalmente pela participação, na sua elaboração, de uma grande diversidade de segmentos da sociedade civil, notadamente nos capítulos relativos à educação, e, em especial, no tocante aos entendimentos sobre a concepção do público e do privado, nessa área social. A partir da homologação da nova Carta Magna, foram dados os primeiros passos para a elaboração da vigente LDB, que se constituiu, daí por diante, no fio condutor das mudanças educacionais do país.

1.3.1. A Lei Federal 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)

O processo de discussão que culminaria com a elaboração da nova lei da educação iniciou-se em 1986 e foi mais bem sucedido que o que antecedeu a elaboração da Lei 5.692/71, propiciando um movimento de cidadania, onde vários sujeitos coletivos começaram a se aglutinar em torno de questões relativas aos novos rumos pretendidos para o ensino. Dentre estes, teve destaque especial o “Fórum da Educação na Constituinte”, que promovia, principalmente, a defesa do ensino público gratuito, que foi um dos pontos nevrálgicos das discussões em torno dessa LDB.

Dentre esses sujeitos coletivos interessados na elaboração da nova LDB, houve grande representatividade do setor privado, principalmente por intermédio dos setores religioso e empresarial, que apresentaram muitas divergências, mas que chegaram a consensos no que se refere a questões como: o repasse dos recursos públicos para instituições privadas, por meio de bolsas de estudo; o repasse do salário-educação; a não regulamentação, pelo Estado, das escolas privadas, e outros pontos de mútuo interesse.

Só quase uma década após tantas e produtivas discussões, a Lei 9.394 / 96 foi aprovada e sancionada. A referida lei foi da iniciativa do Poder Legislativo que abriu um campo passível de ação dos sujeitos interessados em mudanças, mesmo diante do fato de que a União, nesse episódio, tenha se investido de poderes de coordenação e avaliação, que nunca foram vistos num regime que se diz democrático.

O eixo que marcou essa LDBEN foi a flexibilidade, principalmente no que diz respeito a uma maior participação dos entes federativos, notadamente no que concerne à partilha de responsabilidade com os níveis de educação escolar, evidenciando uma clara transferência de

deveres, que apontava claramente para a descentralização. Deste modo, a intenção explicitada pela Lei era que os estados assumissem o Ensino Médio, e os municípios, em escala cada vez mais crescente, tomassem para si a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, tornando explícitas as competências de cada ente federativo. No entanto, a vinculação financeira com o Estado e a definição da educação como dever do Estado constituía-se num grande empecilho para essa autonomia. É também notório que essa Lei assinalou o caráter redistributivo, coordenador e articulador atribuído à União, em relação aos estados e municípios.

A grande flexibilidade concentrada nessa nova Lei não possui, apenas, características positivas, como é o caso da distribuição de competências aos entes federados. Um exemplo típico dessa tendência, numa dimensão mais restrita, é a introdução dos projetos pedagógicos das escolas.

Essa maleabilidade detém, na sua pluralidade de interpretações, alguns aspectos capazes de conduzir a vias não pretendidas pelos que acreditam num projeto educacional progressista. Através dessa tendência à abertura, é permitido, aos interessados, um campo para iniciativas de natureza privada, o que provoca um movimento voltado para a desoficialização, ou mesmo, para a desescolarização dos sistemas.

A insistência dos sujeitos coletivos que participaram da elaboração da atual Constituição Brasileira, e, posteriormente, na elaboração da Lei 9.394 (LDB) obteve, inegavelmente, muito êxito nos seus pleitos. No entanto, de acordo com Maciel e Neto (2004, p. 69), “[...] a nova LDB continua comprometida com a tradicional dicotomia ensino público *versus* ensino privado, na medida em que formula obrigações e deveres para o ensino público, deixando o ensino privado com total autonomia para ampliar sua extensão e seus lucros”.

Outro aspecto referente à flexibilidade dessa Lei é a questão da Educação Profissional, quando essa legislação expressa o fim da obrigatoriedade dos departamentos junto às universidades, como também a liberdade para os estados e municípios agirem de forma autônoma no que concerne a esse tipo de Educação, retirando o acompanhamento indispensável ao bom funcionamento dessa modalidade de educação, como também oferecendo autonomia ilimitada aos estados e municípios, prerrogativa bastante temerária, quando não se detém a maturidade necessária a esse domínio.

Ainda no que concerne à flexibilidade dessa Lei, por precaução de uma conquista de autonomia ilimitada por parte dos entes federados e da sociedade como um todo, o Art. 8º, Parágrafo Único, da LDB preconiza que: “caberá á União a coordenação da política nacional de

Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Isto não deixa qualquer dúvida de que a flexibilidade preconizada só poderá chegar até os limites que forem considerados convenientes aos interesses da União, ou seja, trata-se de uma liberdade conduzida e vigiada.

1.3.2. Um exemplo bem atual dos efeitos da política neoliberal na educação brasileira: o “Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores”

Fica bastante notório que essa dependência neoliberal está bem presente, quando se considera um fato ocorrido no recente ano de 2003, quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC), instituiu, com a justificativa de melhorar os padrões do rendimento escolar, cujos resultados negativos foram evidenciados nas pesquisas do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), políticas voltadas para a qualificação de professores do Ensino Fundamental.

De acordo com a Portaria 1403/MEC, de 9 de junho de 2003 (ANEXOIII), ficou instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, cuja proposta é oferecer bolsas federais de incentivo, com duração de cinco anos, mediante a aprovação dos docentes em exames de certificação, tendo como base o documento do MEC - “MATRIZES DE REFERÊNCIA: anos iniciais do ensino fundamental” -, elaborado em função do aludido sistema de certificação.

É importante ressaltar que essas determinações legais foram tomadas sem que as agências educativas responsáveis pela formação inicial de professores tivessem conhecimento das aludidas Matrizes de Referência, para que, ao menos, a ela pudessem adequar os seus currículos, já que não participaram efetivamente da sua elaboração. Deste modo, parece-nos óbvia a possibilidade de insucesso da maioria dos professores a serem submetidos a esses exames, e que só uns poucos, que, possivelmente, contaram com estímulos mais adequados a sua formação, nele alcançaram sucesso.

A implantação do Programa ‘Toda Criança Aprendendo’ deveu-se, segundo o MEC, à existência de bases legais para tal, principalmente em atendimento aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, notadamente

em seus artigos 8º, 9º, 62 e 64; e à resolução do Conselho Nacional de Educação de 01/ 2002, especificamente o seu Artigo 8º¹⁶. O referido Programa determina no seu Art. 1º:

Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: I. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; II. Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e III. A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios da formação de professores.

Após a instituição do programa em pauta, foi realizado, em todos os estados da federação, um trabalho de tentativa de construção de consenso entre os profissionais do magistério e entidades ligadas a essa categoria, e, para tal fim, uma das iniciativas do MEC foi expedir um documento orientador do procedimento a ser adotado, nesses estados, por ocasião de encontros estaduais, que precederiam o I Encontro Nacional da Educação Fundamental, cujo objetivo deveria ser um debate sobre as matrizes do já referido sistema de certificação. De acordo com esse documento,

O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores foi criado por portaria do Ministro da Educação, com o objetivo de promover a qualidade do ensino por meio da valorização da atividade docente. O Exame Nacional de Certificação de Professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e desenvolvimento da educação fazem parte deste sistema e, juntos com outras ações, compõem o Programa “Toda Criança Aprendendo”, cuja meta é reduzir à metade, até 2005, o percentual de crianças ainda analfabetas após quatro anos de permanência no ensino fundamental.

Para justificar a implantação desse programa, o MEC informou que, em maio de 2003, realizou uma pesquisa por amostragem, onde

[...] foram entrevistados 2000 professores da educação básica, em todo o país (sic). A amostra incluiu docentes em exercício em 488 escolas, de 198 municípios e 24 estados. A margem de erro atribuída aos resultados é de 3% e o painel resultante oferece uma

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Artigo 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da Lei.

¹⁶Documento do MEC, contendo as diretrizes para os encontros estaduais do Programa e a justificativa para que ele fosse implantado.

*percepção fidedigna e abrangente (sic) da cultura profissional de professores das redes públicas e particulares de ensino fundamental e médio”.*¹⁷

Diante da necessidade do consenso, o próximo passo do processo de implantação do aludido programa foi a visita de técnicos do MEC, aos estados, com o propósito de orientar os procedimentos de realização dos encontros estaduais, com vistas à implantação oficial do aludido programa e com o propósito claro de estabelecer, de antemão, a natureza das instituições e o quantitativo de participantes que participaria dos encontros, tanto o estadual, como o federal, sem abertura para acréscimos.

1.3.2.1. Os encontros estaduais de Certificação e Formação Continuada de Professores

No período de 11 a 29 de agosto de 2003 foram realizados os encontros estaduais em 27 unidades da federação, reunindo professores e gestores do Ensino Fundamental, professores de ensino superior ligados à formação de professores, bem como representantes das diferentes entidades representativas dos profissionais da área educacional.¹⁸ É importante ressaltar que, por imposição do MEC, os Estados não puderam indicar representantes dos sindicatos da categoria do magistério, pois foram determinados por essa instituição, tanto os quantitativos, como o segmento a que deveriam pertencer os delegados que participariam do Encontro Nacional.

Em Alagoas, foram indicados para participação no referido evento: 01 professor da Rede Pública Estadual de Ensino, 04 professores das redes municipais, 01 professor da rede privada, 03 representantes da sede da Rede Pública Estadual de Ensino, 03 representantes das secretarias municipais de educação dos municípios – sedes -, e 03 representantes de instituições de nível superior. Ao todo, foi determinada a participação de 16 delegados de Alagoas.

¹⁷ MEC / Secretaria do Ensino Fundamental. **Dados de uma pesquisa nacional: Pesquisa Carreira, Mérito, Competências / a percepção dos professores da Educação Básica sobre a profissão docente.** Brasília, maio de 2003

¹⁸ Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - Documento - **Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.** Brasília, 2003.

1.3.2.1.1. O Encontro Estadual de Certificação e Formação Continuada de Alagoas

O Encontro Estadual de Certificação e Formação Continuada de Alagoas realizou-se durante o dia 28 / 08 / 2005. Para acompanhamento direto a este evento, o MEC enviou 03 representantes, que, no discurso de abertura do evento, fizeram a defesa dos interesses dessa instituição, principalmente no que se refere às matrizes de referência. Também participaram da coordenação do evento, técnicos da SEE, componentes da Coordenadoria de Desenvolvimento dos profissionais da Educação (CDPE).

Em seguida aos discursos dos técnicos do MEC, houve posicionamentos da platéia, dentre eles o dos representantes do Centro de Educação (CEDU) / Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que, por ocasião do convite do MEC e da SEE, para participação no referido encontro, reuniu-se nessa universidade e, após a leitura da Portaria Ministerial 1.403, de 9 de julho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação de Professores e de outros documentos referentes ao assunto, emitiu posicionamentos de repúdio ao referido sistema¹⁹ (ANEXO IV), os quais foram apresentados no encontro em pauta.

Em seguida à apresentação desses posicionamentos do CEDU / UFAL, e seguindo as orientações dos técnicos do MEC, foram formados grupos de estudo para a apreciação das 'matrizes de referência'. Durante essa etapa do encontro, os referidos técnicos, circulavam, de forma revezada e ininterrupta, entre os grupos de trabalho, tentando o convencimento para a realização do propósito ministerial. No entanto, existiam interesses antagônicos, entre os representantes do magistério alagoano que participavam desse encontro, que foram defendidas com muita tenacidade.

Apesar do monitoramento direto dos representantes do MEC, houve posicionamentos que se contrapuseram à política que estava sendo implantada, de forma visivelmente vertical, principalmente no que concerne às matrizes de referência, que foram consideradas como componentes de um processo invertido, visto que iam servir de parâmetro para uma avaliação, quando não houve, anteriormente, uma preparação das instituições formadoras dos profissionais do magistério.

Conforme relatório do MEC os posicionamentos dos grupos de trabalho, organizados para a apreciação das matrizes de referência, durante o Encontro Estadual de Certificação e Formação Continuada de Professores de Alagoas, foram os que se seguem:

¹⁹ Esses posicionamentos do CEDU / UFAL constam no já citado relatório do MEC (2003, sobre os encontros estaduais, que foram recebidos por todos os Estados.

- a portaria 1403 de 2003 evidencia uma pressa em avaliar o docente, deixando em segundo plano a questão da formação continuada;
- os resultados a serem alcançados pelo exame são questionáveis, considerando-se as reais condições de formação inicial e continuada dos nossos professores;
- a concessão de bolsas àqueles que já se encontram em bom nível de desenvolvimento, age em detrimento daqueles que mais necessitam de formação continuada;
- não houve participação efetiva das instituições, nas discussões relativas à construção das políticas do MEC concernentes à valorização docente;
- a proposta do MEC incidiu, apenas, na discussão das matrizes de referência para o exame de certificação, em tempo muito restrito;
- convém lembrar que o insucesso do ensino não está apenas centrado no desempenho do professor, mas também nas condições físicas e financeiras de funcionamento das instituições de ensino;
- antes de discutir as matrizes de referência, seria mais pertinente que já tivesse havido a definição do piso salarial do professor - plano de carreira e melhoria das condições de trabalho, visto que não é justo que os professores sejam avaliados e certificados com base em conhecimentos a que não tiveram acesso na sua formação;
- questiona-se a adequabilidade dos instrumentos de avaliação, ou seja, as matrizes, que seria mais coerente para servirem como parâmetro para as agências formadoras e não, de imediato, nos exames de certificação a serem aplicados em janeiro de 2004;
- quanto à elaboração das questões do exame, haverá participação regional;
- e
- a diversidade regional será considerada?

Convém ressaltar que, alguns dos grupos não concordaram com as orientações do MEC para aquele momento – análise das ‘matrizes de referência’ - e fizeram opção pela análise da Portaria Ministerial que instituiu o Sistema de Certificação e Formação de Professores. Na opinião desses participantes, pela falta de conhecimento que tinham do teor deste último documento, seria o ponto de partida mais concreto, naquele momento.

1.3.2.2. Os reflexos dos encontros estaduais

De acordo com o relatório geral do MEC sobre os encontros estaduais, apesar do grande empenho dos técnicos que defendiam os interesses dessa instituição para que fossem analisadas as ‘matrizes de referência, nada menos que 14 (quatorze) Estados se recusaram a fazer a solicitada apreciação, pelo fato de possuírem uma posição divergente da política ora lançada pelo

MEC. Esses Estados foram: Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e São Paulo.

Mesmo não figurando no citado relatório do MEC como dissidente das orientações dessa instituição, o Estado de Sergipe, por ocasião do Encontro Nacional, revelou-se contra essas medidas federais, tornando esse fato público e notório, na plenária do referido encontro.

Convém frisar que, mesmo os Estados que não se contrapuseram frontalmente ao Sistema de Certificação, e até analisaram as matrizes de referência, enfatizaram a necessidade de uma ampla discussão da política de valorização do magistério – formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, salário e carreira –, sem o que não se poderia fazer cobranças aos profissionais do magistério, e, muito menos, cobranças indevidas.

Diante das reações dos Estados, por ocasião dos encontros estaduais, o MEC, estrategicamente, mesmo antes do Encontro Nacional, modificou alguns aspectos da referida política: 1) inverteu a ordem das palavras que nomeava uma das dimensões do programa ‘Toda Criança Aprendendo’, que antes se chamava, *Sistema Nacional de Certificação de Professores*, para *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores*; 2) modificou a função original das matrizes de referência, que anteriormente serviriam de base ao sistema de certificação, para matrizes para a formação continuada; e 3) buscou construir consensos com as entidades acadêmicas para abrir possibilidades ao encaminhamento pretendido por essa instituição, no que concerne ao estudo das de referência.(FREITAS, 2003).

Na opinião de Freitas, (2003, p. 5), as ‘matrizes de referência’ do Sistema Nacional de Certificação e Formação de Professores

*são, efetivamente o que se propuseram a ser desde o início: constituem-se em instrumentos de **medida de competências e avaliação**²⁰ do conhecimento de caráter técnico-instrumental dos professores, no complexo processo de **regulação**²¹ do trabalho docente – e, em consequência, da formação inicial e continuada – que continua em curso, na esteira da política do governo anterior.*

²⁰ Grifo da autora.

²¹ Idem.

1.3.3. O Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores

Nos dias 11 e 12 de setembro de 2003 realizou-se, em Brasília, o 1º Encontro nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. De acordo com informações oficiais contidas no preâmbulo do relatório oficial dos encontros estaduais, elaborado pelo MEC, o encontro em pauta tinha como objetivo “tornar pública a apreciação das matrizes de referência que foi realizada nos encontros estaduais [...]”. Deste modo, era de se entender que a intenção dessa instituição não ia além de legitimar o que tinha sido elaborado a partir dos últimos acontecimentos.

Por ocasião do referido encontro, que contou com a participação de 800 profissionais do magistério, ficou ainda mais evidente, do que nos encontros estaduais, a postura autoritária do MEC. Tal fato se revelou de forma clara, visto que essa instituição apesar de ter publicado e distribuído a súmula dos relatórios dos estados, não os considerou e centrou as discussões do Encontro Nacional nas Matrizes de Referência, buscando, a todo custo, a sua legitimação através da plenária formada pelos representantes dos Estados.

Comprovando a posição autoritária assumida pelo MEC, podemos citar um fato que foi observado durante o referido evento: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi impedido de entregar, ao Ministro Cristóvão Buarque, um documento de protesto pelos acontecimentos evidenciados no Encontro e, só através de um ato desobediência – quebra do protocolo do encontro – foi possível realizar esse legítimo intento da entidade. Outras entidades ligadas ao magistério só conseguiram ter voz após o MEC haver comunicado a sua resolução de que o Exame de Certificação seria adiado para fevereiro de 2004.

No decorrer do encontro foram organizados 22 grupos para discussão das matrizes, mas, somente 11 grupos concordaram em analisar esse tema. Mesmo assim, apenas oito, desses grupos, ofereceram sugestões pontuais para modificação do texto-base das matrizes, que seriam indispensáveis, segundo esses grupos, para que o MEC legitimasse as matrizes em questão.

Ao final do encontro, foi organizada pelo MEC, uma comissão que seria responsável pela elaboração do seu documento final. Essa comissão era composta pelo MEC, e suas várias secretarias; do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); pela União Nacional de Dirigentes da Educação (UNDIME); pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); como também por entidades sindicais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE), e pelo Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR).

Apesar do grande empenho dessas entidades, estas não lograram deixar uma marca concreta de repúdio nesse documento, pois trabalharam dentro dos estreitos limites estipulados pelo MEC. Dentro desse entendimento, pode-se concluir que a criação da ‘Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento’, que integra o programa ‘Toda Criança Aprendendo’, foi um dos consensos permitidos pelo MEC.

Nesse encontro, dentre as entidades solidárias ao magistério, além das supra citadas, pode-se listar ainda: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CONTEE), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores da Educação (FASUBRA), Sindicato dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional (SINASEFE), dentre outras

O lançamento, pelo MEC, do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores deixa bem patente a obediência dessa instituição às linhas neoliberais, adotadas pelo governo brasileiro. Nesse sentido, a valorização do mérito, e a concorrência, são os pontos fundamentais. Diante disso, não subjaz qualquer tendência humanística, pois vencerão os mais capazes – aqueles que, quiçá, tiveram melhores oportunidades de formação pessoal e profissional – e, os menos competentes, ao invés de se aperfeiçoarem para desempenhar a contento as suas funções, estacionarão, carregando o estigma da ‘não certificação’, pelo qual serão preteridos no âmbito profissional, e, conseqüentemente, no individual.

Diante desse fato de tanta gravidade, podemos verificar que houve, por parte do MEC, todo um investimento coercitivo no sentido de educar o consenso, no âmbito da categoria do magistério, atingindo nessa ação todas as redes de ensino do país (federal, estaduais e municipais). No entanto, nessa ocasião que também compartilhamos²², tivemos o ensejo de verificar que muitos profissionais da área do magistério fizeram a leitura da realidade que

²² Na ocasião do Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores fizemos parte do grupo de 16 delegados que representou o Estado de Alagoas, composto de acordo com a discriminação: 01 professor da Rede Estadual de Ensino; 04 professores das redes municipais; 01 professor da Rede Particular de Ensino; 03 técnicos da Secretaria Executiva de Educação de Alagoas; 03 técnicos das secretarias municipais de educação; 03 professores das instituições de ensino superior do Estado; e um assessor técnico do Gabinete do Secretário da Educação. A delegação de Alagoas seria composta de 15 delegados, por determinação do MEC, mas, à pedido da coordenação local do encontro, houve a inclusão de mais um delegado - assessoria técnica do Secretário de Educação de Alagoas - que, naquela ocasião, estava assumindo o cargo.

estavam vivenciando e, ao mesmo tempo, começaram a influenciar os outros profissionais dessa área, dificultando o consenso pretendido pelo MEC. Desta reação, como referimos anteriormente, resultaram modificações positivas para a categoria do magistério e para a educação nacional, como foi o caso do adiamento da prova de certificação.

Diante desses fatos, pudemos constatar que, mesmo em face dos conflitos produzidos pelos fortes embates de uma categoria com a sua mais alta instituição de âmbito federal – o MEC –, o exercício democrático consubstanciado pela persistência dos participantes do Encontro Nacional permitiu, através de grandes esforços, uma abertura de espaço no plenário, o que impossibilitou, em parte, a formação de todos os consensos pleiteados por essa instituição.

Deste modo, essa reação de uma parte significativa do universo dos Estados da Federação surtiu efeitos positivos, pois, já em princípios de 2004, aqueles professores que estivessem concluindo os cursos de licenciatura seriam obrigados a submeter-se aos exames de certificação, o que lhes determinaria, certamente, o futuro profissional. Para os professores habilitados que estivessem na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, o exame seria facultativo: se dele não participassem seriam posteriormente cobrados pela instituição a que pertencessem, ou a que se candidatassem a integrar. Com o adiamento dos exames de certificação, ficou evidente que essa reação, mesmo que não tenha conseguido reverter, logrou modificar, pelo menos temporariamente, o quadro da certificação dos professores, dando margem a que se abrisse novos espaços de reivindicação da categoria.

1.4. Alagoas: algumas notas históricas

Buscando a compreensão de aspectos peculiares à sociedade alagoana, faremos uma abordagem histórica sob o prisma que interessa particularmente a nossa pesquisa, ou seja, o povo, a cultura e a educação, a que essa sociedade foi submetida até os primeiros anos da República.

No que concerne à raça e à cultura alagoana abordaremos, em primeiro plano, um fator que influenciou de maneira considerável a formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, alagoano, que foi o negro, pela força da raça e da cultura. Essa influência foi exercida de forma particular no Nordeste, por motivo da implantação da cultura da cana de açúcar, como também por conta da instalação de engenhos para o seu beneficiamento. Por conseguinte, esse tipo de

atividade conduziu à necessidade de muitos braços para a cultura da cana e para a moagem dos engenhos de açúcar. Deste modo, na capitania de Pernambuco, onde atualmente está situado o Estado de Alagoas, o emprego da mão de obra do negro escravo foi exercido de forma muito intensa.

Mediante essa incorporação considerável de indivíduos de raça negra na população do Nordeste, que começava a se formar através de uniões com os nativos da terra, resultou, sem sombra de dúvidas, que, inegavelmente, houve um grande percentual da raça negra na composição dessa população, dando-lhe, não só um peculiar colorido, como também uma inestimável riqueza cultural.

O elemento indígena não foi menos importante que os demais, na mistura realizada nesse cadinho que resultou no que consiste hoje a etnia alagoana. Dos indígenas que habitavam o território onde hoje está localizado o Estado de Alagoas, não se pode dizer que fossem tão diversos dos demais que viviam no território brasileiro por ocasião da descoberta. No entanto, com certeza, não deveriam ser iguais aos que habitavam em outros territórios brasileiros: se foram parecidos em relação ao aspecto físico, mas, com certeza, não eram semelhantes nos seus usos e costumes.

Consideramos importante dar ênfase à presença desse nativo que os portugueses aqui encontraram, e que acabaram por descaracterizar, banir e quase dizimar, em muito pouco tempo. Assim, se não pudemos conhecê-lo, tentaremos esboçar alguns traços do seu comportamento, através da ótica, mesmo que um pouco idealizada, de Costa (1988, p. 9-10),:

Indômito, aguerrido, erradio pelo litoral ou acardumado nas florestas, agremiado em tribus²³ mais ou menos numerosas, mas incapazes de de movimentos largos e inteligentes, de organização coletiva, o indígena foi para Duarte Coelho um adversário permanente e terrível, que defendia bravamente a terra e os costumes nataes.

No entanto, após a chegada dos portugueses, apesar dessa bravura aparentemente indomável de que nos fala Costa, pouco tempo se passou e já quase nada restava desses povos, impiedosamente exterminados, a começar, no dizer desse mesmo autor, pela mais valente das tribos que habitavam esta região, a Nação dos Caetés²⁴.

²³ As formas ortográficas antigas foram transcritas, literalmente, da obra de Costa (1983).

²⁴ A tribo dos Caetés matou e trucidou o bispo português, D. Pero Fernandes Sardinha e toda a sua comitiva, no momento em que tentavam se salvar de um naufrágio, no litoral onde se situava a capitania de Pernambuco, e que

Um outro fator importante na formação do povo alagoano, que, em seguida, passaremos a analisar, é a grande influência, além dos portugueses, de europeus de outras nacionalidades, como holandeses e franceses que habitaram o território onde hoje está localizado o Estado de Alagoas.

Segundo Costa (1983), os holandeses, depois de uma primeira tentativa frustrada de ocupação da Bahia, em 1633, aportaram, mais uma vez, em 1630, no território brasileiro, dessa feita em Pernambuco, com uma esquadra de 70 navios e 8000 homens. Esse segundo ataque logrou completo êxito para os holandeses, em virtude da falta de defesa do litoral da capitania: “A barra de Pernambuco era defendida por 26 canhões e *deante* de Olinda havia uma bateria de 14 peças de pequeno calibre. A tropa era reduzida e mal paga”.(COSTA, 1983, p. 27). Em face dessa defesa tão precária e do fator surpresa, não foi dificultada a tarefa dos invasores.

Logo após a ocupação do território, foi pensada a sua defesa, tendo à frente Mathias de Albuquerque, que então governava a capitania de Pernambuco. No primeiro momento da peleja, os combates eram travados no território pertencente a Pernambuco: Alagoas, que ficava ao sul da capitania, não havia ainda se envolvido nessa luta. No ano seguinte ao da invasão, segundo Costa (1983, p. 82), Alagoas já havia passado, de mero espectador da guerra, para um papel entre os protagonistas dos combates. Deste modo, conforme Costa Alagoas, nesse momento, já se envolvia na defesa da capitania, “tornando-se *theatro* das batalhas mais *incarniçadas* que se travaram”. (Idem). E o autor complementa: “*Theatro e victima*” (Ibidem). Segundo Costa, aquela foi uma luta sem tréguas que durou quase 30 anos, depois de ter custado muitas vidas, terminando em 1654 com a expulsão dos holandeses, através da ajuda de reforços vindos de Portugal.

De acordo com esse mesmo historiador, os quase trinta anos de dominação holandesa retardaram de forma considerável o desenvolvimento da capitania, e, segundo ele, “ao findar a luta, o território alagoano contava apenas três núcleos de população mais considerável – Penedo, Porto Calvo e *Alagôa do Sul*” (Costa, 1983, p. 74). Ficou patente, deste modo, que a dominação holandesa não foi um fator de progresso para os que habitavam o território onde se insere, atualmente, o território alagoano, pois os holandeses, possivelmente, estavam mais interessados no desenvolvimento urbano da capitania – atualmente onde se situa o Estado de Pernambuco - e na exploração das riquezas da terra.

hoje é território do Estado de Alagoas. Além de matá-los, os indígenas o devoraram. Daí porque os portugueses não tiveram descanso, enquanto não os exterminaram ou baniram da região habitada.

Quanto aos franceses, apesar de não terem exercido muito tempo de dominação, dedicaram-se, com muito empenho, a explorar, também, as riquezas da terra, principalmente o pau-brasil. Segundo Costa (1983), o litoral alagoano, bem antes do governo de Duarte Coelho Pereira - primeiro governador geral da capitania de Pernambuco -, parece ter sido familiar aos “piratas franceses, que se aventuravam à traficância do pau-brasil com os gentios das cercanias” (Costa, 1983, p.6). Sobre essa questão, o referido autor cita depoimentos do cronista Gabriel Soares, quando este último afirma que “nada menos de três portos existiam na costa de Alagôas com a denominação de *dos franceses*” (Costa, 1983, p. 6-7), citando: “o porto *Velho dos Franceses*, quatro léguas antes da foz do rio São Miguel; havia o porto *Novo dos Franceses*, duas léguas para o sul do mesmo rio, havia o porto *dos Franceses*, na enseada de Coruripe”.(Idem, p.7).

Essa presença dos franceses, antiga e constante nos primórdios do Brasil, e devida principalmente ao exercício do tráfico de pau-brasil, possibilitou, mesmo com menor intensidade que os holandeses, que fossem deixadas marcas raciais ocasionadas pelas uniões destes com nativos e colonizadores dessas terras, como também, inegavelmente, a herança de influências culturais.

Também não podemos refutar a hipótese bastante plausível de que outros povos foram atraídos pela terra brasileira recém descoberta, prenhe de riquezas, considerando, principalmente, que o território litorâneo pertencente aos Estados de Alagoas e Pernambuco, pela maior facilidade do acesso de quem viajava pelo mar, e pela grande beleza natural da costa desse primeiro, era uma tentação muito grande para os que vinham pilhar as suas riquezas.

Verçosa (2002) afirma que a nossa cultura foi construída ao longo de muito tempo e que teve uma grande concentração de etnias que se defrontaram, tendo nesse sentido, como um exemplo primeiro, o ‘estranhamento’ e o ‘choque de culturas’ entre os europeus e ameríndios. Segundo o autor, para a compreensão desse jogo de circunstâncias que deflagrou a formação da nossa cultura, na sua complexidade, é exigido muito mais do que o conhecimento de cultura que se tem por meio do senso comum. Deixemos que ele próprio se pronuncie sobre esse fato:

Na verdade, pensar sobre a cultura produzida em tão longo espaço de tempo e num meio social de tamanha pluralidade como o nosso, já seria um ato complexo, se ficássemos restritos apenas, à relativa homogeneidade cultural lusitana e aos tantos povos indígenas que aqui estão desde os tempos imemoriais. Imagine passarmos a limpo o que até os dias de hoje nos chegou como resultado também do encontro de outras tantas nações africanas, cujos

filhos foram para cá transplantados, desde o início da colonização.(VERÇOSA, 2002, p. 14).

Somos cúmplices do pensamento de Verçosa em termos da necessidade da realização de estudos voltados para uma maior compreensão do fenômeno das nossas origens, em que o efeito da dominação nesse território já se evidenciava muito forte. Nessa propícia abordagem desse último autor sobre a formação do povo alagoano, ele próprio se distancia um pouco do passado histórico e enfatiza a importância maior de pensar, de forma urgente, para onde estamos indo. Segundo Verçosa, mesmo que não saibamos, de forma comprovada, qual os precisos elementos que compuseram o nosso perfil racial e cultural, temos certeza de que quase todos nós desejamos a superação das formas de vida social que existiram, e ainda existem, até hoje, em Alagoas, onde poucos detêm o poder econômico e intelectual, e muitos, só obedecem, sofrem as penas da pobreza, e ignoram o porquê.

De acordo com Verçosa (2002), se nos remetermos aos primórdios da colonização, não podemos ignorar o extremado conflito de interesses entre dois povos de raças e culturas diferentes que se defrontavam: os índios, que não compreendiam o porquê de estarem lhe tomando a terra em que nasceram e cresceram, e que sempre havia sido sua, e os portugueses, que viam esses indígenas como um obstáculo à conquista do território descoberto. Certamente que estes últimos não poderiam vencer a luta desigual, entre seu ingênuo apego à terra, que queriam defender com suas primitivas e frágeis armas, e as armas potentes dos portugueses, manejadas com astúcia.

Descrevendo os traços culturais do alagoano, como é o caso da sua natural simpatia, no seu livro ‘Existe uma Cultura Alagoana?’, Verçosa (2002, p.51) pondera:

se ser cordial é um caráter distintivo de brasilidade, como bem o diz Sérgio Buarque de Holanda, no sentido de que, no Brasil, se é antes de tudo sentimento e coração, penso que aqui nas Alagoas²⁵ essa característica chegou ao paroxismo [...].

Concordando com Verçosa, não podemos questionar o fato de que os alagoanos são um povo afável e cordial. O que não se comprovou, todavia, foi, se essas características advêm da peculiar mistura de raças; da ‘penúria intelectual’ de que fala Costa (1988); ou, de motivos outros, quiçá, do costume subserviente, já muito sedimentado nessa população, de procurar

²⁵ Esta é uma forma, como, carinhosamente, os alagoanos costumam se referir ao seu Estado.

agradar aos que de fora chegam, sem analisar os motivos da sua chegada, e as conseqüências que, porventura, possam resultar de sua vinda.

Se o alagoano tem como uma das suas características essa simpatia que parece inata, concordamos que isso é muito positivo, mas, não é admissível que essa cordialidade, seja uma forma de disfarçar os traços de submissão histórica. Esses indícios só poderão ser desvelados, através de uma leitura da realidade em questão, pois, se comprovada essa tendência de agradar, indistintamente, a quem vem de fora, tal fato precisaria ser desmistificado, para que essa marca pudesse ser erradicada de um povo que necessita de altivez, mesmo ao preço de uma atitude diferente, talvez menos simpática aos demais, mas eivada da necessária dignidade.

Se bem que tenhamos levantado essas hipóteses sobre o tema, não pretendemos aprofundá-lo, pois, essa análise não pertence ao nosso trabalho, mas a outras pesquisas que se voltem, especificamente, para esta área, ao nosso meu ver, muito interessante. Chamamos atenção para essas questões relativas à receptividade dos habitantes da terra à dominação, porque acreditamos que elas possuem relação com os fatos que analisamos na nossa pesquisa, pelo fato de dificultarem reações de rejeição a projetos agressivos à sociedade alagoana.

1.4.1. Os primórdios da política e da educação em Alagoas

Se a educação, em si só, já é um fato político, em Alagoas, sempre houve um envolvimento extremado das questões políticas com as decisões arbitradas pelos seus colonizadores no que diz respeito às questões educacionais, tanto com relação àqueles ‘homens bons’, que eram sempre os escolhidos pelos oligarcas para serem agraciados com essa ‘benesse’, como no que tange aos investimentos educacionais realizados nessa época. Diante disso, os escolhidos pelos senhores da terra eram bem poucos, ou seja, somente os seus mais próximos, cuidando, assim, de que o poder não lhes saísse das mãos.

Poderemos melhor apreciar a ‘penúria intelectual’ a que fomos submetidos por muito tempo, se acompanharmos as constatações a que Costa (1988, p.128) chegou, mediante suas pesquisas. Segundo esse o autor, embora Alagoas já fosse comarca desde 1711, não há nenhuma notícia de “cursos preparatórios da *intelligencia*, a não serem as pobres aulas de *grammatica* dos conventos de Penedo e Alagoas”. Costa (1988, p. 127) afirma que “foram os jesuítas os primeiros que ensinaram a ler no Brasil”.

No entanto, apesar dos padres jesuítas terem desenvolvido essa atividade na província, não se ouviu falar que esses padres fossem professores aqui em Alagoas. Costa levanta a possibilidade de que eles aqui estivessem, apenas, visando a conversão dos gentios, afirmando outrossim, que no colégio que fundaram, à margem esquerda do Rio São Francisco, local que veio a se denominar Porto Real do Colégio²⁶, não restou qualquer documentação que testemunhasse sobre as atividades desses religiosos na província das Alagoas.

Sobre esse assunto, o mesmo autor (Idem) é da opinião que “os conventos franciscanos de Penedo e *Alagôas*, mais ou menos contemporâneos na fundação, é que foram os núcleos *fundamentaes* da nossa educação *mental*”. Ainda descrevendo o itinerário ‘*mental*’ de Alagoas, Costa acrescenta:

Em 1719 esses conventos criaram aulas de grammatica ‘para os filhos dos moradores, sem estipendio algum’ Para o estudo da nossa evolução intellectual essa data – 1719 – deve ser considerada um ponto de partida. Antes não havia nada. Os poucos letrados, que apareciam na colônia, exercendo cargos públicos, eram portugueses. Entretanto, e de supôr que as aulas de grammatica dos reverendos frades franciscanos não tivessem sido de todo inúteis.(COSTA, p.128).

Um fato digno de nota é que não havia recursos financeiros para manutenção das atividades de ensino em Alagoas, pois até um subsídio financeiro destinado à Colônia pelo governo de Portugal, proveniente das determinações da chamada lei do *subsídio literário*, que deveria ser empregado na manutenção do ensino público no Brasil, era desviado: “a metropole insaciável devorava” (COSTA, 1988, p. 129).

Em 1789, pela iniciativa de D. Maria I, e com a contribuição dos que possuíssem dinheiro, e interesse na questão²⁷, que não eram muitos, foi criado o Seminário de Olinda que passou a ser o “foco de irradiação cultural da comarca” (COSTA, 1988, p. 129), mas sempre destinado às elites, que, além de terem a percepção do valor da educação, possuíam condições de pagar por ela. Segundo esse mesmo historiador, somente dez anos depois, foi dado um passo mais eficaz em prol da educação de Alagoas:

A 4 de setembro de 1799 Theodósio Luis da Costa Moreira era provido na cadeira de grammatica latina e a 29 de mesmo mez José Victoriano da Rocha recebia a provisão de professor régio de primeiras lettras, tudo da villa das

²⁶ De acordo com informação de Costa (1988, p. 127), essa edificação, ainda existia, em 1820.

²⁷ Dez ou vinte réis por indivíduo livre, de ambos os sexos, maior de doze annos [...].(COSTA, P.129).

Alagoas. No anno seguinte foi dada uma cadeira primaria a Santa Luzia do Norte. (Idem)

Afirma Costa que, no período em que D. João VI chegou ao Brasil, existiam na comarca apenas três escolas. Ele não nega que a monarquia portuguesa cuidou do ensino público, mas, segundo ele, “começou o edifício educacional do alto para baixo” (Idem, p. 130), criando escolas superiores, sem qualquer preocupação com o ensino primário. Daí porque, na capitania, “a massa era *analfabeta* no litoral e no sertão”.(Idem, p.131). Costa afirma que dependendo do poder legislativo do Império, “as fontes de preparo intelectual não iam além. Cultura maior, só fora da província”. Ele fixa a nossa evolução mental em três períodos históricos:

[...] de 1719, quando os franciscanos criaram aulas de grammatica, a 1799, de quando datam as escolas públicas na comarca; de 1800 a 1889 quando, finda a monarchia e com ella o periodo de accentuação progressiva, com grandes expoentes na poesia, na eloquencia, no jornalismo, na política, nas sciencias; de 1890 em deante, o período vigente, de franca evolução e com tendências autonomistas nestes últimos annos.(Ibidem).

Durante o período imperial, a educação era de responsabilidade inteira do Governo Provincial, por força do Ato Adicional à Constituição promulgada durante o período regencial. Tal fato, segundo Vidinha & Silva (2002, p. 32) faz com que “[...] tome um vulto ainda maior o descaso das oligarquias para com a educação alagoana [...]”, ficando patente que a educação em Alagoas foi bastante relegada, tanto pelo Império, como também, e principalmente, pelas oligarquias da região. Segundo as mesmas autoras (Idem), nas outras províncias, a situação não foi assim tão negativa em termos educacionais. Para que se tenha uma idéia da situação educacional alagoana nesse período é bom visualizar a tabela em anexo (ANEXO V), elaborada por Péricles (1982), onde se pode analisar a situação de descaso com o ensino, até o final da década de 80.

Na linha de tempo abordada por Péricles, pode-se apreciar a proporção de matrículas representa um número reduzido em relação à população escolarizável em cada período contemplado com o levantamento de Péricles. Os excluídos desse processo, certamente, não eram pertencentes às elites, representadas pelos poderosos da terra, que já se sobressaíam na aquisição de diplomas – inclusive adquiridos na Europa -, principalmente os da área jurídica, e das artes literárias.

No dizer de Costa (1988, p. 139), apesar dos expoentes evidenciados em várias áreas do conhecimento dessa alagoanidade em formação, “a política foi, principalmente, a formadora da mentalidade alagoana”. No momento político em que alguns ansiavam pela abdicação, o país se mobilizou através de duas correntes: a democrática e a centralizadora. Segundo ele, “essas agitações tiveram repercussão na província que ainda não se havia firmado na vida autônoma, e operaram o *phenomeno* da orientação política da capital para Maceió”.(Idem, p.140).

De acordo com este último autor, “é na imprensa, nas pugnas *vehementes* que se travaram nos *arraiaes* da política local, reflexo da política nacional, que encontramos os *principaes* expoentes da nossa cultura”.(Idem, p.142). Sobre a vida cultural de Alagoas, naquela época, diz ele: “Bons poetas, *excellentes* prosadores, juristas *notaveis*, jornalistas, já se podem contar” (Idem, p. 144). No entanto, segundo ele,

a produção desse tempo ficou, quase toda, esparsa nos jornaes da época. O livro era coisa inacessível ao meio provinciano, como ainda hoje, meio pobre e acanhado, com medalhões enriquecidos no commercio, que faziam a supremacia da sociedade cheia de preconceitos e que tinha no dinheiro o seu unico realce.(COSTA, 1988, p. 144-145).

Nesse período, a política servia de motivo para promover a separação dos homens que representavam a força intelectual da terra. Deste modo, houve uma dispersão das obras dos primeiros intelectuais alagoanos, que poderiam ter sido mais bem valorizadas e preservadas, se houvesse, naquela época, uma coesão entre esses homens das letras. No entanto, também acreditamos que o exercício da política é um fator de crescimento e formação da cidadania dos indivíduos que fazem uma Nação, e, se por um lado, essa falta de consenso gerou a dispersão das obras literárias, em outro âmbito, deve ter gerado frutíferos debates entre esses letrados, sobre as questões políticas do País. Também é digno de nota, que essa dispersão, ocasionada por motivos políticos, só ocorria entre aqueles poucos que tiveram acesso ao saber letrado, as mesmas elites, pois a grande maioria nem sabia que esses fatos aconteciam na Província.

Costa (1988, p. 140) conclui o seu capítulo sobre os primórdios da ‘*formação mental*’ dos alagoanos, dizendo que,

com a queda da monarchia podemos considerar encerrado esse período brilhantíssimo da nossa formação mental, que, transformando as idéias e as aspirações sociaes, operou o phenomeno da expansão cultural. [...] Já não eram as correntes políticas os factores exclusivos das manifestações da intelligencia, nem os que surgiram nesse áureo período se limitaram á existência ephemera do jornal. O meio melhorara consideravelmente as suas

condições socaes e permittia agora toda a sorte exterior de manifestação do pensamento.

De acordo com Péricles (1982), a República não modificou muito o aspecto da educação em Alagoas, pois, em 1900, existia uma população de 649.273 habitantes e, dentre estes, apenas 129.563 sabiam ler e 519.710 eram analfabetos. Segundo ele, dados da época revelam também que, em 1920, para uma população de 978.055 pessoas, apenas 144.535 sabiam ler, enquanto que 834.213 eram analfabetos.

Ainda segundo o mesmo autor, no ano de 1902, para uma população aproximada de 650.000 pessoas, havia 249 escolas onde estavam matriculados 4.020 alunos e 3.624 alunas. Em 1916, o Governador Batista Acioly emitia uma mensagem, sobre a realidade do ensino no Estado onde afirmava que esta “reflete, infelizmente ainda os efeitos de sua longa desorganização este importante ramo do serviço público. Apesar dos louváveis esforços do governo passado em melhorar a instrução pública no Estado, a sua situação é, todavia precária” (PÉRICLES, 1982, p. 279).

Deste modo, o território que futuramente seria o Estado de Alagoas, entregue à monocultura da cana de açúcar, e ao seu tratamento, nos engenhos bangüês, abrigava uma população muito grande de analfabetos, que, pela própria ignorância, nem tinha condições de conceber a possibilidade de uma vida melhor. Por outro lado, os filhos das famílias abastadas eram educados por preceptores vindos da Europa ou iam para fora do Brasil realizar seus estudos, voltando depois para continuar o ciclo que sempre era contínuo: os mesmos pobres, e os mesmos ricos. Vidinha & Silva (2002, p.31-32) dizem melhor sobre esse período da História da Educação de Alagoas:

Assim que a região alagoana atravessa mais de trezentos anos convivendo com o analfabetismo, o mandonismo dos ditos donos da terra e com poucas pessoas alfabetizadas, as quais viriam a ser os futuros donos da região, herdando assim, junto com o poderio dos seus antecessores, também o domínio do saber letrado. A educação naqueles tempos era uma espécie de roda ou ciclo vicioso [...]

Mesmo no início do século XX, o ensino em Alagoas era muito precário e continuava funcionando nas casas dos professores, haja vista que, na década de 30, Alagoas possuía apenas dez prédios para funcionamento de suas escolas. (VERÇOSA, 2001). Deste modo, os melhoramentos a que a educação de Alagoas fazia jus já eram canalizadas para a revolução

política voltada para o capital, e, mesmo assim, mal direcionadas e em pequena intensidade. Esses fatos são referendados por Romanelli (1978 p. 28):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a revolução de 30 acabou de representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. [...] a nova situação [...] veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso a ação do próprio Estado.

Através da educação, dentre outros privilégios concedidos aos abastados, a sociedade alagoana foi se encaminhando, cada vez mais, para o fortalecimento das oligarquias, onde a primeira e a última palavra eram dos senhores de engenho. Segundo Verçosa (2002), estabeleceu-se, no território alagoano, naquela época, a partir de núcleos que teriam funcionado como elos de um sistema hierárquico, uma organização baseada nas relações sociais, que promoveu a personalização de atividades não privadas, quando estas deveriam ser essencialmente impessoais. Sobre o assunto, explana Verçosa (2002 p. 35-36):

Dessa forma, foi se ampliando em terras alagoanas o poder, através de círculos familiares que se entrelaçavam, primeiro pela endogamia das famílias até chegar àquilo que Diegues Júnior chama 'endogamia da região'. Dentro dessa dinâmica é que se vai amalgamando a sociedade de Alagoas, tendo o latifúndio e a família como bases: nascendo no engenho, nele se desenvolvendo e se espraiando pelos engenhos vizinhos, a família senhorial alagoana vai expandindo sua influência e construindo os troncos das genealogias sociais e políticas das Alagoas [...]

De acordo com o que abordamos anteriormente, fica bem claro que as oligarquias cuidavam com muito zelo do seu espaço no poder sobre a terra das Alagoas e o que a elas importava, e muito, era que a massa permanecesse analfabeta e ignorante da sua situação no interior desse contexto, impedindo, inclusive, “[...] os filhos dos trabalhadores livres e, muito menos, os escravos, a terem acesso à educação escolar” (VIDINHA & SILVA, 2002, p.32-33).

Essa situação de mandonismo tem percorrido a história do Estado, mesmo após a proclamação da República e a emancipação política de Alagoas. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no campo educacional, essa dominação sempre se exerceu de forma muito incisiva, pois, os coronéis e chefes políticos já possuíam a consciência de que a educação serve, também, à legitimação do poder, e é útil aos poderosos, desde que esteja nas mãos dos que os apóiam.

Para maior agravo da situação de estagnação educacional do Estado, concorria um importante fator que era a carência de professores que possuíssem o mínimo de condições para o exercício do magistério, e, a ausência de cursos que os preparassem para tal. No dizer de Verçosa, apesar da grande quantidade de bacharéis formados na Faculdade de Direito de Olinda, “o magistério [...] continuaria entregue à improvisação e à filhadagem”. (p. 166). Segundo esse autor, a Escola Normal que havia sido instalada, em 1869, não representou nenhum ganho para a educação do Estado, visto que, mesmo com a disposição de preparar os professores primários da Província, de acordo com Verçosa (2001, p.166), “[...] o que se tinha criado e passaria a funcionar por muitas décadas, seria, apenas, um curso anexo ao Liceu, com um único professor especificamente dedicado ao campo didático-pedagógico [...]”. Segundo esse mesmo autor, a idéia da criação de uma Escola Normal, enquanto instância autônoma surgiu desde 1875, mas,

“da idéia à criação, [...] iremos ter uma verdadeira odisséia que só terá uma trégua com a criação autônoma da Escola Normal, 1912, e o aluguel, em 1913, do prédio, somente adquirido em 1824, situado na Rua XV de Novembro, atual João Pessoa, no local onde hoje existe a Escola Fernandes Lima”. (2001, p. 168).

No período em que a Escola Normal era apenas um curso do Liceu, o acesso era facultado, apenas, aos candidatos do sexo masculino, que, por não acharem atrativos nessa habilitação, principalmente, “pela péssima remuneração e pelas precárias condições de trabalho” (VERÇOSA, 2001 p. 166), não buscavam o referido curso, que, de acordo com Verçosa, só matriculou quatro professores, desde a sua criação até 1870, - tempo que coincidiu com aquele em que as mulheres não tinham acesso a esse curso - apresentando apenas um diplomado, em 1880. Diante disso, emergiu uma acalorada discussão sobre o acesso do sexo feminino a essa formação, “mesmo que para isso se tivesse de alterar o processo”.(Idem). Referendando essa particularidade do referido curso, também citamos a opinião de Vilela: “Aqui em Alagoas, o curso normal, instalado inicialmente – como era de costume – para os homens, não teve a receptividade esperada. A matrícula era irrisória”. (1982, p. 148).

Diante dessa premente necessidade de pessoal qualificado para o exercício do magistério, malgrado as deficiências do curso que ora funcionava, o acesso das mulheres à formação do magistério – Curso Normal - passou a ser admitido a partir de 1881, e, em 1887, elas eram as “ocupantes exclusivas” (VERÇOSA, 2001, p.166) do referido curso.

Ainda seguindo o veio de Verçosa (2001) podemos afirmar que a Escola Normal só apareceu na legislação de uma forma específica através do decreto 312. Tal decreto, segundo esse mesmo autor, forneceu a sustentação para que a essa entidade educacional tivesse o rumo desejado, também, porque deu ensejo a instituição de uma escola onde as moças de família poderiam estudar sem ficarem expostas à *promiscuidade* que era imputada aos estudos de mulheres, no Liceu, por conta do convívio com os rapazes que ali estudavam. Outro aspecto importante referido por Verçosa (2001), foi que, através desse decreto, o Curso Normal passou “a ter seu currículo próprio, com corpo docente especial, nova estrutura com quatro anos, escola anexa para atividades práticas e as diplomadas com preferência nos concursos”.(VERÇOSA, 2001, p. 169), sendo, nesse momento, introduzida no curso em pauta a disciplina Sociologia. Em 1912, a Escola Normal, após seis anos de teste, configurou o seu perfil legal, através do decreto 601.

Após a Revolução de 1930, a Escola Normal alagoana sofreu uma reforma bastante polemizada, quando, segundo Verçosa (2001), ampliou o seu funcionamento de 4, para 5 anos e incluiu a cadeira de Psicologia, mas, com uma particularidade: permitia “a quem tivesse feito o curso secundário ou sido aprovado nos exames parcelados, fazer um ano de Pedagogia, Psicologia, Didática e Educação Física para receber o diploma de professora”. (VERÇOSA, 2001, P. 172).

Segundo Verçosa, em 1933, foi introduzida uma nova modificação no currículo de formação de professores da Escola Normal através do decreto 1.627, onde foram acrescentadas as disciplinas História da Educação, Pedologia e Organização Escolar. Tal decreto, também incidiu sobre a permissão à iniciativa privada, para oferecer cursos normais. A partir de 1930 a Escola Normal de Maceió é ampliada através da criação de duas escolas: a de Viçosa e a de Penedo (VERÇOSA, 2001).

Em 1936, através de uma reforma proporcionada pelo decreto 2.225, o ensino normal de Alagoas passa a ter o currículo reorganizado em 5 anos, onde constavam as disciplinas: Psicologia Aplicada à Educação, Sociologia, Pedagogia, Didática, Metodologia Geral, Higiene e Pedologia. No ano de 1937, através do decreto 2.229, de 18 de novembro de 1937,

“a Escola Normal de Maceió, expressão única de toda a política de formação de professores, em Alagoas, até aquele momento, juntamente com a Escola de Aplicação, a ela anexa, passa a se chamar Instituto de Educação, recebendo novo prédio, o mesmo onde hoje funciona a Secretaria de Estado da Educação”. (VERÇOSA, 2001, P. 172).

De 1937 até 1950, incidiram, ainda, sobre a Escola Normal de Alagoas, algumas modificações, mas, nessa última década, que não aprofundaremos aqui, dentre elas a que levaria ao atendimento de uma necessidade que precisava ser suprida há décadas, que foi a condição necessária à formação de professores para o curso secundário (VERÇOSA, 2001).

No entanto, em qualquer área do saber humano, como também no que se refere à formação de professores, é preciso se fazer um retrocesso ao passado, onde é possível colher muitas lições das ‘rupturas e permanências’ – estas últimas muito duradouras -, de acordo com a afirmação de Verçosa (2001, p. 177):

[...] parece claro, olhando para trás, que algumas rupturas necessárias só se efetivarão se enfrentarmos as persistentes continuidades, decorrentes da nossa cultura, para cujo desvendamento mais pormenorizado, só uma nova reflexão que ultrapasse os limites e os propósitos deste texto.

Atualmente em Alagoas a situação da formação de professores tomou outra configuração, através de outras mudanças, nem sempre positivas, mas, na sua essência, continuou, se não igual, mas muito semelhante a dos primeiros séculos, porque a mentalidade de grande parte da população alagoana tem conservado, de geração em geração, o atraso intelectual do passado. Vale ressaltar que, na contemporaneidade, já começam a ser esboçados, por alguns, movimentos de rejeição às reformas impostas pelo Governo, quando antes, tais mudanças eram aceitas incondicionalmente. No entanto, esta situação não mudará, até um dia em que esse ciclo seja interrompido por uma maior abrangência de clarificação das mentes, através da formação da consciência crítica das massas, capaz de se contrapor ao saber astuto daqueles poucos privilegiados, que, em Alagoas, sempre foram contemplados com todos os benefícios.

Em face dessas breves notas sobre a formação da história e da cultura alagoana, e pelo que sabemos das estatísticas que apontam esse Estado como detentor dos mais altos índices de desemprego, de pobreza, de analfabetos e das mais altas taxas de evasão e permanência na escola, compreendemos que a educação, sozinha, não poderá provocar mudanças, mas só com a educação, é que poderemos ter condições de lutar pela superação do fosso das desigualdades, que nesta terra se faz maior e mais cruel que em outras regiões do país.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*O homem deve ser sujeito da sua própria educação.
Não pode ser o objeto dela.*

Paulo Freire

Por uma questão de lógica, não se pode falar sobre o aperfeiçoamento permanente de professores, sem antes fazermos uma abordagem sobre a sua formação inicial, pois é daí que decorrem muitos problemas ligados a essa área mais diretamente relacionada com a nossa pesquisa.

Ao longo de cada período da história, a formação inicial de professores tem sido objeto de mudanças, tanto no seu aspecto legal, responsável pelas determinações políticas governamentais a cada época, como nas mais diversas compreensões de ordem acadêmica, que buscam situá-la na dimensão que julgam mais adequadas à Educação. Da análise dessas questões depende a compreensão dos diversos problemas enfrentados pelos professores na sua prática docente, visto que, na grande maioria das vezes, no momento em que chegam numa sala de aula, não conseguem fazer a relação do que aprenderam teoricamente com as situações reais com as quais são obrigados a se defrontar.

Essa dissociação entre a teoria e a prática é uma questão, que, por ocasionar o sentimento de impotência do professor para enfrentar as situações reais junto aos estudantes, pode inviabilizar a ação desse educador, principalmente, pela perda de auto-estima que a insegurança lhe confere.

Essa tendência que a formação de professores tem assumido, de dissociar a teoria da prática, levou a alguns equívocos no que toca ao curso de Pedagogia, que se tornou o lugar preferido para a formação dos docentes que já exerciam a docência nas séries iniciais do 1º Grau e da Educação Pré-Escolar, começou a ser buscado, também, por outras pessoas que não tinham prática pedagógica anterior. Deste modo, esses cursos começaram a sofrer críticas de que dissociavam a teoria da prática, principalmente porque nessa fase havia muitas críticas ao tecnicismo. De acordo com o histórico contido no Parecer do CNE / CP nº 5/2006 “os termos pedagogia e pedagógico eram utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola”.

No entanto, uma tendência ainda mais nociva no que tange à formação inicial de professores, foi um fato que, de acordo com Lerche (2003), instalou-se nas décadas mais recentes, mais precisamente a partir dos anos 90. Para esta autora, a formação de professores foi tomada como um objeto precioso pelos sistemas educacionais de todo o mundo, segundo ela, como “a pedra de toque para as reformas dos sistemas educacionais”, que passaram a investir nessa direção. Segundo Lerche (2003), um marco dessa nova situação consubstanciou-se através da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

A elaboração dos Referenciais de Formação de Professores (1999), seguiu a vertente da LDB, sendo retomada pelo MEC, que baixou a Resolução nº 1, de 30 de setembro, deste mesmo ano, que “Dispõe sobre os cursos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394 e o Art. 9º § 2º, alíneas ”c” e “n” da Lei 4.024/61 com a redação dada pela Lei 9131/95”. Em 2000, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional. Essas iniciativas governamentais deflagraram, indubitavelmente, um novo tempo na formação dos professores brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo seu caráter geral, possibilitou um conjunto de reformas que foram se processando de forma isolada, mas que correspondiam a um bem elaborado Plano de Governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado.

Um dado importante ressaltado por Melo (2003), é que os professores e suas organizações, divididos através da especificidade de suas áreas, vislumbraram esse conjunto das reformas, apenas, depois que estas foram ultimadas. Hoje, já se tem a clareza de que essas mudanças já estavam claramente delineadas no planejamento estratégico do MEC, explicitado em 1995. De acordo com a autora mencionada,

Este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo Governo Brasileiro. (Idem).

De uma forma mais concreta, Prada (2006)²⁸ discorre sobre essas mudanças ocorridas no contexto educacional:

²⁸ PRADA, Luís Eduardo A. P. **Contribuições sobre o Debate sobre as Políticas de formação de Professores no Contexto da Reforma Universitária.**

As políticas de formação de professores implicam diversos significados tais como: proposições e implementação de leis, programas, projetos ou outras normas por parte de um governo e/ou entidades com certas estruturas administrativas de poder, como, por exemplo, as universidades; posições adotadas no cotidiano profissional dos professores, seja para implementar essas proposições, seja para contestá-las ou mudá-las. As tomadas de posição das situações político-sociais, neste caso, relacionadas à educação, são posturas políticas, ainda que reacionárias ou se achem não políticas.

Nesse sentido, Prada (2006) afirma que a formação política dos cidadãos é um pré-requisito necessário a todos, mas, é “mais necessário ainda quando esses cidadãos contribuem para a formação de outros [...]” (Idem), como é o caso dos professores, entre estes, os que exercem a docência nas faculdades de educação. Diante disso, não poderá haver discernimento de prováveis caminhos de mudança, sem uma leitura da realidade política. De que forma é possível querer mudar se não se sabe o que existe em torno? Diante disso, preconiza Prada:

[...] o preparo político do professor é uma das responsabilidades inevitáveis da Universidade, que deve ser, além de formadora, gestora e crítica do pensamento político de seus docentes, alunos, ex-alunos, e da sociedade em geral, dado o caráter universal dos conhecimentos, que, por missão tem que construir.(Ibidem).

Deste modo, fortalecidos pelas concepções desse último autor, podemos afirmar que um tipo de formação que não ensine o professor a pensar de forma crítica, a ter um compromisso político com as mudanças almejadas pela sociedade, é um incremento a estagnação social, visto que todas as atitudes de um professor em sala de aula, inclusive a sua metodologia, são movidas por sua postura política, mesmo quando essa é inconsciente ou ingênua.

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos aspectos mais nocivos das reformas nascidas da recente LDB foi a retirada da formação do professor do âmbito da Universidade, deixando essa tarefa para outras instituições, “o Governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador ao mesmo tempo que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo que reduz o professor a

tarefeiro [...]”. (GATTI, 1997, p.51). Diríamos, também, que nesse caso, esse professor, mais uma vez, perde as chances de aprender a pensar criticamente, pois essas outras instituições que ora tomam para si a tarefa de formar professores – de acordo com respaldos legais - possuem os seus próprios objetivos, que podem ir de encontro aos princípios voltados para uma cidadania realmente liberta das amarras do capitalismo.

Ao longo de cada período da história, a formação inicial e o aperfeiçoamento permanente de professores tem sido objeto de mudanças, tanto no seu aspecto legal, emanado das determinações políticas governamentais de cada época, como nas mais diversas compreensões de ordem acadêmica (MERCADO & KULLOK, 2004), que buscam situá-la na dimensão que julgam mais adequada à Educação. Da análise dessas questões depende a compreensão dos diversos problemas enfrentados pelos professores na sua prática docente, que, dentre outras carências de que são portadores, quando chegam à sala de aula, na grande maioria das vezes, não conseguem fazer a relação do que aprenderam teoricamente na sua formação inicial, com as situações reais com as quais são obrigados a se defrontar.

Diante disso, no âmbito da formação inicial, uma das questões mais discutidas tem sido a dissociação teoria/prática, fator que desencadeia uma atitude de impotência no professor, por ocasião do enfrentamento das situações reais da sua prática, podendo, inclusive, num primeiro momento, inviabilizar a sua ação, principalmente pela perda de auto-estima que a insegurança profissional por ele experimentada confere. Daí porque, não se pode admitir uma formação de professores, que, a partir do seu início, não estabeleça uma estreita relação do que os estudantes aprendem teoricamente, com o que, de fato, acontece no dia-a-dia da escola.

No contexto da formação inicial de professores, o curso de Pedagogia, que se tornou o lugar mais procurado para a formação dos docentes que exerciam a sua prática nas séries iniciais do 1º Grau e da Educação Pré-Escolar e, que, conseqüentemente, já traziam a experiência de sala de aula, começou a ser buscado, também, por uma clientela que não tinha prática pedagógica anterior. Por esta razão, esse curso começou a sofrer críticas de que dissociava a teoria da prática, não por suas características internas, mas pela nova clientela que começava a receber, e, pela associação feita por alguns, com as políticas neoliberais, que, impulsionadas pelas exigências de produtos muito objetivos para a educação, trouxeram o tecnicismo de volta à escola. Vale ressaltar, que no contexto anterior – primeiro momento em que o tecnicismo chegou à escola brasileira -, “os termos pedagogia e pedagógico eram utilizados apenas em referência a

aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola”.²⁹ Sobre isso, de acordo com Freitas (2003, p.2, Apud. FREITAS, 2002),

*[...] a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos 1980, foi superada nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram no debate dos anos 80, o abandono da categoria **trabalho**³⁰ pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos do processo do trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo.*

Em consonância com a mesma autora, e transportando essa tendência para o campo da formação dos profissionais de educação, estamos vivenciando um retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 70,

agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais.(FREITAS, 2003, p. 3).

Segundo Lerche [2003], nas décadas mais recentes, mais precisamente a partir dos anos 90, a formação de professores foi tomada como um objeto precioso pelos sistemas educacionais de todo o mundo, segundo ela, como “a pedra de toque para as reformas dos sistemas educacionais”, que passaram a investir nessa direção. Deste modo, um marco dessa nova situação consubstanciou-se através da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que foi o ponto de partida para as reformas necessárias à consubstanciação das metas da política neoliberal no país.

Essas mudanças de cunho neoliberal foram se realizando de forma isolada, possibilitadas pelo caráter geral e flexível da supracitada Lei, parecendo até, a uma primeira vista, que não eram fruto de um planejamento mais amplo. No entanto, eram reformas que correspondiam a um bem elaborado Plano de Governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado. Nesse sentido, um dado

²⁹ Parecer nº 5/2006, do CNE/CP. Breve Histórico do Curso de Pedagogia.

³⁰ Grifo da autora

importante ressaltado por Elda Melo³¹, é que os professores e suas organizações, divididos através da especificidade de suas áreas, apenas vislumbraram o conjunto dessas reformas depois que estas foram ultimadas. Atualmente, é possível ter a clareza de que essas mudanças já estavam claramente delineadas no planejamento estratégico do MEC, explicitado em 1995. De acordo com a última autora mencionada,

Este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo Governo Brasileiro. (Idem)

Em relação a esse enfoque atual das políticas públicas, Prada (2006) admoesta que

as políticas de formação de professores implicam diversos significados tais como: proposições e implementação de leis, programas, projetos ou outras normas por parte de um governo e/ou entidades com certas estruturas administrativas de poder, como, por exemplo, as universidades; posições adotadas no cotidiano profissional dos professores, seja para implementar essas proposições, seja para contestá-las ou mudá-las. As tomadas de posição das situações político-sociais, neste caso, relacionadas à educação, são posturas políticas, ainda que reacionárias ou se achem não políticas.

Outra contribuição para a discussão sobre a questão da formação inicial de professores é oferecida por Freitas (2003), quando ela aborda a nova configuração assumida pelas políticas públicas nessa área, a qual ela denomina de ‘política desvirtuada’. A autora, no momento em que faz essa abordagem, refere-se, principalmente aos institutos superiores de educação (ISEs), que atenderam à definição, pela LDB, de *novas instâncias e cursos de formação (Art. 63)*, visando a redução dos custos da formação desenvolvida em instituições universitárias, que dariam enfoque à investigação e à pesquisa. Tal abertura da LDB, segundo Freitas (2003), obedeceu a uma imposição dos organismos financiadores, fator que diminuiu as chances de desenvolver um ensino voltado para os interesses e necessidades da educação do país. Por outro lado, segundo a mesma autora (Idem), essa economia de recursos – nos ISEs - , onde se processa uma educação mais ágil e mais barata, oportunizaria a promoção e a ampliação do ensino superior nas

³¹ MELO, Elda S. N. As Políticas de Formação de Professores no Conjunto das Políticas para a Educação: a resposta para novas demandas. Encontrado em <www.ufrnet.br/~eldamelo/texto02.pdf>. Acesso em 23/12/2005.

instituições privadas, através das verbas públicas, que deveriam ser utilizadas para oferecer um ensino público de boa qualidade. Ainda segundo Freitas (Idem, p.13),

o crescimento vertiginoso e desordenado do setor privado , e a crescente crise de inadimplência e esvaziamento de seus cursos de formação de professores contrasta com o processo de estagnação das ISEs públicas, assolada pela redução de recursos públicos para manutenção de suas atividades básicas, pela falta de professores, pelos baixos salários, e evidência de condições restritivas para a definição de uma política de formação de professores voltada para o aprimoramento e a melhoria da educação básica e da escola pública.

Essa política a que Freitas denomina de ‘desvirtuada’, começou a produzir mais fortemente os seus efeitos após a homologação da LDB, quando o MEC lançou os Referenciais de Formação de Professores (1999), e, no dia 30 de setembro, deste mesmo ano, baixou a Resolução nº 1, uma legislação que “Dispõe sobre os cursos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394 e o Art. 9º § 2º, alíneas “c” e “n” da Lei 4.024/61 com a redação dada pela Lei 9131/95”. No momento seguinte, ano de 2000, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional, que, em consonância com as reformas governamentais anteriores, deflagraram, indubitavelmente, um novo tempo na formação dos professores, e, em consequência, na educação dos brasileiros.

Deste modo, diante das novas políticas destinadas à formação do magistério, podemos concluir que existem sérias dificuldades na reversão do quadro de desigualdade social, haja vista que, a grande maioria dos professores, cujo papel nas mudanças constitui-se numa grande esperança da sociedade, continua a sua caminhada sem discernir o caminho adequado à superação de tantos anos de ausência democrática, principalmente pela deficiência no seu conhecimento sobre a realidade política.

Em face desse quadro, concluímos que, qualquer tipo de formação que não ensine o professor a refletir, a conhecer o contexto social onde se insere e a adquirir um compromisso político com as mudanças de que a sociedade necessita, é um incremento a estagnação social, visto que todas as atitudes de um professor em sala de aula, inclusive a sua metodologia, são movidas por sua postura política, mesmo quando esta é inconsciente ou ingênua.

Acreditamos firmemente que a formação inicial do professor é uma questão que precisa de muita atenção daqueles que já possuem uma visão política da realidade, principalmente dos que são responsáveis pelas novas gerações de docentes que, por sua vez, estão comprometidos

com a educação dos novos brasileiros. De acordo com Gramsci, é da consciência política do professor que decorre a sua prática pedagógica:

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. (GRAMSCI, 2001 a, p. 19).

2.1. Uma retrospectiva para melhor abordagem do tema em questão

De acordo com as influências contextuais de cada época, a formação em serviço de professores tem assumido diferentes denominações: *reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento*, e, mais recentemente, neste momento em que vivemos numa social democracia impregnada da ideologia neoliberal, *formação continuada*. Deste modo, em cada momento particular, essas nomenclaturas carregam consigo distintas compreensões epistemológicas, políticas e sociais da atuação docente, e do que deveria ser o seu processo de desenvolvimento, quer durante a formação inicial, quer no processo educativo que permeia sua vida profissional.

Do ano de 1968 em diante, com a política de recuperação econômica e o impulso desenvolvimentista - via internacionalização da economia -, o ritmo de crescimento da demanda por educação aumentou, gerando um aprofundamento da crise do sistema educacional brasileiro, que, nessa época, já era muito precário, principalmente em virtude dos entraves colocados pelo governo militar, que era a favor do desenvolvimento de um tipo de educação adstrito à direção da economia, num assentimento às orientações do capitalismo monopolista.

Esse momento, com suas características canalizadas para a produção industrial, e que decorreu da mundialização do capital e da reestruturação produtiva, expressou-se, segundo Xavier, “através do *tecnicismo*, onde o planejamento educacional surge como prioridade na realização da competência, e na *educação compensatória*, que vai se apresentar como alternativa para o nosso atraso cultural”. (1994, p. 227).

Também não se pode deixar de considerar, nesse contexto, a influência de importantes fatores externos como é o acelerado processo como, nos últimos tempos, a ciência e a tecnologia estão evoluindo e revelando, a cada dia, novas formas e prismas de ver o mundo e seus fenômenos, nas suas mais diversas e multifacetadas naturezas, como também, as novas maneiras de lidar com esse conhecimento através de modernas tecnologias que, a cada dia, surgem. Esta

realidade tão complexa está a exigir dos educadores, além de novos e fundamentados conhecimentos, uma nova postura diante dessa perspectiva de constante mutação, e de paradigmas sempre emergentes.

Por outro lado, fatos da história recente do Brasil, como é o caso da implantação do Regime Militar, em sincronia com a crise econômica mundial, por razões que já analisamos na introdução deste trabalho, possibilitaram a viabilização de negociações - Acordos MEC/USAID – com os Estados Unidos, por intermédio do MEC, que comprometeram, seriamente, a sociedade brasileira.

É importante ressaltar que, em 1962, quando o BM começou a exercer suas atividades no setor da educação desses países endividados, sua política original estava direcionada para oferecer suporte aos programas de educação que já funcionavam, principalmente aos da área de ensino secundário em geral, e aos da área de formação profissional e técnica, tanto nas zonas urbanas como nas rurais. No entanto, em 1964, por ocasião do Golpe Militar, essa instituição internacional encontrou no país um terreno propício à implantação de programas baseados nos interesses do capitalismo internacional, revertendo as suas intenções iniciais para essa última demanda.

Acompanhando historicamente esse processo vivenciado pelo país, Melo (2004, p. 169) afirma que, no ano de 1969, “o Conselho de Diretores³² sugeriu uma nova definição da política para a educação, que consistiu em aprofundar as diretrizes anteriores com novas técnicas educativas, como a instrução programada e a televisão educativa [...]”. Nesse contexto, como a expansão da oferta de educação e a reforma dos cursos voltados para a área do trabalho faziam parte do interesse daquele momento de implantação da política neoliberal, houve, inclusive, uma preocupação com certas providências de ordem infra-estrutural, como bem especifica Melo (Idem, p.171): “[...] construção de escolas e o incremento ao ensino técnico e profissionalizante, a ampliação dos cursos secundários e a formação de professores para esta área são objetivos constantes dos projetos nessa época”.

As condições em que se deu a expansão do acesso à educação no sistema educacional brasileiro, principalmente a do Ensino Fundamental, provocaram o crescimento desestruturado das redes de ensino, e, conseqüentemente, uma demanda por melhores condições de trabalho na educação, principalmente no que se refere à formação inicial e contínua dos profissionais do magistério, considerados os responsáveis mais diretos pelo processo educacional. Sobre essa questão, essa última autora afirma que,

³² A autora está se referindo ao Conselho de Diretores do Banco Mundial.

no Brasil, as novas necessidades de qualificação para o trabalho decorrentes da industrialização exigem, para os anos 70, a extensão, tanto da formação básica para a população, aumentando a qualificação escolar para o exército industrial de reserva em crescimento nas cidades, quanto uma qualificação especializada para os trabalhadores da indústria e a formação das classes média e alta para a gestão da burocracia e das empresas estatais e para a direção do aparato estratégico militar. (MELO, 2004, p.90)

Essas ‘novas necessidades’ a que Melo se refere, constituíram o fator que deu motivo às mudanças de que a nossa educação foi objeto passivo. Acrescentando outros subsídios sobre o fato, Arapiraca (1992) afirma que, inclusive, antes do início dos anos 70, tudo já estava preparado para que os Estados Unidos começassem a exercer a influência que se efetivou com a celebração dos já mencionados acordos de ajuda financeira para a educação. Segundo ele (Idem, p.149), para que isso acontecesse, em 1967,

[...] já estavam lançadas, de acordo com a orientação da Aliança para o Progresso, as bases para a implantação do novo modelo educativo da ‘escola polivalente’, da própria reforma do ensino médio, e até da própria Lei 5.692 / 71, que institucionalizou a exploração vocacional para o 1º ciclo, e o profissionalizante para o 2º ciclo.

Diante das condicionalidades impostas pelos órgãos financiadores da educação brasileira, todas as dimensões do ensino sofreram ajustes, principalmente depois da promulgação da Lei 5.692 / 71, que legitimou e normatizou, de forma muito rápida, as exigências impostas pelas organizações internacionais capitalistas. Neste sentido, era emergente a ‘formação adequada’ dos professores que já estavam em exercício, pois estes ‘necessitavam’, sem perda de tempo, adaptar-se aos novos modelos impostos. Urgia, pois, nesse momento, a implantação do tecnicismo da empresa e da necessária produtividade na educação.

Esse processo de radicais mudanças iniciou-se com as reformas implantadas no sistema educacional, a partir do consentimento do país, mas, possivelmente, sem uma plena consciência do que estava realmente sendo consumado pelos países desenvolvidos, através da transposição de conceitos, em especial, de qualidade, da área empresarial/econômica para a educacional, pressupondo que a escola seja idêntica a uma empresa. Apesar de que, nem mesmo na área empresarial, essa estratégia não tenha conseguido se firmar satisfatoriamente, a política neoliberal continuou a utilizá-la na nossa educação, através da ênfase nos aspectos econômicos, em detrimento dos aspectos educacionais, sociais e culturais.

Retrocedendo às décadas de 70 e 80, podemos constatar que a forma como era nomeado o processo de aperfeiçoamento permanente de professores já possuía uma estreita relação com as mudanças que começavam a ocorrer naquele momento. Nesse período, o referido processo era denominado *treinamento* ou *capacitação*, em consonância, pois, com a finalidade, que naquele momento, lhe era atribuída, em consequência do grande apelo do desenvolvimento industrial. Apesar de que essas nomenclaturas ainda hoje são usadas, a expressão em voga para nomear esse processo de *aperfeiçoamento permanente de professores* – como nós preferimos chamar -, é *formação continuada*. Essa terminologia tem suscitado muitas controvérsias entre os teóricos que se dedicam ao tema, pela conotação ambígua que suscita.

Em relação a esse último aspecto, a opinião de Freire dirime qualquer dúvida, quanto aos parâmetros que devem, e os que não devem ser utilizados em função da educação de seres humanos:

[...] as relações dos animais são inseqüentes, já que estes não têm liberdade para criar ou não criar. As abelhas, por exemplo, não podem fazer um mel especial para consumidores mais exigentes. Estão determinadas pelo instinto.[...] Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação [...]. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. (1979, p. 31-32).

Deste modo, podemos perceber que esse tipo de formação, que ocorre de fora para dentro, onde os indivíduos são preparados para desenvolver determinadas habilidades e mecanizar determinados comportamentos, enquadra-se perfeitamente no tipo de ‘ação educativa’ rejeitada por esse último autor.

Para um aprofundamento maior da discussão sobre essa nova forma de nomear o aperfeiçoamento permanente dos professores, optamos por analisar semanticamente a expressão *formação continuada*, desmembrando-lhe inicialmente a palavra ‘formação’, da qual procuraremos aprofundar melhor o significado, com o auxílio de teóricos que, além de Freire, também já refletiram sobre o tema, como é o caso de Bicudo (2003). Segundo essa última autora, a palavra *formação* carrega consigo significados muito complexos, que acobertam ambigüidades e lhe conferem sentidos, que, de acordo com a sua opinião, tendem a denotar, com bastante propriedade, “o processo do devir, em que o contorno da imagem que persegue o modelo, se realiza”.(2003, p.28).

Analisando mais a questão, Bicudo (Idem) afirma que, se o professor se submete a um processo de formação, ele se transforma, pela intenção do agente dessa formação, em algo que ele – agente -, quer. Em suma, neste caso ele não é o sujeito da sua formação, mas o objeto dela. Insistindo no reforço da sua idéia, essa última autora enfatiza: a formação que se admite para seres humanos “não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento”. (Idem). De acordo com Collares et al (2002),

[...] Ao se pretender objetivar a ciência, distanciando-a do processo de sua própria constituição, a relação predominante entre sujeito e conhecimento será uma relação de apropriação, que supõe um sujeito cognoscente paradoxalmente pronto mais incompleto pela falta de informações que a ciência lhe dá e ainda lhe dará sempre. O objeto cognoscente de que o sujeito se apropria, ‘forma-o’ pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista da ciência clássica, a educação – como formação intelectual – forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para os acontecimentos está desde cedo afastado. Trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações.

Deste modo, entendemos que formação só é um processo legítimo, se for concebido como um crescimento do indivíduo para a sua realização humana, sem ter como parâmetro quaisquer objetivos externos que possam ser capazes de direcionar para a uma amoldagem, em acordo com fins alheios a sua realização pessoal. Dando ensejo a uma maior completude do nosso entendimento, Bicudo dá uma importante contribuição para a distinção entre *educação* e *formação*, quando caracteriza qual, para ela, seria a finalidade da educação:

A educação preocupa-se com o desenvolvimento e o nutrir para o desenvolvimento, de intervir para que a nutrição dê-se a contento e fortaleça uma direção que transcende aquela dada pelo desenvolvimento, embora dele não prescindia, nem das ações necessárias para nutri-lo, ficando no solo da cultura. (2003, p. 33).

Von Zuben (2003) reforça esta discussão com um argumento que consideramos muito importante: para ele, o fato da formação continuada de professores estar sendo vista na ótica de um processo de ensino-aprendizagem gera uma situação muito complexa. Segundo ele, essa

[...] complexidade reside em se tentar formar atitude crítica, pela capacidade de pensar, quando precisamente esta atitude se caracteriza, ao mesmo tempo, como uma autonomia da razão, isto é, uma contestação radical de autoridade exterior. Impõe-se, já nessa etapa, um desdobramento, uma transformação da ordem anteriormente estabelecida no seio da cultura. Uma atividade crítica radical é aquela que porta sobre qualquer objeto que se lhe apresenta, sem restrição.(2003, p. 57).

Por outro lado, Freire oferece subsídios importantes para promover a crítica ao adjetivo *continuada* como se qualifica, na atualidade, essa formação de professores. Esse autor não concebe qualquer processo educativo sem esse *continuum*, que faz parte intrínseca da própria concepção filosófica da educação. Para ele, “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. [...]”.(1979, p. 28). Nesse sentido Freire afirma, ainda, que “o saber se faz através de uma superação constante”.(Idem, p.29).

Desse entendimento de Freire, que é também o nosso, concluímos que a consequência disto é o fato de sempre estarmos nos educando, ou seja, não há como a nossa educação deixar de ser contínua, pois essa é uma característica inerente à educação dos seres humanos que, desde que estejam lúcidos, aprendem até o final de suas vidas.

No caso da formação ‘continuada’ vivenciada nos dias atuais, não existe qualquer ligação com a ‘inconclusão’, e com o ‘inacabamento’ a que se refere Paulo Freire: “[...] A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”. (1979 p.27-28). Pelo contrário, a idéia de inacabamento atribuída à formação de professores nos tempos atuais atende, de forma específica, aos interesses da produção, que sempre estão a exigir novas habilidades dos trabalhadores, o que, de várias formas, afeta os professores: como seres humanos em desenvolvimento, como profissionais, e como responsáveis pela condução do processo de formação de outros seres.

Entendemos que a formação de professores que está atualmente sendo posta em prática tende a anular o valor social em favor da economia global, a quem convém enfatizar, de forma depreciativa e diferente do que faz Freire, ‘o eterno inacabamento dos sujeitos’, em função da flexibilidade do mercado, e não a partir das bases humanísticas em que sempre se apoiou esse último teórico. Collares et al (2002, p. 6) afirmam que,

adjetivar como ‘continuado’ um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem – reduzem - educação à formação intelectual e concebem esta como o domínio de

conhecimentos – ou ao menos de uma parte dele – relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-lhes sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no seu mundo de trabalho.

Dentro dessa linha de raciocínio, referendada pelos estudos que fizemos ao longo deste trabalho, acreditamos que o emprego da expressão *formação continuada*, nestes tempos neoliberais, deva-se à intenção de reforçar a idéia de que, a cada dia, é necessário que se adquira novos conhecimentos que proporcionem a constante aptidão para o emprego, ou seja, para adquirir a *empregabilidade*, e possa estar sempre pronto a atender às lides do mundo do mercado e às múltiplas facetas do trabalho flexível. Deste modo, a expressão ora em análise é uma forma lingüística construída de encomenda para o sentido pragmático que a ótica do capital tem conferido à educação dos países dependentes.

Collares et al (2002, p.8), oferecem mais uma contribuição para respaldar o nosso entendimento sobre o que hoje se chama de ‘*formação continuada*’, quando afirma:

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ponto zero. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito.

Diante das opiniões desses autores, inferimos que o ato de formar pressupõe um agente externo, não sendo, pois, uma ação própria do indivíduo que necessita se desenvolver como o sujeito do seu próprio processo, e a partir da sua livre vontade, o que seria, na opinião do autor, ‘a autonomia da razão’ a que ele se referiu. Quando se trata do desenvolvimento de indivíduos críticos que irão estimular a formação de outros indivíduos, também críticos, não podemos nos conformar com o sentido que, de acordo com o alerta de Von Zuben, ora percebemos na palavra ‘*formação*’.

Sales (2002) afirma que as várias tendências assumidas pela educação, de acordo com diferentes momentos hegemônicos vivenciados no decorrer dos tempos, e nas diversas dimensões em que o homem está imerso, principalmente no âmbito sócio-econômico, têm revelado que “o valor social distingue-se do valor econômico em função dos agentes que o determinam”. (2002, p. 29). Complementando, ela afirma que somente a superação desses impasses relativos à concepção da educação que precisamos e queremos, “podem nos dar norte seguro para pensar a formação dos profissionais de educação, necessários para lidar com a

concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade”.(Idem).

Nesse universo de opiniões, queremos ressaltar que Gramsci tem a preocupação que, na formação dos indivíduos, não se perca a dimensão da instrução, que ele considera indispensável para a superação das formas distorcidas de encarar a realidade. É dele esta assertiva:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico “de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser ‘abstratamente’ negado pelos professores [...] pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos”. (GRAMSCI, 2001 a, p. 43-44).

Entendemos que a ausência da instrução, que é uma tendência atual quando referente à educação das classes subalternas, trará prejuízos, não só para o ensino, como para a sociedade como um todo. Neste sentido, quando menciona as reformas realizadas na escola italiana, Gramsci deixa bastante claro que a questão não se atém a conteúdos programáticos. Para ele, ‘a instrução é igualmente educação’, mas, também deixa patente, que ela, sozinha, não preenche todos os requisitos da educação:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo complexo social de que os homens são expressão. (Idem, p. 44-45).

Um outro aspecto do aperfeiçoamento permanente de professores, bastante suscetível à ocorrência de controvérsias é o *locus* onde ela acontece. Neste sentido, dentre as 28 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), nos pontos que tratam da questão do magistério, existe a determinação de que “os professores deverão ter ‘jornada de tempo integral’, ministrada num mesmo estabelecimento de ensino, quando conveniente, sendo que entre 20 e 25 % dessa carga horária deve ser reservada para trabalho de preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas”. (PNE, Apud MENDONÇA, 2002, p. 35-36). Tal fato implica que essas horas sejam vivenciadas pelos professores, na própria escola em que exercem a docência, e, no

desempenho de atividades a ela inerentes. No entanto, essas determinações do PNE vão de encontro às condições de vida dos professores, que, mediante os baixos salários, nesse horário destinado aos estudos precisam sair para outros trabalhos, geralmente em outras redes de ensino, a fim de complementarem suas rendas.

No entanto, aprofundando a análise sobre as metas do supra citado documento, Mendonça (2002) encontra uma incoerência, pois, em outro conteúdo do PNE existe a recomendação de que “a formação e qualificação de professores deve ser feita por meio de programas e cursos em instituições de ensino superior, no sentido de garantir a habilitação exigida em lei [...] (2002 p. 25). O autor chama a atenção para o fato de que essa meta

*choca-se com a indicação das escolas como **locus**³³ privilegiado da formação profissional do magistério, tal como enunciado no item sobre a Educação Superior. Fica estabelecida, dessa maneira, a contradição entre pesquisa e pós-graduação como pólo irradiador da formação do educador e a opção preferencial em instituição não-universitária que não precisa fazer pesquisa.*

Candau (1997, p. 56) tem uma opinião mais flexível sobre essa questão e alerta para o fato de que “diferentes modelos de formação continuada, construídos a partir de distintas perspectivas, não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces com outros”. Ela enfoca ainda outro aspecto da questão que, na nossa opinião, poderá constituir-se num denominador comum: segundo a autora “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente e a valorização do saber docente” (Idem). Diante disso, mesmo que o cenário da formação não seja a escola, o que parece importar à autora é o ponto de partida do processo, que, além de ter referência estreita com a escola, deve ser epistemológico, e individual.

Demonstrando-se preocupada com essa última questão, Candau (Ibidem, p. 52) remete-nos à perspectiva ‘clássica’ do aperfeiçoamento permanente de professores, que coloca ênfase na ‘reciclagem’, sendo, geralmente, realizada nas universidades. Segundo ela, essa concepção conduz a uma dicotomia entre os que produzem o conhecimento – a universidade – e aqueles que, na escola, o aplicam. Nóvoa (2001) concorda com a opinião de Candau, acrescentando que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. Vale notar, que essa constatação foi anteriormente realizada por Freire (1979), que preconizou, com relação à busca da educação, pelo homem:

³³ Grifo do autor.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ter menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras, Seria 'coisificar' as consciências.(1979, p. 28).

Sem discordar desses últimos autores, Candau (1997), nos oferece uma medida menos ortodoxa, visto que o *locus* da formação não precisa, literalmente, ser o espaço físico da escola, mas deve ser a situação escolar, com todos os seus problemas e especificidades. Na nossa opinião, se a universidade tiver a responsabilidade de partir da individualidade dos professores e da sua realidade escolar, poderá efetuar um bom trabalho, quer seja dentro dos muros da escola, quer fora deles. Deste modo, entendemos que não se pode radicalizar o *locus* dessa formação, visto que as duas instituições têm papéis importantes nesse processo, cabendo, no entanto, às universidades, a tarefa de oferecer o potencial físico e pedagógico para que a formação ocorra da melhor forma possível, outrossim, assegurando uma autonomia em relação às tendências neoliberais de caráter individualista, e, ao mesmo tempo, tendenciosas, desagregadas, e descontínuas.

Apesar de todas essas discussões em torno da formação de professores, sabemos que a formação inicial e o aperfeiçoamento permanente desses protagonistas do processo educativo - os únicos - não representa a solução para todos os problemas que afetam a escola, pois, a maioria desses entraves não está nesta última, nem mesmo nos professores, mas no contexto social que a envolve e de onde emergem problemas cruciais para os quais essa instituição não encontrou, ainda, ferramentas capazes de promover uma benéfica e profícua influência.

Deste modo, temos a clareza suficiente para entender que a escola não pode, sozinha, realizar as mudanças sociais pretendidas, mas também estamos conscientes de que essa mudança não ocorrerá sem a sua participação, e isto só acontecerá no momento em que os educadores, juntos à sociedade como um todo, tomarem consciência da realidade onde estão imersos, para poderem reagir a toda e qualquer forma de amoldagem.

Nesse contexto de tão grande complexidade, a formação de professores está, segundo Freitas (2003, p. 16), [...] “exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”.E a autora acrescenta ainda:

[..] está exigindo também firmeza e clareza quanto aos limites e às possibilidades das propostas alternativas na sociedade atual, e quanto à impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de 'menor custo' que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação.(Idem.).

Diante dessa realidade que exige o empreendimento de mudanças, Freitas (2004, p.9) incentiva para a retomada das discussões sobre as questões educacionais, afirmando que

*o momento atual é promissor para a retomada das discussões sobre os fins da educação, trazendo para o debate a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para o nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos, o que inclui a discussão sobre os conteúdos da formação e os conteúdos escolares, superando a concepção de **instrução** que predomina no espaço escolar e que ainda vem sendo reforçada pela política do atual Ministério.*

Referendando essa necessidade de uma mudança de mentalidade do que fazem a escola, temos em nosso favor a opinião de Gramsci:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidos e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 2001 a, p. 19).

No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessário a formação de uma significativa quantidade de intelectuais conscientes e politizados, que não estejam à serviço das classes dominantes, e que, necessariamente, tenham uma exata leitura da realidade onde estamos mergulhados, colocando-se, conseqüentemente, ao lado das classes trabalhadoras. Para nós, grande parte desses intelectuais deverá emergir de um magistério consciente da realidade onde estamos imersos, mediante uma retomada da direção das políticas de formação dessa categoria.

2.2.1. Os anos 70-80 e a política de aperfeiçoamento permanente de professores no Brasil

No seu livro, *A Mundialização da Educação*, um dos importantes aspectos abordados por Melo (2004), foi que, a partir dos anos 70, para os órgãos internacionais, “os desajustes econômicos passam, cada vez mais, a ser encarados como de responsabilidade de cada país, uma espécie de incompetência interna da realização capitalista de lucros”, num processo de culpabilização das vítimas, que é uma das características inerentes à ideologia neoliberal. Também, nesse período, as agências financiadoras começaram cada vez mais a impor condições para conferir empréstimos, e, paralelamente, ocorria que os juros da dívida contraída pelos países subdesenvolvidos, em curto prazo, iam ficando cada vez mais altos.

Nesse mesmo período, em que os avanços científicos e tecnológicos emergiam, de forma bastante acelerada, e a cada momento, ocorreu nos meios educacionais uma grande preocupação voltada para o preenchimento das lacunas do ensino, que eram justificadas, apenas, como necessidade de atualização de conhecimentos. Para suprir essas carências, foram realizados rápidos cursos de reciclagem, justificando-se que compensariam, de forma apropriada, as necessidades de adequação aos constantes avanços da ciência. No entanto, já estava presente nos organismos internacionais a intenção do investimento na formação do professor nos moldes do capitalismo internacional, embora, não houvesse ainda por parte dessas instituições, a operacionalização evidente de uma ação voltada para esse fim.

De acordo com Bicudo (2003), nos anos 80, houve, no nosso sistema educacional, uma percepção ainda fraca dessa situação, e uma tentativa de reação às investidas da ideologia neoliberal. Sobre isso, essa autora (Idem, p.23-24) chama atenção, também, para o fato de que

[...] a ênfase na formação do professor aparece da década de 1980 para cá, como um movimento que se segue ao da ‘descoberta’ do papel da escola como aparelho ideológico do Estado, e de ensino, como ação que reproduz conhecimentos. Na perseguição de modos de transcender os aspectos de reprodução embutidos na educação escolar e na busca de um ensino, ainda que tradicional, que desse conta da aprendizagem, e na constatação de que o ‘fracasso’ dessa tentativa deva-se à incompetência do professor em trabalhar com essas questões, houve uma busca por cursos rápidos de reciclagem do professor. Eram cursos que visavam inicialmente, os conteúdos ensinados. Posteriormente, foram sendo ampliados, abrangendo também aspectos pedagógicos do ensino.

Fazendo um retrospecto sobre essa fase referenciada por Bicudo, pode-se verificar que os cursos voltados para o aperfeiçoamento de professores, que já embutiam intenções voltadas para

a implantação de políticas governamentais, transmitiam, naquele momento, de forma sutil, toda a essência ideológica que fosse julgada necessária à formação de consensos, e, deste modo, habilmente, terminavam por contar com a adesão desses profissionais. Atualmente já não é utilizada muita sutileza sobre as questões ideológicas contidas nesses cursos, e, mesmo assim, os profissionais do magistério estão participando sempre, de forma passiva, principalmente por ocasião da implantação de programas subvencionados pelo governo federal.

Um importante fato que teve uma relação muito direta com a formação de professores foi determinado pela agenda global da educação básica, elaborada por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência foi decidido pelo coletivo de representantes dos países que lá estiveram presentes, que, a partir dos anos 90, o Estado teria novas funções na área educacional. Essas mudanças, como outras que ocorreram a partir da década de 70, tiveram a chancela do Banco Mundial e da UNESCO, e deram ênfase à ‘vocação’ dos países subdesenvolvidos para receberem e utilizarem tecnologias transferidas dos países centrais. Nesse contexto, preconizou-se largamente a educação de qualidade para todos, que deveria ser efetivada através da aquisição de novas competências e habilidades, visto que, para o Banco Mundial e a Unesco, as classes sociais se restringem à posição dos indivíduos na sociedade do conhecimento.

Essas novas regras tiveram uma grande ressonância nas políticas relativas à formação de professores, buscando concretizar os objetivos da atual política vigente. Segundo Torres (2000, p. 138), esses órgãos financiadores nos têm imposto “uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores: o discurso econômico versus discurso pedagógico”. Nesse sentido, a autora afirma que

o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo. (Idem, p. 139).

De acordo com essa conjuntura de moldes capitalistas, a escola é comparada a uma empresa e a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, onde se estreita a visão educacional, restringindo-a a conteúdos que deverão ser assimilados. Utilizando a uma

expressão formulada por Freire (1979) - concepção ‘bancária’ de educação³⁴ -, Torres (2000) afirma que esse conceito de inspiração tecnicista já começava a ser superada, quando os apelos da ‘qualidade da educação’ e do ‘rendimento escolar’ voltaram a retomá-la para colocá-la a seu serviço. Ela reforça essa idéia explicando que, em parte, isso acontece

porque se pode ver o texto escolar como o portador por excelência do currículo (ou seja, dos conteúdos, explícitos), desconhecendo-se o papel central do professor na definição e concretização do currículo (incluído o ‘currículo oculto’) na sua relação com os alunos, dentro e fora da sala de aula. (Idem, p. 142).

Deste modo, fica bastante claro que, nessas novas diretrizes do ensino, o enfoque dos conteúdos volta-se, totalmente, para a teoria do capital humano e para a formação do trabalhador polivalente, envolvendo, por isso, informações e habilidades cada vez mais específicas e sofisticadas, mas sem qualquer aprofundamento. A partir desses entendimentos do poder ora hegemônico, essas diretrizes foram, obviamente, incluídas nas orientações sobre a formação dos professores dos países endividados, visto que esses profissionais são os condutores mais diretos desse processo educativo.

Assim, a cada dia, com mais força, vemos a nossa educação adaptar-se, de forma passiva, aos ditames desses organismos internacionais, que possuem as bases assentadas na lógica da economia, e onde as categorias centrais desse processo são a *relação custo benefício*, e a *taxa de retorno*, e onde a ética é um meio de servir mais adequadamente ao capital. Nessa adaptação contínua a uma realidade econômica e científica tão dinâmica, torna-se imprescindível e urgente, que os profissionais do magistério dediquem-se a entender melhor essa realidade, dada a responsabilidade que possuem no que se refere à formação dos indivíduos que terão que viver num mundo que não podemos nem prever.

Tommasi (2000, p. 220-221) afirma que, diante desse contexto, é importante que se reflita sobre certas questões, que, também na nossa opinião, são decisivas para o futuro da educação e, conseqüentemente, do país. Segundo ela, “a primeira e importante questão a ser pensada é: em que medida e que forma as orientações estabelecidas pelo Banco influenciam as definições da política educativa brasileira?” (Idem). De acordo com a autora em pauta, existe um espaço de autonomia, para que os técnicos e os educadores nacionais possam, formular e

³⁴ Segundo Freire, essa seria uma visão de educação que considera, prioritariamente, o acúmulo de informações, não a construção do conhecimento.

implementar, políticas que possam ajudar a por em prática uma educação voltada para as mudanças sociais. Deste modo, segundo Tommasi, precisamos “fortalecer nossa capacidade de propor alternativas de políticas e reformas educacionais” (Ibidem). Para nós, para atingir esse nível de intervenção política, faz-se indispensável o fortalecimento da nossa capacidade de leitura do que se passa ao nosso redor, de forma a que possamos propor, de uma maneira consciente e segura, alternativas de políticas e reformas educacionais, que sejam capazes de conduzir a novos rumos, onde as classes sociais não sejam submetidas a tantos desníveis.

Tommasi (2002) chama atenção para que, em face da percepção de indícios, mesmo velados, de uma reforma educacional, faz-se necessário que se realize, de pronto, uma análise crítica sobre o papel que ela possa vir a desempenhar na nossa educação básica. Segundo a autora, é bom alertar, principalmente, para aqueles modelos que estão em busca de maior produtividade para o sistema, notadamente através de “investimentos que respondem à análise de custos / benefícios, descentralização, de fortalecimento de autonomia da escola, da ênfase em ‘insumos’ pedagógicos e em tecnologias educativas, e de introdução dos valores do mercado através de formas de competição entre as escolas e entre os professores”. (TOMMASI, 2002, p. 138).

Outro enfoque abordado por Tommasi (2000) relaciona-se a outras questões-chave, como é o caso dos planos de carreira e dos salários dos professores que sabemos de suma importância para alcançar a tão decantada *‘melhoria da qualidade de ensino’*, mas que nunca são contemplados nos projetos do Banco Mundial. Temos a convicção de que ficará muito difícil uma qualidade no ensino se não houver um investimento na valorização desses profissionais, principalmente, para que ocorra a elevação da sua auto-estima, e a conquista de uma vida mais digna.

De acordo com Tommasi (2000), o BM tem se preocupado bastante com a questão docente. Com certeza, que essa preocupação não é que os professores recebam a qualificação e o salário que a educação brasileira precisa que eles tenham, mas com a educação que os organismos internacionais necessitam para a manutenção da hegemonia do capitalismo internacional. Tommasi confirma o nosso entendimento, ao complementar:

[...] o tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM _ e a sociedade em geral_ e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas e contraditórias. Os professores costumam ser vistos como um sindicato, e sindicato magisterial lembra, automaticamente, reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e

manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, 'insumo' educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um 'beco sem saída'. (TOMMASI, 2000, p.160-161).

Por outro lado, percebemos que a intrusão que a globalização tem infligido à sociedade brasileira deu à escola, e, conseqüentemente, aos professores, uma dimensão muito grande de responsabilidade no que se refere à questão da ética, pois, nesse processo, os valores da nossa sociedade estão se diluindo e sendo substituídos de forma abrupta. Libâneo (2000, p.22) respalda a nossa opinião quando afirma que “o mundo globalizado e o domínio das leis de mercado, na conformação da vida social, transforma, de forma acelerada, nossos valores, atitudes, crenças, e nossos modos de agir”. Concordamos com Libâneo, pois é bastante evidente a grande quantidade de estímulos que agem no sentido de transformarem as nossas mentes, ora de uma forma sutil, ora de uma maneira bastante abrupta.

Não se pode negar que a mídia, que traz benefícios importantes à sociedade, em termos de informação, tem um outro lado bastante nocivo pelos apelos estranhos aos nossos princípios, que entram nos lares das famílias sem lhes pedir licença, introduzindo valores, que há pouco tempo se abominava profundamente e que hoje já não nos aparecem com a antiga e malévola intensidade. Nesse contexto, a mídia televisiva tem mais influência que as demais, pela forma como introduz valores inerentes ao capitalismo internacional, através de notícias que são largamente veiculadas, assim como, também, a omissão de outras, quando conveniente aos interesses desses organismos voltados para o estímulo ao consumo, a quem não importam valores os valores de ordem social.

Diante dessas diversas e complexas influências, a escola tornou-se assoberbada de funções, visto que, muitas vezes, ela está precisa educar as próprias famílias que, em muitos casos, perderam seus referenciais e pouco, ou quase nada, têm o que oferecer aos filhos no que se refere a questões de ética e de costumes, sem esquecer também, que a própria escola precisa se educar nessa dimensão.

Sabemos, outrossim, que essa não é uma tarefa só da escola, mas ela é, principalmente, da escola, pois é lá que deve residir o saber sistematizado. No entanto, precisamos de intelectuais que tenham essa visão para que essas mudanças sejam conduzidas a contento, pois, inicialmente, quando poucos, ainda, perceberam essas questões, é bastante difícil: é uma caminhada quase solitária.

No entanto, de acordo com as nossas análises anteriores, podemos garantir que a formação continuada de professores, que tem sido objeto de tanto investimento das políticas neoliberais, precisa ser revertida em favor de mudanças que tenham a sociedade como principal beneficiária, onde o reflexo seja a diminuição das desigualdades, que hoje são muito evidentes.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

Ver o invisível...e duvidar do que se vê.
(ESTEBAN, 2003)

3.1. O objeto

No contexto dos diversos fatores que poderiam interferir na qualidade do ensino ofertado aos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino – por razões já descritas anteriormente -, um dos que mais nos chamaram a atenção foi a natureza da oferta de aperfeiçoamento permanente de professores e a forma como esta ocorre, sobretudo a que é direcionada àqueles profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, elegemos como objeto da nossa pesquisa a política de oferta de ‘formação continuada’ – forma como essa rede de ensino nomeia esse tipo de formação - aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como objeto da pesquisa, investigamos a relação entre a oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas e o desempenho dos docentes envolvidos no processo da pesquisa, visto que essa relação tem conseqüências diretas sobre os estudantes dessa rede de ensino, incidindo necessariamente sobre o ensino a eles ofertado.

Diante disso, a nossa hipótese inicial foi que a oferta de formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, dessa rede de ensino, não atende aos interesses e necessidades específicas da prática docente desses profissionais, prejudicando assim a sua atuação docente e a qualidade da educação ministrada nessa rede de ensino.

3.2. O Campo da pesquisa

No que se refere ao que denominamos, de uma forma geral, como campo da pesquisa, consideramos, não apenas os aspectos físicos, mas todo um contexto estrutural, histórico, e político, que representa a Rede Pública Estadual de Ensino em sua totalidade. Deste modo, consideramos nesta abordagem a recente mudança estrutural que essa instituição sofreu recentemente, no período que corresponde ao início do período delimitado para a nossa pesquisa, principalmente, pela importância que o setor responsável pelos recursos humanos dessa rede de

ensino assumiu nesta estrutura atual, passando a apresentar potencialidades para que seja realizado um trabalho eficiente nessa área.

Para que seja possível uma melhor compreensão da atual funcionalidade do órgão que atualmente é responsável pela execução da política de educação permanente dos profissionais do magistério, descrevermos a estrutura e o funcionamento da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, na sua organização atual - Secretaria Executiva de Educação (SEE) -, fazendo um breve retrocesso a sua estrutura anterior, ao período de 1975 a 2000, quando essa instituição denominava-se Secretaria de Educação e Cultura (SED).

Vale frisar, que entre essa última estrutura, e a atual, houve mudanças na funcionalidade da SEE, provocadas por reformas na estrutura geral da administração estadual, como foi o caso do período em que essa secretaria de Estado denominou-se Secretaria da Educação e do Desporto (SED). No entanto, até agora, só houve duas estruturas oficializadas através de documento especificamente voltado para a Rede Pública Estadual de Ensino³⁵: a instituída pela Lei 3.289 de 14 de junho de 1973, que criou a Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas; e a que resultou do Decreto de nº 1.790, de 16 de março de 2004, que dispõe sobre a regulamentação da atual Secretaria Executiva de Educação.

É importante ressaltar, que no período em que se desenvolveu a nossa pesquisa, a atual estrutura já funcionava, em caráter experimental.

3.2.1. Estrutura anterior: Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas (SEC)

A estrutura anterior da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas foi criada através da Lei 3.289 de 14 de junho de 1973, – *Legislação em Face da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus* -, que “Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura e dá outras providências”. Apesar dessa lei ter sido concebida em 1973, a sua aprovação só foi efetivada através de Decreto publicado em 04 de fevereiro de 1974. Naquele momento, a referida instituição foi oficialmente denominada Secretaria da Educação Cultura (SEC).

Considerando a natureza do nosso objeto de trabalho, dirigiremos o foco da nossa análise para a estrutura e funcionamento do setor de Recursos Humanos da antiga SEC. Para isso,

³⁵ Informação fornecida pela Assessoria de Planejamento e Orçamento da SEE.

inicialmente, transcrevemos o SUBTÍTULO IV, da Lei 3.289 de 4 de fevereiro de 1974, já antes referida:

Da Supervisão Técnica

CAPÍTULO I

Da Unidade de Recursos Humanos (URH)

SEÇÃO ÚNICA

Das Atribuições

Art. 9º - À Unidade de Recursos Humanos compete:

I - definir a política de qualificação de recursos humanos da Secretaria;

II - planejar, organizar, supervisionar, executar, acompanhar e avaliar a qualificação de recursos humanos da Secretaria;

III - acompanhar a execução de convênios com órgãos ou instituições qualificadas no Estado, no País ou no Exterior;

IV - manter intercâmbio com entidades congêneres relativamente à elaboração e execução de programas de aprimoramento;

V - executar a política de recrutamento e seleção de pessoal;

VI - administrar o Centro de Treinamento do Magistério e o Centro de Ciências de Alagoas;

VII - desempenhar outras atribuições do âmbito de sua competência.

Parágrafo Único - integram a Unidade de Recursos Humanos os Centros de Treinamento do Magistério e o Centro de Ciências de Alagoas (Lei 3.289, de junho de 1973).

Na estrutura regulamentada pela Lei 3.289, o setor responsável pela área de recursos humanos da SEC possuía ligação direta com o órgão diretamente responsável pelo planejamento e a execução das ações do ensino – Diretoria de Ensino – exercendo, paralelamente, atribuições administrativas e pedagógicas. Acreditamos que, se por um lado, essa junção era conveniente por oferecer melhores condições para uma interrelação entre os dois âmbitos da mesma questão - o pedagógico e o administrativo -, por outro aspecto, a área inerente à formação e valorização dos profissionais do magistério, de importância vital dentro do sistema de ensino, não possuía nessa estrutura anterior as potencialidades para atender a essa última dimensão.

Nessa estrutura, a atividade pedagógica voltada para os recursos humanos da SED era realizada por uma equipe muito reduzida em termos de lotação numérica de técnicos³⁶, mesmo que, quase sempre composta por pessoas competentes nessa área. No entanto, é possível que, pelas limitações impostas pela própria estrutura, que destinava a esse setor uma reduzida lotação de técnicos responsáveis por funções administrativas e pedagógicas, esses não tinham condições

³⁶ Geralmente a equipe da URH, na época em que estava vigente a estrutura anterior da Rede Pública Estadual de Ensino, possuía de 08 a 10 técnicos lotados nesse setor.

de atender, de forma adequada, às demandas em prol da qualidade da formação dos professores e dos técnicos em educação. Nesse momento, além das competências relacionadas à execução e coordenação de cursos, a Unidade de Recursos Humanos (URH) detinha as atribuições de lotação dos professores - nas escolas, em outros órgãos da Rede Pública Estadual de Ensino, e em instituições conveniadas -, além de outras providências administrativas a eles referentes.

Outra questão digna de nota é que, pelos motivos da precariedade organizacional já referenciada, não havia, na estrutura oficial da URH, um espaço reservado aos cuidados com o aperfeiçoamento e a valorização dos profissionais de educação da área administrativa que integram essa rede de ensino, tais como: serviçais, agentes administrativos, merendeiras, vigilantes, motoristas, e outros servidores vinculados a esse sistema de ensino. Na verdade, exercendo as suas atividades no âmbito do sistema, bem ou mal, esse potencial importante de servidores era relegado à ignorância de suas funções específicas mais elementares.

Naquele momento em que vigorava a estrutura anterior, o que se colocava nos planejamentos em termos de aperfeiçoamento permanente de professores era o que os técnicos da SEC acreditavam que esses professores necessitavam, ou, ainda, as ações eram colocadas no plano de trabalho anual (PTA) dessa instituição, em função de um montante de recursos predeterminado pelo MEC, que era preciso gastar. Por outro lado, as ações de capacitação seguiam quase sempre o curso das prioridades dessa última instituição, quando, na realidade, as necessidades e interesses dos professores poderiam ser, e acreditamos que eram, bem outros.

Diante do contexto referido, os recursos disponíveis para aperfeiçoamento permanente de professores previsto pelos dirigentes desses setores - nos diversos níveis e modalidades de ensino - financiavam cursos que corriam o risco de não apresentarem resultados positivos para a melhoria da qualidade da educação ofertada por essa rede de ensino.

É importante ressaltar que, naquele período, grande parte dos cursos realizados pela SEC eram avaliados como de boa qualidade técnica, por todos os envolvidos no processo: cursistas, professores e coordenadores. No entanto, esses eventos de formação não despertavam interesse nos profissionais do magistério, provavelmente, pelo fato de não atenderem aos seus interesses e necessidades. Um fato digno de nota é que, muitas vezes, quando chamados para esses eventos de capacitação, esses profissionais não aceitavam o convite, causando assim grandes problemas para o preenchimento das vagas existentes. Tal fato obrigava os responsáveis pela execução desses cursos a realizar uma verdadeira “corrida” em busca de cursistas, a fim de que não sobrassem vagas, e não fosse necessária a devolução de recursos. Havia até casos, onde

servidores que não exerciam o Magistério participavam desses cursos para completar o número de cursistas previsto no planejamento. Ocorria, também, que muitos professores chegavam ao local onde ia se realizar o curso, sem saber, ao menos, qual o tema que seria abordado.³⁷

3.2.2. A estrutura atual: Secretaria Executiva de Educação (SEE)

Como já referimos anteriormente, a estrutura da instituição responsável pela Rede Pública Estadual de Ensino, onde, as dimensões de qualificação e administração referentes aos servidores dessa rede conviviam juntas, passou por uma reforma, sem que houvesse uma avaliação criteriosa da estrutura anterior, com vistas a não repetir erros e para conservar possíveis acertos.

No ano de 2000, por ocasião de mudanças efetuadas na gestão do governo do Estado – reestruturação administrativa -, foi contratado pela SEC um serviço de consultoria que, após a realização de uma pesquisa, a qual fez o levantamento das funções dos seus diversos setores, e, deu-lhe, a partir desse estudo, uma nova forma estrutural³⁸, que começou a ser implementada nesse mesmo ano – 2000 - , em caráter experimental. No entanto, só a partir de 16 de março de 2004, ocorreu a sua aprovação, através da publicação no Diário Oficial do Estado de Alagoas, do Decreto de nº 1790, do Governo de Alagoas.

Nesta atual estrutura houve uma substancial modificação, representada por uma cisão na área de recursos humanos. De acordo com essa mudança, uma parte dessa última área passou a integrar o Departamento de Administração Finanças, constituindo dentro desse órgão, o Departamento de Recursos Humanos (DRH), e a outra, passou a constituir a Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação (CDPE), de que trataremos posteriormente, em maiores detalhes. É importante ressaltar, que, nessa nova estrutura, foram previstos pontos de articulação entre os órgãos que tratam de questões específicas dentro do sistema, como é o caso de recursos humanos. No entanto, no período analisado, constatamos que, apesar de asseguradas na regulamentação atual, as interações que possam ocorrer, ou não, entre a DRH e a CDPE, dependem, de fato, da iniciativa e da vontade dos dirigentes desses dois órgãos da SEE.

³⁷ Estes são depoimentos nossos, pois estivemos envolvidos com essas capacitações ministradas naquele período, na função de cursista.

³⁸ Nesse período exercíamos funções técnicas na sede dessa instituição e fomos envolvidos nessa pesquisa.

A CDPE abriga, no âmbito da sua estrutura, dois programas – Programa de Formação Continuada de Professores (PROFOR) e o Programa de Avaliação de Desempenho (PROAD) -, e dois projetos: Projeto Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores da SEE (PROSERV) e o Projeto de Capacitação do Pessoal Administrativo (PCPA). Mediante a importância que essa Coordenadoria assume, através de seus programas, projetos, representa no âmbito da nossa pesquisa, em documento anexo, descrevemos, em seus aspectos legais, as competências de cada um dos órgãos que a compõem (ANEXO VI).

O PROAD tem a finalidade de contribuir para a melhoria do desempenho dos servidores da educação e da qualidade da ação educacional. A esse programa compete a construção e implantação da sistemática de avaliação **para**³⁹ o desempenho dos servidores da rede pública estadual de ensino.

Através do PROAD, e a partir de respaldos legais (ANEXO VII), a SEE construiu, de forma coletiva e democrática⁴⁰, uma sistemática para a avaliação de desempenho funcional dos seus servidores, que teve como ponto de partida a escola, e envolveu, nesse processo, todas as instâncias do Sistema Público Estadual de Ensino, ou seja, escolas, coordenadorias regionais de educação, e órgãos gerenciais da SEE. Acreditamos que, após a oficialização do referido instrumento, essa instituição disporá de um importante meio para uma avaliação censitária desses servidores, além de servir para efetivar, na forma da Lei, as suas progressões funcionais, de acordo com o que foi determinado pelo Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual (PCC)⁴¹. De acordo com esse último documento, a Sistemática de Avaliação para o Desempenho deverá ser utilizada, principalmente, para diagnosticar as demandas de formação continuada e outras necessidades apresentadas pelos profissionais do magistério, no exercício de sua profissão.

O PROSERV atua na promoção de ações capazes de criar condições para a melhoria da qualidade de vida dos servidores dessa instituição, de acordo com as competências que estão

³⁹ A substituição da preposição “de”, originariamente empregada quando se faz referência a esse tipo de avaliação de servidores – avaliação **de** desempenho -, atendeu à finalidade da mudança de conotação, tendo em vista que a preposição “para” tem um significado mais adequado ao que se quer enunciar, ou seja, ao invés de avaliar, no sentido de julgar, estimular, para que ocorram as mudanças pretendidas no desempenho desses professores, o que se pretende é avaliar para assessorar na melhoria desse desempenho. Daí porque, esse modelo de avaliação dos servidores do magistério estadual de Alagoas, foi denominado de avaliação **para** o desempenho.

⁴⁰ Esse depoimento é da nossa responsabilidade, pelo fato de termos participado da coordenação e do processo de elaboração da referida sistemática.

⁴¹ **Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público de Alagoas:** Art. 14. O desenvolvimento na carreira poderá ocorrer após 3 (três) anos de efetivo exercício mediante os procedimentos de: **I- Progressão Horizontal:** passagem do servidor de uma classe para a imediatamente seguinte dentro do mesmo nível, com interstício mínimo de 3 (três) anos obedecendo a critérios específicos de avaliação de desempenho e à participação em programas de desenvolvimento na carreira, **assegurados pela instituição.**

descritas no anexo. É bom frisar que, mesmo antes de ser oficializado pelo Decreto Governamental na nova estrutura da SEE, esse projeto já vinha se legitimando de fato, através do desenvolvimento de um importante trabalho em prol dos servidores que apresentam dificuldades de várias naturezas que interferem na sua vida profissional. Nesse sentido, o PROSERV detecta os problemas, e, quando a solução destes reside no âmbito do sistema de ensino, são diretamente tratados⁴², e, quando não existem soluções dentro da própria estrutura do sistema de ensino, o projeto em pauta age por via indireta, através do encaminhamento desses profissionais a instituições competentes para ajudá-los, possibilitando-lhes a reintegração no sistema de ensino. No caso de servidores que, comprovadamente, não apresentam possibilidades para o retorno às atividades profissionais, a SEE, por intermédio do PROSERV, vem oferecendo-lhes o apoio necessário – principalmente no que diz respeito à remoção dos entraves burocráticos - para que possam se aposentar, em seu próprio benefício, e em favor do bom funcionamento do sistema de ensino, com evidentes reflexos positivos no processo educacional da Rede Pública Estadual de Ensino.

O Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo (PCPA) atua na identificação de necessidades de formação e capacitação funcional voltadas para o pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE, garantindo a execução das iniciativas de aperfeiçoamento permanente desses servidores.

Convém ressaltar, que esse último projeto, também criado através da recente regulamentação da SEE, veio ao encontro de necessidades dos servidores administrativos como é o caso de merendeiras, auxiliares de serviços diversos, motoristas, vigilantes, e de outras categorias que apóiam as ações de ensino, que nunca tinham sido consideradas na Rede Pública Estadual de Ensino, sobretudo no que se refere às suas necessidades de qualificação e aperfeiçoamento permanente.

Ao realizarmos essa análise sobre a estrutura da CDPE, encontramos entre seus programas e projetos, toda potencialidade para uma efetiva interação entre os diversos órgãos que a compõem, com vistas ao provimento das condições necessárias para suprir as carências de capacitação, ou de outras, que se estabeleçam ao longo da vida dos servidores dessa rede de ensino. No entanto, só após a implantação da Sistemática de Avaliação para o Desempenho dos Profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino, que para nós é a alavanca que impulsionará, de fato, a CDPE, será possível comprovar a funcionalidade desta última coordenadoria dentro do

⁴² Em muitos casos os problemas são resolvidos através da própria equipe multidisciplinar do PROSERV, que é integrada por pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais.

sistema de ensino. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o PROAD – após a sua oficialização - ofereça os resultados das avaliações individuais dos profissionais de educação ao PROFOR, e a dos servidores administrativos ao PCPA, que realizarão as ações necessárias ao suprimento das necessidades de capacitação, ou de outro tipo de intervenção específica que se faça necessária à melhoria do desempenho desses servidores. Esta última possibilidade de intervenção, que extrapola a questão pedagógica, é da competência do PROSERV, cujas atribuições já declinamos anteriormente, quando descrevemos a estrutura da CDPE. Este último projeto mantém interface com os dois programas em pauta, e com o PCPA.

Como ficou claro pelos elementos que a compõem, e pelas possibilidades de interação entre os seus diversos órgãos, na CDPE existem potencialidades para que possa se efetivar o aperfeiçoamento e a conseqüente valorização dos profissionais do magistério da Rede Pública Estadual de Ensino, considerando, inclusive, cada profissional da área do magistério dessa rede de ensino como uma pessoa integral e única, pela sua história de vida e pelo tipo de formação profissional que lhe coube, devendo, por isso, ser tratado de forma diferenciada, no âmbito do sistema de ensino.

Acreditamos que essa valorização só será possível, na medida em que se fizerem efetivas as possibilidades asseguradas em lei, tanto as que existem dentro da estrutura da SEE, como também pela observância das Leis Básicas do Magistério da Rede Pública Estadual de Ensino – Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público e Estatuto do Magistério Público do Estado de Alagoas (PCC) -, que foram homologadas desde setembro do ano de 2000, e, até a atualidade, os professores não usufruíram, totalmente, desses direitos assegurados por lei.

3.2.3. O ambiente da pesquisa: Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA)

O Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), localizado no bairro do Farol, foi escolhido para campo da nossa pesquisa por ser um complexo educacional que possui um grande número de escolas dos diversos níveis e modalidades de ensino, onde, inclusive, funcionam turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Deste modo, além de apresentar condições funcionais compatíveis com as exigências da nossa pesquisa, o CEPA foi destinado, desde sua origem, à pesquisa educacional, como poderemos depreender através de um breve histórico que dele traçaremos.

No Governo Arnon de Melo –1951 / 1956 -, o então titular da Pasta da Educação, Professor Ib Gatto Falcão, na busca de aumentar a oferta de vagas escolares em Maceió, idealizou um complexo educacional, que fosse dotado de ampla estrutura, com funcionamento em tempo integral, que fosse voltado para o oferecimento de formação técnica, profissional, e artística, e, ainda, que tivesse a capacidade de atender à demanda de educação da capital. Este complexo teria, também, a possibilidade de oferecer estágio remunerado aos seus estudantes e as condições indispensáveis à formação dos recursos humanos destinados à atuação no magistério em nível médio, como também a sua reciclagem, e até cursos de pós-graduação, para que os estudantes pudessem ter um melhor desempenho no exercício do magistério da Educação Básica.

Diante disso, o então Secretário de Educação e Cultura de Alagoas buscou financiamento do projeto de construção do referido projeto, junto ao Governo Federal. A partir dessa iniciativa do Dr. Ib Gatto Falcão, o Presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Professor Anísio Spínola Teixeira, após considerar a pertinência da solicitação em pauta, decidiu que seria desenvolvido o ambicioso e avançado projeto de Alagoas, através dos recursos dessa última instituição.

O projeto arquitetônico da obra do CEPA foi da autoria dos arquitetos Diógenes Rebouças e Bina Fonyant Filho. De acordo com esse projeto, além das escolas, o complexo seria dotado de uma biblioteca, salas de estudo e um monumental teatro educativo de arquitetura avançada, com 45 metros de vão livre na platéia, equipado com 1.050 poltronas.

Nem todas as metas que constavam no projeto original foram contemplados, mas, já em 1958, o CEPA estava pronto para funcionar nas suas primeiras escolas: Instituto de Educação, que possuía o Grupo Escolar Experimental como laboratório de estágio⁴³; Jardim Infantil Experimental de Maceió, atualmente Escola Prof^a Maria Rosália Ambrozio; Colégio Moreira e Silva; e Escola Industrial Princesa Isabel, atualmente Escola Princesa Isabel.

Em 31 de janeiro de 1968, o complexo educacional em pauta foi legalmente instituído, através do Decreto 1.519, que reorganizou a Secretaria da Educação e Cultura e o incluiu na sua estrutura. De acordo com o Artigo 34 do referido documento, o CEPA, originariamente, tinha as finalidades de:

1) Manter em funcionamento estabelecimentos de ensino e treinamento de diversos níveis e modalidades, em especial para o fim de, valendo-se deles como campo de pesquisa aplicada, experimentar, pesquisar e analisar o

⁴³ Atualmente, o Grupo Escolar Experimental denomina-se Escola Professor José Vitorino da Rocha.

conteúdo e os métodos de educação e de ensino, visando ao aperfeiçoamento do sistema educacional pela propositura de resultados de aplicação generalizável;
 2) *Manter instalações, programas e atividades diversas, inclusive biblioteca, artes, recreações e desportos a serviço do parque escolar em geral, particularmente o da capital;*

1) *Realizar promoções e produzir publicações, instrumentos e material técnico-pedagógico, objetivando divulgar estudos e pesquisa e propagar o uso de técnicas e procedimentos didáticos em particular no que se relacione com a melhoria do ensino das ciências.*

§ Único - A programação de pesquisas e experiências pedagógicas do Centro Educacional e de Pesquisa Aplicada gozará de liberdade e flexibilidade, desde que assegurada sua articulação e harmonia com as diretrizes e a programação da Assessoria de Programação e Orçamento da Secretaria de Educação.

Segundo informações fornecidas pela administração do CEPA, a primeira estruturação interna deste complexo educacional só se realizou no dia 22 de maio de 1969, quando sob a gestão do Prof. João Azevedo, foi criado o primeiro órgão deliberativo, o Conselho de Administração, formado pelo diretor geral do CEPA e dos diretores e assessores das diversas unidades de ensino. Diante dessas novas perspectivas, em 06 de outubro do mesmo ano, teve início o funcionamento do Conselho de Coordenação do Ensino e Pesquisa.

Logo no ano seguinte, o Decreto governamental 2.859 de 13 de dezembro de 1970 mudou a denominação do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada, para Centro Educacional Antônio Gomes de Barros (CEAGB). No entanto, esse decreto não surtiu efeitos na prática, visto que, a legislação que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus - Lei 3.289 de 14 de junho de 1973 -, já anteriormente mencionada por nós, refere-se a esse complexo educacional, através da sua denominação original⁴⁴ - CEPA -, mantendo, inclusive, a sua vinculação com a Diretoria de Ensino da SED.

Paulatinamente, esse complexo educacional foi se ampliando, através da criação de escolas e de outras instituições afins. Em 1973, funcionavam no CEPA: Escola José Correia da Silva Titara; Escola Professor José Vitorino da Rocha; Escola Moreira e Silva; Centro de Treinamento do Magistério; Jardim Infantil Profª Maria Rosália Ambrozzio; Escola de Artes de Alagoas; Centro de Ciências de Alagoas (CECINE); Escola Princesa Isabel; Escola Profª Maria José Loureiro; Escola Professor José da Silveira Camerino; Instituto de Línguas Estrangeiras; Biblioteca Central Escolar.

⁴⁴ ALAGOAS, **Legislação em face da reforma de 1º e 2º graus**. “UNIDADE I, SUBSEÇÃO 7: Do Centro Educacional e de Pesquisa Aplicada [...]” cf p. 39.

Durante algum tempo, apesar da fragilidade legal que sustentava essa nomenclatura, o complexo em pauta foi chamado de CEAGB, até que, no ano de 1999, a então Secretária de Educação, Prof^a Maria José Viana, manifestou a intenção de que o referido complexo voltasse a chamar-se Centro Educacional de Pesquisa Aplicada, e que readquirisse o perfil para o qual foi instituído, ou seja, um laboratório de pesquisa educacional. Paralelamente a esse fato, constituiu-se um grupo de trabalho no interior desse complexo educacional, que reivindicava a criação de um regimento interno com normas próprias, e que também proporcionasse autonomia administrativa e financeira ao CEPA. Essa proposta dos integrantes do referido grupo de trabalho não foi aceita pela SEE e, deste modo, a única mudança possível nesse instante, foi a do nome do complexo educacional, que voltou a ser denominado, extra-oficialmente, Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA).

Em 2001, a partir da reestruturação administrativa do Estado, houve, também, uma mudança na sua Pasta de Educação, que, dentre outras modificações de ordem estrutural, devolveu, oficialmente, ao centro educacional em tela o seu nome de origem, mas, conservando o nome do alagoano Antônio Gomes de Barros: Centro Educacional de Pesquisa Aplicada Antônio Gomes de Barros.

No ano em que realizamos a pesquisa de campo (2004), o CEPA era, apenas, um dos programas vinculados à SEE. Atualmente, através de uma Portaria Governamental, publicada no DO de 28 / 01 / 2005, esse complexo educacional foi transformado na 15^a Coordenadoria Regional de Educação, da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas. De acordo com as determinações da referida Portaria, a 15^a CRE tem sede em Maceió, e a sua circunscrição abrange as unidades escolares que estão localizadas nas dependências do CEPA.

Atualmente, funcionam nesse complexo: 11 unidades escolares; Núcleo de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Prof^a Cleonice Barros; Instituto de Línguas Prof^a Noêmia Gama Ramalho; Centro de Formação de Recursos Humanos da Educação Prof. Ib Gatto Falcão (CENFOR); Laboratório Pedagógico; Biblioteca Jaime Lustosa de Altavilla; Serviço de Assistência ao Educando (SAMPE); Escolinha de Arte Prof. José Zumba; Instituto de Formação Profissional (INEPRO); Conselho Estadual de Educação; Conselho do FUNDEF; Posto de vendas da TRANSPAL; Arquivo dos Aposentados da Educação; Instituto Zumbi dos Palmares (TV, Rádio Educativa, Teatro de Arena Linda Mascarenhas e Rádio Difusora).

3.2.3.1 Centro de Formação de Professores Professor Ib Gatto Falcão (CENFOR) /CENTRO de Treinamento do Magistério (CTM)

O CENFOR, antigo CTM, é uma instituição vinculada ao ensino, situada no âmbito do CEPA, destinado à realização de cursos ministrados para o magistério público estadual. Essa instituição é dotada de salas de aula e de dependências para alojamento dos cursistas vindos do interior, com toda estrutura necessária ao dia-à-dia desses professores, inclusive o fornecimento de alimentação aos que nele participam de cursos.

A despeito da finalidade para a qual foi construído - realizar a formação de professores do Estado -, o CENFOR tem sido, ao longo do tempo, apenas, o local físico onde se realizam as ações de aperfeiçoamento, destinadas aos profissionais do magistério, que são executadas de acordo com os planos elaborados pela SEE. Deste modo, o CENFOR não possui, como também o CTM não possuía, uma proposta específica que lhe confira um perfil de órgão formador de recursos humanos. Durante todo o seu tempo de existência, a sua funcionalidade não mudou, muito embora já tenha havido algumas pressões dos técnicos que atuam na SEE, para que, diferentemente do que ele é na atualidade, adquirisse uma identidade própria, de caráter pedagógico e não, apenas, o perfil de uma casa de hospedagem de cursistas.

A história dessa instituição destinada ao aperfeiçoamento permanente dos professores seguiu os caminhos traçados pelas influências políticas de cada momento, pois, no momento da sua criação ela já seguia as tendências trazidas pelo capitalismo internacional, numa fase em que se estabelecia a necessidade de que os professores fossem ‘treinados’ para exercer o que os organismos internacionais determinavam. Atualmente, a política desse centro não mudou muito, mas, ao invés de serem ‘treinados’, os professores são ‘formados’, para as sempre novas lides do mercado internacional – crescente flexibilização do trabalho – que marca as tendências do neoliberalismo.

3.3. As etapas da pesquisa

A partir da nossa hipótese e dos objetivos do projeto da pesquisa, planejamos o trabalho de campo, de forma a que os momentos pudessem ser gradativamente vivenciados, desde os seus pré-requisitos básicos, até a sua meta principal, ou seja, até conseguirmos analisar e entender a política de oferta de aperfeiçoamento permanente aos professores das séries iniciais do Ensino

Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino, e em que medida ela contribui para o atendimento às necessidades específicas da prática pedagógica desses profissionais.

O processo ocorreu nas etapas que se seguem: 1) caracterização empírica da política de aperfeiçoamento permanente da Rede Pública Estadual de Ensino aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental; 2) contatos iniciais com a diretoria administrativa e técnico-pedagógica do CEPA; 3) primeiros contatos com as escolas; 4) exposição do projeto da pesquisa e entrevista aberta com os professores; 5) elaboração e testagem dos instrumentos de pesquisa; 6) aplicação dos instrumentos; 7) análise e categorização dos dados coletados pelos instrumentos da pesquisa; 8) captação dos entendimentos emergentes da análise dos dados coletados; e 9) conclusões da pesquisa.

Além dessas etapas previstas no projeto original da pesquisa, sentimos a necessidade de desenvolver, na sede da SEE, outras ações que não foram planejadas, mas, cuja necessidade emergiu durante o processo. Nesse sentido, realizamos três entrevistas com a coordenação pedagógica da CED, e uma, com a gerência do PROFOR. Também mantivemos contatos técnicos com outras gerências da SEE, como a de Educação de Jovens e Adultos, na busca de dados que servissem de respaldo à abordagem de aspectos referentes à situação educacional do Estado.

Outra ação não prevista no projeto original da pesquisa, que nós realizamos, foi o retorno às escolas envolvidas no estudo, para complementação de dados que se revelaram necessários, ao longo do trabalho, como foi o caso do tempo de serviço dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino envolvidos na pesquisa.

3.3.1. Caracterização do Aperfeiçoamento Permanente – “Formação Continuada” - de Professores do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas

Antes de enfocarmos a caracterização da política de formação continuada que se desenvolve na Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, obtida através dos procedimentos científicos concernentes à pesquisa de campo, discorreremos sobre o contexto onde são elaboradas e executadas essas políticas, especificamente sobre a CED – órgão que planeja e executa as ações de aperfeiçoamento permanente dos professores -, e a CDPE, responsável pela coordenação do que concerne à execução dessas ações relativas ao pessoal do magistério, onde se insere PROFOR, de que a seguir, trataremos com maior especificidade, pela importância que

este assume na questão central da nossa pesquisa, sobretudo pela sua responsabilidade em face das ações voltadas para a valorização do Magistério Público Estadual de Alagoas, notadamente, pelas ações de aperfeiçoamento permanente desses profissionais.

A atual estrutura organizacional da SEE assim determina as competências do PROFOR:

Do programa de Formação Continuada de Professores

Art. 112. O programa de Formação Continuada de professores - PROFOR tem como finalidade a execução da política de formação continuada de docente e das equipes de suporte pedagógico, de modo a atender às necessidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Art. 113. Ao Programa de Formação Continuada de Professores compete:

I – coordenar a execução de programas de capacitação voltados para a integração no trabalho, a atualização e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento;

II – requisitar recursos financeiros e materiais visando à execução de ações de desenvolvimento de recursos humanos;

III – definir critérios para participação de docentes e técnicos em curso de pós-graduação “stricto sensu” e “latu sensu”, congressos, simpósios, seminários e outros eventos de igual natureza, em articulação com as demais coordenadorias

IV – divulgar, anualmente, os cursos e outros eventos de capacitação a serem oferecidos pela SEE, aos seus profissionais;

V – estabelecer parcerias com universidades e outros centros de formação superior para realização de cursos de capacitação, formação, especialização, mestrado e doutorado;

VI – participar do planejamento e detalhamento dos planos, programas e projetos de capacitação dos professores da SEE, em articulação com a Coordenadoria de Educação, Coordenadoria de Gestão Escolar e Coordenadoria de Ação Cultural;

VII – constituir e manter acervo de vídeos, CD-ROM, livros e textos necessários aos programas e projetos de capacitação;

VIII – assessorar as Coordenadorias Regionais de Educação no planejamento, execução, acompanhamento, e avaliação de capacitações; e

IX – desenvolver outras atividades correlatas.

A Seção de Acompanhamento às Ações de Capacitação de Recursos Humanos é um órgão da CDPE, cuja ação está ligada de forma direta ao PROFOR, competindo-lhe dentro dessa estrutura:

Seção de Acompanhamento às Ações de Capacitação de Recursos Humanos

A esta seção compete:

I – analisar as solicitações de recursos financeiros e materiais destinados à execução de ações de desenvolvimento dos servidores da educação;

II – elaborar e acompanhar os processos de solicitação de recursos financeiros e materiais destinados à execução de ações de desenvolvimento dos servidores da educação;

III- manter e atualizar o cadastro das ações de formação e capacitação, que abrange os servidores qualificados da Rede Estadual de Ensino, os docentes ministrantes, o conteúdo programático e a avaliação dessas ações;

IV- acompanhar a programação anual de qualificação dos servidores da Rede Estadual de Ensino;

V- assessorar as CRÊs sobre as solicitações de recursos financeiros e materiais destinadas à execução de ações de desenvolvimento dos servidores da educação;

VI- informar periodicamente à Assessoria de Comunicação o calendário das ações de desenvolvimento dos servidores da educação; VII- desenvolver outras atividades correlatas.

Vale ressaltar, que grande parte dessas atribuições do PROFOR já estão sendo efetivadas, mediante as condições estruturais de trabalho oferecidas pela SEE, e das que resultam da interação com os outros órgãos dessa instituição. Fica bastante patente que essa estrutura precisa funcionar melhor, no entanto, sabe-se que ela é uma estrutura ainda incipiente, e, por isso, ainda está em busca de estratégias que possam viabilizar o seu funcionamento adequado. Um exemplo de ação que não pôde ser, ainda, viabilizada, foi o planejamento em conjunto com as Coordenadorias de Educação, de Gestão Escolar e de Ação Cultural, das ações de formação permanente de professores, de acordo com o inciso VI da lei que regulamenta a estrutura da SEE, a que fizemos referência anteriormente.

Outrossim, diante da importância da CED na Rede Pública Estadual de Ensino, abordaremos a sua função enquanto órgão diretamente responsável pelas ações da educação dessa rede, e, dentre estas, o aperfeiçoamento permanente dos professores. Nesse sentido, trataremos, no tópico que se segue, dos procedimentos que levam essa coordenadoria a detectar as demandas de aperfeiçoamento permanente dos profissionais do magistério.

3.3.1.1 Origem das demandas dos cursos ofertados pela SEE aos professores

De acordo com entrevista realizada com a coordenadoria pedagógica da CED⁴⁵ e com sua Gerência do Ensino Fundamental, a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental é demandada através de informações oriundas das fontes que listamos a

⁴⁵ Órgão da estrutura da SEE que é responsável direto pelas ações do ensino.

seguir: 1) subsídios oferecidos pelo Censo Escolar; 2) dados e informações fornecidas pela Assessoria de Planejamento e Orçamento (APO), por intermédio da sua Unidade de Documentação e Informação (UDI)⁴⁶; 3) cursos financiados, e diretamente orientados pelo MEC; 4) necessidades de âmbito pedagógico, evidenciadas pelo estafe de técnicos que realiza o acompanhamento da Rede Pública Estadual de Ensino; e 5) subsídios fornecidos pelo Relatório 2002 da Pesquisa em avaliação do Sistema Educacional do Estado de Alagoas, que também oferece informações sobre a concentração de problemas da Rede Pública Estadual de Ensino.

Em meio às necessidades detectadas pela equipe técnica que realiza o acompanhamento nas coordenadorias regionais de educação geralmente estão inseridas solicitações de cursos: de aperfeiçoamento de conteúdos e metodologias nas diversas áreas de ensino; que visam a preparação para reformulação de propostas curriculares; com vistas à preparação dos docentes para implantação dos projetos político-pedagógicos das escolas; para orientação de docentes e gestores no que se refere à implantação de sistemáticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem; para oferecer orientação na construção de critérios para a avaliação institucional, e de estudos educacionais; orientação para implantação de vários projetos, como é o caso do Projeto Ficha de Acompanhamento ao Aluno Infreqüente (FICAI), e do projeto direcionado para a implantação e acompanhamento do Projeto de Laboratórios Pedagógicos (PLAP).

Vale ressaltar que, em relação a essa busca das demandas, o PROFOR, com o intuito de assessorar a CED no planejamento das ações de aperfeiçoamento dos professores, realiza um levantamento de expectativas, quanto aos interesses e necessidades dos professores, na ocasião em que são realizados os cursos, cujo registro é entregue, posteriormente, à CED. No entanto, nem sempre os interesses levantados pelo PROFOR, correspondem às necessidades específicas dos professores, pois nesses levantamentos coletivos corre-se o risco de interpretar e generalizar problemas, de acordo com as percepções de cada planejador.

É importante frisar que os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental não participam, apenas, de cursos executados particularmente para eles, e com recursos destinados especificamente destinados a esse nível de ensino. Apesar de não termos um levantamento que nos dê uma exata posição desses dados, sabemos que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental participam, também, de eventos de formação que são realizados por outros órgãos da SEE, como é o caso dos que listamos a seguir: Coordenadoria de Gestão (CGE); Coordenadoria de Ação Cultural (CORAC); Programa de Tecnologia Educacional (PTE);

⁴⁶ A Assessoria de Planejamento e Orçamento realiza estudos de micro-planejamento *in loco*, a fim de detectar, entre outras peculiaridades, as regiões onde existem os maiores índices de evasão e permanência na escola.

Programa do Livro Didático (PTE); Coordenadoria do Desenvolvimento dos Profissionais de Educação (CDPE); e etc. Apesar dessa diversidade das fontes de demanda, grande parte desses cursos destinados ao aperfeiçoamento permanente dos professores da SEE tem sido patrocinado pelo MEC, e, em consequência, de acordo com as linhas oriundas dessa última instituição, com é o caso dos cursos para implantação e implementação dos projetos e programas: Projeto de Escolas Cicladas; Programa de Educação Fiscal; Núcleo Temático de Identidade Negra; Projeto de Educação para o Campo; Projeto Gestar I e II: Matemática e Língua Portuguesa; Projeto PRALER; Projeto Alfabetizar é Preciso; Projeto Saber; Projeto de Educação Indígena (PROINDE); e Programa Nacional do Livro e Texto Didático (PNLTD), dentre outros.

A análise dos recursos financeiros despendidos com o aperfeiçoamento permanente dos professores, no período delimitado para a pesquisa poderia nos fornecer muitos subsídios importantes, no entanto, esta ficou prejudicada pela ausência de dados referentes ao montante de recursos gastos no período 1999-2000. Isso ocorreu pela deficiência da organização da SEE, nesse período, visto que, a estrutura anterior não dava condições funcionais a que houvesse uma adequada sistematização do setor responsável pelos recursos humanos dessa instituição, quer no registro e avaliação dos cursos, quer em outras informações a eles referentes.

Para que tenhamos uma idéia aproximada sobre os cursos ofertados através dos recursos orçamentários da própria instituição, e, daqueles subvencionados por verbas federais, apresentamos, em anexo, um quadro-síntese dos cursos de que os professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental participaram nesses últimos quatro anos, e as informações financeiras a eles relativas (ANEXOS VIII-IX).

Como podemos observar, há uma lacuna referente aos dados financeiros do período compreendido entre 1999 e 2000, que se constitui na carência de dados que pudessem servir de referência de subsídio aos nossos estudos⁴⁷. Deste modo, 50% do período delimitado para a pesquisa ficou desprovido das informações referentes aos recursos despendidos, impedindo que possamos chegar a conclusões sobre o montante de recursos gastos nesse período, e, principalmente, as fontes financeiras de onde vieram. No entanto, podemos verificar que, no ano de 2002, a maior quantidade de recursos gastos nesse sentido, foi oriunda das fontes financeiras 11 e 08, a primeira, relativa a recursos do FUNDEF – Fonte 11- e a última, de recursos diretamente financiados pelo MEC (Fonte 08).

⁴⁷ A mudança estrutural da SEE realizou-se no ano de 2000 – experimentalmente -, razão porque, houve um período de transição para que as determinações legais passassem a ser colocadas em prática, assim mesmo, de forma precária

Diante do exposto, fica claro que, nesse processo de formação dos professores está embutida uma obediência ao MEC, que, por sua vez, atende às condicionalidades de empréstimo exigidas pelos órgãos internacionais, em detrimento do tipo de educação de que o Estado necessita para sair do patamar de desigualdade social em que está inserido. É importante ressaltar, ainda, que essa realidade se faz presente, mesmo contando com o empenho de muitos técnicos da SEE que já fizeram a sua leitura, e, que investem em mudanças. No entanto, verificamos que, após aceitarmos os cursos que sabemos serem direcionados, é muito difícil desviar-se totalmente do eixo principal da orientação do MEC, principalmente porque essa instituição também determina condições para o financiamento dessas ações.

3.3.2. Início da pesquisa de campo: contatos iniciais com a diretoria administrativa e técnico-pedagógica do CEPA

Os primeiros encaminhamentos para a realização da nossa pesquisa tiveram início quando, no início do mês de abril de 2005, fizemos um primeiro contato com a coordenadora geral do Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA)⁴⁸, com a finalidade de informá-la sobre as nossas intenções de utilizar o referido complexo educacional como campo da nossa pesquisa, especificamente nas escolas que ofertam ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este último requisito representou o critério principal para a seleção das escolas que se constituíram em campo da pesquisa.

De acordo com o critério referenciado, foram selecionadas as escolas: 1) Escola Profa. Maria Rosália Ambrozio, com 18 turmas; 2) Escola Prof. José Correia da Silva Titara, com 25 turmas; 3) Escola D. Pedro II, com 20 turmas; 4) Escola Prof. Teotônio Vilela, com 08 turmas e 5) Escola Prof. José Vitorino da Rocha, com 20 turmas. Vale salientar que há, no CEPA, outras escolas onde funcionam turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, nessas unidades escolares, o número dessas turmas é muito reduzido, o que poderia produzir uma fragmentação que dificultaria a operacionalização e o levantamento dos dados da pesquisa.

No primeiro contato com a gerência do CEPA, expusemos em linhas gerais o nosso projeto de pesquisa e solicitamos a devida permissão para realizarmos o trabalho, no que fomos

⁴⁸ O Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas foi transformado em Coordenadoria Regional de Educação, através de Portaria, publicada no DO de 28 /11 /2005, que determinou a criação de três coordenadorias regionais de Educação, dentre elas, a Décima Quinta Região de Educação, com sede em Maceió, e tendo na sua circunscrição as unidades escolares localizadas no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA. Vale frisar, que, no início da nossa pesquisa, esse complexo educacional não havia ainda sido objeto dessa transformação.

atendidos, sem qualquer restrição. Naquela mesma oportunidade, a diretora administrativa desse complexo educacional agendou uma reunião com a equipe técnico-pedagógica, em que seriam abordadas outras questões de interesse do CEPA, e onde teríamos a oportunidade de expor o nosso projeto para os coordenadores pedagógicos das unidades escolares que se constituiriam em campo da pesquisa.

Na referida reunião, estavam presentes os coordenadores das escolas em tela, dentre outros técnicos das escolas do CEPA. De acordo com o que foi agendado, tivemos a oportunidade para expor o projeto da pesquisa para os técnicos responsáveis pela coordenação pedagógica das escolas envolvidas na pesquisa, com a finalidade de dar conhecimento sobre a natureza do nosso trabalho, e, também, para torná-los sensíveis e receptivos à pesquisa que seria desenvolvida.

A partir dessa reunião, onde também esteve presente a Diretora Administrativa do CEPA, obtivemos o compromisso de que seriam criadas as condições para termos os contatos necessários com os professores das cinco escolas selecionadas, conforme a disponibilidade de cada uma delas, e mediante datas propostas pelos colegiados dessas unidades escolares.

De acordo com esses acertos iniciais, fomos às escolas em busca da agenda dos momentos que nos poderiam ser disponibilizados no calendário escolar, a fim de que pudéssemos realizar os primeiros encontros com os professores. Em quatro dessas escolas, o nosso contato foi definido pelo coletivo dos professores e referendado pelos diretores e coordenadores pedagógicos, como foi o caso das escolas: Prof. José Vitorino da Rocha, onde ficou acertado que o nosso contato seria na hora do recreio das crianças; Prof. José Vitorino da Rocha, onde esse momento foi agendado para a ocasião em que haveria uma reunião pedagógica com os professores, onde me seria dado o tempo necessário a que eu realizasse o meu trabalho; Escolas Prof^a Maria Rosália Ambrozzio e José Correia da Silva Titara – Instituto de Educação – em que ficou estabelecido que os professores antecipariam em trinta minutos o término das aulas e se reuniriam conosco. Na Escola D. Pedro II, diferentemente das demais, a definição do momento em que trabalharíamos com os professores – hora do recreio dos alunos - partiu da coordenação pedagógica e da diretoria da referida unidade escolar, sem a participação dos professores. A partir das datas sugeridas, elaboramos um cronograma que abrangeu o universo de escolas envolvidas, e que funcionaria nos turnos, matutino e vespertino.

3.3.3. Primeiras visitas às escolas envolvidas na pesquisa

No final do mês de abril de 2005, iniciamos as nossas visitas às escolas, conscientes da grande necessidade de conseguir um clima favorável ao nosso trabalho, pois, sempre acreditamos, que, só mediante essa empatia, ocorreria uma abertura ao entendimento e a conseqüente adesão do universo dos professores. Nessa visita, ainda não havíamos contatado com os diretores, e, por isso, tratamos logo de fazê-lo, no primeiro momento da chegada a cada uma das escolas. Na ocasião, expusemos para gestores as linhas gerais do nosso projeto, e os tranqüilizamos em relação à ética que envolveria a nossa pesquisa, e ao anonimato de que ela seria cercada, objetivando que os dados nela colocados pudessem ser preservados de identificações, para que as escolas e os professores pesquisados não fossem expostos a constrangimentos de qualquer natureza. Buscamos, também, sensibilizar os referidos gestores a fim de que nos dessem, de fato, o seu apoio à realização da pesquisa. Nessa mesma oportunidade, contatamos de forma breve com os professores, apenas para que participassem dos acertos relativos aos momentos em que, posteriormente, iríamos nos encontrar, e, para que eles tomassem conhecimento do que havíamos planejado para esse próximo encontro: exposição do projeto de pesquisa e realização de entrevistas abertas com os professores.

Como o universo de professores das escolas em pauta é distribuído em dois turnos, fizemos, nessa primeira etapa, duas visitas a cada escola, perfazendo um total de 10 reuniões com cada estafe dessas unidades escolares, visto que, os professores que atuam no turno da manhã são substituídos, no turno vespertino, por outros, que exercem a docência em turmas, das mesmas séries do Ensino Fundamental.

3.3.4. Exposição do projeto da pesquisa e entrevista aberta com os professores

Nessas primeiras reuniões que fizemos com os professores, como havíamos acordado anteriormente, expusemos o projeto da pesquisa, estabelecendo, a partir desse momento, um diálogo sobre seus pontos mais importantes, buscando motivá-los para o envolvimento no trabalho. Nessa ocasião, explicitamos os pontos-chave do nosso projeto de pesquisa, a saber: o objeto; a nossa hipótese inicial; e os objetivos do projeto, com o intuito de que tivessem uma visão geral de sua natureza e entendessem, principalmente, o porquê das perguntas a que iriam responder por ocasião da aplicação dos instrumentos.

Após a exposição do referido projeto, foram realizadas, em todas as escolas envolvidas, entrevistas abertas que foram conduzidas pelos enfoques que abordamos por ocasião exposição do projeto da pesquisa. No entanto, acreditamos que, mesmo que não tivéssemos previsto essas entrevistas, elas ocorreriam na forma espontânea de diálogo, tal foi o interesse que o tema do nosso trabalho despertou nos professores.

Nessas entrevistas, ficou bastante evidente, que os professores estavam insatisfeitos com o tipo de formação continuada que lhes era ofertado, mostrando grande interesse de mudança na linha da oferta encampada pela SEE, nesse sentido. No momento, eles se queixaram, principalmente, da falta de oportunidades de participar dos cursos promovidos por essa instituição. Afirmaram, inclusive, que, muitas vezes, só tinham conhecimento de que aconteciam os referidos cursos, porque estes eram realizados no CENFOR, que está situado no âmbito do CEPA.

Esses primeiros contatos com os professores foram alvo de uma grande receptividade, principalmente pela identificação que manifestaram com o objeto da pesquisa, e, em particular, com a nossa hipótese inicial. Para exemplificarmos o interesse despertado, podemos relatar que, pelo fato de termos feito esse contato num dia muito chuvoso, em uma das escolas, os professores nos perguntaram se a nossa ‘conversa’ com eles demandaria em muito tempo, visto que, estavam interessados em voltar logo para suas casas - essa reunião ocorreu perto da hora do término do horário das aulas - mas, após o início da explanação sobre o projeto da pesquisa, foi despertado um interesse sempre crescente, e não houve mais referência aos prenúncios de chuva, ou a qualquer outra influência externa a nossa reunião. Nesse clima propício, as entrevistas abertas decorreram com muita espontaneidade, pois os professores queriam realizar, a todo custo, um processo de catarse, como se isso fosse aliviá-los dos problemas de que se queixavam.

Essa atenção e interesse dos professores de todas as unidades escolares quase sempre culminavam em referências sobre a falta de chances para realizar as suas formações continuadas. É importante frisar que, na maioria das escolas, foi expressa uma grande preocupação de que o resultado desta pesquisa chegasse à SEE, visando a que fossem tomadas iniciativas, por essa instituição, que fossem capazes de melhorar o quadro de carência de assistência pedagógica, que, já no início do trabalho, começava a ser configurado através dos depoimentos desses profissionais.

Nesses contatos iniciais, aproveitamos o ensejo para fazer um levantamento preciso do número de professores dessas unidades escolares, com a finalidade de fazer a previsão do

universo dos profissionais que se envolveriam na pesquisa, inclusive, para, por ocasião da aplicação dos instrumentos da pesquisa, assegurarmos a quantidade suficiente de formulários (ANEXO X). Nesses primeiros entendimentos que mantivemos nas escolas selecionadas para a pesquisa, conseguimos a adesão de 100% dos professores.

Nessa ocasião, também consideramos importante a realização do levantamento dos coordenadores pedagógicos que oferecem suporte em cada uma dessas unidades escolares – em todas as escolas esses profissionais atende ao seu universo de professores -, visto que, estes, representam, basicamente, o apoio de que esses professores dispõem, ressaltando que, em quase todas as escolas, o número dos técnicos que oferecem esse suporte pedagógico é muito reduzido em relação ao quantitativo de professores que atendem.

Apesar dos resultados positivos desses primeiros contatos com os professores, verificamos que, nas escolas que sugeriram o horário do recreio para os primeiros encontros, houve uma interferência negativa, visto que, aquele também era o momento do lanche e do pequeno descanso dos docentes (30 minutos). Diante da constatação dessa interferência, a Escola Prof. José Vitorino da Rocha, que havia realizado a primeira reunião nesse período, resolveu que, nessa unidade escolar, as outras ocasiões de contato referentes à pesquisa seriam disponibilizadas nos momentos em que os professores estivessem reunidos para encontros pedagógicos, mesmo que fosse necessário esperar pela ocorrência dessas reuniões, que obedeciam a um calendário relativamente rotineiro. Nesse sentido, apenas a Escola D. Pedro II não encontrou meios para conseguir outro momento mais adequado para esses contatos com os professores, e, deste modo, não tivemos condições de continuar o trabalho nessa unidade escolar – mesmo já tendo obtido a adesão dos professores -, realizamos, apenas, o primeiro momento, ou seja, a exposição do projeto, e a entrevista aberta.

Justificando a impossibilidade de nos tornar disponível um espaço de tempo adequado à realização das ações da pesquisa, a diretoria dessa escola afirmou que não seria possível prover outra condição para que não houvesse prejuízo na carga horária das aulas. Deste modo, foi independente da nossa vontade o fato de deixar a referida escola à margem da pesquisa, pois, a aplicação do instrumento da pesquisa não teria possibilidade de ocorrer, sem que os professores tivessem um mínimo de tempo livre para concentração nas respostas que iriam dar. Diante desse impasse, os professores até se ofereceram para responder ao questionário da pesquisa em sala de aula, mas nós agradecemos e declinamos da oferta, em virtude de não acharmos a proposta adequada nem para os professores, nem para os estudantes, e, muito menos para a pesquisa. Por

outro lado, também, ponderamos que não deveríamos, de forma alguma, tirar proveito da disponibilidade desses profissionais, sem que houvesse o apoio da gestão da escola. Deste modo, a contragosto, tivemos que excluir essa unidade escolar do conjunto das escolas selecionadas para participação na pesquisa, reduzindo, assim, em 32%, o universo de professores, que de 61, ficou reduzido a 41 docentes.

No entanto, no contato posterior que tivemos nas escolas, houve o envolvimento de mais 17 professores que, apesar de não serem responsáveis únicos por essas turmas de 1ª a 4ª série, participavam do trabalho educativo como professores, de Religião, Educação Artística e de Educação Física. Deste modo, o total de professores envolvidos totalizou em 58.

Nesse momento, realizamos 10 visitas às 05 escolas, visto que essas unidades, como referimos antes, funcionam nos dois turnos. Essa etapa só foi encerrada no começo do mês de maio de 2005, pois as datas que as escolas nos disponibilizaram para a execução dessa atividade eram distantes umas das outras, porque atenderiam, prioritariamente, ao calendário letivo. Cumprido esse cronograma, em que buscamos informar os professores sobre o nosso projeto e criar um clima favorável à pesquisa, foi elaborado um outro, dessa vez para a aplicação dos instrumentos.

3.3.5. Elaboração e testagem do questionário da pesquisa

Na construção do questionário da pesquisa (ANEXO XI), além da contribuição de Carvalho, tivemos orientações teóricas dos outros autores, como dissemos anteriormente, por ocasião da descrição da metodologia da pesquisa, como é o caso de Gatti, de Esteban, e de André. Procuramos, também, elaborá-lo em consonância com os objetivos da pesquisa, para que, em princípio, tivéssemos a possibilidade de captar as respostas pretendidas, buscando sempre, proporcionar condições favoráveis para que estas fluíssem da vivência desses docentes, de uma forma espontânea e natural.

Sobre a pesquisa que envolve professores, Carvalho (2003, p.60) é da opinião que “a prática reflexiva deve ser concebida como eixo curricular desse processo, configurando uma nova epistemologia da prática”. Deste modo, para a autora, “É preciso [...] ouvir os professores, dar a voz aos professores, voltar-se, na formação para o estudo do *habitus* dos professores, preocupar-se com os esquecimentos mais implícitos de sua ação, preocupar-se como eles

percebem e resolvem os incidentes da prática, como percebem a transformação dos constrangimentos”. (Idem). Essas recomendações de Carvalho foram muito importantes para nós, naquele momento de elaboração do questionário da pesquisa.

Após a elaboração do referido questionário, realizamos uma testagem desse instrumento, com professores especialistas na elaboração de questionários de avaliação funcional de professores – técnicos do Programa de Avaliação de Desempenho da SEE (PROAD) - numa busca de possíveis distorções existentes no instrumento em pauta. Realizados alguns ajustes, consideramos que o instrumento estava adequado para aplicação em função da pesquisa.

Nos primeiros itens do questionário, procuramos formular perguntas que tivessem a possibilidade de captar indícios capazes de nos ajudar na configuração do perfil pessoal e profissional dos professores envolvidos na pesquisa, principalmente no que concerne a aspectos como sexo, faixa etária, escolaridade, como também dados profissionais referentes às possibilidades de atuação desses professores, simultaneamente, na rede privada de ensino.

Considerando que, a princípio, o interesse da pesquisa era investigar a incidência de oferta e o tipo de cursos ofertados, pela SEE, aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também a sua pertinência em relação às necessidades específicas desses profissionais, buscamos sondar os dados, inicialmente, de uma forma mais geral, mas, que pudesse evoluir para um nível maior de aprofundamento, e para um aspecto mais particularizado.

Deste modo, começamos por perguntar se os professores haviam realizado, no período de 1999 a 2003, cursos ofertados pela SEE. Em seguida, procuramos verificar, quantos cursos cada um deles eles tiveram oportunidade de realizar nesse espaço de tempo, e o ano do último curso que lhes foi ofertado por essa instituição.

Nos itens subsequentes, buscamos identificar as questões mais diretamente ligadas à natureza do aperfeiçoamento permanente dos professores, tais como: tipos de curso de que participaram por oferta da Rede Pública Estadual de Ensino; benefícios que essa formação continuada representou, ou não representou, para sua prática pedagógica; interesses e necessidades desses profissionais em relação ao exercício da sua prática docente; e a idéia que eles possuem sobre o que é um processo de formação continuada de professores.

Buscando compreender a forma como a SEE realiza o chamamento dos professores para a participação em cursos – com o intuito de detectar indícios de sistematicidade nesse processo de recrutamento -, investigamos, também, a forma como o professor teve acesso ao último curso

de que participou, ou seja, qual foi a instância do sistema que o convidou para essa participação, ou, se essa participação se originou de uma iniciativa pessoal.

Perguntamos, posteriormente, se os cursos oferecidos pela SEE, de que participaram, foram úteis à sua prática docente. Tanto os que responderam ‘sim’, quanto os que responderam ‘não’, tiveram um espaço, no referido instrumento, para que pudessem justificar o porquê das suas respostas, e, num tópico posterior, buscamos investigar o que eles valorizaram nesses momentos de aprimoramento, e o que, para eles, não foi proveitoso, procurando detectar, inclusive, entre os temas abordados, os que lhes foram mais proveitosos no exercício de sua prática docente.

A partir das carências por eles evidenciadas, tivemos o ensejo de, posteriormente, fazer um confronto entre os temas dos cursos a eles ofertados pela SEE, e os seus interesses e necessidades – segundo a opinião desses docentes - no que se refere ao seu aprimoramento profissional.

3.3.6 Aplicação do questionário da pesquisa

Essa fase da pesquisa de campo foi considerada, por nós, como a culminância do trabalho junto aos professores e, como na fase anterior, foi antecedida pela elaboração de um cronograma de trabalho que seguiu, em linhas gerais a mesma tendência do momento anterior, ou seja, aproveitando as reuniões rotineiras dos professores, como foi o caso da Escola Maria Rosália Ambrozio; por ocasião do recreio dos alunos, como na escola D. Pedro II; e, após o término do horário escolar, como foi a alternativa escolhida pelas escolas Prof. José Correia da Silva Titara e Prof. Teotônio Vilela.

Nesse segundo momento, houve apenas uma mudança na situação de horário, que ocorreu na Escola Prof. José Vitorino da Rocha, pois, mesmo com os resultados positivos que obtivemos no momento anterior, realizado durante o horário de recreio dos estudantes, a coordenação pedagógica sugeriu um momento mais apropriado. A mudança em pauta decorreu da percepção da maior importância dessa segunda etapa, em que seria realizada a aplicação dos instrumentos da pesquisa. Deste modo, a referida escola resolveu, por sensibilidade e por iniciativa própria – nós não solicitamos -, disponibilizar um momento mais adequado à aplicação

dos questionários da pesquisa, por ocasião de uma reunião rotineira de planejamento, nos dois turnos de funcionamento dessa unidade escolar.

No momento da aplicação dos questionários, que realizamos pessoalmente, tivemos o cuidado de preparar os professores para a realização dessa tarefa, procurando, principalmente, eliminar o receio destes com relação ao anonimato que preservaríamos no que se refere aos dados coletados. Alguns professores tiveram uma rápida postura de reação, afirmando que não queriam respondê-los. No entanto, pedimos que só desistissem de fazê-lo após a leitura e análise dos instrumentos. Eles concordaram com a nossa sugestão e a desconfiança foi logo neutralizada, e, sem mais hesitação, responderam aos aludidos questionários. Deste modo, a aplicação dos instrumentos da pesquisa ocorreu sem problemas, em todas as escolas, e até com um mínimo de dúvidas sobre o entendimento das questões formuladas.

Dos professores que se revelaram disponíveis para a participação na pesquisa, excetuando os 20 professores da Escola D. Pedro II, três deles não responderam aos questionários: um faltou ao trabalho no dia da aplicação dos instrumentos, e os outros dois saíram sem responder ao instrumento e sem justificar o porquê da sua atitude.

Mesmo assim, no cômputo geral, 58 professores responderam ao instrumento da pesquisa, visto que, como referenciamos anteriormente, nas escolas em que atuavam professores de Educação Física, Educação Religiosa e Educação Artística, houve a adesão espontânea desses profissionais à participação na pesquisa (ANEXO XII).

3.3.7 Análise e categorização dos dados coletados

Em seguida à aplicação do questionário da pesquisa, fizemos um criterioso levantamento dos dados nele contidos e classificamos aqueles passíveis de serem categorizados. Esse tipo de classificação foi indispensável no item em que sondamos as dificuldades encontradas pelos professores na sua prática docente. Também nos ocupamos da análise de aspectos que foram objeto de fracas incidências, e que, por isso, não pudemos categorizar, mas que foram considerados relevantes, pelas pistas importantes que nos ofereceram durante a investigação.

No que se refere a essa última peculiaridade da nossa pesquisa, também nos apoiamos em Gatti (2002, p. 10) quando ela afirma que “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa”. Para isso, procuramos resgatar todos os indícios que emergiram, tanto

nas reuniões e entrevistas com os professores, como ns registros que eles imprimiram nos questionários da pesquisa.

Deste modo, na etapa final do processo da pesquisa, pudemos fazer um levantamento do perfil dos profissionais envolvidos e uma caracterização da oferta de cursos a esses professores, durante o intervalo de tempo compreendido entre janeiro de 1999 a dezembro de 2004. Nesse trabalho, tivemos o ensejo de identificar as oportunidades de aprimoramento permanente, a eles oferecidas, através da SEE, e, principalmente, em que medida ocorreu o atendimento específico as suas necessidades, na área de docência em que atuam. Nos próximos itens nos deteremos nessa caracterização.

3.3.8 Entendimentos emergentes da análise dos dados coletados

Diante do levantamento dos dados que emergiram da pesquisa, nos seus diferentes momentos, chegamos a várias conclusões importantes, que oportunizaram a caracterização, desde o perfil dos professores envolvidos, até as informações mais diretamente vinculadas ao objeto da pesquisa, que nos fizeram chegar ao ponto que desejávamos, ou seja, compreender a política de oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino, aos seus professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste entendimento, tivemos o cuidado especial de detectar, em que medida essa rede de ensino atende às especificidades da prática pedagógica desses docentes.

3.3.8.1. Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Na busca de dados que pudessem fornecer subsídios para a caracterização do perfil do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas do CEPA, através do questionário da pesquisa, procuramos fazer o levantamento de alguns dados que julgamos importantes para o nosso estudo, como: sexo, faixa etária, nível de formação e experiência paralela em outra de ensino.

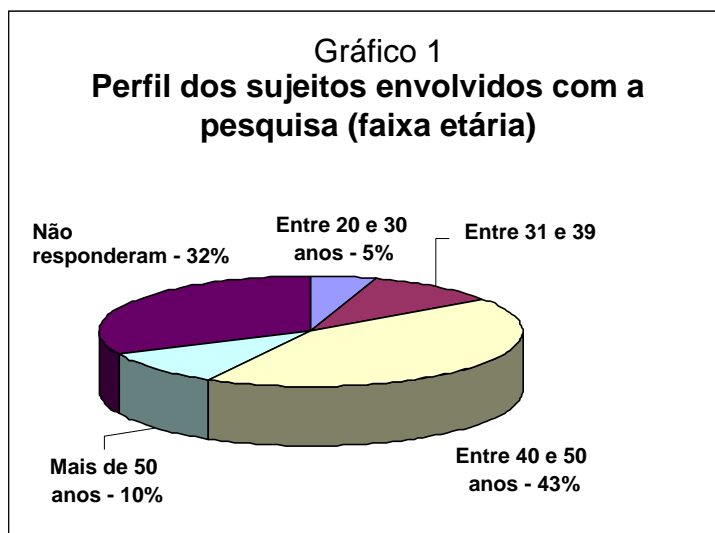
3.3.8.1.1. Sexo

Dos professores que se envolveram na pesquisa, apenas um pertence ao sexo masculino, constatando-se, deste modo, que a grande maioria dos profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas pertencem ao sexo feminino. Tal fato resulta em uma peculiaridade do perfil desses docentes – a terceira jornada de trabalho -, que, por oferecer reflexos significativos na sua vida profissional e pessoal desses professores, analisaremos com mais detalhes quando formos tratar do enfoque sobre a formação continuada desses profissionais.

3.3.8.1.2 Faixa etária

No que concerne à idade biológica dos professores envolvidos na pesquisa, é importante evidenciar que a maior incidência de faixa etária desses profissionais é entre 40 e 50 anos, o que representa 64,5 % desse universo, sendo que, do universo de professores envolvidos na pesquisa, 12% já ultrapassaram a faixa etária dos cinquenta anos. Mesmo assim, muitos deles, ainda estão longe da aposentadoria, por conta das determinações da EMC Nº 20/98, art. 8º, c/c § 4º do mesmo artigo, e, ainda, o art. 3º da EMC nº 41/2003. Deste modo, o servidor público do magistério, mesmo já tendo cumprido o seu tempo de serviço no exercício específico do cargo em que será aposentado – docência -, só poderá se aposentar voluntariamente, e com proventos integrais, quando tiver atingido a idade estipulada pela Lei, ou seja, 55 anos de idade e 35 anos de contribuição previdenciária, se homem; e 48 anos de idade e 25 anos dessa contribuição, se mulher⁴⁹. Esse fato legal desconsidera que o desgaste dos profissionais de magistério que exercem a atividade de docência ocorre, independentemente da idade cronológica, pelas implicações do exercício docente, principalmente, no atual contexto social. Pode-se visualizar melhor o aspecto relativo à da faixa etária desses professores, através do gráfico abaixo.

⁴⁹ Manual de Reforma Previdenciária no Serviço Público. TREINE: treinamentos & negócios Ltda, agosto de 2005, p.27.



É importante ressaltar que, se do ponto de vista pessoal, essa maior expectativa de vida é interessante para as pessoas, constatou-se que a qualidade de vida contribui no processo de envelhecimento, tendendo este a se acelerar quando o sujeito é submetido a muitas situações estressantes, como ocorre com as situações a que os professores se submetem, no exercício da docência. Mesmo diante dessa constatação, o professor terá que prolongar a sua vida profissional por muitos anos, considerando que, pelos dispositivos legais já citados, a aposentadoria compulsória só ocorre quando ele completa 70 anos. No caso de que esses servidores não tenham cumprido o seu tempo de contribuição previdenciária, nem por ocasião da sua aposentadoria compulsória eles receberão os seus proventos integrais.

Esse prolongamento da jornada de trabalho dos professores é um fato é muito grave, visto que, na atualidade, têm sido observadas nesses profissionais do magistério, mesmo nos mais jovens, manifestações patológicas importantes, como é o caso da síndrome de *burnout*⁵⁰. Segundo os que se ocuparam com o estudo do tema em questão, essa patologia caracteriza-se por um nível muito alto de estresse, e, que tem, contemporaneamente, afetado os professores, sendo, inclusive, apontada como consequência do desgaste provocado por um tipo de degenerescência advinda dos complexos problemas que incidem atualmente no mundo, e que se

⁵⁰ A síndrome de *burnout* é definida por alguns autores como uma das consequências mais marcantes do estresse profissional, e se caracteriza por exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos(até como defesa emocional). [...] Os autores que defendem a Síndrome de Burnout como sendo diferente do estresse, alegam que esta doença envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho, enquanto o estresse apareceria mais como um esgotamento pessoal com interferência na vida do sujeito e não necessariamente na sua relação com o trabalho. Encontrado em <http://www.psiqweb.med.br/cursos/stress4.html> Acessado em 30 / 8 /2003

refletem, conseqüentemente, no âmbito da escola, através das novas atribuições entregues, pela sociedade, a esses profissionais. De acordo com Esteve (1999, p. 14),

a solução dos problemas sociais nunca é linear e instantânea. Enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos negativos passam por uma ampla série de medidas completas, cujo início requer um notável esforço, e cujos efeitos só serão visíveis a médio prazo. Adequar a formação dos professores às novas exigências do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são hoje medidas urgentes com as quais os professores e a administração do ensino já começam a se preocupar [...].

Um dado que merece ser ressaltado, é que, mesmo numa situação de anonimato, 32% dos professores envolvidos na pesquisa não deram resposta à pergunta sobre a faixa etária a que pertencem, o que revela uma grande preocupação com o fato de se declarar idoso. A reação desses professores pode ter relação com um fato atípico que se instalou no planeta, com ênfase no Brasil, o aumento da expectativa de vida, que ofereceu um novo alento às pessoas que já não são tão jovens, ou seja, a idade para ser idoso foi adiada pelo avanço da medicina e da estética, e, deste modo, muitos preferem não declarar a idade. No entanto, mesmo com os benefícios desses avanços da medicina e da estética, a que, diga-se de passagem, nem todos têm acesso, eles não podem negar o desgaste sofrido pelas condições de trabalho a que são expostos.

Vale frisar que, de acordo com dados recentes sobre o tema em questão⁵¹ - 2002 -, a população de idosos no Brasil passou para 14 milhões, aumentando em 500%, se a compararmos com a população desse segmento em 1975. “Estes números mostram que o processo de envelhecimento e a velhice neste país precisam ser objeto de novas propostas profissionais, de novos investimentos sociais e de uma nova postura da sociedade”.⁵²

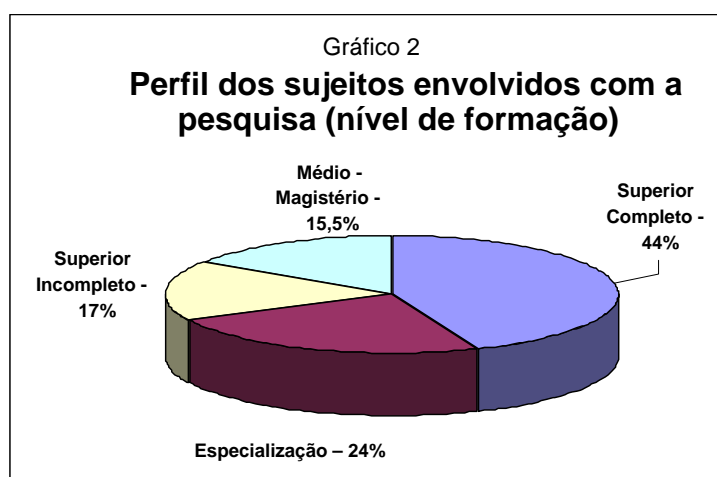
Deste modo, a gestão pública não pode, na atualidade, abster-se de considerar esses aspectos biológicos e psicológicos dos profissionais do ensino, sob pena de prejudicar-lhes a qualidade de vida, o que, conseqüentemente, reflete - se na atuação docente desses profissionais e no futuro das novas gerações.

⁵¹ Revista Serviço Social e Sociedade n° 75. **Editorial**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, setembro de 2003.

⁵² *Idem*.

3.3.8.1.3. Nível de formação

No que se refere ao nível de escolaridade desses profissionais, apesar de que os dados coletados revelem uma grande insatisfação dos professores com a atual política de valorização dos profissionais de educação da rede de ensino em que atuam, eles têm buscado promover a sua qualificação e aprimoramento, através dos próprios recursos, ou patrocinados por outras instituições em que trabalham⁵³. Isto é evidenciado pela quantidade de professores graduados, e até especializados, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino, o que pode ser melhor apreciado no gráfico :



Deste modo, pode-se evidenciar que, mesmo sem apoio da Rede Pública Estadual de Ensino, eles têm buscado aperfeiçoar-se, à revelia desta, talvez por interesse da outra rede de ensino onde também atuam, talvez por interesse próprio – realização pessoal -, e até, em favor de uma área do conhecimento mais interessante para eles, do que a que atuam. Deste modo, o aprimoramento no nível de ensino em que atuam poderá não ser o alvo por eles buscado, perdendo-se, desse modo, a característica de aperfeiçoamento permanente na sua área de atuação, que poderia levá-los a um crescimento cada vez maior da sua prática pedagógica, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁵³ Não trabalhamos a diversidade de redes de ensino em que os professores exercem a sua docência.

3.3.8.1.4. Experiência profissional paralela em outra rede de ensino

Na busca de outros subsídios para a caracterização do perfil de profissional que atua nas escolas-alvo da pesquisa, procuramos sondar a possibilidade de atuação desse docente na rede privada de ensino. Neste sentido, a nossa principal intenção foi identificar as possibilidades que esses professores têm de realizar o seu processo de formação continuada na escola pública onde atuam, de acordo com o projeto político – pedagógico dessa escola, e a partir dos problemas específicos que ela apresenta. Quisemos, também, pesquisar as condições de estresse a que eles se submetem como indivíduos, que, sem qualquer dúvida, têm reflexos na sua prática profissional.

Em face dos dados coletados, verificamos que a maior parte dos profissionais das escolas que serviram de campo para a pesquisa - 54% - atua em outra rede de ensino. Destes, 48% o fazem, há mais de cinco anos, e 25% atuam entre 1 e 2 anos. Esta verificação, em princípio, aponta para os defasados salários que percebem na rede pública estadual de ensino⁵⁴, que levam esses profissionais a se submeter a uma dupla jornada de trabalho profissional, às vezes em locais de trabalho muito distantes uns dos outros. Tal fato, por conseguinte, gera uma grande carga diária de cansaço físico, e outra, maior ainda, de estresse, que atinge, de forma direta ou indireta, aos seus alunos das duas redes de ensino.



⁵⁴ No período em que se verificou a pesquisa, o salário inicial da categoria dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino que possuem o nível médio –magistério –, era de 314,71 reais, e, o dos que possuíam graduação, era de 550,15 reais, isto, para 20 horas de trabalho semanal.

3.3.8.1.5. A terceira jornada de trabalho

No contexto da pesada carga de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa, é importante, também, que se considere uma outra jornada de trabalho desses profissionais, representada pelas atividades domésticas, que consistem, principalmente, nas pouco valorizadas, mas extremamente importantes, e absorventes, tarefas referentes aos cuidados com os filhos, e de todos os outros encargos que decorrem da administração de uma família.

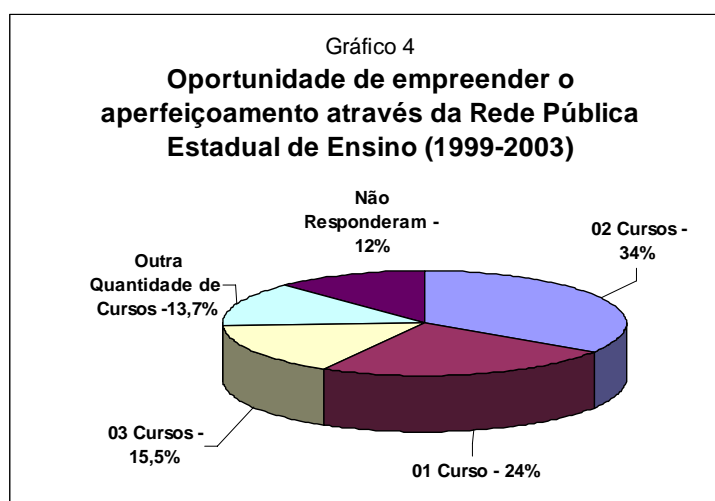
Nesse sentido, a situação desse professorado configura-se como mais grave, porque chegamos à conclusão, através da pesquisa, que a maioria quase absoluta desses profissionais das escolas pesquisadas pertencem ao sexo feminino – nessas escolas só houve a ocorrência de um professor do sexo masculino -, e que, as obrigações com a casa e os filhos, na nossa cultura, constituem uma realidade ainda pouco acatada pelos homens, visto que a nossa sociedade ainda não superou a forma machista de perceber essas questões.

3.3.8.2. Oportunidades de empreender o aperfeiçoamento permanente através da Rede Pública Estadual de Ensino

Buscando saber a quantidade de cursos de que os professores participaram, durante os quatro anos delimitados para a realização da pesquisa, inferimos, dos dados coletados, que: 24% destes participaram de apenas um curso nesses quatro anos; 34%, de dois cursos; 15%, de três cursos; e 13%, desses profissionais, participaram de outra quantidade de cursos, acima de três, não especificada.

Ao serem questionados sobre qual foi o ano do último curso de que participaram, verificamos que o ano de 2003 foi o período que representou a maior oportunidade para que esses profissionais se aprimorassem profissionalmente, visto que, nesse intervalo de tempo, 32% desses professores participaram de cursos proporcionados pela SEE. Seguidamente, veio o ano de 2002, com oportunidade de participação de 13% desses professores; em terceiro lugar, veio o ano de 2000, com a participação de 8,6%; em 2001, houve a participação de 3,4%; no ano de 1999, participaram 1,7%; e, em outro período não especificado pelos professores, 32,7 % participaram dos referidos cursos. Esse ‘outro período’, não especificado, poderá ser anterior a 1999, ou mesmo, posterior a 2003, portanto, fora do conjunto dos anos letivos que foram referenciais para a pesquisa.

Através da visibilidade que nos ofereceu o percentual de profissionais que responderam afirmativamente à questão referente à participação de cursos no período de 1999 a 2003, a cada ano, concluímos que há uma grande disparidade na quantidade da oferta de cursos a cada professor, levando em consideração que a incidência de profissionais que só teve uma chance para participar de curso, nesses últimos quatro anos, foi muito grande (24%). Podemos visualizar melhor essa situação através do gráfico que apresentamos a seguir.



Nesse contexto, o número de participações dos professores em apenas um curso de formação continuada só foi ultrapassado pelo quantitativo dos que fizeram dois cursos nesse mesmo período (34%). Durante esse mesmo intervalo de tempo, 5% desses professores afirmaram não terem participado de qualquer curso voltado para o seu aprimoramento profissional, através da Rede Pública Estadual de Ensino. Tal fato, no mínimo, nos leva a questionar a ausência de equitatividade na política de oferta de formação continuada da Rede Pública Estadual de Ensino, a esses profissionais.

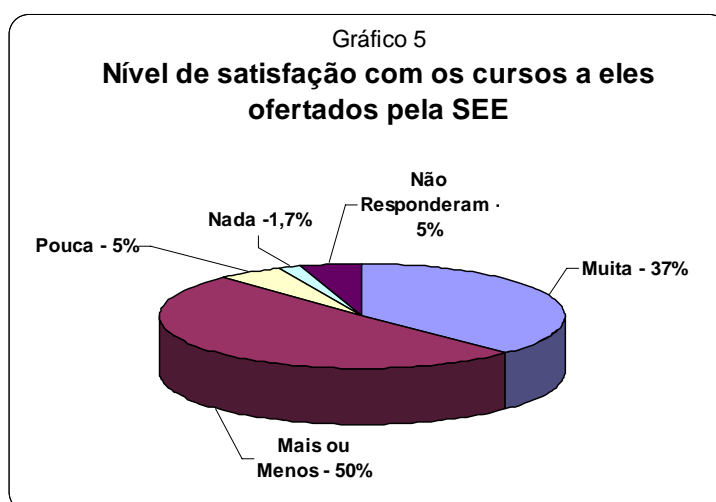
Buscando detectar a origem dos convites, através dos quais os professores são chamados para os cursos promovidos pela Rede Pública Estadual de Ensino, perguntamos como estes lhes chegavam. Nesse sentido, os dados obtidos através das respostas dos professores nos revelam que, 74% dos professores que deram resposta a essa pergunta foram convidados pelas diversas instâncias hierárquicas que compõem o sistema de ensino: Coordenadoria Regional de Educação

(CRE)⁵⁵, administração do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), e, pela gestão da escola.

As participações por iniciativa pessoal dos professores representaram 8,9% do universo que respondeu a essa pergunta. Os que não se enquadraram em nenhuma das opções oferecidas pelo questionário da pesquisa representaram um percentual de 9,8%: provavelmente, como foi citado em resposta à pergunta do questionário, essa ‘chamada’ ocorreu a partir de informações dos colegas professores, o que não deixa de se constituir, em iniciativa pessoal. Dentre os professores que não responderam à pergunta em tela poderão estar aqueles que não participaram de cursos no período pesquisado.

3.3.8.3 Opinião dos professores sobre a contribuição dos cursos a eles ofertados pela SEE

Colocamos, no questionário da pesquisa, uma pergunta onde os professores marcariam o ‘sim’ ou o ‘não’, conforme o seu entendimento sobre o fato de que os cursos ofertados pela SEE satisfizeram, ou não, ao exercício da sua prática docente. (ANEXO XIII). Solicitamos, também, que expressaram o nível de satisfação que tiveram com os cursos, o que pode ser bem visualizado na tabela em anexo (XIV) e no gráfico abaixo.



⁵⁵ No período da realização da pesquisa, o CEPA era uma instância da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino. Atualmente foi investido da dimensão de Coordenadoria Regional de Educação, de acordo com uma Portaria governamental, publicada no DO de 28/1/2005, passou a se constituir na 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Dentre os que responderam que estavam satisfeitos com os cursos a eles ofertados, variou bastante esse nível de satisfação e, apesar da forte incidência de professores que afirmaram que os cursos contribuíram para melhorar a sua prática, alguns motivos apresentados foram muito vagos, como por exemplo: “porque toda aprendizagem é válida”; “me levou a refletir”; “pelas oficinas”; “porque houve troca de experiências”; “pelo incentivo”; “porque passou orientações”; “porque atendeu ao meu interesse”. Por essas justificativas tão genéricas, é de se concluir que os cursos em pauta, mesmo não atendendo às necessidades específicas dos professores, para alguns, poderão ter atingido seus interesses mais básicos.

No que toca aos professores que responderam ‘não’, ficou bem claro que a maior queixa é a incompletude ou a inconclusão dos cursos oferecidos pela SEE, como ficou exemplificado através do depoimento dos professores sobre o Programa de Formação de Professores (PROFA).

3.3.8.4. Os cursos reivindicados pelos professores e os cursos ofertados pela SEE

Quando sondamos dos professores envolvidos na pesquisa quais foram os cursos que tiveram influência positiva no exercício de suas práticas docentes, poucos deles responderam, mas, aqueles que atenderam a nossa solicitação, demonstraram claramente as suas maiores necessidades. As respostas desses professores indicaram a necessidade de se atualizarem nas novas tendências pedagógicas e nos conhecimentos científicos contemporâneos, como pode ser apreciado no quadro em anexo (ANEXO XV), onde fizemos um paralelo sobre os temas ofertados pela SEE, aos seus professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, nesses últimos quatro anos, e aqueles temas de cursos, que, segundo eles, atendem as suas necessidades docentes de atualização.

Sobre essa última questão, 58% dos professores não se manifestaram. Deste modo, pode-se depreender do levantamento de opiniões desses profissionais, que estes não tinham uma idéia precisa do que teria sido, ou não, adequado para eles, ou mesmo, não tinham participado de cursos ofertados pela SEE, que pudessem ter contribuído para melhorar as suas condições de trabalho.

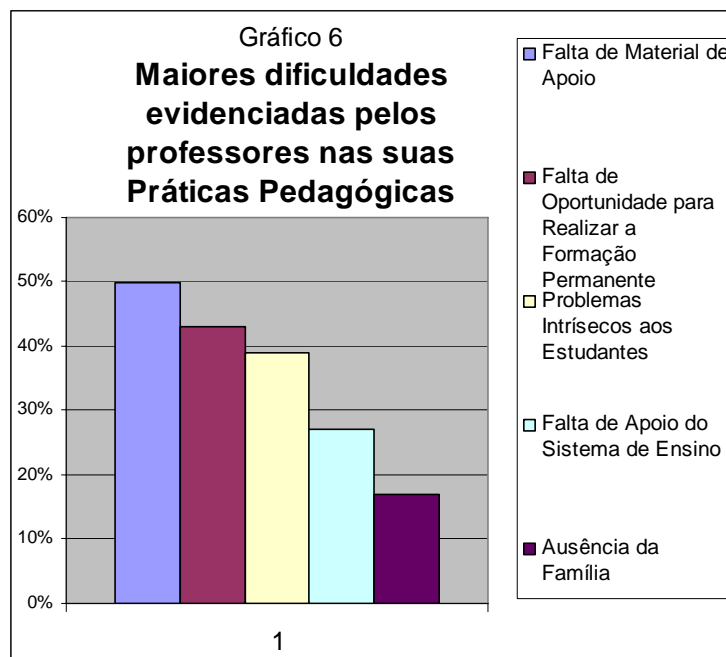
Um importante indício do tipo de curso que os professores valorizam é a forte incidência de professores que citaram o Programa de Formação de Professores (PROFA) como um bom curso, mesmo curto e, até mesmo com interrupções imprevistas. Deste modo, em face da reação

dos professores, supomos que o citado programa deve conter elementos capazes de ajudar aos professores na sua tarefa docente, talvez por reunir temáticas e metodologias, do interesse e necessidade desses profissionais.

3.3.8.5. Maiores dificuldades encontradas pelos professores na sua na prática docente

Quando elaboramos o questionário da pesquisa e solicitamos que os professores informassem, em uma de suas questões, quais as dificuldades por eles vivenciadas na prática em sala de aula, não tivemos a intenção de detectar, apenas, questões relativas ao tema da formação continuada, pois, pretendíamos dimensionar, dentro do contexto mais amplo de dificuldades desses profissionais, a necessidade de aperfeiçoamento permanente, em relação às outras carências, que, porventura, fossem evidenciadas no universo de suas dificuldades na prática pedagógica.

Deste modo, a questão referente às ‘maiores dificuldades da prática pedagógica dos professores’ foi elaborada com a possibilidade de captar respostas livres, que pudessem dar margem a que cada sujeito apresentasse, de acordo com a sua ótica pessoal, os problemas relacionados a sua docência e de que forma estes afetam o seu trabalho. Deixamos bastante visível o rol dessas dificuldades na tabela em anexo (ANEXO XVI), e no gráfico que se segue.



Pela variedade das dificuldades apresentadas pelos professores, classificamos as respostas a essa questão em cinco categorias, que, por sua vez, foram posteriormente submetidas a outros desdobramentos necessários ao estudo. Pelo critério de maior incidência, foram elas: 1. carência de materiais didáticos; 2. falta de oportunidades para realizar cursos de formação continuada; 3. carências intrínsecas aos alunos; 4. falta de apoio do sistema de ensino para o exercício da função profissional; 5. ausência da família na escola.

No quadro que apresentamos em anexo (ANEXO XVI), evidenciamos as categorias que conseguimos formar, a partir do elenco de dificuldades dos professores e especificamos os elementos que as compuseram, pois, para enriquecimento deste relato, não poderíamos deixar de ressaltá-los.

Diante da abertura proporcionada pela questão referente às maiores dificuldades dos professores no exercício de sua prática docente, 50% dos professores queixaram-se da falta de materiais de apoio para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Evidenciamos, assim, que essa variável representa, na opinião dos professores, um dos grandes empecilhos na atuação desses profissionais.

A partir desses dados, podemos também inferir que, em virtude da falta de caminhos que os levem à possibilidade de acertos pedagógicos, os professores precisam de algum suporte concreto, que, além de lhes servir de apoio, ocupe os alunos, e evite a indisciplina, que foi um

problema referido por eles, que, posteriormente, abordaremos. No entanto, sabemos que a utilização desses materiais sem objetivos concretos e sem o respaldo teórico correspondente pode se perder no vazio.

Deste modo, mesmo que as outras respostas evidenciem outras dificuldades do exercício profissional desses educadores, esta incidência de opiniões deve ser considerada pelos que gerenciam o ensino da Rede Pública Estadual de Ensino, pois, pelo grande número de respostas abordando esse problema, pode-se depreender que se trata de um fator muito importante para exercício da prática pedagógica desses docentes. De acordo com Esteve (1999),

[...] a falta de recursos generalizada aparece como um dos fatores referidos em diversos trabalhos de investigação (Dunham, 1976; Kiriadou e Sutcliffe, 1977, 1978; OIT 1981). Efetivamente, professores que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua atuação nas escolas encontram-se, freqüentemente limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los. (p. 48).

A outra resposta que apresentou forte incidência (43%) foi a ‘falta de oportunidades para realizar cursos de formação continuada’. Além dessa carência no que se refere às oportunidades ofertadas pela rede de ensino, os professores referiram-se a outras questões a ela relacionadas, como é o caso da dificuldade de conciliar horário de trabalho com os horários dos cursos ofertados, e a necessidade de “formação continuada no ciclo”.⁵⁶

Pela ordem decrescente de incidência, a próxima dificuldade apresentada pelos professores foi a que se refere às carências intrínsecas aos alunos, que têm interferência na prática dos professores, destacando-se nesse aspecto a grande ocorrência de alunos em distorção idade / série, na primeira etapa do Ensino Fundamental.

É evidente que nas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental há muitos alunos com distorção idade / série, e que esse problema é condicionado ao fenômeno da retenção escolar, nessas séries, o que impede os alunos de prosseguirem seus estudos junto aos colegas de faixa etária mais próxima, provocando o desinteresse, em face de atividades propostas para alunos de faixa etária inferior.

Há, ainda, outro motivo concreto do desestímulo dos alunos repetentes, que é gerado pela falta de experiências diferenciadas, naquela série em que estão retidos, principalmente porque a

⁵⁶ As escolas pesquisadas seguem o modelo de ‘escolas cicladas’, que concretizam uma atual tendência do MEC, com vistas a tornar menos freqüente a incidência de altos números da retenção de alunos nas séries do Ensino Fundamental.

abordagem de conteúdos é a mesma, e as estratégias são as que já haviam sido utilizadas no ano anterior, quando eles cursavam a mesma série. Deste modo eles passam a ficar, a cada dia, mais desmotivados com o prosseguimento dos seus estudos.

É incontestável que esse problema da distorção série / idade tende a se agravar, também, em decorrência da falta de assessoramento técnico-pedagógico aos professores das séries iniciais, que se defrontam constantemente com essas situações, sem terem meios capazes de ajudar aos alunos, de formas a que tenham condições de ultrapassar a barreira da permanência na mesma série, que, na maioria das vezes, leva à evasão escolar.

Outra desvantagem a que os alunos em distorção idade/série estão sujeitos é a baixa da auto-estima, que, muitas vezes, os impelem a abandonar os estudos e, posteriormente, constituírem as novas gerações de clientes dos programas de jovens e adultos, geralmente aligeirados pelas exíguas oportunidades de aprendizagem em sala de aula – carga horária de estudos reduzida -; e pelo cansaço que esses alunos apresentam no turno que sempre é destinado a essa modalidade de educação – noturno -, visto que, a essa altura da sua vida, geralmente, esses indivíduos já foram obrigados a ingressar no mercado de trabalho e estão ocupados durante o dia.

Detivemo-nos, mesmo que de forma breve, sobre a questão da distorção idade / série, visto que o nível de incidência de queixa dos professores foi muito grande nesse aspecto, e, também, porque essa questão faz parte do histórico de despreparo dos profissionais de ensino – a partir da sua formação inicial - para lidar com as questões mais difíceis no que toca ao ensino-aprendizagem dos alunos, notadamente os da rede pública, que trazem toda uma concentração de problemas sociais, principalmente na contemporaneidade.

Uma outra questão referente aos estudantes foi a indisciplina, que, segundo os professores, eles não têm encontrado estratégias para controlar. Esse fato pode ser justificado pela falta de condições das famílias para educar seus filhos, em virtude de muitos fatores, como é o caso da ausência generalizada de valores éticos, nesses novos tempos globais; pelo abandono dos filhos à própria sorte, em virtude da necessidade do trabalho para prover a sobrevivência familiar; pela invasão da mídia que introjeta nas crianças valores estranhos e perniciosos; e, finalmente, pela falta generalizada de apoio ao professor, para lidar com esses problemas cruciais.

Uma abordagem que tem direta relação com as questões colocadas anteriormente pelos professores é a “ausência da família” na escola. Esse dado foi fornecido por 17% dos

professores. No nosso entendimento, esse indício apenas expressa a situação das *novas* famílias nestes *novos* tempos, que tem relação com os *novos* conhecimentos a serem adquiridos pelos professores que atuam na contemporaneidade.

No contexto das dificuldades apresentadas pelos professores destaca-se um indicador de grande importância que se refere ao fato de que 27% dos professores envolvidos na pesquisa referiram-se à palavra ‘falta’: “falta de apoio do sistema de ensino para o exercício da função profissional”; “falta de apoio dos governantes”; “falta de reconhecimento profissional”; “falta de estímulo”; “falta de assistência dos órgãos competentes”; “falta de compromisso dos governantes”, enfim, “falta de condições”. Podemos inserir, também, nessa dimensão, a questão, por eles evidenciada, dos “salários defasados”, como também, “o excesso de alunos nas turmas”, que, para nós, significa “falta” de condições de trabalho.

Deste modo, podemos inferir das respostas dos professores, muitos indícios de um grande sofrimento profissional, em face das exíguas condições de trabalho a que se confessam submetidos. Também é importante enfatizar que, no momento de responder ao questionário, a postura desses profissionais era de evidente catarse, funcionando como se eles, automaticamente, pudessem se livrar desses males que os afligem, pelo simples fato de colocá-los no papel.

De acordo com Esteve (1999, p.13), “a acelerada mudança do contexto social, em que exercemos o ensino, apresenta, a cada dia, novas exigências. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais”. Segundo esse último autor (Idem), a situação imposta aos professores é bastante paradoxal, visto que a sociedade lhes exige novas responsabilidades, sem oferecer os meios necessários para que possam cumpri-las.

Acreditamos firmemente que essas novas dificuldades que afloram na prática pedagógica dos professores serão mais facilmente superadas se houver o entendimento, por parte destes, das causas das mudanças sociais e do papel que as políticas públicas exercem no contexto da sociedade. Faz-se necessário, inclusive, o reconhecimento de que “[...] ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p.141). Aprofundando essa questão, o mesmo autor afirma que,

[...] Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, muitas vezes maior do que pensamos, da ideologia.[...] É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo que nos torna ‘míopes’.[...] A capacidade de nos

amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que na poderia se evitar, uma entidade quase metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, uma certa orientação política ditada pelos interesse dos que detêm o poder.(1996, p.141-142).

Gramsci ratifica essa premente necessidade de aquisição, pelas classes trabalhadoras – e os professores fazem parte desse conjunto -, do saber constituído: “Não é completamente exato que a instrução não seja também educação [...]”.(GRAMSCI, 2001 a, p. 43-44. Deste modo, tal saber referido por Gramsci, servirá para facilitar o desvelamento do que Freire nomeia na sua citação anterior, como a “verdade dos fatos”, a ser utilizado como ferramenta na lutas pela hegemonia dessas classes, hoje subalternas. Sabemos, outrossim, que, para se estabelecer essa consciência, faz-se necessário que essas classes em desvantagem social tenham a oportunidade de formar intelectuais que possam ajudar na construção dessa outra hegemonia. Nesse sentido, vemos a instituição escolar como um importante ambiente para a formação desses intelectuais engajados, precisando, antes de tudo, que eles estejam juntos – entre si - na construção do conhecimento, pois Freire (1979, p. 28) preconiza que “[...] ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente”. A partir de uma construção coletiva do conhecimento – na busca de resolução de problemas comuns -, temos certeza de que a vontade de mudança ocorrerá.

Diante dessas constatações, verificamos que, a cada passo da pesquisa, colhemos elementos que poderão ser utilizados por quem tiver a vontade de realizar mudanças orientadas pelas teorias e pelos procedimentos científicos. Só deste modo, ouvindo os apelos de quem está diretamente envolvido no processo, será possível realizar a parte que cabe à escola, que, diga-se de passagem, não é pequena, no que toca a essas mudanças sociais.

3.3.8.6. Conceitos de formação continuada formulados pelos professores

Questionados sobre o conceito que possuem sobre formação continuada, 17% dos professores revelaram, em grande parte, que possuem idéias claras e progressistas sobre essa questão, como podemos perceber através do quadro que se segue:

CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA FORMULADOS PELOS PROFESSORES

“Estudo contínuo”;
“Estudos seqüenciados”;
“Adequação a mudanças”;
“Cursos que dêem continuidade aos que ocorreram antes, e atendam a realidade do professor”;
“Processo contínuo de estudo”;
“Formação continuada ‘mesmo’”;
“Forma de continuar aprendendo”;
“Continuidade de estudos”;
“Formação organizada que avança sempre”;
“Processo contínuo de construção e atualização do conhecimento”;

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Nesse contexto, já se nota que alguns professores, partindo de uma visão epistemológica do conhecimento, entendem por formação continuada aquela que atende às suas necessidades específicas, de acordo com os saberes que eles construíram, ou não construíram, ao longo de suas vidas.

Por outro lado, uma grande parte dos professores envolvidos na pesquisa, (58,8%), revelaram possuir conceitos de formação continuada, já ultrapassados, como: “capacitar” e “requalificar”. Do universo de professores envolvidos na pesquisa, 25,8% não deu resposta a essa questão, possivelmente, por não ter opinião formada sobre o assunto.

Pela análise desses dados, concluímos que a realidade onde estão imersos esses professores configura-se, para nós, como bastante precária, pois acreditamos firmemente que é impossível alguém dar o que não se possui, como é o caso, em parte, desses educadores. Dizemos ‘em parte’ porque eles têm o conhecimento construído através da sua prática, que funciona, mesmo “sem apoio nenhum”, como eles dizem no instrumento da pesquisa. No entanto, por não estarem aperfeiçoando e atualizando, constantemente, essa forma de conhecimento pode se constituir de resquícios de outros momentos históricos vividos por eles. Diante disso, temos certeza de que eles não podem superar esse estágio, sem apoio de quem possa desperta-lhes a curiosidade para realizar a leitura da realidade em que estamos imersos, e sem a necessária atualização científica. Para tal, faz-se necessário a ajuda de intelectuais gerados

no próprio contexto de trabalho desses professores, que entendam seus problemas e necessidades, mas que sejam engajados na luta histórica das classes trabalhadoras.

A partir das constatações da pesquisa, torna-se muito evidente que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – base dos estudos posteriores - estão clamando por ajuda, para levarem adiante o seu trabalho que, evidentemente, torna-se, a cada dia, mais complexo e mais carente de conhecimentos de todas as áreas. Percebemos, também, que mesmo de uma forma empírica, esses professores possuem um entendimento dessa realidade em que a educação brasileira, e, mais acentuadamente, a alagoana, está mergulhada.

Em contrapartida, o sistema de ensino a que estão vinculados precisa ouvir esses apelos⁵⁷, e oferecer-lhes um aperfeiçoamento permanente adequado à especificidade de suas práticas pedagógicas, respeitando o ponto de partida do conhecimento de cada um desses profissionais, sob pena de não melhorar a qualidade do ensino ministrado pela Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas, que, há muito tempo, pela deficiência de qualidade, vem tornando mais difícil o desenvolvimento do Estado.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que seja implantada a ‘avaliação para o desempenho’ desses profissionais, que tem como objetivo primordial o levantamento das dificuldades específicas de sua docência, e não, cursos descontínuos e, muitas vezes, fora do foco das dificuldades por eles apresentadas.

⁵⁷ No momento das entrevistas coletivas abertas, foi unânime a cobrança dos professores envolvidos na pesquisa: “A ‘Secretaria’ vai ver o relatório dessa pesquisa?”

CONCLUSÕES

Nestas considerações finais, ratificamos, que o nosso trabalho emergiu da nossa vivência profissional e do incômodo que nos provoca a situação educacional em que se encontra Alagoas, sempre liderando os índices negativos nos *rankings* referentes às questões pertinentes ao subdesenvolvimento social, notadamente no que se refere à miséria física, traduzida pela fome e pelo abandono, que, inegavelmente têm como causas, a ignorância, o analfabetismo, e o desemprego.

Por entendermos que a educação é um fator importante para a realização de mudanças voltadas para uma sociedade mais igualitária, e, conseqüentemente mais justa, a nossa reflexão sobre a situação do Estado de Alagoas nos impulsionou à busca de subsídios capazes de contribuir para a melhora do seu sistema educacional, especificamente da sua Rede Pública Estadual de Ensino, pois, é nessa rede de ensino que, quando têm chances, estudam os filhos das classes trabalhadoras.

Como descrevemos ao longo deste relatório de pesquisa, estamos em face de um quadro educacional muito adverso e refratário à mobilização por mudanças sociais, visto que, grande parcela da sociedade não consegue, ainda, fazer uma leitura da realidade onde se insere. Deste modo, a necessidade de esforços em prol de mudanças é muito grande, principalmente daqueles que já conseguiram fazer a leitura dessa realidade tão adversa. Nesse contexto, observa-se, também, que há uma forte tendência à acomodação, e nós questionamos se isso não será porque é mais fácil submeter-se sem questionar.

Por conta dessa situação educacional do Estado e motivada pela nossa extensa vivência na Rede Pública Estadual de Ensino, notadamente em áreas que se relacionam com o aperfeiçoamento permanente de professores, concebemos, como objeto da nossa pesquisa, a relação existente entre o atendimento às necessidades específicas dos professores que atuam nas séries iniciais – 1ª a 4ª série - do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino de Alagoas e a política de oferta de formação continuada a esses profissionais, por essa rede de ensino.

A partir desse objeto, formulamos a hipótese de que um dos fatores que têm contribuído para que não ocorra uma melhora significativa nos índices educacionais desse Estado, relaciona-se com a política de oferta dos cursos de formação continuada, promovida pela SEE, a esses professores. A partir desse ponto, a nossa hipótese inicial foi que essa política não tem sido

capaz de atender satisfatoriamente às necessidades específicas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no exercício da sua docência.

Julgamos necessária essa volta ao elemento gerador do nosso trabalho – o projeto da pesquisa -, na intenção de auxiliar o leitor a retomar suas bases, e, assim, realizar o encadeamento com as nossas conclusões.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento das causas facilita a eliminação, mesmo que gradativa, dos efeitos negativos que se deseja extirpar, fizemos, no primeiro capítulo, uma seleção de fatos históricos que, de forma mais visível, ocasionaram a atual conjuntura da sociedade brasileira, notadamente nos aspectos inerentes à educação, que foi, passivamente, submetida aos ditames do capitalismo internacional.

Elegemos a base teórica gramsciana para nos espelharmos num tipo de educação com chances de conduzir a sociedade, mormente a alagoana, a uma vida mais feliz, porque mais justa e igualitária, a partir da própria escola proporcionada pelo Estado. Nesse sentido, estamos conscientes dos conflitos que sempre emergem de uma busca libertária, quando feita no interior de uma sociedade que simula uma condição democrática, mas que exerce o autoritarismo, às vezes, em formas muito sutis, – e, por isso, mais nocivas – e, em determinados momentos, abertamente ditatoriais.

Pela forma flexível, como, intencionalmente, planejamos as etapas da nossa pesquisa, os indícios buscados emergiram no processo, de forma bastante natural. Tivemos, portanto, a oportunidade de chegar a entendimentos muito claros, tanto nos aspectos que são diretamente a ela vinculados, que tratamos em maior profundidade, como no que se refere a questões que não possuem uma relação direta com o referido trabalho, mas que indiretamente se articulam no contexto educacional do sistema de ensino que foi a base da nossa pesquisa.

Visando sistematizar as conclusões obtidas, de forma a que nada do que foi previsto e constatado, possa ser omitido do rol das nossas conclusões, tomamos como foco referencial os objetivos do nosso projeto de pesquisa. Deste modo, procuramos percorrer esse caminho, que, inicialmente, apontou para um levantamento das necessidades dos professores na sua prática pedagógica, visto que, essas dificuldades que eles encontram no seu fazer profissional constituem, de forma real, as carências que apresentam, e que agem em detrimento da sua prática em direção a uma educação de qualidade, adequada à busca da sociedade igualitária que almejamos.

Dentro do contexto das dificuldades que ficaram evidentes na pesquisa, a maior delas, de acordo com as declarações dos professores, foi a carência de materiais de apoio pedagógico às atividades de docência. Concordamos que esses materiais são básicos ao trabalho do professor, principalmente, pela necessidade constante de utilização de variadas estratégias metodológicas, com o intuito de atender à especificidade de entendimento dos alunos, como também, no intuito de investir em atividades alternativas, que preencham o cotidiano da sala de aula, tão conturbado por problemas de indisciplina dos alunos, como afirmaram.

Entendemos que o exercício das atividades em sala de aula não deve se restringir, apenas, a ferramentas como a fala e o quadro de giz, e, por isso, acreditamos que a reivindicação desses materiais é justa e necessária. Por outro lado, temos consciência dos problemas que se instalam numa sala de aula, quando não se tem um direcionamento bem orientado da prática pedagógica. Assim, os materiais didáticos constituem uma alternativa para diversificar as atividades, mesmo que, muitas vezes, os professores não tenham encontrado, por falta de apoio pedagógico, um eixo norteador para o seu trabalho. Deste modo, mesmo que não tenham objetivos claros, e fundamentos teóricos para a sua prática, com materiais diversificados, que possam ocupar o dia-a-dia da sala de aula, eles podem criar atividades diferentes e prazerosas.

Nesse sentido, sabemos que os materiais de apoio pedagógico são, apenas, ferramentas de trabalho que não poderão levar a uma prática orientada, sem o respaldo de bases teóricas confiáveis. Neste sentido, acreditamos que a relação educativa que se respalda em materiais de apoio, e não tem origem em um processo de construção coletiva - entre os próprios professores -, e respaldo em bases teóricas adequadas, poderá se revelar inócua.

Através dessa afirmação, não queremos desvalorizar a utilização de materiais de apoio pedagógico na sala de aula, mas afirmar, que, sem uma orientação conceitual adequada, tais materiais correm o risco de serem desperdiçados, em detrimento de recursos que poderiam atender, antes de tudo, à realização de ações pedagógicas infra-estruturais, como é o caso do aperfeiçoamento permanente dos professores, a fim de que eles possam orientar a sua prática – inclusive a utilização desses materiais - em função de fundamentos teóricos que respaldem o seu desenvolvimento, como indivíduos e como profissionais do magistério, aptos a estimular o crescimento dos seus alunos.

O segundo fator que representa uma grande dificuldade para o bom exercício da prática docente, segundo a opinião dos professores, é a falta de oportunidades de empreender a sua formação continuada, ou a adequação desta às suas necessidades específicas. Nesse sentido,

consideramos vários ângulos da dimensão da ‘formação continuada’ desses professores, e chegamos a vários entendimentos importantes para a nossa pesquisa.

No primeiro momento da pesquisa, ainda na sua fase empírica, ou seja, antes de começarmos a trabalhar, diretamente, com os sujeitos da pesquisa – os professores – constatamos que havia um indício revelador de que a política utilizada pela Rede Pública Estadual de Ensino para promoção do aperfeiçoamento permanente dos seus professores é, na sua grande maioria, através da realização de cursos das mais várias temáticas, fragmentados, e sem continuidade, e, que, mesmo aqueles cursos que são programados para terem um maior desenvolvimento, são interrompidos no seu percurso, gerando, inclusive, muitas frustrações nos professores.

Esse aspecto do não atendimento às suas necessidades específicas ficou evidente, na própria fala dos professores, foi como também, o caráter de descontinuidade que apresentam os cursos ofertados, notadamente o Programa de Formação de Professores (PROFA), que foi muito elogiado por todos que dele participaram, mas, que, ao mesmo tempo, sofreu muitas críticas à sua curta duração, como também, ao fato, revelado por eles, de que, na maioria das vezes, esses cursos não são concluídos.

A partir das respostas dos professores ao questionário da pesquisa, a nossa conclusão a respeito desses cursos é que eles podem, em si mesmos, ser de boa qualidade, tanto nos temas, como na metodologia. No entanto, geralmente partem de enfoques generalísticos, que podem atender em parte às necessidades de alguns, ou quiçá de todos os professores, - certamente que existem algumas necessidades básicas a todos – mas, certamente, não contemplam os problemas específicos desses indivíduos, no tocante às graves necessidades da sua prática pedagógica.

Através dos instrumentos da pesquisa, chegamos ao entendimento de que a distribuição dos cursos oferecidos a esses profissionais não obedece a um critério de equitatividade, visto que há um grande descompasso, no coletivo dos professores, em relação às oportunidades que, individualmente, receberam – no período delimitado para a pesquisa - no sentido de empreenderem o seu aperfeiçoamento permanente. Verificamos, desta forma, que não há, ainda, um controle efetivo dessa oferta, pela Rede Pública Estadual de Ensino. Mesmo assim, esses professores ainda revelam interesse em qualificar-se, sabendo, inclusive, que as vantagens pecuniárias resultantes de uma mudança de nível – progressão por nova habilitação titulação - são muito reduzidas na rede de ensino de que fazem parte⁵⁸.

⁵⁸Através da promoção funcional, decorrente da conclusão do curso de Graduação, os professores têm um acréscimo de 40% nos seus salários. Daí por diante – Especialização, Mestrado e Doutorado – só ocorre um acréscimo de 10%, ao término de cada um desses cursos.

Acreditamos que a motivação para esses professores buscarem um aprimoramento acadêmico – como a pesquisa comprovou – pode decorrer da vontade de adquirir novos conhecimentos e de realizar-se individualmente, que poderá ser, ou não, para melhorar a atuação na área em que trabalham – não pesquisamos esse aspecto da questão. Deste modo, só a busca de crescimento pessoal, ou mesmo a pressão da rede privada de ensino por qualificação, pode justificar o esforço para esse investimento dos professores pesquisados.

Uma importante conclusão a que chegamos, é que os cursos ofertados aos professores pela Rede Pública Estadual de Ensino não atendem à especificidade de suas práticas pedagógicas, nem também às necessidades que apresentam em relação às descobertas contemporâneas das ciências, ao conhecimento dos valores éticos, como também, das condições da conjuntura econômica e política do mundo contemporâneo, sob a ótica do capitalismo neoliberal. A comprovação parcial desse fato – eles não se referiram a questões éticas - é que alguns professores afirmaram que os cursos de que eles gostariam de participar, por considerarem muito importantes para o seu trabalho, seriam sobre *gêneros textuais, interdisciplinaridade e tecnologias na educação, e oficinas sobre projetos de iniciação científica*.

Também chegamos ao entendimento de que, muitos dos cursos ofertados aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino são subvencionados e direcionados pelo MEC, quando deveriam atender às necessidades regionais e às especificidades dos professores, ao invés da aceitação passiva da orientação do MEC, que, por sua vez, atende, em grande parte, a condicionalidades do capitalismo internacional.

Também merece atenção, a informação prestada pelos professores, de outros aspectos importantes da sua prática pedagógica, que poderão ser retomados, posteriormente, por outros estudiosos, como é o caso da ausência da família na escola, a infrequência, e a indisciplina dos alunos. É preciso fazer uma relação destes novos fenômenos que afetam a escola, com as grandes mudanças sofridas pela sociedade contemporânea, e com a precariedade da formação inicial e o aperfeiçoamento permanente desses profissionais. Tais problemas não se restringem aos conteúdos científicos, mormente os emergentes na pós-modernidade, mas, e, sobretudo, na forma de lidar com os novos e agravados problemas sociais, como a desagregação da família, a droga, a fome, a prostituição, o sub-emprego, a violência, enfim, a vivência compulsória de todas as faces da miséria, a nós proporcionadas pela ideologia neoliberal.

Constatamos, também, que a maioria desses professores já está acima dos 50 anos, e se encontram cansados e sem incentivos para progredir. Além de cansados, eles estão, também, desgastados, defasados, e, muitos deles, sem esperança, o que é pior. É patético quando expressam as suas dificuldades, apenas, com a expressão: “faltam condições”.

Deste modo, a falta de apoio generalizada de que se ressentem – afirmativa expressa pelos professores - na sua vida profissional é a queixa que sintetiza toda a dimensão das suas carências, considerando, inclusive, que o magistério é uma categoria muito suscetível a uma forte carga de desgaste profissional, fato este que, está se constituindo, atualmente, numa fonte de estudos muito buscada pelos pesquisadores dos problemas que afetam aos viventes da pós-modernidade.

Outro aspecto do desgaste desses professores, diz respeito ao fato de muitos deles realizarem outra jornada de trabalho na rede privada, ou em outra rede de ensino – não pesquisamos a sua atuação em outras instituições da rede pública de ensino - e as suas condições físicas, intelectuais e emocionais, para cuidar, a contento, da tarefa pedagógica junto aos alunos da rede pública, que, por falta de entendimento, não são alvo de cobranças da parcela da sociedade a que se destinam. Acreditamos que aspecto é muito importante na dimensão individual da vida desses docentes, que não pode ser considerada de forma dissociada da sua vivência profissional, visto que essa opção de dupla jornada de trabalho atende aos reclamos da sua sobrevivência, em virtude dos baixos salários que recebem na Rede Pública Estadual de Ensino.

Observamos, também, que cada professor sente uma mesma necessidade de desenvolvimento que os demais, mas de forma diferente, porque associada a outros fatores, principalmente a cada história de vida. Daí a importância de atender a essas necessidades específicas, o que não pode acontecer na forma de cursos padronizados.

Diante disso, consideramos que a nossa hipótese foi comprovada, pois realmente os cursos ofertados pela Rede Pública Estadual de Ensino não atendem às especificidades das práticas pedagógicas dos professores da área que pesquisamos. Também verificamos, alguns vieses que podem ser retomados por outros pesquisadores, tais como: a predominância do sexo feminino na regência de classes das séries iniciais do Ensino Fundamental / terceira jornada de trabalho; o desgaste pertinente à profissão; o prolongamento, previsto em lei, do tempo de serviço dos professores, além de outras questões abordadas na pesquisa. Também consideramos que a formação continuada não resolverá todos os problemas dos professores, inclusive porque

eles são indivíduos inteiros, que não podem transmitir atitudes de esperança no outro, se não possuem o mínimo necessário a uma condição de vida digna e para executar um trabalho satisfatório.

ANEXOS

ANEXO I

REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NO PERÍODO DE 1999 A 2003

ANO LETIVO	MATRÍCULA	REPROVAÇÃO	%	ABANDONO ESCOLAR	%
1999	92.945	18.011	17	15.020	16
2000	89.282	16.257	18	14.797	16
2001	75.593	14.265	18	9.567	12
2002	66.642	12.835	19	6.824	10
2003	63.904	10.738	16	6.904	10

FONTE: CENSO ESCOLAR – 1999/2003

ANEXO II

**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
DEMONSTRATIVO DOS CURSOS MINISTRADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM DE
1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EXERCÍCIO 1999 A 2003**

EXERCÍCIO	Nº DE CURSOS REALIZADOS PELA SEE	CLIENTELA BENEFICIADA / Nº de cursistas	RECURSOS INVESTIDOS	FONTE (S) DE RECURSOS
1999	09	346	-	-
2000	12	861	-	-
2001	14	6.950	173.002,00	11 e 00
2002	30	3.219	470.423,17	11 e 08
2003	09	225	55.789,00	11 e 00
TOTAL	83	11.601	699.214,17	-

FONTE: SEE / CDPE

ANEXO III**GABINETE DO MNISTRO****PORTARIA Nº 1.403 DE 9 DE JUNHO DE 2003****Institui o Sistema Nacional de Certificação e
Formação Continuada de Professores**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das suas atribuições, e tendo em vista as disposições da Lei nº 9.394, de 24 de novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente nos seus 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01 / 2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores, resolve

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação mérito profissionais;

II. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

§ 1º O Exame Nacional de Certificação de Professores passa a ser o instrumento por meio do qual se realiza o exame de cursos para as licenciaturas.

§ 2º A participação no exame dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior é obrigatória, conforme disposto na Lei nº 9131.

§ 3º A participação no exame dos profissionais em exercício e dos concluintes dos cursos normais é voluntária.

§ 4º É facultada a participação no exame de qualquer pessoa licenciada para o exercício da função docente, bem como os diplomados, por cursos normais de nível médio.

Art. 3º Será conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o Certificado de Proficiência Docente, nas seguintes áreas:

- I. Educação Infantil
- II. Educação Fundamental; anos iniciais
- III. Língua Portuguesa
- IV. Matemática
- V. Ciências Exatas
- VI. Ciências da Natureza
- VII. Línguas Estrangeiras

VIII. Educação Física

IX. Artes

X. Gestão

§ 1º Os certificados, quando for o caso, farão referência às especialidades, acompanhando as áreas de licenciatura e as habilitações pedagógicas reconhecidas.

§ 2º O certificado nacional não constitui prova de licença para o exercício da função docente.

§ 4º O Exame Nacional de Certificação de Professores compreenderá:

I. Avaliação de leitura e escrita, educação matemática e científica básica, à qual deverá se submeter todos os candidatos aos certificados nacionais de proficiência docente.

II. Avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicos da área de certificação e especialidade pretendida, à qual deverão se submeter apenas os candidatos correspondentes

Parágrafo único. As matrizes de conhecimentos; competências e habilidades que servem de referência para a construção dos instrumentos de avaliação serão elaboradas revistas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional:

Art. 5º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade instalados em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados.

§ 3º O MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento e cada área de certificação dos profissionais da educação:

Art. 6º O Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei: a instituição da Bolsa Federal de incentivo à Formação Continuada a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino.

Art. 7º A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e atendimento às necessidades dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em exercício nas redes públicas de educação.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Fundamental deverá instituir uma comissão para a coordenação do Sistema e propor normas complementares necessárias à plena execução do disposto nesta Portaria.

Art. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTOVAM BUARQUE

ANEXO IV

POSICIONAMENTOS DOS DELEGADOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Desejamos demonstrar nossa insatisfação em relação à Portaria do Ministro da Educação Cristóvam Buarque na medida em que não é fruto de um profundo debate democrático que tenha ouvido os principais interessados no tema, ou seja, os docentes do ensino fundamental e suas legítimas instâncias representativas, os formadores (licenciaturas, centros / faculdades / departamentos / e pós-graduações em Educação) e seus fóruns;

- o modo como o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores foi instituído tem causado desconforto entre as entidades nacionais ligadas à formação de professores (Forundir, Anfope, Anped, Anpae) que conjuntamente discutiram o tema durante a última reunião anual do SBPC;

- consideramos que a referida portaria ao instituir um sistema de avaliação que representará um prêmio aos que, por mérito pessoal, se saírem bem no exame de certificação, pune os docentes não certificados, sobretudo ao não apresentar caminhos e alternativas concretas para a solução da problemática da baixa qualificação, por ausência histórica de condições dignas de trabalho, políticas salariais e formação continuada para os profissionais da educação; quanto a esta a Portaria é omissa ao privilegiar a dimensão da avaliação (marcadamente diagnóstica e classificatória), avançando quanto ao detalhamento do Exame Nacional de Certificação, sem no entanto reservar maior espaço para explicitar o sistema no que se refere à dimensão da formação; a Portaria não garante meios para que professor que não tenha “bom desempenho” (certificação) no Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, ou seja, “promover a qualidade do ensino por meio da valorização da atividade docente” (BRASIL. MEC. SEIE Toda Criança Aprendendo. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 1 Encontro Nacional da Educação Fundamental, mimeo. Grifos nossos), pois não propõem a apoiar aqueles profissionais que mais necessitam; entendemos que uma profunda valorização do professor deve supor “formação continuada, condições de trabalho dignas e um plano de carreira motivador”, como bem destacado no documento apresentado à SEI / MEC pelos especialistas da área de Ciências Humanas (Documento apresentado por professores de Ciências Humanas à SEEIA4EC na reunião de trabalho, em Brasília, sobre matrizes de referência para o Sistema de Certificação Docente (em anexo), assumido posteriormente pelo conjunto dos especialistas das demais áreas e cujo teor reflete nossas opiniões. É tendo, pois, por base

estes três eixos fundamentais que a avaliação deve se inserir dentro do Sistema proposto pelo MEC;

Por isso faz-se necessária a construção processual e democrática de um novo texto legal que aponte para a constituição de um sistema que represente a efetivação de medidas concretas, ainda ausentes na Portaria, em relação aos professores não certificados num futuro “Exame Nacional” no sentido de atender suas necessidades de formação.

Diante do exposto, os representantes do CEDU se propõem a participar do Encontro Estadual para debater, analisar, estabelecer críticas e apresentar propostas para a formação continuada de professores e para a efetivação de uma política de avaliação e não para legitimar a política de certificação apresentada pelo MEC, aprovando-as, como sugere o texto introdutório ao 1 Encontro Nacional da Educação Fundamental (BRASIL, NIEC. SEIF. Op. cit.). O objetivo principal não deve ser o de “debater, aprovar as matrizes de referência” como afirma o documento.

Consideramos como discussão que precede à “discussão, aprovação” das matrizes de referência, ou seja, anterior mesmo a qualquer definição de parâmetros para construção do instrumento de avaliação, da prova em si (“provão do professor”), aquela que diz respeito à própria constituição do sistema nacional e de uma política de formação continuada e de avaliação da atividade docente que precisa ser discutida nos encontros correntes os entes federativos (sic), as associações docentes, as instituições de formação (notadamente as universidades públicas, suas licenciaturas, os diversos programas de pós-graduação em educação e fóruns sobre formação de professores).

Assim sendo é fundamental que o MEC, demonstrando boa vontade e uma verdadeira abertura ao diálogo democrático, suspenda qualquer encaminhamento de projetos de lei referentes ao assunto ao congresso nacional (particularmente aquele já anunciado, de criação da Bolsa do Professor – que a ser encaminhada ao parlamento durante o Encontro Nacional sequer será tema de discussão deste), até a realização do Encontro Nacional onde estes temas devem ser postos novamente em pauta para que sejam debatidos e analisados pelos delegados que devem então formular proposições a serem assumidas pelo ministério.

Delegados do Centro de Educação do Encontro Estadual

FONTE: BRASIL / MEC. Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores¹. Brasília 2003.

¹ Após os Encontros Estaduais, buscando atenuar o impacto das críticas recebidas em alguns Estados, dentre eles, Alagoas, o MEC fez uma mudança na nomenclatura do Sistema Nacional de Certificação e formação Continuada de Professores, para Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

ANEXO V

A EDUCAÇÃO ALAGOANA NO PERÍODO IMPERIAL			
ANO	Nº DE ESCOLAS	MATRÍCULAS	POPULAÇÃO ESCOLAR
1835	29	1160	20.000
1836	38	1696	22.000
1869	104	5234	50.000
1870	117	4784	50.000
1872	116	5558	78.000
1889	184	6456	100.000

PÉRICLES, 1982

ANEXO VI

COMPETÊNCIAS DA CDPE

SEÇÃO III

DA COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Art. 110. A Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação tem a finalidade de implementar a política de formação continuada dos profissionais de educação, do pessoal de apoio técnico e administrativo da Rede Estadual de Ensino e implementar o processo de avaliação dos profissionais da educação.

Art. 111. À Coordenadoria do desenvolvimento dos Profissionais da Educação compete:

- I – coordenar em nível estratégico/gerencial, políticas e planos de desenvolvimento de recursos humanos;
- II – promover o desenvolvimento sócio-cultural e profissional dos servidores públicos estaduais;
- III – diagnosticar as necessidades de capacitação dos servidores para a execução das políticas pedagógicas instituídas e proporcionar os meios necessários para prover o conhecimento;
- IV – acompanhar as tendências e perspectivas de desenvolvimento de recursos humanos, ocorrentes no meio externo;
- V – promover articulações com os diversos segmentos da administração estadual, no que concerne às políticas de desenvolvimento de pessoal;
- VI – coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação dos recursos de sua área de abrangência, em articulação com a Assessoria de Planejamento e Orçamento;
- VII – desenvolver programas que atendam às necessidades dos servidores da SEE;
- VIII – contribuir para a concretização dos objetivos educacionais e a valorização dos profissionais de educação;
- IX – implantar mecanismos e procedimentos sistemáticos de incentivo ao profissionalismo do servidor do Sistema Estadual de Ensino;
- X – coordenar o desenvolvimento dos programas de formação continuada dos profissionais de educação;

- XI – assegurar a realização de levantamentos e estudos sobre a necessidade de aperfeiçoamento do servidor público;
- XII – definir critérios e sistemática para o processo de avaliação de desempenho dos servidores da educação;
- XIII – emitir certificados para os participantes de cursos e de outros eventos de capacitação;
- XIV – coordenar a execução das ações inerentes ao Centro de Formação de Profissionais de Educação Professor Ib Gatto Falcão;
- XV – garantir suporte físico, didático e operacional às ações de capacitação realizadas no Centro de Formação dos Profissionais de Educação Professor Ib Gatto Falcão e em outros ambientes a serem utilizados para fins de desenvolvimento de recursos humanos;
- XVI – elaborar cartilhas, manuais, ou outros instrumentos capazes de orientar ao servidor no que concerne ao desenvolvimento pessoal; e
- XVII – desenvolver outras atividades correlatas.

§1º A Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação será dirigida por um coordenador, Símbolo DS-2, nomeado em comissão.

§2º Integram a Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação os seguintes programas, projetos e seções:

- I – Programa de Formação Continuada de Professores – PROFOR;
- II – Programa de Avaliação de Desempenho dos Profissionais de Educação – PROAD;
- III – Projeto de Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo;
- IV – Projeto de Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores da SEE – PROSERV;
- V – Seção de Acompanhamento das Ações de Capacitação de Recursos Humanos;
- VI – Seção de Acompanhamento dos Processos de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Rede Pública Estadual de Ensino; e
- VII – Seção de Cadastro e Certificação.

Subseção II

DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO

Art. 112. O Programa de Avaliação de Desempenho Funcional dos Servidores da Educação contribui para a melhoria do desempenho dos servidores da educação e da qualidade da ação educacional.

Art. 113. Ao Programa de Avaliação de Desempenho Funcional dos Servidores da Educação compete:

I - elaborar a sistemática de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Educação, em articulação com as demais coordenadorias, com o Departamento de Administração e Finanças (DAF) e com as escolas;

II – articular-se com universidades e outras instituições para realização de estudos e pesquisas na área de avaliação de desempenho;

III – viabilizar aprofundamento teórico-metodológico para as equipes responsáveis pelo processo de avaliação de desempenho dos servidores da educação;

IV - executar e acompanhar a política de avaliação de desempenho dos servidores da educação, em articulação com as demais coordenadorias, com o DAF e as escolas;

V - organizar, orientar e acompanhar comissões para a avaliação de desempenho dos servidores, em nível central, escolar, e regional;

VII - identificar problemas de integração de servidores, que possam interferir no desempenho de suas funções, em articulação com as demais coordenadorias, com o DAF e as escolas;

VIII - diagnosticar as necessidades de capacitação do servidor, visando o seu aperfeiçoamento como indivíduo e como profissional;

IX - apoiar o acompanhamento dos servidores egressos de cursos e treinamentos para avaliação dos efeitos das ações de capacitação desenvolvidas pela SEE;

X - coordenar a elaboração orçamentária e o plano de aplicação de recursos de sua área de abrangência;

XI - requisitar recursos financeiros e materiais visando a execução de ações voltadas para a avaliação de desempenho funcional;

XII- desenvolver outras atividades correlatas.

[...]

Subseção IV

Art. 118. O Projeto Melhoria da qualidade de Vida dos Servidores da SEE atua na promoção de ações capazes de criar condições para a melhoria da qualidade de vida dos servidores.

Art. 119. Ao Projeto Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores da SEE compete:

I – promover o bem-estar dos servidores da SEE através da criação de grupos de vivenciais e terapias alternativas objetivando uma melhor qualidade de vida;

- II - criar mecanismos de articulação com instituições governamentais e não governamentais para execução de políticas governamentais que promovam a valorização e desenvolvimento dos servidores;
- III – elaborar, executar e acompanhar projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida dos servidores;
- IV – realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento do eixo relacional nas escolas;
- V - realizar comemorações em datas significativas da vida dos servidores da SEE;
- VI - coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação de sua área de abrangência;
- VII – favorecer ações que possibilitem a interação entre as instâncias da SEE;
- VIII – realizar ações que viabilizem a solução de problemas que interferem no desempenho profissional dos servidores;
- IX – proporcionar ao servidor oportunidades para o fortalecimento da sua ética profissional;
- X – elaborar e divulgar boletins informativos em parceria com a Assessoria de Comunicação;
- e
- XI - desenvolver outras atividades correlatas.

Subseção III

Do Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo

Art. 116. O Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo – PCPA – atua na identificação das necessidades de formação e de capacitação funcional, voltadas para o pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE, garantindo a execução das iniciativas de capacitação.

Art. 117. Ao Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo compete:

- I - participar do planejamento e detalhamento de planos, programas e projetos de capacitação de pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE, em articulação com o DAF e as demais coordenadorias;
- II - executar a política de capacitação do pessoal de apoio administrativo, em articulação com o DAF;
- III - coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação de recursos de sua área de abrangência, em articulação com a Assessoria de Planejamento e Orçamento;
- IV - propor e estabelecer contratos e convênios com instituições;

V - coordenar os eventos de capacitação de pessoal de apoio técnico e administrativo da Rede Estadual de Ensino, em articulação com o DAF e as demais coordenadorias;

VI - definir os critérios para participação de pessoal técnico-administrativo em cursos stricto sensu e lato sensu, em congressos, simpósios, seminários e outros eventos de igual natureza, em articulação com o DAF;

VII - assessorar as escolas da rede estadual de ensino no atendimento das necessidades dos seus servidores administrativos através de palestras e outros eventos;

VIII - assessorar as CREs no acompanhamento, e na avaliação das capacitações;

IX - requisitar recursos financeiros e materiais visando a execução de ações voltadas para o pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE;

X- desenvolver outras atividades correlatas.

ANEXO VII**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA AVALIAÇÃO PARA O DESEMPENHO
FUNCIONAL DOS SERVIDORES DA SEE**

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 67, Inciso IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.

Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997: Art. 5º, Inciso VI – constituirão incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, nas suas alíneas:

- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação e segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

Emenda Constitucional nº 19, de 1999:

Art. 39 § 2º - A União, Os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

Art. 41 § 1º - O servidor público estável só perderá o cargo:

Inciso III – mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma da lei complementar, assegurada ampla defesa.

§ 4º - Como condição para aquisição de estabilidade é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.

Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual – Lei 6.197 de 26 de setembro de 2000, alterada em seus artigos 8º e 14 pelo Art. 1º da Lei 6.589 de 05 de abril de 2005, da forma que se segue:

Art. 8º do PCC na sua forma original: O cargo de professores escalonado em 03 (três) Níveis, designados pelos numerais romanos I, II e III e excepcionalmente, no Nível Especial, aos quais estão associados critérios de habilitação / titulação, e por 09 (nove) classes, designadas pelas letras a, b, c, d, e, f, g, h, i, associadas a critérios de avaliação de desempenho e à participação em programas de desenvolvimento na carreira.

Redação atual do Art. 8º: O cargo de professore escalonado em 03 (três) Níveis, designados pelos numerais romanos I, II e III e excepcionalmente, no Nível Especial, aos quais estão associados critérios de habilitação e titulação por cinco classes designadas pelas letras A, B, C, D, E, associadas a critérios de avaliação de desempenho e à participação em programas de desenvolvimento na carreira e por 5 (cinco) estágios designados por: INICIAL, ANO 2, ANO 3, e ANO 5, que serão sistemáticos a cada ano dentro de uma mesma classe, conforme o estabelecido no Anexo Único desta Lei.

Art. 12 - O servidor nomeado cumprirá estágio probatório pelo período de 03 (três) anos, de acordo com a Legislação em vigor.

§ 1º Durante o estágio probatório o servidor será acompanhado pela equipe de suporte pedagógico da unidade escolar, que proporcionará meios para a sua integração e favorecerá o desenvolvimento de suas potencialidades em relação aos interesses da Sociedade.

§ 2º O servidor será submetido à avaliação de desempenho, com vistas a sua permanência, ou não, no cargo efetivo.

§ 3º Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para o acompanhamento e avaliação do desempenho dos servidores em estágio probatório.

Art. 13 – O processo de desenvolvimento na carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos servidores, mediante:

I – elaboração de plano de qualificação profissional;

II – estrutura de um sistema de avaliação de desempenho anual dos servidores, a ser regulamentado;

III – estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessoro permanentemente os dirigentes na gestão de recursos humanos.

Art. 14 do PCC na sua forma original: O desenvolvimento na carreira poderá ocorrer após 03 (três) anos de efetivo exercício na classe inicial, mediante os procedimentos de:

I - Progressão Horizontal: passagem do servidor de uma classe para outra imediatamente seguinte dentro do mesmo nível, com interstício mínimo de 03 três anos, obedecendo a critérios específicos de avaliação de desempenho e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira, assegurados pela Instituição.

Redação atual do Art. 14: O desenvolvimento na carreira poderá ocorrer após 05 (cinco) anos de efetivo exercício na classe inicial, mediante os procedimentos de:

I - Progressão Horizontal: passagem do servidor de uma classe para outra imediatamente seguinte dentro do mesmo nível, com interstício mínimo de 05 (cinco) anos, obedecendo a critérios específicos de avaliação de desempenho e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira, assegurados pela Instituição.

ANEXO VIII

**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
DEMONSTRATIVO DOS CURSOS MINISTRADOS AOS PROFESSORES QUE
ATUAM DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EXERCÍCIO 1999 A 2003**

EXERCÍCIO	Nº DE CURSOS REALIZADOS PELA SEE	CLIENTELA BENEFICIADA / Nº de cursistas	RECURSOS INVESTIDOS	FONTE (S) DE RECURSOS
1999	09	346	-	-
2000	12	861	-	-
2001	14	6.950	173.002,00	11 e 00
2002	30	3.219	470.423,17	11 e 08
2003	09	225	55.789,00	11 e 00
TOTAL	83	11.601	699.214,17	-

FONTE: SEE / CDPE

ANEXO IX**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
FONTES DE RECURSOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – EXERCÍCIO 1999-2003**

FONTE	Nº
FUNDEF	11
CONVÊNIOS FEDERAIS DIVERSOS	10
SALÁRIO EDUCAÇÃO (COTA ESTADUAL)	07
SALÁRIO EDUCAÇÃO (COTA FEDERAL – PROJETOS E CONVÊNIOS)	08
TESOURO ESTADUAL	00

FONTE: SEE/CDPE

ANEXO X

PROFESSORES / COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

ESCOLAS	PROFESSORES ENVOLVIDOS	COORDENADORES PEDAGÓGICOS
1. Escola Prof. José Vitorino da Rocha	20	02
2. Escola Prof ^a . Maria Rosália Ambrozzio	08	02
3. Escola D. Pedro II	20	04
4. Escola Prof. Teotônio Vilela	08	02
5. Escola Prof. José Correia da Silva Titara	25 ²	03
TOTAL DE ESCOLAS: 05	TOTAL DE PROFESSORES: 61	TOTAL DE COORDENADORES: 13

² Na Escola Prof. José Correia da Silva Titara , além dos docentes que são os responsáveis diretos pelas salas de aula há outros professores que exercem atividades auxiliares, a saber: 02 professor de arte, sendo 01 para cada turno; 02 professores de Educação Física; e 02 intérpretes de LIBRAS.

ANEXO XI

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E
POLÍTICA DA EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA – GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**PESQUISADORA – YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE
ORIENTAÇÃO – PROF^a. DR^a. ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO**

I – PERFIL**1. Sexo**

- a) Masculino
 b) Feminino

2. Raça / Etnia

- a) Branca
 b) Negra
 c) Oriental
 d) Parda / Mulata
 e) Indígena

3. Data do Nascimento: ____/____/____

4. Maior nível de escolaridade concluído

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Médio Incompleto
- d) Ensino Médio completo
- e) Educação superior incompleto
- f) Educação superior completo
- g) Especialização
- h) Mestrado
- i) Doutorado

II –INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

5. Já atuou como professor em outra rede de ensino?

- a) Não _____ Passe para a questão 7
- b) Sim

6. Seu tempo de experiência em outra rede /redes de ensino foi / é:

- a) Menor que 1 ano
- b) Entre 1 e 2 anos
- c) Entre 3 e 4 anos
- d) Maior que 5 anos

7. Nesses últimos 4 anos (1999 a 2003), você participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Executiva de Educação (SEE)?

- a) Não
- b) Sim

8. Se você respondeu sim à questão nº 7, especifique:

- a) Participei de 01 curso
- b) Participei de 02 cursos
- c) Participei de 03 cursos
- d) Participei de _____ cursos (quantidade maior que três)

9. Qual foi o ano em que você participou do último curso ofertado pela SEE?

- a) 1999
- b) 2000
- c) 2001
- d) 2002
- e) 2003
- f) Outro período

10. De que forma você foi convidada a participar desse último curso de que você participou (ofertado pela SEE)?

- a) pela Coordenadoria Regional de Ensino (1ªCRE)
- b) pela Administração do CEPA
- c) pela diretora da minha escola
- d) Não fui convidada: procurei me inscrever
- e) Nenhuma dessas opções

11. Esses cursos de que você tem participado têm contribuído para melhorar a sua prática, junto aos seus alunos?

- a) Muito

15. Se você respondeu sim à pergunta de nº 13, fale sobre o tema abordado nesse curso e diga o período em que ele foi realizado.

a) Tema

b) Período

16. Qual (is) a(s) maior (es) dificuldade(s) que você encontra na sua prática pedagógica?

17. Gostaria que você escrevesse, nas linhas abaixo, o que entende por formação continuada.

13. O último curso de que você participou foi adequado as suas necessidades?

a) Sim

b) Não

ANEXO XII

**DEMONSTRATIVO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA
ESCOLAS / PROFESSORES / QUESTIONÁRIOS APLICADOS**

ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	Nº DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS
1. Escola Prof. José Vitorino da Rocha	20	21
2. Escola Profª. Maria Rosália Ambrozzio	18	15
3. Escola D. Pedro II	20	-
4. Escola Prof. Teotônio Vilela	08	08
5. Escola Prof. José Correia da Silva Titara	18	14
TOTAL DE ESCOLAS = 05	84	58

FONTE: QUESTIONÁRIO DAPESQUISA

ANEXO XIII

CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELA SEE / JUSTIFICATIVAS

SIM, HOVE CONTRIBUIÇÃO / JUSTIFICATIVA (70%)	NÃO HOVE CONTRIBUIÇÃO / JUSTIFICATIVA (30%)
“Porque foi adequado às minhas necessidades profissionais”	“Porque o curso de que participei foi interrompido sem que houvesse qualquer esclarecimento”
“Porque melhorou o meu desempenho profissional”	“Porque o que mais precisamos, é aprender a cuidar das nossas crianças e adolescentes”
“Porque melhorou a minha prática”	“Porque foi interrompido, sem que houvesse qualquer esclarecimento”
“Marquei ‘sim’, referindo-me ao PROFA, mas ele é muito curto”	“Porque o curso não foi concluído”;
“Porque passou orientações”	“Porque foi bom, mas muito curto”;
“Pelo incentivo”	“Porque só atendeu parcialmente às minhas necessidades”;
“Porque me orientou para a elaboração de um projeto científico”	“Porque não atendeu de forma alguma às minhas necessidades”
“Porque me ensinou a trabalhar com o livro didático”	“Porque fugiu à realidade da nossa prática”.
“Porque me convenceu de que devemos mudar o nosso sistema de avaliação”	
“Porque houve troca de experiências”	
“Porque eu não tinha prática nenhuma com as séries iniciais, e o curso me ajudou a melhorar”	
“Porque toda aprendizagem é válida”	
“Pelas oficinas”	
“Porque partiu da realidade escolar”	
“Porque tive uma visão geral de como as crianças aprendem a ler e a escrever”	
“Porque ajudou a que eu me relacionasse melhor com os meus alunos”	
“Porque atendeu ao meu interesse”	
“Porque foi dentro da minha área – Educação Especial”	
“Me levou a refletir” - PROFA	

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XIV

**NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELA SEE AOS
PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA / JUSTIFICATIVAS**

Muita contribuição: 38%	Média contribuição (‘mais ou menos’): 50%	Pouca contribuição: 5%	Nenhuma contribuição: 1,7%
<ul style="list-style-type: none"> - “ajudou a entender como os alunos pensam a escrita”; - “deram oportunidade à troca de experiências”; - “adquiri novos conhecimentos”; - “esses cursos tiveram relação com a minha prática”; - “ajudaram a ‘transformar’ os alunos”; - “ajudaram a compreender o desenvolvimento dos alunos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “o curso foi bom, mas não temos materiais para aplicá-lo”; - “os cursos foram bons, mas, sempre ficaram inconclusos”; - “qualquer curso ajuda”; - “ensinaram algumas técnicas”; - “não explicaram bem”; - “não deram condições de fazer a relação teoria / prática”; - “não partiram das minhas experiências”; - “não atenderam às minhas necessidades”; - “São cursos rápidos e descontínuos”; 	<ul style="list-style-type: none"> - “cursos fora da realidade e repetitivos”; - “cursos descontínuos”; - “desenfocados do projeto político-pedagógico da escola”. 	<p>“Insuficientes”</p>

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XV

**OS CURSOS REIVINDICADOS PELOS PROFESSORES E OS OFERTADOS PELA
SEE - 1999 / 2003**

TEMAS DE CURSOS OFERTADOS PELA SEE	TEMAS DE CURSOS PREFERIDOS PELOS PROFESSORES	%
Avaliação psicopedagógica aplicada aos portadores de necessidades especiais	Não responderam sobre os cursos preferidos	58
Curso de alfabetização / Polígono das Secas	Programa de Formação de Professores (PROFA)	27
Alagoas debate os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto político-pedagógico das escolas	Oficinas sobre projetos de iniciação científica	1,7
Cursos para atuação em classes especiais – DV e DM	Oficina de jogos	1,7
Perspectivas didático-pedagógicas na educação de surdos	Avaliação da Aprendizagem	1,7
Bases teórico-metodológicas e utilização da Proposta Curricular	Gêneros textuais	1,7
Atualização de professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – Língua Portuguesa	Aceleração da Aprendizagem	1,7
Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental	Interdisciplinaridade	1,7
Jornada pedagógica	Tecnologias na Educação	1,7
Capacitação à distância para professores que lidam com alunos especiais		
Curso de capacitação para professores de classes de aceleração da aprendizagem		
Atualização de professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – sobre os PCNs		
Adaptações curriculares às necessidades especiais dos educandos		
Formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais		
Capacitação de técnicos de escolas que fazem acompanhamento de classes de aceleração de aprendizagem		
Encontro de professores (Projeto Ficai)		
Formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Programa de Ensino Fundamental (PROEF)		
Formação continuada de Matemática		
Formação continuada em História		
Encontro de professores do Programa de Formação de Professores (PROFA) sobre os PCNs		

Acompanhamento das práticas pedagógicas
via complexo temático

Capacitação de professores para expansão
do Projeto Classes de Aceleração de
Aprendizagem

Encontro de coordenadores do PROFA para
reflexão sobre a prática pedagógica e
construção de competências

Assessoramento Pedagógico ao
Planejamento do Ensino Fundamental e para
a avaliação da aprendizagem

Seminário para professores do Ensino
Religioso

Formação Continuada para professores
alfabetizadores de 1ª e 2ª séries

Assessoria Técnica: Ensino - Aprendizagem
nas séries iniciais das escolas públicas

Pedagogia do trabalho coletivo

Seminário Inovação e Mudança Educacional
– Ciclos de Formação

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XVI

MAIORES DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIFICULDADES DOS PROFESSORES / CATEGORIAS	%	ESPECIFICAÇÃO
Falta de materiais didáticos para desenvolver as atividades docentes	50	-
Falta de oportunidades para realizar cursos de formação continuada	43	-
Problemas intrínsecos aos alunos que interferem na prática dos professores	39	-Distorção idade / série; -Indisciplina; -Presença de muitos surdos-mudos nas turmas; -Dificuldades de aprendizagem; -Infrequência.
Ausência da família na escola	17	- - “Falta de professores qualificados para lidar com os alunos dos dias de hoje”;
Falta de apoio do sistema de ensino / Outras carências		- “falta de profissionais qualificados para lidar com alunos problemáticos”; - falta de assistência dos técnicos da coordenação pedagógica das escolas – “só atuam como fiscais” -; - “falta de apoio do sistema de ensino para o exercício da função profissional”; - “falta de apoio dos governantes”; - “falta de reconhecimento profissional”; - “falta de assistência dos órgãos competentes”; - “falta de estímulo”; - “falta de compromisso dos governantes” - “falta de condições”.

- “salários defasados” (falta de condições para sobrevivência);

- “excesso de alunos nas turmas” (falta de condições de trabalho).

FONTE: QUESTIONÁRIO DAPESQUISA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

A) Obras Gerais

ANDRÉ, Marli Elisa A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 31-51.

ARAPIRACA, José O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do Capital Humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1992, p. 110 – 149.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. RJ: Vozes, 2000, p. 49-55.

BICUDO Maria Aparecida V. **A Formação do Professor: um olhar fenomenológico**. In: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES? _ Da incerteza à compreensão**. BICUDO Maria Aparecida V. (org.). São Paulo: EDUSC, 2003, p.23-24.

BOITO, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 30 –72.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 52-56.

CARVALHO, Marlene A. **Formação de Professores e Trabalho Docente**. In: **EDUCAÇÃO: saberes e práticas**. FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). Teresina: EDUFPI, 2002, p. 60.

CAVALCANTE, Margarete. P. **A cidadania como campo de disputa de hegemonia pelas classes subalternas**. In: Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís: 2004, p. 14 -19.

COLLARES, Cecília, et al. **Educação Continuada: a política da descontinuidade**. In: **Educação & Sociedade – educação continuada - a política da descontinuidade**. Educação. Soc. V. 20, nº 68. Campinas, dez 1999. Disponível em <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol20n68_10.pdf> Acessado em 05/04/2002.

CONSTANTINO, Luciana. **Governo lança plano para alfabetizar adultos**. Folha de São Paulo, em Brasília, publicada na FolhaOnline, em 02 / 09 / 2003. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/folha/ult305u13552.shtml>
Acesso em 16 / 06 /2005.

COSTA, Craveiro. **História das Alagoas: resumo didático**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1983, p. 09-145.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia na batalha de idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje.** In: **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). RJ: Vozes, 2002, p. 21.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano.** In: GARCIA, Regina L. Método: pesquisa com o cotidiano. DDA, 2003.

ESTEVE, Manuel José. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999, p. 13-48.

FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Introdução. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). RJ: Vozes, 2002, p. 09.

FREITAS, Helena C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Acessado em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400002>. Acesso em 13 / 8 / 2005.

_____. **Todo Educador Aprendendo: lições do I Encontro Nacional. Fórum de Pró-Reitores das universidades brasileiras (FORGRAD).** Acessado em: http://www.forgrad.ufam.edu.br/arquivo/texto-encontro_certificacao_helena_freitas.doc Acesso em 02/07/2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 27-32.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 141-142.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Construção Democrática: da ditadura civil-militar à ditadura do capital.** . In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). RJ: Vozes, 2002, p. 55.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002, p. 10– 64.

_____. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa nº 113, julho de 2001, p. 51-64.

_____. **A Construção da Pesquisa no Brasil.** Brasília: PLANO, 2002, p. 13-64.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere,** v. 12. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luís Sérgio Henriques e Marco Aurélio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 19-26.

IANNI, Octávio. **O quadro é assustador, diz Ianni.** In: *Jornal Laboratório da Faculdade de Educação da UNIMEP.* Nov. e dez. 2003, nº 04, p. 12.

LERCHE, Sofia V. **Formação de Professores em Tempos de Transição – um ensaio sobre a política educacional do Brasil.** Congreso Internacional de Tecnología – educacion y

desarrollo sustentable. Encontrado em
<<http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec01/edutec/comunic/TSE24.html>> Acesso em
09/11/2003

LIBÂNEO, José Carlos. **Refletindo sobre as práticas escolares em novos tempos**. Anais do Seminário Nordestino de Educação/ Alagoas, 2002, p. 20 – 27.

MACIEL, Lizete S. B. & NETO, Alexandre S. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 69.

MANFRINI, Sandra. **Melhora quadro social do Brasil, mas desigualdade cresce, mostra IDH**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u53994.shtml>. Acesso em 16/6/2005.

MELO, Adriana. S. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 22 – 193.

MELO, Elda S. N. **As Políticas de Formação de Professores no Conjunto das Políticas para a Educação: a resposta para novas demandas**. Encontrado em <www.ufrnet.br/~eldamelo/texto02.pdf>. Acesso em 23/12/2005.

MERCADO, Luís Paulo L. & KULLOK, Maisa B. G. **Formação de Professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 7.

MOCHOCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a Escola**: São Paulo: Gráfica Bernardi LTDA, 2001, p. 7-70.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 05-94.

_____. **As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo**. ANPED, 2004. Mimeografado.

_____. (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (p. 5-97).

_____. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-99.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola. Abril – maio, 2001, p. 03.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade**. In: **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 121-123.

PÉRICLES, Cícero C. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió: Gráfitex, 1982, p. 279.

PONCE, Aníbal. **Educacion y lucha de clases**. México, Cartago, 1980, p.216-217.

PRADA, Luís Eduardo A. **Contribuições para o debate sobre as Políticas de Formação de Professores no contexto da Reforma Universitária**. Revista Profissão Docente Online. Disponível em

<www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol04/12/art04.htm> Acessado em 23/01/2006.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978, p. 28.

SALES, Luís Carlos. **O Valor da Escola Pública**. In: **EDUCAÇÃO: saberes e práticas**. FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). Teresina: EDUFPI, 2002, p. 29.

SAMPAIO, Wilson C. **Filosofia da Práxis e Educação: Antônio Gramsci e o Pensamento Pedagógico Brasileiro**. In: Revista do Centro de Educação da UFAL – Ano 2 - - Nº1 jun /1994.

SOBRINHO, José Augusto C. M. **Formação Continuada de Professores**. In: **EDUCAÇÃO: saberes e práticas**. FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). Teresina: EDUFPI, 2002, p.66.

MACIEL, Lizete S. B. & NETO, Alexandre S. **As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações**. In: MACIEL, Lizete S. B. & NETO, Alexandre S. (orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 69.

MENDONÇA, E.F. **O Plano Estadual de Educação: desdobramento na política educacional**. In: TEIXEIRA, L.H.G. (org.). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo: UESP, 2002. [Cadernos APAE], p. 35 - 105.

TOMMASI, Livia. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional: melhorar a qualidade da educação básica?** In: TOMMASI, L. et al (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.160-161.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. (tradução de Mônica Corullón). In: TOMMASI, L. et al (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 138 – 161.

VERÇOSA, Élcio de G. et alli. **Caminhos da Educação em Alagoas: da Colônia aos tempos atuais**. Maceió: Catavento, 2001, p. 155-177.

VERÇOSA, Élcio de G. **Cultura e Educação nas Alagoas: história histórias**. Maceió: Scorteccei, 2001, p. 28-36.

_____. **Existe uma cultura em Alagoas?** Maceió: Catavento, 2002, p. 35-51.

VIDINHA, Marly. S. P & SILVA, R. M.: **Conselhos de Educação: perspectivas de melhoria da qualidade de ensino de Alagoas**. Departamento de Educação. UFAL, 2003, Monografia, p. 31-33.

VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869-1937)**. Maceió: EDUFAL, 1982, p. 148.

WARDE, Miriam J. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação**. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, nº 73, maio 1990, p.67-75.

XAVIER, Maria Elizabete et all. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994, p. 227.

ZUBEN, Newton Aquiles. Von. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: da incerteza compreensão**. In: **EDUCAÇÃO: saberes e práticas**. FERRO, Maria do Amparo Borges (org.). Teresina: EDUFPI, 2002, p.57-66.

B) Leis Referenciadas

ALAGOAS. Leis Básicas do Magistério da Rede pública Estadual de Ensino: Lei nº 6.196, de 26 de setembro de 2.000_Estatuto do Magistério Público de Alagoas; e Lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2.000_Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público do Estado de Alagoas. Alagoas, 2000.

_____. Lei 3.289 de 14 de junho de 1973 – Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura (SENEC) e dá outras providências.

_____. Decreto Nº 1.790 de 16 de março de 2004 – Dispõe sobre a Regulamentação da Secretaria Executiva de Educação (SEE).

BRASIL. Parecer nº 5/2006, do CNE/CP. Breve Histórico do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação: FUNDESCOLA. Programa de Formação de Professores em exercício: Diretrizes Gerais. Brasília, abril de 2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403 de 09 de junho de 2003: Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

C) Documentos Oficiais Consultados

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão. Brasília, setembro de 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Dados de uma pesquisa educacional: pesquisa, carreira, mérito, competências / a percepção dos professores da Educação Básica sobre a profissão docente**. Brasília, maio de 2003.

_____. **1º Encontro Nacional do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores: propostas**. Brasília, setembro de 2003.

_____. **Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.** Brasília, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Relatório de Pesquisa: Carreira Mérito e Competências: a percepção dos professores da educação básica sobre a profissão docente.** Brasília, maio de 2003.

_____. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: Matrizes de Referência – anos iniciais do ensino fundamental.** Brasília, setembro de 2003.

_____. **Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.** Brasília, setembro de 2003.

_____. **Programa Toda criança Aprendendo.** Revista 'aprender: direito de todos'. Brasília set / 2003.

ANEXO I

REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NO PERÍODO DE 1999 A 2003

ANO LETIVO	MATRÍCULA	REPROVAÇÃO	%	ABANDONO ESCOLAR	%
1999	92.945	18.011	17	15.020	16
2000	89.282	16.257	18	14.797	16
2001	75.593	14.265	18	9.567	12
2002	66.642	12.835	19	6.824	10
2003	63.904	10.738	16	6.904	10

FONTE: CENSO ESCOLAR – 1999/2003

ANEXO II

**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
DEMONSTRATIVO DOS CURSOS MINISTRADOS AOS PROFESSORES QUE ATUAM DE
1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EXERCÍCIO 1999 A 2003**

EXERCÍCIO	Nº DE CURSOS REALIZADOS PELA SEE	CLIENTELA BENEFICIADA / Nº de cursistas	RECURSOS INVESTIDOS	FONTE (S) DE RECURSOS
1999	09	346	-	-
2000	12	861	-	-
2001	14	6.950	173.002,00	11 e 00
2002	30	3.219	470.423,17	11 e 08
2003	09	225	55.789,00	11 e 00
TOTAL	83	11.601	699.214,17	-

FONTE: SEE / CDPE

ANEXO III

GABINETE DO MNISTRO

PORTARIA Nº 1.403 DE 9 DE JUNHO DE 2003

Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das suas atribuições, e tendo em vista as disposições da Lei nº 9.394, de 24 de novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente nos seus 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01 / 2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores, resolve

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I. o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação mérito profissionais;

II. os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III. a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

§ 1º O Exame Nacional de Certificação de Professores passa a ser o instrumento por meio do qual se realiza o exame de cursos para as licenciaturas.

§ 2º A participação no exame dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior é obrigatória, conforme disposto na Lei nº 9131.

§ 3º A participação no exame dos profissionais em exercício e dos concluintes dos cursos normais é voluntária.

§ 4º É facultada a participação no exame de qualquer pessoa licenciada para o exercício da função docente, bem como os diplomados, por cursos normais de nível médio.

Art. 3º Será conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o Certificado de Proficiência Docente, nas seguintes áreas:

- I. Educação Infantil
- II. Educação Fundamental; anos iniciais
- III. Língua Portuguesa
- IV. Matemática
- V. Ciências Exatas
- VI. Ciências da Natureza
- VII. Línguas Estrangeiras

VIII. Educação Física

IX. Artes

X. Gestão

§ 1º Os certificados, quando for o caso, farão referência às especialidades, acompanhando as áreas de licenciatura e as habilitações pedagógicas reconhecidas.

§ 2º O certificado nacional não constitui prova de licença para o exercício da função docente.

§ 4º O Exame Nacional de Certificação de Professores compreenderá:

I. Avaliação de leitura e escrita, educação matemática e científica básica, à qual deverá se submeter todos os candidatos aos certificados nacionais de proficiência docente.

II. Avaliação de conhecimentos e competências pedagógicas específicos da área de certificação e especialidade pretendida, à qual deverão se submeter apenas os candidatos correspondentes

Parágrafo único. As matrizes de conhecimentos; competências e habilidades que servem de referência para a construção dos instrumentos de avaliação serão elaboradas revistas por meio de procedimentos que garantam a participação da comunidade educacional:

Art. 5º A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade instalados em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados.

§ 3º O MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento e cada área de certificação dos profissionais da educação:

Art. 6º O Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei: a instituição da Bolsa Federal de incentivo à Formação Continuada a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino.

Art. 7º A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e atendimento às necessidades dos professores das séries iniciais do ensino fundamental em exercício nas redes públicas de educação.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Fundamental deverá instituir uma comissão para a coordenação do Sistema e propor normas complementares necessárias à plena execução do disposto nesta Portaria.

Art. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTOVAM BUARQUE

ANEXO IV

POSICIONAMENTOS DOS DELEGADOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Desejamos demonstrar nossa insatisfação em relação à Portaria do Ministro da Educação Cristóvam Buarque na medida em que não é fruto de um profundo debate democrático que tenha ouvido os principais interessados no tema, ou seja, os docentes do ensino fundamental e suas legítimas instâncias representativas, os formadores (licenciaturas, centros / faculdades / departamentos / e pós-graduações em Educação) e seus fóruns;

- o modo como o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores foi instituído tem causado desconforto entre as entidades nacionais ligadas à formação de professores (Forundir, Anfope, Anped, Anpae) que conjuntamente discutiram o tema durante a última reunião anual do SBPC;

- consideramos que a referida portaria ao instituir um sistema de avaliação que representará um prêmio aos que, por mérito pessoal, se saírem bem no exame de certificação, pune os docentes não certificados, sobretudo ao não apresentar caminhos e alternativas concretas para a solução da problemática da baixa qualificação, por ausência histórica de condições dignas de trabalho, políticas salariais e formação continuada para os profissionais da educação; quanto a esta a Portaria é omissa ao privilegiar a dimensão da avaliação (marcadamente diagnóstica e classificatória), avançando quanto ao detalhamento do Exame Nacional de Certificação, sem no entanto reservar maior espaço para explicitar o sistema no que se refere à dimensão da formação; a Portaria não garante meios para que professor que não tenha “bom desempenho” (certificação) no Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, ou seja, “promover a qualidade do ensino por meio da valorização da atividade docente” (BRASIL. MEC. SEIE Toda Criança Aprendendo. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 1 Encontro Nacional da Educação Fundamental, mimeo. Grifos nossos), pois não propõem a apoiar aqueles profissionais que mais necessitam; entendemos que uma profunda valorização do professor deve supor “formação continuada, condições de trabalho dignas e um plano de carreira motivador”, como bem destacado no documento apresentado à SEI / MEC pelos especialistas da área de Ciências Humanas (Documento apresentado por professores de Ciências Humanas à SEEIA4EC na reunião de trabalho, em Brasília, sobre matrizes de referência para o Sistema de Certificação Docente (em anexo), assumido posteriormente pelo conjunto dos especialistas das demais áreas e cujo teor reflete nossas opiniões. É tendo, pois, por base

estes três eixos fundamentais que a avaliação deve se inserir dentro do Sistema proposto pelo MEC;

Por isso faz-se necessária a construção processual e democrática de um novo texto legal que aponte para a constituição de um sistema que represente a efetivação de medidas concretas, ainda ausentes na Portaria, em relação aos professores não certificados num futuro “Exame Nacional” no sentido de atender suas necessidades de formação.

Diante do exposto, os representantes do CEDU se propõem a participar do Encontro Estadual para debater, analisar, estabelecer críticas e apresentar propostas para a formação continuada de professores e para a efetivação de uma política de avaliação e não para legitimar a política de certificação apresentada pelo MEC, aprovando-as, como sugere o texto introdutório ao 1 Encontro Nacional da Educação Fundamental (BRASIL, NIEC. SEIF. Op. cit.). O objetivo principal não deve ser o de “debater, aprovar as matrizes de referência” como afirma o documento.

Consideramos como discussão que precede à “discussão, aprovação” das matrizes de referência, ou seja, anterior mesmo a qualquer definição de parâmetros para construção do instrumento de avaliação, da prova em si (“provão do professor”), aquela que diz respeito à própria constituição do sistema nacional e de uma política de formação continuada e de avaliação da atividade docente que precisa ser discutida nos encontros correntes os entes federativos (sic), as associações docentes, as instituições de formação (notadamente as universidades públicas, suas licenciaturas, os diversos programas de pós-graduação em educação e fóruns sobre formação de professores).

Assim sendo é fundamental que o MEC, demonstrando boa vontade e uma verdadeira abertura ao diálogo democrático, suspenda qualquer encaminhamento de projetos de lei referentes ao assunto ao congresso nacional (particularmente aquele já anunciado, de criação da Bolsa do Professor – que a ser encaminhada ao parlamento durante o Encontro Nacional sequer será tema de discussão deste), até a realização do Encontro Nacional onde estes temas devem ser postos novamente em pauta para que sejam debatidos e analisados pelos delegados que devem então formular proposições a serem assumidas pelo ministério.

Delegados do Centro de Educação do Encontro Estadual

FONTE: BRASIL / MEC. Relatório dos Encontros Estaduais do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores¹. Brasília 2003.

¹ Após os Encontros Estaduais, buscando atenuar o impacto das críticas recebidas em alguns Estados, dentre eles, Alagoas, o MEC fez uma mudança na nomenclatura do Sistema Nacional de Certificação e formação Continuada de Professores, para Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

ANEXO V

A EDUCAÇÃO ALAGOANA NO PERÍODO IMPERIAL			
ANO	Nº DE ESCOLAS	MATRÍCULAS	POPULAÇÃO ESCOLAR
1835	29	1160	20.000
1836	38	1696	22.000
1869	104	5234	50.000
1870	117	4784	50.000
1872	116	5558	78.000
1889	184	6456	100.000

PÉRICLES, 1982

ANEXO VI

COMPETÊNCIAS DA CDPE

SEÇÃO III

DA COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Art. 110. A Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação tem a finalidade de implementar a política de formação continuada dos profissionais de educação, do pessoal de apoio técnico e administrativo da Rede Estadual de Ensino e implementar o processo de avaliação dos profissionais da educação.

Art. 111. À Coordenadoria do desenvolvimento dos Profissionais da Educação compete:

- I – coordenar em nível estratégico/gerencial, políticas e planos de desenvolvimento de recursos humanos;
- II – promover o desenvolvimento sócio-cultural e profissional dos servidores públicos estaduais;
- III – diagnosticar as necessidades de capacitação dos servidores para a execução das políticas pedagógicas instituídas e proporcionar os meios necessários para prover o conhecimento;
- IV – acompanhar as tendências e perspectivas de desenvolvimento de recursos humanos, ocorrentes no meio externo;
- V – promover articulações com os diversos segmentos da administração estadual, no que concerne às políticas de desenvolvimento de pessoal;
- VI – coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação dos recursos de sua área de abrangência, em articulação com a Assessoria de Planejamento e Orçamento;
- VII – desenvolver programas que atendam às necessidades dos servidores da SEE;
- VIII – contribuir para a concretização dos objetivos educacionais e a valorização dos profissionais de educação;
- IX – implantar mecanismos e procedimentos sistemáticos de incentivo ao profissionalismo do servidor do Sistema Estadual de Ensino;
- X – coordenar o desenvolvimento dos programas de formação continuada dos profissionais de educação;

- XI – assegurar a realização de levantamentos e estudos sobre a necessidade de aperfeiçoamento do servidor público;
- XII – definir critérios e sistemática para o processo de avaliação de desempenho dos servidores da educação;
- XIII – emitir certificados para os participantes de cursos e de outros eventos de capacitação;
- XIV – coordenar a execução das ações inerentes ao Centro de Formação de Profissionais de Educação Professor Ib Gatto Falcão;
- XV – garantir suporte físico, didático e operacional às ações de capacitação realizadas no Centro de Formação dos Profissionais de Educação Professor Ib Gatto Falcão e em outros ambientes a serem utilizados para fins de desenvolvimento de recursos humanos;
- XVI – elaborar cartilhas, manuais, ou outros instrumentos capazes de orientar ao servidor no que concerne ao desenvolvimento pessoal; e
- XVII – desenvolver outras atividades correlatas.

§1º A Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais de Educação será dirigida por um coordenador, Símbolo DS-2, nomeado em comissão.

§2º Integram a Coordenadoria de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação os seguintes programas, projetos e seções:

- I – Programa de Formação Continuada de Professores – PROFOR;
- II – Programa de Avaliação de Desempenho dos Profissionais de Educação – PROAD;
- III – Projeto de Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo;
- IV – Projeto de Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores da SEE – PROSERV;
- V – Seção de Acompanhamento das Ações de Capacitação de Recursos Humanos;
- VI – Seção de Acompanhamento dos Processos de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Rede Pública Estadual de Ensino; e
- VII – Seção de Cadastro e Certificação.

Subseção II

DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL DE SERVIDORES DA EDUCAÇÃO

Art. 112. O Programa de Avaliação de Desempenho Funcional dos Servidores da Educação contribui para a melhoria do desempenho dos servidores da educação e da qualidade da ação educacional.

Art. 113. Ao Programa de Avaliação de Desempenho Funcional dos Servidores da Educação compete:

I - elaborar a sistemática de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Educação, em articulação com as demais coordenadorias, com o Departamento de Administração e Finanças (DAF) e com as escolas;

II – articular-se com universidades e outras instituições para realização de estudos e pesquisas na área de avaliação de desempenho;

III – viabilizar aprofundamento teórico-metodológico para as equipes responsáveis pelo processo de avaliação de desempenho dos servidores da educação;

IV - executar e acompanhar a política de avaliação de desempenho dos servidores da educação, em articulação com as demais coordenadorias, com o DAF e as escolas;

V - organizar, orientar e acompanhar comissões para a avaliação de desempenho dos servidores, em nível central, escolar, e regional;

VII - identificar problemas de integração de servidores, que possam interferir no desempenho de suas funções, em articulação com as demais coordenadorias, com o DAF e as escolas;

VIII - diagnosticar as necessidades de capacitação do servidor, visando o seu aperfeiçoamento como indivíduo e como profissional;

IX - apoiar o acompanhamento dos servidores egressos de cursos e treinamentos para avaliação dos efeitos das ações de capacitação desenvolvidas pela SEE;

X - coordenar a elaboração orçamentária e o plano de aplicação de recursos de sua área de abrangência;

XI - requisitar recursos financeiros e materiais visando a execução de ações voltadas para a avaliação de desempenho funcional;

XII- desenvolver outras atividades correlatas.

[...]

Subseção IV

Art. 118. O Projeto Melhoria da qualidade de Vida dos Servidores da SEE atua na promoção de ações capazes de criar condições para a melhoria da qualidade de vida dos servidores.

Art. 119. Ao Projeto Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores da SEE compete:

I – promover o bem-estar dos servidores da SEE através da criação de grupos de vivenciais e terapias alternativas objetivando uma melhor qualidade de vida;

- II - criar mecanismos de articulação com instituições governamentais e não governamentais para execução de políticas governamentais que promovam a valorização e desenvolvimento dos servidores;
- III – elaborar, executar e acompanhar projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida dos servidores;
- IV – realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento do eixo relacional nas escolas;
- V - realizar comemorações em datas significativas da vida dos servidores da SEE;
- VI - coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação de sua área de abrangência;
- VII – favorecer ações que possibilitem a interação entre as instâncias da SEE;
- VIII – realizar ações que viabilizem a solução de problemas que interferem no desempenho profissional dos servidores;
- IX – proporcionar ao servidor oportunidades para o fortalecimento da sua ética profissional;
- X – elaborar e divulgar boletins informativos em parceria com a Assessoria de Comunicação;
- e
- XI - desenvolver outras atividades correlatas.

Subseção III

Do Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo

Art. 116. O Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo – PCPA – atua na identificação das necessidades de formação e de capacitação funcional, voltadas para o pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE, garantindo a execução das iniciativas de capacitação.

Art. 117. Ao Projeto Capacitação de Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo compete:

- I - participar do planejamento e detalhamento de planos, programas e projetos de capacitação de pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE, em articulação com o DAF e as demais coordenadorias;
- II - executar a política de capacitação do pessoal de apoio administrativo, em articulação com o DAF;
- III - coordenar a elaboração da proposta orçamentária e do plano de aplicação de recursos de sua área de abrangência, em articulação com a Assessoria de Planejamento e Orçamento;
- IV - propor e estabelecer contratos e convênios com instituições;

V - coordenar os eventos de capacitação de pessoal de apoio técnico e administrativo da Rede Estadual de Ensino, em articulação com o DAF e as demais coordenadorias;

VI - definir os critérios para participação de pessoal técnico-administrativo em cursos stricto sensu e lato sensu, em congressos, simpósios, seminários e outros eventos de igual natureza, em articulação com o DAF;

VII - assessorar as escolas da rede estadual de ensino no atendimento das necessidades dos seus servidores administrativos através de palestras e outros eventos;

VIII - assessorar as CREs no acompanhamento, e na avaliação das capacitações;

IX - requisitar recursos financeiros e materiais visando a execução de ações voltadas para o pessoal de apoio técnico e administrativo da SEE;

X- desenvolver outras atividades correlatas.

ANEXO VII**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA AVALIAÇÃO PARA O DESEMPENHO
FUNCIONAL DOS SERVIDORES DA SEE**

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 67, Inciso IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.

Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997: Art. 5º, Inciso VI – constituirão incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente, nas suas alíneas:

- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação e segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

Emenda Constitucional nº 19, de 1999:

Art. 39 § 2º - A União, Os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

Art. 41 § 1º - O servidor público estável só perderá o cargo:

Inciso III – mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma da lei complementar, assegurada ampla defesa.

§ 4º - Como condição para aquisição de estabilidade é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.

Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual – Lei 6.197 de 26 de setembro de 2000, alterada em seus artigos 8º e 14 pelo Art. 1º da Lei 6.589 de 05 de abril de 2005, da forma que se segue:

Art. 8º do PCC na sua forma original: O cargo de professores escalonado em 03 (três) Níveis, designados pelos numerais romanos I, II e III e excepcionalmente, no Nível Especial, aos quais estão associados critérios de habilitação / titulação, e por 09 (nove) classes, designadas pelas letras a, b, c, d, e, f, g, h, i, associadas a critérios de avaliação de desempenho e à participação em programas de desenvolvimento na carreira.

Redação atual do Art. 8º: O cargo de professore escalonado em 03 (três) Níveis, designados pelos numerais romanos I, II e III e excepcionalmente, no Nível Especial, aos quais estão associados critérios de habilitação e titulação por cinco classes designadas pelas letras A, B, C, D, E, associadas a critérios de avaliação de desempenho e à participação em programas de desenvolvimento na carreira e por 5 (cinco) estágios designados por: INICIAL, ANO 2, ANO 3, e ANO 5, que serão sistemáticos a cada ano dentro de uma mesma classe, conforme o estabelecido no Anexo Único desta Lei.

Art. 12 - O servidor nomeado cumprirá estágio probatório pelo período de 03 (três) anos, de acordo com a Legislação em vigor.

§ 1º Durante o estágio probatório o servidor será acompanhado pela equipe de suporte pedagógico da unidade escolar, que proporcionará meios para a sua integração e favorecerá o desenvolvimento de suas potencialidades em relação aos interesses da Sociedade.

§ 2º O servidor será submetido à avaliação de desempenho, com vistas a sua permanência, ou não, no cargo efetivo.

§ 3º Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para o acompanhamento e avaliação do desempenho dos servidores em estágio probatório.

Art. 13 – O processo de desenvolvimento na carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos servidores, mediante:

I – elaboração de plano de qualificação profissional;

II – estrutura de um sistema de avaliação de desempenho anual dos servidores, a ser regulamentado;

III – estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessoro permanentemente os dirigentes na gestão de recursos humanos.

Art. 14 do PCC na sua forma original: O desenvolvimento na carreira poderá ocorrer após 03 (três) anos de efetivo exercício na classe inicial, mediante os procedimentos de:

I - Progressão Horizontal: passagem do servidor de uma classe para outra imediatamente seguinte dentro do mesmo nível, com interstício mínimo de 03 três anos, obedecendo a critérios específicos de avaliação de desempenho e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira, assegurados pela Instituição.

Redação atual do Art. 14: O desenvolvimento na carreira poderá ocorrer após 05 (cinco) anos de efetivo exercício na classe inicial, mediante os procedimentos de:

I - Progressão Horizontal: passagem do servidor de uma classe para outra imediatamente seguinte dentro do mesmo nível, com interstício mínimo de 05 (cinco) anos, obedecendo a critérios específicos de avaliação de desempenho e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira, assegurados pela Instituição.

ANEXO VIII

**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
 DEMONSTRATIVO DOS CURSOS MINISTRADOS AOS PROFESSORES QUE
 ATUAM DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EXERCÍCIO 1999 A 2003**

EXERCÍCIO	Nº DE CURSOS REALIZADOS PELA SEE	CLIENTELA BENEFICIADA / Nº de cursistas	RECURSOS INVESTIDOS	FONTE (S) DE RECURSOS
1999	09	346	-	-
2000	12	861	-	-
2001	14	6.950	173.002,00	11 e 00
2002	30	3.219	470.423,17	11 e 08
2003	09	225	55.789,00	11 e 00
TOTAL	83	11.601	699.214,17	-

FONTE: SEE / CDPE

ANEXO IX**REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS
FONTES DE RECURSOS DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – EXERCÍCIO 1999-2003**

 FONTE	 Nº
FUNDEF	11
CONVÊNIOS FEDERAIS DIVERSOS	10
SALÁRIO EDUCAÇÃO (COTA ESTADUAL)	07
SALÁRIO EDUCAÇÃO (COTA FEDERAL – PROJETOS E CONVÊNIOS)	08
TESOURO ESTADUAL	00

FONTE: SEE/CDPE

ANEXO X

PROFESSORES / COORDENADORES PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

ESCOLAS	PROFESSORES ENVOLVIDOS	COORDENADORES PEDAGÓGICOS
1. Escola Prof. José Vitorino da Rocha	20	02
2. Escola Prof ^a . Maria Rosália Ambrozzio	08	02
3. Escola D. Pedro II	20	04
4. Escola Prof. Teotônio Vilela	08	02
5. Escola Prof. José Correia da Silva Titara	25 ²	03
TOTAL DE ESCOLAS: 05	TOTAL DE PROFESSORES: 61	TOTAL DE COORDENADORES: 13

² Na Escola Prof. José Correia da Silva Titara , além dos docentes que são os responsáveis diretos pelas salas de aula há outros professores que exercem atividades auxiliares, a saber: 02 professor de arte, sendo 01 para cada turno; 02 professores de Educação Física; e 02 intérpretes de LIBRAS.

ANEXO XI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E
POLÍTICA DA EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA – GESTÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

PESQUISADORA – YARA DE ALMEIDA CAVALCANTE
ORIENTAÇÃO – PROF^a. DR^a. ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO

I – PERFIL**1. Sexo**

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Raça / Etnia

- a) Branca
- b) Negra
- c) Oriental
- d) Parda / Mulata
- e) Indígena

3. Data do Nascimento: ____/____/____

4. Maior nível de escolaridade concluído

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Médio Incompleto
- d) Ensino Médio completo
- e) Educação superior incompleto
- f) Educação superior completo
- g) Especialização
- h) Mestrado
- i) Doutorado

II –INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

5. Já atuou como professor em outra rede de ensino?

- a) Não _____ Passe para a questão 7
- b) Sim

6. Seu tempo de experiência em outra rede /redes de ensino foi / é:

- a) Menor que 1 ano
- b) Entre 1 e 2 anos
- c) Entre 3 e 4 anos
- d) Maior que 5 anos

7. Nesses últimos 4 anos (1999 a 2003), você participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Executiva de Educação (SEE)?

- a) Não
- b) Sim

8. Se você respondeu sim à questão nº 7, especifique:

- a) Participei de 01 curso
- b) Participei de 02 cursos
- c) Participei de 03 cursos
- d) Participei de _____ cursos (quantidade maior que três)

9. Qual foi o ano em que você participou do último curso ofertado pela SEE?

- a) 1999
- b) 2000
- c) 2001
- d) 2002
- e) 2003
- f) Outro período

10. De que forma você foi convidada a participar desse último curso de que você participou (ofertado pela SEE)?

- a) pela Coordenadoria Regional de Ensino (1ªCRE)
- b) pela Administração do CEPA
- c) pela diretora da minha escola
- d) Não fui convidada: procurei me inscrever
- e) Nenhuma dessas opções

11. Esses cursos de que você tem participado têm contribuído para melhorar a sua prática, junto aos seus alunos?

- a) Muito

15. Se você respondeu sim à pergunta de nº 13, fale sobre o tema abordado nesse curso e diga o período em que ele foi realizado.

a) Tema

b) Período

16. Qual (is) a(s) maior (es) dificuldade(s) que você encontra na sua prática pedagógica?

17. Gostaria que você escrevesse, nas linhas abaixo, o que entende por formação continuada.

13. O último curso de que você participou foi adequado as suas necessidades?

a) Sim

b) Não

ANEXO XII

**DEMONSTRATIVO DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA
ESCOLAS / PROFESSORES / QUESTIONÁRIOS APLICADOS**

ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	Nº DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS
1. Escola Prof. José Vitorino da Rocha	20	21
2. Escola Profª. Maria Rosália Ambrozzio	18	15
3. Escola D. Pedro II	20	-
4. Escola Prof. Teotônio Vilela	08	08
5. Escola Prof. José Correia da Silva Titara	18	14
TOTAL DE ESCOLAS = 05	84	58

FONTE: QUESTIONÁRIO DAPESQUISA

ANEXO XIII

CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELA SEE / JUSTIFICATIVAS

SIM, HOVE CONTRIBUIÇÃO / JUSTIFICATIVA (70%)	NÃO HOVE CONTRIBUIÇÃO / JUSTIFICATIVA (30%)
“Porque foi adequado às minhas necessidades profissionais”	“Porque o curso de que participei foi interrompido sem que houvesse qualquer esclarecimento”
“Porque melhorou o meu desempenho profissional”	“Porque o que mais precisamos, é aprender a cuidar das nossas crianças e adolescentes”
“Porque melhorou a minha prática”	“Porque foi interrompido, sem que houvesse qualquer esclarecimento”
“Marquei ‘sim’, referindo-me ao PROFA, mas ele é muito curto”	“Porque o curso não foi concluído”;
“Porque passou orientações”	“Porque foi bom, mas muito curto”;
“Pelo incentivo”	“Porque só atendeu parcialmente às minhas necessidades”;
“Porque me orientou para a elaboração de um projeto científico”	“Porque não atendeu de forma alguma às minhas necessidades”
“Porque me ensinou a trabalhar com o livro didático”	“Porque fugiu à realidade da nossa prática”.
“Porque me convenceu de que devemos mudar o nosso sistema de avaliação”	
“Porque houve troca de experiências”	
“Porque eu não tinha prática nenhuma com as séries iniciais, e o curso me ajudou a melhorar”	
“Porque toda aprendizagem é válida”	
“Pelas oficinas”	
“Porque partiu da realidade escolar”	
“Porque tive uma visão geral de como as crianças aprendem a ler e a escrever”	
“Porque ajudou a que eu me relacionasse melhor com os meus alunos”	
“Porque atendeu ao meu interesse”	
“Porque foi dentro da minha área – Educação Especial”	
“Me levou a refletir” - PROFA	

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XIV

**NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELA SEE AOS
PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA / JUSTIFICATIVAS**

Muita contribuição: 38%	Média contribuição (‘mais ou menos’): 50%	Pouca contribuição: 5%	Nenhuma contribuição: 1,7%
<ul style="list-style-type: none"> - “ajudou a entender como os alunos pensam a escrita”; - “deram oportunidade à troca de experiências”; - “adquiri novos conhecimentos”; - “esses cursos tiveram relação com a minha prática”; - “ajudaram a ‘transformar’ os alunos”; - “ajudaram a compreender o desenvolvimento dos alunos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “o curso foi bom, mas não temos materiais para aplicá-lo”; - “os cursos foram bons, mas, sempre ficaram inconclusos”; - “qualquer curso ajuda”; - “ensinaram algumas técnicas”; - “não explicaram bem”; - “não deram condições de fazer a relação teoria / prática”; - “não partiram das minhas experiências”; - “não atenderam às minhas necessidades”; - “São cursos rápidos e descontínuos”; 	<ul style="list-style-type: none"> - “cursos fora da realidade e repetitivos”; - “cursos descontínuos”; - “desenfocados do projeto político-pedagógico da escola”. 	<p align="center">“Insuficientes”</p>

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XV

**OS CURSOS REIVINDICADOS PELOS PROFESSORES E OS OFERTADOS PELA
SEE - 1999 / 2003**

TEMAS DE CURSOS OFERTADOS PELA SEE	TEMAS DE CURSOS PREFERIDOS PELOS PROFESSORES	%
Avaliação psicopedagógica aplicada aos portadores de necessidades especiais	Não responderam sobre os cursos preferidos	58
Curso de alfabetização / Polígono das Secas	Programa de Formação de Professores (PROFA)	27
Alagoas debate os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto político-pedagógico das escolas	Oficinas sobre projetos de iniciação científica	1,7
Cursos para atuação em classes especiais – DV e DM	Oficina de jogos	1,7
Perspectivas didático-pedagógicas na educação de surdos	Avaliação da Aprendizagem	1,7
Bases teórico-metodológicas e utilização da Proposta Curricular	Gêneros textuais	1,7
Atualização de professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – Língua Portuguesa	Aceleração da Aprendizagem	1,7
Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental	Interdisciplinaridade	1,7
Jornada pedagógica	Tecnologias na Educação	1,7
Capacitação à distância para professores que lidam com alunos especiais		
Curso de capacitação para professores de classes de aceleração da aprendizagem		
Atualização de professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – sobre os PCNs		
Adaptações curriculares às necessidades especiais dos educandos		
Formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais		
Capacitação de técnicos de escolas que fazem acompanhamento de classes de aceleração de aprendizagem		
Encontro de professores (Projeto Ficai)		
Formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Programa de Ensino Fundamental (PROEF)		
Formação continuada de Matemática		
Formação continuada em História		
Encontro de professores do Programa de Formação de Professores (PROFA) sobre os PCNs		

Acompanhamento das práticas pedagógicas
via complexo temático

Capacitação de professores para expansão
do Projeto Classes de Aceleração de
Aprendizagem

Encontro de coordenadores do PROFA para
reflexão sobre a prática pedagógica e
construção de competências

Assessoramento Pedagógico ao
Planejamento do Ensino Fundamental e para
a avaliação da aprendizagem

Seminário para professores do Ensino
Religioso

Formação Continuada para professores
alfabetizadores de 1ª e 2ª séries

Assessoria Técnica: Ensino - Aprendizagem
nas séries iniciais das escolas públicas

Pedagogia do trabalho coletivo

Seminário Inovação e Mudança Educacional
– Ciclos de Formação

FONTE: QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO XVI

MAIORES DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIFICULDADES DOS PROFESSORES / CATEGORIAS	%	ESPECIFICAÇÃO
Falta de materiais didáticos para desenvolver as atividades docentes	50	-
Falta de oportunidades para realizar cursos de formação continuada	43	-
Problemas intrínsecos aos alunos que interferem na prática dos professores	39	-Distorção idade / série; -Indisciplina; -Presença de muitos surdos-mudos nas turmas; -Dificuldades de aprendizagem; -Infrequência.
Ausência da família na escola	17	- - “Falta de professores qualificados para lidar com os alunos dos dias de hoje”;
Falta de apoio do sistema de ensino / Outras carências		- “falta de profissionais qualificados para lidar com alunos problemáticos”; - falta de assistência dos técnicos da coordenação pedagógica das escolas – “só atuam como fiscais” -; - “falta de apoio do sistema de ensino para o exercício da função profissional”; - “falta de apoio dos governantes”; - “falta de reconhecimento profissional”; - “falta de assistência dos órgãos competentes”; - “falta de estímulo”; - “falta de compromisso dos governantes” - “falta de condições”.

- “salários defasados” (falta de condições para sobrevivência);

- “excesso de alunos nas turmas” (falta de condições de trabalho).

FONTE: QUESTIONÁRIO DAPESQUISA