

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALDENICE DE ARAÚJO PRAZERES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO *PROGRAMA SÃO LUÍS*

TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO:

limites e possibilidades da reflexão sobre a prática

São Luís

2007

VALDENICE DE ARAÚJO PRAZERES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO *PROGRAMA SÃO LUÍS*

TE QUERO LENDO E ESCREVENDO:

limites e possibilidades da reflexão sobre a prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Ferreira Coutinho

São Luís

2007

Prazeres, Valdenice de Araújo

Formação Continuada de Professores(as) no *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática / Valdenice de Araújo Prazeres. — São Luís, 2007.

183f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

1.

CDU

VALDENICE DE ARAÚJO PRAZERES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO PROGRAMA SÃO LUÍS
TE QUERO LENDO E ESCREVENDO**

limites e possibilidades da reflexão sobre a prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Adelaide Ferreira Coutinho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr.^a Alda Maria Duarte Araújo Castro
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr.^a Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe, Eleusina, infinitamente mais que genitora, amiga, companheira, motivadora e encorajadora de toda a minha trajetória de luta.

Aos meus filhos, Idjakan e Omnyrá, tesouros da minha vida, pelo apoio e inspiração.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, mulher guerreira, amiga, companheira, exemplo e admiração, pela enorme força e estímulo oferecidos em todos os caminhos escolhidos no percurso da vida.

À meus filhos, pela compreensão nos diversos momentos de ausência exigidos para o desenvolvimento deste trabalho

À Professora Doutora Adelaide Ferreira Coutinho, orientadora, pelo apoio, compressão e, sobretudo, pelo rigor teórico-metodológico, sem os quais não seria possível a conclusão deste trabalho.

Às Professoras Doutoradas Maria Alice Melo e Iran de Maria Leitão que constituíram a Banca de Exame de qualificação, pelo incentivo, confiança e importantes contribuições para a continuidade do trabalho.

Aos Professores Doutores e Professoras Doutoradas integrantes do quadro de docentes do Mestrado em Educação, Maria da Conceição Brenha Rapôso, José Bolívar Burbano Paredes, Beatriz Sabóia, Antonio Paulino de Sousa, Flavio Farias, Sandra Regina R. dos Santos, Adelaide Ferreira Coutinho, Diomar das Graças Mota, César Augusto Castro, Ilma Vieira do Nascimento, Ilzeni Silva Dias e Paulo da Trindade Nerys Silva pelos conhecimentos socializados que oportunizaram crescimento intelectual e pessoal.

Ao grupo de formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as) da SEMED, especialmente Adelaide Diniz Coelho Neta, Maxlene Moura Bezerra Araújo da Silva, Ilma Fátima de Jesus, Maria do Socorro Estrela Paixão, pelo incentivo e pelas discussões que contribuíram significativamente para as problematizações que suscitaram o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

Aos(Às) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que se dispuseram a participar desta pesquisa, pelas informações que possibilitaram um melhor entendimento das questões norteadoras da pesquisa.

À SEEDUC e SEMED pela oportunidade de cursar o Mestrado com afastamento integral.

“Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo, terminaram por ter no **sonho** também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma reflexão teórico-empírica do contexto em que se materializa a proposta de formação continuada de professores(as) da SEMED- São Luis, implementada pelo *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo* (PSLTQLE). Privilegia-se o desvelamento dos pressupostos e fundamentos do ideário que constituem a política e as práticas de tal proposta, apresentando uma análise crítica das políticas para formação de professores(as) no contexto de reformas (da economia, do Estado, da educação) da última década do século passado, entendido como o cenário que conforma a atual conjuntura educacional do país. Identificam-se consensos e dissensos da política educacional elaborada e executada pela SEMED com esse movimento de reformas, apontando sua articulação com as exigências dos organismos internacionais, no sentido de assegurar maior adequação da educação à lógica do mercado. Caracteriza-se, ainda, o contexto de realização das ações de formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) e de professores(as), destacando limites e possibilidades para uma formação com qualidade intelectual, pedagógica e política, capaz de fundamentar um trabalho consciente, crítico e emancipador. O estudo teórico efetivou-se mediante a análise da literatura sobre a temática e de documentos oficiais. Na seleção da literatura, considerou-se a existência de projetos distintos em disputa no campo educacional, optando-se pelo diálogo com referenciais produzidos no interior dos movimentos organizados de educadores(as) e com formulações de autores(as) inseridos(as) na perspectiva histórico-crítica. A pesquisa empírica foi realizada por meio da análise de documentos publicados pelos(as) formuladores(as) das políticas educacionais do município de São Luís; da discussão de grupo com 03 (três) formadoras de formadores(as) e da aplicação de questionário junto a 08 (oito) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em escolas do Projeto *Escolas-em-Rede*, sendo, estes(as), responsáveis pelas ações de formação continuada de professores(as) em serviço. A análise dos dados evidenciaram que o PSLTQLE é um projeto articulador dos paradigmas neoliberais que implementa ações de formação continuada dos(as) professores(as) no intuito de delinear e instrumentalizar sua conduta para o alcance de metas definidas centralizadamente, por meio do comprometimento com as mudanças necessárias para a execução de um currículo definido pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. Assim, coloca limites para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica, apesar de efetivar espaço-tempo para discussões coletivas, de forma sistemática e com periodicidade definido, contribuindo para a minimização das angústias e incertezas dos(as) professores(as) no processo de planejamento e execução de situações que oportunizem aprendizagens para os(as) alunos(as).

Palavras-Chave: Política de Formação Continuada de Professores(as). Reformas Educacionais. Reflexão sobre a prática. Pedagogia das Competências

RÉSUMÉ

Ce travail est fruit d'une réflexion théorique-empirique du contexte où se matérialise la proposition de formation continue d'enseignants de SEMED- São Luís, mise en oeuvre par le *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*(PSLTQLE). Il se privilégie le dévoilement des présuppositions et les fondements de l'idée qui constituent la politique et les pratiques de telle proposition, en présentant une critique des politiques pour formation d'enseignants dans le contexte de réformes (de l'économie, de l'État, de l'éducation) de la dernière décennie du siècle passé, considéré que le scénario qui conforme à l'actuelle conjoncture scolaire du pays. S'identifient à des consensus et des dissensions de la politique scolaire élaborée et exécutée par SEMED, au moyen du PSLTQLE, avec ce mouvement de réformes, en indiquant leur joint avec les exigences des organismes internationaux, dans le but d'assurer plus adéquation de l'éducation la logique du marché. Il est caractérisé, encore, le contexte de l'accomplissement des actions de la formation continue du coordinateurs(trices) pédagogiques et des professeurs détachant les limites et possibilités pour une formation avec qualité intellectuelle, pédagogique et politique, capables pour baser un travail consciencieux, critique et d'émancipateur. L'étude théorique il a été accompli au moyen de l'analyse de la littérature sur la thématique et de documents officiels. Dans la sélection de la littérature, on considéré l'existence des projets distincts dans le conflit dans le domaine éducatif, choisissant au dialogue avec des referenciais produits à l'intérieur des mouvements organisés de l'éducateurs(trices) et avec formulations d'auteurs inséré dans la perspective historique-critique. La recherche empirique a été exécutée au moyen d'analyse de document edite pour les formulateurs (trices) de la politique éducative de la ville de São Luís; de la discussion de groupe vec 03 (trois) formatrices de formateurs(trices) et de l'application des questionnaires joint a 08 (huit) coordinateurs(trices) pédagogiques, qu'ils agissent dans les écoles du projet Escolas-em-Rede, étant celui-ci, responsable des actions de la formation continue des professeurs en service. L'analyse des données a montré que l'articulateur PSLTQLE est un projet de paradigmes néo-libérale qui met en œuvre des actions de formation continue des enseignants . afin de donner forme à leur conduite et d'exploitation pour atteindre objectifs fixés de manière centralisée, grâce à l'engagement pour les changements nécessaires pour la mise en œuvre d'un programme fixé par le programme national des directives et des paramètres. Ainsi, impose des limites sur le développement de l'autonomie et la réflexion critique, plus efficace espace-temps pour les discussions collectives, de façon systématique et avec une fréquence fixée en contribuant à réduire les incertitudes et les angoisses des enseignants dans le processus la planification et l'exécution des situations d'apprentissage pour qualifié des étudiants.

Mots-clés: Politique de Formation continue de Professeurs. Réformes de l'enseignement. Réflexion sur la pratique. Pédagogie des capacités

LISTA DE SIGLAS

ANDES	– Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	– Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	– Banco Mundial
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL.	– Comissão Econômica para a América Latina
CINDE	– Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
C.P.	– Coordenadores(as) Pedagógicos(as)
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI,	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	– Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDRC	– Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá
IES	– Instituições de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEs	– Institutos Superiores de Educação
MEC	– Ministério da Educação
NEBAS	– Necessidades Básicas de Aprendizagem
NUPECOM	– Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada
OCDE	– Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	– Organização Mundial do Comércio
ONGs	– Organizações Não-Governamentais
PES	– Planejamento Estratégico Situacional
PNAD	– Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE.	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE	– Projeto Principal de Educação
PREAL	– Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROFA	– Programa de formação de professores alfabetizadores
PROMEDLAC	– Reunião do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PSLTQLE	– Programa São Luís te quero lendo e escrevendo
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCH	– Teoria do Capital Humano
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
USAID	– Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	A problemática da formação continuada de professores(as): pistas para um estudo.....	16
1.2	Percurso teórico-metodológico	21
2.	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: aproximações históricas sobre a década de 1990.....	35
2.1	O capitalismo contemporâneo: algumas considerações necessárias.....	36
2.2	Impactos das teses neoliberais na política educacional	47
2.3	Os organismos internacionais orientam os ajustes necessários às políticas educacionais	57
2.4	Formação do(a) professor(a): a validade paradigmática para a educação do(a) trabalhador(a) no mundo do trabalho atual.....	61
3	POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: o <i>Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo</i>	75
3.1	O papel do município no âmbito das reformas da Educação Básica	77
3.2	Um breve diagnóstico da educação ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino em São Luís	83
3.3	“História de uma caminhada lado a lado”: parceria e (ou) privatização (?).....	89
3.4	“O mesmo ponto de partida e de chegada”: a fragmentação.....	99
3.5	“O início, o fim e o meio”: a Gestão.....	106
3.5.1	PSLTQLE: um paradigma de gestão da educação para o município de São Luís.....	110
3.6	Qual o lugar para aprender a pensar e a construir uma outra escola em outra sociedade?	113
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): estratégia para a solução dos problemas educacionais?.....	119
4.1	“Para converter velhas barreiras em novas possibilidades”: a formação continuada de professores(as) agora é estratégia para a consolidação do novo pacto social.....	121
4.2	“Muitos capítulos, uma única história”: diferentes concepções de Formação Continuada de professores(as).....	128
4.3	Formação Continuada de professores(as) no PSLTQLE	135

4.3.1	O desenvolvimento de competências profissionais na formação de professores(as).....	142
4.3.2	A sempre problemática relação entre teoria e prática na formação de professores(as).....	151
5.	A CENTRALIDADE NA ESCOLA COMO FUNDAMENTO PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): deslocamento de responsabilidades e compromissos?	168
5.1	Uma visão geral do contexto de realização das ações de formação continuada de professores(as).....	171
5.2	“É muito para se fazer sozinho”(a): o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a formação continuada de professores(as) na escola.....	176
5.4	A escola como <i>locus</i> privilegiado para a formação continuada de professores(as)	188
5.5	Forma e conteúdo na formação continuada de professores(as) no PSLTQLE: uma estratégia político-pedagógica local articulada a orientações internacionais.	203
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
	REFERÊNCIAS.....	226
	ANEXOS.....	246
	A – Projeto de Assessoria às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís	
	B – Roteiro para Discussão de Grupo com as Formadoras de Coordenadores(as) Pedagógicos(as)	
	C – Questionário para Coordenadores(as) Pedagógicos(as)	

1. INTRODUÇÃO

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Paulo Freire

A questão da formação de professores(as) e da prática exercida por eles(as) no desenvolvimento de suas funções, ocupam centralidade nas preocupações da pesquisadora, devido ao trabalho como professora do Curso Normal durante mais de uma década e supervisora escolar (ou coordenadora pedagógica, para usar uma terminologia atual) em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nos últimos cinco anos.

Além disso, a partir do ano 2003, desenvolve-se um trabalho de formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), para que estes(as) profissionais atuem como formadores(as) de professores(as) nas escolas. Logo, trata-se de uma formação de formadores(as) que visa à orientação pedagógica para a concretização de ações de formação continuada de professores(as) no ambiente escolar.

O desempenho dessa função aponta para um novo desafio: refletir com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), na condição de formadores(as), sobre o planejamento e implementação de ações de formação continuada dos(as) professores(as) da/na escola.

Sabe-se que a formação continuada tem um caráter diferente da formação inicial e ainda não encontra espaço de discussão nos cursos de Pedagogia, do qual são egressos(as) os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Isso significa que muitas são as dificuldades colocadas para quem desempenha esse papel, sobretudo na perspectiva defendida, atualmente, pela Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís.

A função de formadora de coordenadores(as) pedagógicos(as) colocava alguns desafios para a pesquisadora. Primeiro porque se acreditava no discurso da necessidade de ajudar os(as) professores(as) a refletir sobre suas práticas, visando redimensioná-las e buscar mecanismos adequados ao seu desenvolvimento profissional, ou seja, que propiciassem a continuidade de seu processo formativo.

No entanto, pensar em ações formativas a partir desta concepção fazia emergir algumas dúvidas: a) como problematizar e buscar soluções para um fazer pedagógico que contribua para a garantia de aprendizagem dos alunos e alunas? b) Como problematizar as situações do cotidiano escolar? c) Como o exercício dessa prática poderia desencadear uma

reflexão sobre o conjunto das questões educativas, desde a rotina em sala de aula aos procedimentos de ensino, passando pelas teorias e pelas concepções de ensino e de aprendizagem? d) Como transformar as ações de formação continuada em espaços de reflexão, e, ao mesmo tempo, de informação e apropriação de conhecimentos? Além dessas dúvidas, que se relacionavam ao “fazer pedagógico”, desejava-se alcançar um entendimento mais amplo da proposta de formação continuada dos(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, esta avaliada como inovadora, segundo seus idealizadores.

No segundo semestre de 2002 a SEMED elabora, e o Prefeito Tadeu Palácio lança oficialmente, em fevereiro de 2003, o “Programa *São Luís te quero lendo e escrevendo*” (PSLTQLE). Este Programa é justificado, sobretudo, pelo baixo desempenho dos alunos(as) da Rede Pública Municipal de Ensino, fato constatado nas suas produções escritas, entregues ao Secretário de Educação, o economista e professor Raimundo Moacir Mendes Feitosa, por ocasião de sua visita às escolas da Rede. Segundo os(as) gestores(as)¹ das políticas da SEMED, as cartas permitiram obter “a mais precisa e qualificada leitura da realidade escolar da Rede Pública da Prefeitura de São Luís”(FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

Para implantar a política de formação continuada dos(as) profissionais que atuam na Rede Pública Municipal, a SEMED contratou a assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, sob a coordenação do professor Walter Takemoto e da professora Rosaura Soligo que, segundo documentos oficiais, trata-se de uma “instituição cujos profissionais haviam participado da elaboração e da implementação de políticas importantíssimas no Ministério da Educação, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Parâmetros em Ação e o PROFA [...]”²(FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

As concepções que fundamentam toda essa política estão em consonância com as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação - MEC. Todavia, vários estudos apontam que as atuais políticas educacionais emanadas do MEC integram o conjunto de reformas que tem início na década de 1990, em decorrência da reforma do Estado e do Aparelho de Estado, no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), modificações essas norteadas pelo ideário neoliberal.

¹ Os(as) referidos(as) gestores(as) são: o Secretário Municipal de Educação, Raimundo Moacir Mendes Feitosa; a Secretária Adjunta de Ensino, Ingrid Gastal Grill; e a coordenadora do PSLTQLE, Laurinda Maria Carvalho Pinto. Raimundo Moacir Mendes Feitosa assumiu, em abril de 2002, o cargo de Secretário Municipal de Educação na gestão de Tadeu Palácio, este nomeado prefeito depois da renúncia do prefeito Jackson Lago para concorrer às eleições para o cargo de governador do Estado do Maranhão.

² PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores. Programa implementado pelo MEC no ano de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte integrante do movimento de reformas curriculares da Educação Básica e da formação de professores(as)

Neste contexto de reformas, a formação de professores(as) – inicial e/ou continuada – é considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática que submete o(a) profissional da educação às contingências do capital, comprometendo a sua formação teórica e silenciando os debates sobre temas essenciais para a profissionalização: condições de trabalho, formas de organização política, questões salariais e de carreira, entre outras (ANFOPE, 2004).

Pelos motivos expostos e com o objetivo de analisar a proposta de formação continuada de professores(as) desenvolvida pela SEMED, mediada pela ABAPORU por meio do PSLTQLE, desvelando os pressupostos e fundamentos do ideário que constituem a política e as práticas dessa formação, nasceu o interesse em desenvolver a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática, na vivência acadêmica da Mestranda em Educação da UFMA.

Sabe-se que, diante da atual realidade brasileira, são inúmeros os desafios para a formação de professores(as). Porém, o que se impõe, sobremaneira, é o exercício da crítica *rigorosa, radical e de conjunto* (SAVIANI, 1987, p. 24), tendo em vista a necessidade de desvelamento do pensamento hegemônico. O intuito é contrapor-se a este pensamento, por meio das reflexões e debates propositivos na escola e nos diversos movimentos dos(as) educadores(as), em prol de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Nesse sentido, coloca-se mais uma justificativa para este estudo: a expectativa de que seus “achados” possam contribuir para uma reflexão acerca das ações de formação continuada de professores(as) e suas potencialidades, ou não; de gerar posturas profissionais alicerçadas em uma reflexão crítica, orientada por valores éticos e políticos, comprometidas com as mudanças que se fazem necessárias. E, ainda, que este estudo contribua para a avaliação da política educacional implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

Acredita-se, finalmente, que a pesquisa é uma ferramenta importante no processo de formação continuada dos(as) educadores(as), por propiciar o aprofundamento e a apropriação de conhecimentos indispensáveis para o crescimento profissional e pessoal.

Certamente, os alunos e alunas de São Luís merecem propostas educativas que tenham como horizonte a construção de uma educação com qualidade social, alicerçada no compromisso ético e político de todos(as) os(as) profissionais da educação.

1.1 A problemática da formação continuada de professores(as): pistas para um estudo

Atualmente, o “fracasso da escola brasileira” é tema de discussão nos mais variados espaços. Dentre os fatores que o evidenciam, destaca-se a baixa proficiência do aluno em leitura e escrita, o que revela o insucesso da escola em sua tarefa basilar, qual seja: a formação de usuários da leitura e da escrita.

Muitas são as causas apontadas para o fracasso da escola no que concerne ao ensino da língua escrita. Nesse debate, toma corpo o discurso da má qualidade da prática do(a) professor(a), atribuindo a ele(a), predominantemente, a culpa pelo baixo desempenho dos alunos e alunas. Acredita-se que a prática docente não constitui o único fator determinante dos inúmeros problemas da educação escolar. No entanto, há de se considerar que ela representa uma das variáveis que interferem na aprendizagem e no sucesso do alunado.

Não se pode negar que existe uma correlação entre a formação profissional do(a) professor(a) e sua prática em sala e/ou na escola de um modo geral. Contudo, historicamente, a política educacional do país não tem demonstrado preocupação concreta com a formação desses(as) profissionais (BRZEZINSKI, 1992, 1996; GONÇALVES; PIMENTA, 1990), no sentido de contribuir para uma formação sólida, em suas diversas dimensões: intelectual, técnica, humana, política e ética. A precária formação inicial dos(as) educadores(as) brasileiros(as), em geral, e o descaso com a formação continuada são fatos constatados. Sem falar que, a cada dia, novas habilidades e competências lhes são exigidas para a garantia de um desempenho condizente com as demandas da sociedade atual (PERRENOUD, 2000b).

Considerando que, nas sociedades capitalistas, predomina uma visão restrita da educação, que atrela suas finalidades ao contexto do mundo produtivo, o papel reservado à escola é o de, predominantemente, proceder à “socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos através do desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo” (DOURADO, 2001, p. 71).

Com base nesse pressuposto, o debate atual enfoca que as transformações científicas e tecnológicas das últimas décadas exigem um redimensionamento da formação dos(as) trabalhadores(as) e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas na escola, o que estabelece, por sua vez, novos desafios para a formação dos(as) profissionais da educação e sua atuação no contexto educacional.

Num momento em que prevalece a empresa enxuta, onde a lógica é da exclusão – desemprego estrutural, informalidade, precarização do trabalho – não são poucas as críticas à

escola e aos(às) seus(uas) educadores(as) na tentativa de encontrar culpados para esses problemas.

São comuns as denúncias de que há um descompasso entre as demandas do mundo do trabalho e a escola, uma vez que nem todos conseguem ingressar no mercado de trabalho e, quando o conseguem, não têm as competências requeridas pelas empresas. Este fato torna claro o papel atribuído à escola: local onde se deve aprender conhecimentos úteis e imediatamente aplicáveis, além de desenvolver aspectos comportamentais, atitudinais ou relacionais, no sentido de preparar os(as) trabalhadores(as) para a vontade, a adaptabilidade e a disposição de colocar em ação e tornar visíveis suas competências. As empresas devem desempenhar também funções importantes: constituem-se como espaço para testar a adequação das aprendizagens proporcionadas pela escola, respectivamente (BIANCHETTI, 2001).

É nesse contexto em que a educação básica, considerada pela lógica do mercado como base de conhecimento útil para a treinabilidade, juntamente com a formação de professores(as), ganham centralidade no debate e nas proposições das políticas educacionais do país, mobilizando a atenção do Estado e de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), num movimento em que se articulam consenso e consentimento para satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBAS) de crianças, jovens e adultos, dentro de uma perspectiva de globalização das agendas educacionais (OLIVEIRA, 2000; VIEIRA, 2001; SILVA, 2002).

Nos anos 90, período caracterizado por um grande volume de formulações de propostas no campo educacional, justificado pelo discurso da educação como fator de desenvolvimento econômico a contribuir para a erradicação da pobreza, para a inserção no mundo do trabalho e promoção de cidadania, intensificam-se as reformas educacionais³, em consonância com a reforma do Estado.

Tais reformas orientam-se pelo modelo neoliberal que busca os mais diversos mecanismos para redimensionar o papel e a dimensão do Estado a fim de adequá-lo aos novos padrões de expansão do capital.

³ Destacando-se a implementação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB), portarias ministeriais e decretos regulamentares pós LDB, e diferentes ações políticas como a elaboração de diretrizes curriculares (*Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, para a Educação Básica, e *Referenciais para formação de professores*)

No âmbito da reforma do Estado, ocorrem as reformas dos setores não-exclusivos do Estado, espaço em que se inserem as reformas educacionais que redimensionam o papel da escola, de sua gestão e dos(as) professores(as). Assim, estes(as) profissionais passam a ser vistos(as), ou como sujeitos fundamentais na materialização das políticas a serem implementadas no Estado reformado ou como intelectuais críticos, que estariam “dispostos a desempenharem um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 131).

Porquanto, são grandes as expectativas com relação ao trabalho do(a) professor(a). Mas várias pesquisas apontam inúmeras dificuldades enfrentadas por ele(a) no desenvolvimento do seu papel de mediador no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), estes(as) oriundos(as) de inúmeras realidades, ao mesmo tempo diferentes e complexas.

Nesse contexto, a formação continuada de professores(as) vem ocupando centralidade nos discursos e nas propostas de reformas que têm como horizonte a *melhoria da qualidade da educação*. Porém, discutir sobre formação continuada significa falar de uma categoria que remete a concepções divergentes e contextos diferenciados.

Tradicionalmente, no intuito de compensar as deficiências dos(as) professores(as), as Secretarias de Educação têm investido grandes quantias orçamentárias para a realização de ações de formação continuada. Entretanto, o universo de nomenclaturas utilizadas – “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “atualização”, “capacitação”, “formação em serviço” – revela o redimensionamento das concepções de formação em diferentes momentos, não obstante seus fundamentos assentarem-se em apenas um modelo de sociedade: a sociedade capitalista.

Como alternativa para superar a má qualidade da formação de professores(as) no país, as reformas educacionais dos anos 90 do século passado, apontam para uma política em que a *formação reflexiva* com investimento na aquisição de competências é enfatizada.

Tem lugar as críticas tanto ao modelo de formação apoiado na racionalidade técnica⁴, que prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática, quanto ao modelo que privilegia a prática, predominante no tecnicismo.

Os argumentos apresentados são que ambos não têm dado conta de uma formação adequada, por dissociarem teoria e prática e, no caso do primeiro, por fundamentar-se numa

⁴ Modelo que tem origem nos anos 30, por ocasião da criação das Licenciaturas nas antigas faculdades de Filosofia, constituído pela fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, com duração de um ano, justapõem-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

concepção de prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio.

Esse movimento pode ser evidenciado também nas produções científicas sobre formação continuada de professores(as). Brzezinski e Garrido (2001), analisando os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores durante as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998, verificaram que, a partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos(as) professores(as) sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, sendo as investigações fundamentadas na abordagem do *professor reflexivo*.

Segundo estas autoras, as pesquisas criticam as concepções de formação realizadas através de *treinamento*, operacionalizadas a partir de encontros/cursos intensivos e rápidos, de “‘pacotes encomendados’, produzidos à distância da sala de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores, não relacionam os aspectos teóricos aos problemas concretos vividos pelos docentes e propõem atividades descontextualizadas do projeto político-pedagógico da escola” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87).

Concordando com tais críticas, a equipe de gestores(as) da SEMED implantou o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” (PSLTQLE), no segundo semestre de 2002, no qual elegeu a formação continuada dos(as) profissionais da educação como um dos eixos articuladores de toda a política educacional do município.

Desde então, iniciou-se um processo de formação continuada dos(as) profissionais que exercem diferentes funções na SEMED. A proposta defende a formação de **profissionais reflexivos**, e, segundo Soligo (2004b), assume a posição da necessidade de superar o “temor” em tratar do “como fazer”, uma vez que, “essa é a questão mais legítima de qualquer profissional que deseja acertar” (p. 44).

Com base nesse pressuposto, a *reflexão sobre a prática* constitui o paradigma das ações de formação continuada dos professores(as) no contexto do PSLTQLE. O conhecimento didático⁵ é o eixo principal e o ponto de partida do processo formativo, sobretudo no que se refere a situações de alfabetização e letramento, expressando uma decisão

⁵ A Abaporu entende por **conhecimento didático**: “o conhecimento do **como**, relacionado direta ou indiretamente às formas de ensinar mais e melhor, ou seja, a uma intervenção pedagógica de qualidade” (...) constitui-se a partir da informação disponível sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre os conteúdos do ensino, mas inclui também outros saberes (teóricos, práticos e experienciais) relacionados a como planejar o trabalho, como organizar o tempo, como ensinar os conteúdos das diversas áreas, como avaliar ... entre outros (MARANHÃO, 2003, p.18)

que tem como foco, segundo os discursos oficiais, a melhoria da qualidade da educação a partir da formação de leitores e produtores de textos.

Todo o processo formativo orienta-se para o desenvolvimento de competências, evidenciando os dois eixos principais que orientam a formação de professores(as) nas políticas educacionais na atualidade: a formação prática reflexiva e a pedagogia das competências.

O desenvolvimento de competências transformou-se no “novo” paradigma para a organização curricular dos programas de formação, seja inicial ou continuada, objetivando alcançar a qualidade da formação docente.

De acordo com Castro (2005, p. 473):

A política de formação de professores, implementada nas últimas décadas, deve ser entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, alguns questionamentos foram evidenciando-se: o paradigma da *reflexão sobre a prática* não expressa uma visão reducionista dos problemas educacionais – como se os(as) professores(as) pudessem transformar a realidade individualmente, bastando-lhes refletir sobre sua prática no sentido de aperfeiçoá-la?

Além disso, tal paradigma não resultaria numa desvalorização das teorias que dão embasamento para a construção do saber docente, esvaziando a formação de discussões sobre referenciais, reconhecidamente importantes para a fundamentação das tomadas de decisão e configuração de práticas pedagógicas consistentes – não firmadas no senso-comum ou na intuição?

As críticas à concepção de formação de professores(as) que embasa as diretrizes e referências curriculares produzidos no contexto das reformas educacionais, põem em evidência que o paradigma do desenvolvimento de competências profissionais fundamenta-se numa concepção neoliberal deste termo, desvalorizando a formação teórica, por entender o processo formativo como muniamento prático.

Fica claro que, no âmbito dessa discussão, está o papel atribuído à teoria e à prática na formação de professores(as). Porém, ao analisar a relação teoria e prática, Vazquez (1997), afirma que só se pode falar de oposição entre ambas se o problema é formulado em bases falsas, “seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática” (VAZQUEZ, 1977, p. 210).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de um melhor entendimento não apenas da concepção de prática e de teoria presente nos paradigmas anteriormente mencionados, como também do lugar que cada uma ocupa nas ações formativas desenvolvidas com professores(as) da SEMED, a partir da implementação do PSLTQLE.

Essas reflexões forneceram alguns elementos que deram sustentação para o trabalho que será exposto nas quatro partes constitutivas desse trabalho.

1.2 Percurso teórico-metodológico

Para guiar a trajetória em curso, partiu-se de alguns questionamentos, necessários para fomentar, da forma mais abrangente possível, uma incursão pelo objeto escolhido, quais sejam:

- ✓ No contexto das reformas educacionais dos anos 90, as estratégias indicadas pelos organismos internacionais para a reforma educacional e especificamente à formação de professores(as), sob o consenso e consentimento do Estado em parceria com agentes locais, têm favorecido a sedimentação de uma lógica mercantilista, implicando na submissão dessa formação às contingências do capital?
- ✓ A proposta de formação continuada de professores(as) da SEMED, implementada pelo PSLTQLE, apresenta consensos com as políticas educacionais formuladas no contexto da reforma do Estado sob o predomínio das teses neoliberais, com vistas ao ajuste estrutural necessário para adequação do Brasil às novas exigências do sistema capitalista?
- ✓ O papel da Abaporu no processo de concepção, formulação e implementação das políticas de formação continuada de professores(as) da SEMED, pode ser entendido dentro do contexto de descentralização da gestão visando a consolidação de uma administração pública gerencial, sugerida no âmbito da reforma do Estado?
- ✓ As concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de formação continuada dos(as) formadores(as) – coordenadores(as) pedagógicos(as) – e de professores(as) no PSLTQLE, podem propiciar o desenvolvimento de ações educativas que tenham como horizonte uma formação com qualidade, visando as dimensões intelectual, ética, política e pedagógica, capaz de gerar posturas profissionais alicerçadas numa reflexão crítica?

- ✓ O contexto de realização das ações de formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) e de professores(as), no PSLTQLE, em seus aspectos pedagógicos e infra-estruturais, pode contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos comprometidos com a reflexão crítica, alicerçada em bases teóricas que considerem a mútua determinação entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e as práticas pedagógicas que se dão no “chão da escola”? E com a transformação da sociedade?

Pretendeu-se, portanto, analisar criticamente o contexto em que se materializa a proposta de formação continuada de professores(as) da SEMED, mediada pela Abaporu, na tentativa de ir além da aparência do pensamento que a norteia a partir do desvelamento – no sentido de “revelar, ou aclarar, esclarecer, elucidar” (FERREIRA, 2004) – dos pressupostos e fundamentos do ideário, que constitui a política e as práticas dessa formação no PSLTQLE.

Entende-se como ideário o “conjunto ou sistema de idéias políticas, sociais, econômicas, culturais etc” (FERREIRA, 2004); a *política*, como “modalidade de direção de grupos sociais que envolv[e] poder, administração e organização” (CHAUÍ, 2000, p.) e as *práticas* como as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, etc, assumem na realidade.

Para o alcance do objetivo projetado, procedeu-se a uma análise crítica das políticas educacionais para formação de professores(as) no contexto da reforma do Estado, em especial no período de governo do Presidente FHC.

Buscou-se a identificação de consensos (e dissensos?) da política educacional elaborada e executada pela SEMED – a partir da aprovação e implantação do PSLTQLE –, com tais políticas e com o movimento da reforma internacional da educação.

Vale ressaltar que pressupõe-se que este movimento de reforma desenha as atuais políticas educacionais do Estado e são mediadas pelos organismos internacionais.

As referidas análises colocaram a necessidade de uma reflexão sobre o papel da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação – no processo de concepção, formulação e implementação das políticas de formação continuada de professores(as) da SEMED, uma vez que esta estabeleceu parceria com a referida empresa para a elaboração e implementação do PSLTQLE.

Parte-se do pressuposto que o entendimento do protagonismo de uma empresa privada na política educacional (parceria público-privado) é um aspecto importante para a análise em tela, considerando que “a descentralização da gestão e o imbricamento maior com

instâncias fora do Estado, ONG's, associações em geral, empresas, etc.” (COSTA, 1995 p 63), é parte integrante do receituário neoliberal para o movimento de reforma educacional a ser efetivado no âmbito do Estado (GAETANI, 1998; GENTILI, 2001; PERONI; ADRIÃO, 2005; RAMOS, 2005; ZIBAS, 1997).

Procurou-se, também, desvelar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, o que exigiu uma caracterização do contexto de realização das ações de formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) e de professores(as), destacando formas e conteúdos de trabalho. Intentou-se, através deste percurso, a identificação dos limites e possibilidades para uma formação intelectual e política dos(as) professores(as), capaz de fundamentar o trabalho docente, para que este seja consciente, crítico, construtivo e emancipador.

Em face de um universo tão complexo, sentiu-se a necessidade da realização de um percurso razoavelmente longo, entendendo que a apreensão do real pelo pensamento implica considerar esse real em sua totalidade. Não a realidade aparente, em que os processos particulares da estrutura social são tomados como autônomos, mas a concreta, com suas múltiplas relações, suas condicionalidades e as determinações que a constituem.

Uma análise crítica do programa de formação continuada dos(as) professores(as) da SEMED, entendido como um dos aspectos das políticas educacionais do município, demandou que se considerasse o processo de sua formulação inserido num contexto de contradições históricas (de uma formação social, também histórica), tendo em vista que as análises que não consideram o movimento da história, – marcado por interesses antagônicos oriundos das diferentes classes sociais – não são capazes de tratar o fenômeno educativo para além de seus elementos aparentes, entendendo-o, então, como algo dissociado do mundo das relações sociais.

Acredita-se, como adverte Duarte (2004), que o pensamento educacional brasileiro

[...] no final do século XX, deixou-se dominar quase que inteiramente por princípios oriundos do pragmatismo neoliberal, do ceticismo epistemológico pós-moderno e da negatividade intrínseca às “pedagogias do aprender a aprender”, no que se refere à tarefa de socialização do conhecimento por meio do ensino escolar. (DUARTE, 2004, p. xv)

Tais visões, criticadas pelo autor supracitado, abdicam de um posicionamento crítico, analisam as representações das coisas em vez da coisa em suas múltiplas determinações e desconsideram que as relações sociais em sociedades capitalistas são relações de classes com interesses antagônicos, que se originam dos diferentes lugares em que elas

ocupam no processo produtivo, na produção e distribuição dos bens materiais – uma classe proprietária dos meios de produção e de troca, e a outra, a classe-que-vive-do-trabalho.⁶ Classes, portanto, que travam entre si constantes combates em defesa de seus interesses específicos.

No que diz respeito à profissionalização e à valorização do(a) professor(a), os comportamentos acerca da temática não poderiam ser diferentes. Ambas representam desafios e caminhos teórico-metodológicos diferentes, ou seja, para cada um desses interesses surge uma concepção a orientar a formação. Ademais, é preciso considerar a educação como atividade mediadora no seio da prática social global (SAVIANI, 1999) existindo, portanto, relações entre ela e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, o que reafirma os interesses distintos na formulação de sua política.

Buscou-se, portanto, analisar a proposta de formação continuada de professores(as) da SEMED, considerando-a como parte integrante de uma totalidade - as políticas educacionais para a Educação Básica. Estas, por sua vez, inseridas numa totalidade mais ampla: as políticas sociais do Estado brasileiro num contexto de ajuste estrutural que ensejou as reformas do Estado e da administração pública brasileira, a partir dos anos 90, em seus diversos âmbitos - jurídico, político, econômico, para adequá-lo às novas exigências do capitalismo mundializado.

Nessa perspectiva, partiu-se do pressuposto da necessidade do exercício da crítica *radical*, - o que significa buscar a raiz do problema - *rigorosa* - na medida em que faz uso do método científico – e de *conjunto* - exigindo visão da totalidade na qual o fenômeno aparece (SAVIANI 1987, p. 24), tendo em vista o desvelamento das concepções que norteiam a política de formação continuada de professores(as) da SEMED.

Evidenciou-se, portanto, a consciência do fato de que existe algo além do que está presente nos discursos oficiais sobre a formação continuada de professores(as) e nas ações políticas levadas a efeito pela SEMED. Algo suscetível de ser definido como essência da coisa, – verdade oculta da coisa – distinta daquilo que é visível, aparente (em contraposição, é bom que se diga, aos paradigmas que negam categorias gerais como, por exemplo, verdade e

⁶ Antunes (2003) utiliza esta expressão compreendendo-a numa visão ampliada que inclui “todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário* incorporando, além do proletário industrial e dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, (...), os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*” (p.103-104. grifos do autor)

ideologia). De acordo com Kosik (1976), esse é um pressuposto para qualquer trabalho investigativo:

[...] o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma verdade oculta da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1976, p 17).

Essa consciência deve-se ao entendimento de que os discursos oficiais numa sociedade capitalista são produzidos pela classe que detém o poder e que pretende perpetuar sua dominação, utilizando, para tanto, formas ideológicas com vistas a um “*conformismo*, ou seja, [...] [à transformação de] sua concepção de mundo em *sensu comum*” (CURY, 1985, p. 29), em suma, à conquista da hegemonia.

Pôs-se o desafio de, por meio da pesquisa, evidenciar o que esse discurso dissimula – ou apoiando-se em Kosik (1976), “esconde”, – ou seja, compreender sua essência, que não se manifesta diretamente, mas que permite ser descoberta graças à categoria da contradição – entendida como “categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real” (CURY, 1985, p 30) – presente, certamente, num discurso que precisa falsear e conciliar interesses historicamente antagônicos.

Nesse sentido, o percurso para o entendimento do objeto de estudo foi razoavelmente longo, acreditando-se, conforme Kosik (1976, p. 27), que:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade (...).

A necessidade de se fazer esse *détour* demandou uma reflexão sobre as características do capitalismo contemporâneo, contemplando o processo de mundialização do capital (ANTUNES, 2001 a e b, 2003, 2006; CHESNAIS, 1996; DUPAS, 1998, 1999) e o ideário neoliberal (BATISTA, 1994; BIANCHETTI, 2005; GENTILI, 1996) que lhe dá suporte ideológico, entendendo-se que as políticas educacionais, numa sociedade capitalista, articulam-se aos interesses econômicos e políticos, internos e externos, de produção e acumulação do capital (ANFOPE, 2000, 2004; CORAGGIO, 2000; COSTA, 1995; FRIGOTTO, 1995, 2001; GAETANI, 1998; SAVIANI, 2000; TORRES, 1995).

Deste modo, procurou-se entender o campo da educação dentro de condições históricas determinadas e determinantes, conferindo-lhe relevância e significado particulares, o que foi possível por meio de um exame do cenário de reformas, em especial, da Reforma do Estado e das reformas educacionais da última década do século passado – como

condicionalidades das políticas de ajuste econômico que têm como horizonte a reestruturação do capitalismo.

Procedeu-se, então, a uma análise crítica das Leis, diretrizes e referenciais curriculares para a formação de professores(as), produzidas no âmbito das reformas educacionais (ANFOPE, 2000, 2004; BRZEZINSKI, 2001a, 2001b; FREITAS, 2002; LINHARES; SILVA, 2003;). Tal análise permitiu situar as estratégias indicadas pelos organismos internacionais e adotadas pelas atuais políticas de formação de professores(as).

A partir desse entendimento, buscou-se apreender como as propostas de formação continuada de professores(as) para a Educação Básica se inserem nesse contexto, examinado as concepções subjacentes aos termos utilizados para identificá-las - “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “atualização”, “capacitação”, “formação em serviço”(CANDAUI, 1997; MENEZES, 1992), bem como alguns conceitos incorporados aos discursos, destacando-se o de competência (DIAS; LOPES, 2003; FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003; RAMOS, 2006;) e o de reflexividade ou da *reflexão sobre a prática* (FREIRE, 2001; GHEDIN, 2005; LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2005; ZANELLA, 2000).

Ao se fazer a reflexão sobre as atuais perspectivas para a formação de professores(as), coube uma revisão do “velho” problema da relação entre teoria e prática, tendo em vista que, a depender do perfil do(a) profissional que se quer formar, de acordo com as exigências do padrão produtivo em vigor, prioriza-se uma dessas dimensões – ou teoria ou prática – como se fosse possível dissociá-las dentro de um processo de construção da práxis (GRAMSCI, 1989; KONDER, 1992; PIMENTA, 1995; VÁZQUEZ, 1977).

É preciso destacar ainda que não se pretendeu fazer a análise desse objeto de pesquisa consubstanciada numa visão de educação apoiada na teoria da reprodução, desconsiderando os elementos contraditórios; sem os quais, não se vislumbra a possibilidade de mudança da realidade. Em conseqüência, reafirma-se a importância da luta de classes na configuração dessa realidade. Considerar a educação apenas em sua função de reproduzir as idéias e valores da ordem capitalista é negar que qualquer fenômeno, incluindo-se, obviamente, o educativo, deve ser compreendido tanto como síntese de múltiplas determinações como momento do todo, constituindo-se, simultaneamente, parte dele e o todo de uma parte (KOSIK, 1976).

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo em que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação, então, não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a realidade. (CURY, 1985 p. 14)

Em consonância com essas assertivas, ressalta-se que os(as) professores(as), identificados(as) como trabalhadores(as) da educação, sujeitos históricos e, portanto, não apenas mera massa de manobra do poder econômico e político, há décadas lutam por sua valorização e participam de debates, construindo um consistente aporte político-técnico-científico para o tratamento das questões educacionais.

Os problemas relacionados à sua formação constituem-se objeto de estudo, pesquisas e proposição de políticas públicas de diversas entidades de classe, como por exemplo, a Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e ANPEd.

Tais referenciais fundamentaram as reflexões desse trabalho, expressando uma decisão política de, por um lado, considerar os desafios atuais para a formação de professores(as) sob a ótica dos próprios(as) profissionais e, por outro, evidenciar a resistência e a luta desses(as) profissionais contra a globalização das desigualdades e a mercantilização do ensino e a favor da escola pública, gratuita e de qualidade social.

Além do mais, a opção pelo diálogo com estas produções justifica-se pelo entendimento de que os movimentos organizados dos(as) educadores(as), nascendo, organizando-se e se fortalecendo no interior do sistema capitalista, evidenciam a categoria da contradição. Igualmente, permite “compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição” (KUENZER, 2005, p. 91). É isso que dá a certeza de que a resistência dos(as) trabalhadores(as) à opressão e à exploração representa a grande força motriz da história.

Nessa perspectiva, acreditando-se que a superação do modo capitalista de produção da existência humana não é utopia, fez-se a opção por um referencial de análise que se insere numa perspectiva teórica comprometida com esta visão de mundo. A expectativa foi de que esse referencial possibilitaria o momento da conceituação; que incluindo análise e síntese, “é o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si” (CURY, 1985, p. 25). Desse modo, “a análise torn[ou]-se, então, método, ao decompor o todo ingenuamente percebido para tentar reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la” (CURY, 1985, p. 25).

Sendo assim, pretendeu-se compreender os limites e possibilidades do desenvolvimento de ações educativas que tenham como horizonte uma formação que seja capaz de gerar posturas profissionais alicerçadas em uma reflexão crítica orientada por valores éticos e políticos, e comprometidas com a transformação da sociedade.

Os procedimentos técnicos utilizados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, mediante levantamento, seleção, leitura analítica e fichamento de publicações científicas acerca do tema; a pesquisa documental por meio de uma análise crítica de documentos produzidos sobre a política de formação continuada de professores(as) no contexto de implantação do PSLTQLE; e a pesquisa de campo, momento em que se procedeu a coleta de dados, permitindo estabelecer uma relação entre o que se obteve através do plano teórico e a realidade concreta. Tal pesquisa se fez mediante a realização de discussão de grupo e aplicação de questionários junto aos sujeitos informantes da pesquisa.

Faz-se necessário enumerar as fontes utilizadas como referência documental para a construção do capítulo, uma vez que outras poderiam ter sido selecionadas. No entanto, o exíguo tempo para imergir nesse contexto exigiu certa delimitação.

A referência inicial é o projeto de assessoria apresentado à SEMED pela Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, no ano de 2002 (ABAPORU, [2002]) (ANEXO A).

O *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) é outro documento a ser analisado. Em 2003 a SEMED o publica e o apresenta aos(as) professores(as) da Rede Municipal em comemoração ao Dia do Professor. O documento é um desdobramento do Projeto PSLTQLE, buscando oferecer subsídios para a formação continuada tanto dos(as) professores(as) como dos(as) especialistas em educação - coordenadores(as) pedagógicos(as), que exercem a função de formadores(as) professores(as) nas escolas da rede municipal. Na parte introdutória deste material encontra-se uma mensagem do Secretário de Educação, na qual faz um balanço do primeiro ano de implantação do PSLTQLE.

A terceira referência de análise é uma publicação de 2004, intitulada “Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (MARANHÃO, 2004) que, na realidade, trata-se de um relatório das ações realizadas nos dois primeiros anos do PSLTQLE.

Esta publicação é composta por uma parte introdutória, produzida pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED e pela equipe de técnicos da Abaporu. O documento é constituído por dez capítulos, que tratam das ações de cada eixo de estruturação do Programa. Nesta fonte, selecionou-se a parte introdutória e o primeiro capítulo para um exame mais cuidadoso, visto tratar-se de um relato que explicita a concepção, os ajustes e a implementação das ações do Programa. Os demais capítulos, por relatarem os eixos ou subprojetos do Programa, não receberão um tratamento mais detalhado, já que transcendem os objetivos centrais deste trabalho.

Nesse ponto, recorre-se a Freire (2001, p. 40) para outras considerações preliminares a este capítulo, quando escreve:

Às vezes temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História

Porquanto, os argumentos que fundamentam as reflexões do presente trabalho podem ser apontados como radicais. Vale esclarecer mais uma vez que se pretendeu tomar a reflexão pela sua raiz, considerando aspectos históricos da gênese de implementação do Programa em tela, assim como se privilegiou a visão dos movimentos organizados dos educadores(as) e próprios sujeitos que protagonizam as relações constitutivas das políticas de educação municipal, em São Luís.

Ademais, parte-se do princípio de que essa forma societal atual foi historicamente construída por homens e mulheres concretos; portanto, não é *natural*, significando dizer que pode ser criticada e transformada. Assim sendo, não se pode afirmar a existência de um discurso único, consensual, hegemônico – que procura adequar a educação às exigências da sociedade atual – porque os sujeitos que fazem a História, fazem-na em condições diferentes, a partir de interesses antagônicos.

Há, por conseguinte, os discursos e ações oficiais, que na maioria das vezes, contrapõem-se aos interesses de grande parte da população e dos(as) trabalhadores(as) em geral, incluindo aqueles(as) da educação. Portanto, existem também as reflexões e propostas que se encaminham em outra direção. Pretende-se fazer esse confronto de idéias.

Considerando que o objetivo central deste trabalho investigativo foi a análise da proposta de formação continuada de professores(as) implementada pelo PSLTQLE, os sujeitos informantes não se restringiram aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) (C.P.) que trabalham nas escolas, sendo responsáveis pelo desenvolvimento dessa formação, mas também as formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as).

Esta necessidade impôs-se tendo em vista que os(as) C.P. que trabalham nas escolas, apesar de serem os(as) responsáveis pela realização das ações formativas junto aos(às) professores(as), têm como base os encontros de formação com seus(uas) formadores(as). Estes(as) integram um grupo formado por dez Especialistas em Educação (nome do cargo do(a) C.P. na SEMED). Ressalta-se que, antes da implantação do PSLTQLE, estes(as) profissionais trabalhavam em escolas, mas foram convidados para exercerem essa nova função.

Nesse sentido, optou-se por trabalhar com 03 (três) destes(as) 10 (dez) formadores(as) como sujeitos informantes. Estas três formadoras realizam os encontros de formação para coordenadores(as) pedagógicos(as) que trabalham no turno matutino, visto ser neste turno que as escolas de Rede Pública Municipal oferecem, prioritariamente, as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização priorizada nesta pesquisa.

Nesse processo foram realizadas discussões em grupo (ou grupo focal), com auxílio de roteiro (ANEXO B) e gravação dos diálogos, visando a obtenção de dados referentes às concepções, opiniões e atitudes dessas profissionais acerca da formação continuada de professores(as) e, especificamente, da política de formação no PSLTQLE. Priorizou-se a busca de informações sobre seus entendimentos quanto aos pressupostos e fundamentos de tal formação no Programa, assim como o esclarecimento/aprofundamento de questões problematizadas durante a análise dos documentos selecionados.

No que diz respeito aos(às) C.P. que trabalham nas escolas viabilizando as ações de formação continuada diretamente com os(as) professores(as), selecionou-se aqueles(as) que estão lotados no turno matutino, pelo motivo anteriormente exposto, em escolas integrantes do Projeto Escolas-em-Rede.

O Projeto Escolas-em-Rede envolve 14 escolas, o que corresponde a aproximadamente 10% do total das escolas administradas pela SEMED. Este projeto “tem como propósitos articular as diversas ações propostas no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo e socializar as experiências e conquistas das equipes dessas escolas, que contam com uma sistemática de acompanhamento mais intensa do que as demais” (SOLIGO, 2004a p. 39).

Das 14 escolas, 10 fizeram parte da pesquisa, visto que 03 (três) são destinadas à Educação Infantil (etapa da escolarização não contemplada no estudo) e 01(uma) não tem um(a) coordenador(a) pedagógico(a) efetivo em qualquer um dos turnos.

Considerando que a pretensão do PSLTQLE é que estas escolas se constituam um modelo na Rede Pública Municipal, julgou-se oportuno contemplar os(as) C.P. que nestas instituições de ensino desenvolvem seu trabalho. Acredita-se que eles(as) realizam um esforço para desenvolver ações formativas com os(as) professores(as) em consonância com as orientações do Programa – até porque, como visto, tais escolas *contam com uma sistemática mais intensa de acompanhamento*. Entretanto, vale ressaltar que o projeto em tela não fez parte das análises desta investigação, sendo apenas referência para escolha dos sujeitos informantes no que se refere aos(às) C. P.

Como técnica de coleta de dados junto a estes sujeitos, optou-se pela aplicação de um questionário (ANEXO C). Fez-se um esforço para que suas perguntas revelassem ser capazes de obter as informações necessárias. Portanto, foi composto, em sua maior parte, por perguntas abertas – permitindo ao(à) informante emitir suas opiniões livremente. Também contemplou perguntas fechadas tricotômicas e perguntas de múltipla escolha. Estas ofereceram a vantagem de apresentar as respostas relevantes para as análises, por abranger várias concepções das perspectivas de formação continuada de professores(as).

Ressalta-se, ainda, que se julgou importante oportunizar momentos de reflexão e de maior elaboração para as respostas que se referiam ao contexto de realização das ações de formação continuada de professores(as), aspecto que corroborou com as justificativas para a escolha do questionário como recurso de pesquisa.

Este instrumento mostrou-se adequado em razão de que os(as) C. P. selecionados(as) encontram-se dispersos geograficamente. Além disso, como pôde ser respondido individualmente, em local diferente da escola onde o(a) profissional trabalha, o questionário permitiu que o(a) C. P. não estivesse sob a influência de outras pessoas envolvidas no processo de formação (diretor(a), professores(as)) ou da própria pesquisadora). E ainda por ser um instrumento que garante o anonimato, revelou-se também adequado para a explicitação não apenas dos avanços percebidos no Programa, como também de alguns dos seus limites.

No entanto, dos 10 (dez) questionários entregues, apenas 08 foram devolvidos, o que corresponde a 80% daqueles entregues. Os(As) dois C.P. que não se dispuseram a respondê-lo, alegaram não dispor de tempo, tendo como motivo uma tripla jornada de trabalho.

Como período de realização da pesquisa demarcou-se os anos 2006 e 2007. No que se refere à coleta de dados empíricos necessários à compreensão do processo, foram analisados documentos desde a implantação do PSLTQLE, no ano de 2002 até o ano de 2005, período que corresponde à primeira fase do Programa

Apesar de os dados empíricos analisados referirem-se ao período que corresponde à primeira fase do PSLTQLE, não se isentou a reconstituição de um percurso histórico dos contextos político-econômico e educacional brasileiro na década de 90, período de reforma do Estado e, em consequência, caracterizado por um grande volume de formulações de propostas no campo educacional.

Esse percurso, importante para situar as raízes históricas do PSLTQLE, foi possibilitado pela pesquisa bibliográfica, na qual foram selecionadas obras de referência,

publicações periódicas e impressos diversos (artigos, textos avulsos), trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) acerca das políticas educacionais no Brasil, com ênfase nas políticas de formação de professores(as).

Também se analisou textos dos instrumentos legais de definição e regulamentação da política de educação no Brasil a partir da década de 90 – sobretudo no que se refere às políticas de formação de professores(as). Esse procedimento possibilitou um retorno à realidade estudada com novos elementos/fundamentos necessários para a análise da ação do Estado e dos mecanismos de promoção das políticas educacionais e de formação continuada de professores(as) nas escolas de Ensino Fundamental em São Luís, pela parceria SEMED–Abaporu.

Ressalta-se que o fato de se considerar importante um retorno fundamentado à realidade, como requisito para maior penetração à problemática estudada, não se compreendeu o campo como contexto que apenas serviria para confirmar o conhecimento construído no diálogo com os(as) diferentes autores(as), e sim como possibilidade de novas revelações (CRUZ NETO, 1994).

Procedeu-se, então, a uma pesquisa documental mediante análise crítica dos documentos oficiais produzidos no contexto da implementação das ações do PSLTQLE anteriormente mencionados, assim como dos documentos produzidos pelos(as) formadores(as) – de coordenadores(as) pedagógicos(as) e de professores(as) na escola – no processo de planejamento, execução e/ou avaliação de suas atividades (planos de formação continuada, planos/pautas dos encontros de formação, registros reflexivos do(a) formador(a) sobre suas práticas, etc.).

Convém ressaltar que, dado à riqueza de documentos relativos ao PSLTQLE, não foi possível, pela exigüidade do tempo, proceder a análises mais detalhadas de cada um deles. Fato que coloca um desafio de se continuar a fazer esse estudo em busca de novas elucidações.

Para a apresentação do percurso realizado no processo investigativo, o texto dissertativo encontra-se estruturado em seis partes, no intuito de proceder de uma forma mais orgânica e numa seqüência lógica da manifestação do fenômeno: esta introdução que apresenta o percurso metodológico da pesquisa, quatro partes sobre objeto em tela e as considerações finais.

Na primeira parte, intitulada **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:** aproximações históricas sobre a década de 1990, analisam-se as políticas educacionais, em especial as políticas de formação de professores(as) no contexto da reforma do Estado no

período de governo do presidente FHC, destacando as estratégias mediadas por organismos financeiros internacionais visando o controle do campo educacional. Para tanto, busca-se refletir sobre: o Brasil no contexto do capitalismo contemporâneo; a educação em tempos de neoliberalismo; as reformas educacionais dos anos 90; dimensões necessárias para a compreensão da formação de professores(as) no cenário das reformas, em alguns de seus aspectos constitutivos e priorizados nessa investigação, ou seja, o paradigma da reflexão sobre a prática com investimento no desenvolvimento de competências profissionais.

Por sua vez, a segunda parte, trata da **POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**: o *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*. Analisa-se o Programa, dando ênfase à proposta de formação continuada de professores(as) na escola, identificando consensos e dissensos com as políticas educacionais nacionais orientadas pelos organismos financeiros internacionais, fundamentadas no ideário neoliberal. Partindo de uma rápida caracterização do contexto econômico e social do município de São Luís, são discutidos aspectos básicos da política educacional da Rede Pública Municipal, a partir do ano de 2002. Nessa discussão, contempla-se o diagnóstico da qualidade da educação nas escolas da Rede e a busca de alternativas para a resolução dos problemas detectados, ou seja, a implantação do PSLTQLE. A análise desse programa realizou-se a partir de uma reflexão crítica sobre seus objetivos, seus eixos de atuação e seus subprojetos, no intuito de apreender a relevância e o significado conferido à formação continuada dos profissionais da educação em geral e, especificamente à de professores(as).

Na terceira parte, **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)**: estratégia para a solução dos problemas educacionais?, explicitam-se os pressupostos e fundamentos nos quais se baseia a política de formação continuada de professores(as) da SEMED-São Luís. Para tanto, são discutidas as visões deterministas que vinculam a formação de professores ao desempenho dos(as) alunos(as) e, em consequência, à qualidade da educação, bem como as visões reducionistas que priorizam o investimento na formação continuada de professores(as) como alternativa para a solução dos problemas educacionais, em detrimento de outras ações que se constituem variáveis determinantes para a melhoria da qualidade da educação, como a valorização do magistério – compreendida em suas diversas dimensões, como carreira, salário, condições de trabalho, entre outras – investimento em insumos e infra-estrutura, etc. Nessa perspectiva, faz-se uma reflexão acerca das diversas terminologias utilizadas para a formação continuada de professores(as) no decorrer dos últimos anos e as concepções que as embasam, tendo em vista que as ações formativas são

propostas, justificadas e realizadas com base nos conceitos subjacentes a esses termos. Com base nesses referenciais são analisados os pressupostos e fundamentos que norteiam a proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE.

A quarta parte, sob o título **A CENTRALIDADE NA ESCOLA COMO FUNDAMENTO PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS):** deslocamento de responsabilidades e compromissos?, trata das formas e conteúdos das ações de formação continuada, tanto de coordenadores(as) pedagógicos(as) quanto de professores(as), no PSLTQLE. Realizou-se um exame crítico dos documentos produzidos no processo de planejamento das ações formativas, identificando o referencial teórico-metodológico que os fundamentam e sua coerência com as orientações do PSLTQLE e as políticas educacionais implantadas no país. Além disso, faz-se uma reflexão acerca do contexto de realização dessas ações, identificando seus limites e suas possibilidades para a construção da identidade profissional e de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação da sociedade.

Por fim, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** propõem-se a uma tentativa de síntese, partindo-se do entendimento de que a realidade é complexa e dinâmica e, portanto, nem todo o seu movimento e suas contradições podem ser apreendidos, mesmo que se considere o tratamento metodológico que primou pela análise da totalidade do fenômeno, considerando que este ocorreu em um momento histórico determinado. Assim, são apresentadas as determinações-relações que foram possíveis de ser apreendidas.

Esse estudo, ainda poderá vislumbrar outras reflexões acerca desse objeto e contribuir para o debate acerca da formação de professores(as), tanto nas esferas públicas quanto privadas, e na universidade, espaço prioritário dessa formação.

2. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:** aproximações históricas sobre a década de 1990

*“A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da **assunção** de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção”.*
Paulo Freire

No Brasil, os(as) educadores(as), estudantes, movimentos sociais e entidades democráticas, há muito lutam para que o Estado promova políticas públicas de educação com qualidade socialmente referenciada. Organizados(as) em defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática e de boa qualidade, esses sujeitos elegeram questões centrais pelas quais reivindicam ações incisivas do Estado: ampliação do acesso e garantia da permanência na escola, democratização da gestão e do financiamento, formação dos(as) professores(a) com socialmente referenciada, entre outras.

Porém, os anos noventa do século passado viriam consolidar a crise do Estado de Bem-Estar e a necessidade de novos padrões de regulação para a estabilização da economia, fatores apontados como necessários para a expansão do capital. Nesse processo agigantam-se as teses do Estado mínimo e do livre mercado como regulador das relações sociais.

Considerando tais aspectos, entendeu-se que a análise da política de formação continuada de professores(as), implementada pela SEMED - problemática central deste trabalho - exigiria um tratamento que não a considerasse como variável independente, mas como algo que está associado à conjuntura atual brasileira, ensejada pelo contexto de mundialização das relações de poder político-econômico-social sob a influência do pensamento neoliberal.

De antemão, é preciso considerar a facilidade com que o Estado e os paradigmas dominantes no pensamento pedagógico brasileiro apropriam-se das concepções elaboradas pelos movimentos e organizações classistas que se contrapõem às políticas sociais emanadas do Estado capitalista, e expressam essas mesmas concepções em seus discursos e documentos publicados.

Ao longo da história, tais representações da sociedade organizada vêm lutando por uma educação pública e de qualidade social; mas hoje, o que era bandeira exclusiva desses atores, tornou-se conteúdo do receituário neoliberal, numa nova roupagem de seus significados.

Kuenzer (2005), quando discute o papel do Estado neoliberal, no que diz respeito à educação em suas relações com o trabalho, ressalta que “as categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico” (p. 78).

A preocupação que se tem com tais apropriações se insere no horizonte das relações analisadas para a compreensão dos desafios atuais para a formação de professores(as) da Educação Básica. Pressupõe-se que os fundamentos das diretrizes e referenciais curriculares propostos para esta formação, produzidos no contexto das reformas educacionais da década de 1990, declaram-se preocupados com a valorização destes(as) profissionais; todavia, são norteados pelo ideário neoliberal, articulando-se às exigências dos organismos internacionais (BM, FMI, OMC, UNESCO), no sentido de assegurarem maior adequação da educação à lógica do mercado.

Porquanto, este capítulo destina-se à reflexão das políticas educacionais no contexto de reformas (da economia, do Estado e da educação) consolidadas na última década do século passado. Entendem-se estas políticas como medidas de ajustes estruturais para os países da América Latina e Caribe, no movimento de reestruturação do capitalismo na fase de acumulação do capital financeiro.

Analisa-se, portanto, as estratégias mediadas por organismos internacionais sob a égide das teses neoliberais, traduzindo um esforço de compreensão das implicações desta lógica para a política de formação de professores(as), entendidos(as) como profissionais que também são responsáveis pela formação do(a) trabalhador(a) requerido(a) pelo padrão produtivo atual.

2.1 O capitalismo contemporâneo: algumas considerações necessárias

Caracterizar a sociedade brasileira no momento atual significa concebê-la como uma sociedade capitalista, em que a propriedade privada dos meios de produção constitui seu fundamento.

Essa sociedade organiza-se, pois, a partir de relações de exploração entre classes sociais com interesses antagônicos e, por conseguinte, configura-se repleta de contradições: de um lado, uma minoria que vive na abundância das riquezas produzidas coletivamente e do outro, a maioria da população que convive com a escassez, com a falta de acesso à saúde, à educação, ao trabalho digno etc. Significa também considerar esta organização social como

expressão de uma realidade econômica, social e política marcada pelo movimento de globalização, ou mundialização do capital¹.

Chesnais (1996) esclarece que a ligação entre os termos mundialização e capital, expressa a recuperação da capacidade do capital de voltar a escolher, em total liberdade, os países e camadas sociais de seu interesse, posto que nem todo o planeta lhe é interessante, e sim, apenas parte dele².

Nesse sentido, o movimento de mundialização do capital não pode ser entendido apenas como outra etapa no processo de internacionalização que vem ocorrendo desde 1950. Trata-se de uma nova configuração do capitalismo mundial, como momento histórico do capitalismo “em que numerosos fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas que ‘formam um sistema’ e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões” (CHESNAIS, 1996, p. 14).

A partir dos anos 50, o movimento de mundialização capitalista conquista certa maturidade, graças à expansão do comércio internacional e à transferência de capitais dos países capitalistas centrais para os periféricos, através de grandes financiamentos e de investimentos diretos.

No entanto, a mundialização do capital refere-se à fase em que se reconfigura o capitalismo a partir da década de 80, sendo muito diferente das duas anteriores, – a do imperialismo clássico (1880-1913) e a do período fordista, ou ‘idade do ouro’ – tendo em vista a distinção do sentido e do conteúdo da acumulação de capital.

Evidenciam-se, como marca diferenciadora dessa lógica, as novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros que dão à esfera financeira lugar privilegiado no sistema de produção e destinação de riqueza. Assim, 20% do orçamento dos principais países e vários pontos do seu Produto Interno Bruto (PIB) são transferidos anualmente para esta esfera.

Chesnais (1996, p. 16) aponta algumas conseqüências dessa lógica, destacando que “a ascensão do capital financeiro foi seguido pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho”.

¹ Segundo Chesnais (1996), a expressão mundialização do capital “é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’” (CHESNAIS, 1996, p. 17)

² Sobre essa questão recorre-se às observações do próprio autor: “muitos países, certas regiões dentro de países e até regiões inteiras (na África, na Ásia e mesmo na América Latina) não são mais alcançadas pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria marginalização” (CHESNAIS, 1996, p. 18).

Por sua vez, Dupas (1999) assevera que “o capitalismo atual é alimentado pela força de suas contradições”: concentração *versus* fragmentação e exclusão *versus* inclusão (1999 p 39). A dinâmica do capitalismo, que sempre visou o lucro e a expansão, é hoje regida pela lógica da competitividade, exigindo grandes investimentos para a garantia de liderança tecnológica de produtos e processos. Essa lógica favorece o processo de concentração, tendo em vista que apenas algumas empresas gigantes multinacionais têm essa capacidade, adquiridas, também, pela redução de custos (sem prejuízos para a qualidade), gerando uma onda de fragmentação – terceirização, franquias e informalização.

No que concerne à segunda contradição – exclusão *versus* inclusão –, constata-se que os maiores crescimentos de empresas globais de bens de consumo acontecem nos países periféricos da América Latina e Ásia, devido à sua inclusão no mercado pelo viés do consumo, garantido pela queda do preço dos produtos globais. Não é inconveniente lembrar que se trata de regiões de pobreza e de desemprego estrutural.

Em um mundo regido pela lógica da exploração, a redução de custos nos processos produtivos é alcançada, sobretudo, “pela intensificação levada ao limite das formas de exploração do trabalho, [...] não só nos países subordinados, mas no próprio coração do sistema capitalista” (ANTUNES, 2001a, p. 24). Alia-se à exploração do trabalho humano a incorporação das novas tecnologias nos processos produtivos, ocorrida a partir dos anos 70.

Um olhar sobre a década de 70 permite-se evidenciar o declínio de um longo processo de acumulação de capitais, originado de uma crise secular de produtividade em decorrência da tendência decrescente da taxa de lucro dos países de capitalismo avançado, – Estados Unidos, Alemanha e Japão – repercutindo numa estagnação econômica. Também o desmoronamento do mecanismo de regulação adotado como padrão de dominação de classe, sobretudo nos países europeus, é fator preponderante para tal crise.

A partir da segunda década do século XX, o padrão produtivo estruturado no taylorismo/fordismo³ torna-se padrão dominante na grande indústria, inclusive, valendo

³ Segundo Moraes Neto (1989), o taylorismo caracteriza-se pelo controle do trabalho (pelo capital) “*através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, ou seja, do controle (necessariamente despótico) de todos os passos do trabalho vivo*” (p. 34), enquanto o fordismo é o processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, podendo ser entendido como “*desenvolvimento da proposta taylorista [... uma vez que] busca o auxílio dos elementos objetivos do processo (trabalho morto), no caso a esteira, para objetivar o elemento subjetivo (trabalho vivo)*” (p. 35; itálicos no texto). Esse padrão produtivo, dominante, sobretudo na indústria automobilística, articula essas duas concepções – daí o binômio taylorismo/fordismo – ou seja, o capital administrando a execução de cada trabalho individual, porém, de forma coletiva, o que quer dizer, a administração, pelo capital, da forma de execução das tarefas individuais, porém de forma coletiva, pela via da esteira. Dá-se o que o referido autor chama de *socialização da proposta fordista*.

destacar, como alternativa do capital para a satisfação de sua eterna necessidade de aumento de produtividade⁴ e de independentização do trabalho vivo (MORAES NETO, 1989).

Unindo os princípios do taylorismo (dissociação do processo de trabalho das especializações dos trabalhadores, separação de concepção e execução e utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução) aos princípios do fordismo (fixação do trabalhador, com as específicas ferramentas num determinado posto de trabalho e introdução de transporte do objeto de trabalho através da esteira – linha de montagem), esse padrão produtivo reduzia o trabalho a uma ação mecânica, repetitiva e desprovida de sentido.

Mas essa forma de organização da produção destituiu o trabalho de qualquer conteúdo, subordinando-o aos desígnios do capital. O trabalho humano, antes em sua maior parte presente no processo produtivo durante o estágio da manufatura, por meio dos movimentos físicos específicos do(a) trabalhador(a), reduz-se, neste novo padrão produtivo, basicamente a funções de manutenção. Assim, o(a) operário(a) transforma-se em um apêndice da máquina, o que favoreceu a intensificação da extração do sobretrabalho pelo capital.

A educação organizada em consonância com esse padrão produtivo fundamenta-se na Teoria do Capital Humano (TCH), produzida por Shultz (apud Saviani, 2005, p. 22) ao completar um esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana pós-guerra.

Concebendo um valor econômico da educação, o referido autor a considera como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. Justifica, então, os investimentos nesse campo sob a lógica do custo-benefício, tendo em vista a possibilidade de um retorno mais compensador do que outros tipos de investimentos relacionados à produção material. É o que Saviani (2005, p. 22) chama de concepção produtivista da educação, sendo esta colocada “sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista”.

Todavia, como a luta de classes é o verdadeiro motor da história, essas circunstâncias geraram, no final da década de 60, a eclosão das revoltas do *operário-massa* – operários predominantemente semidesqualificados (ANTUNES, 2003). Esclarecedoras as contribuições de Moraes Neto (1989, p. 54) sobre esse aspecto:

Ora, o taylorismo reabre para o capital e o trabalho sua histórica frente de conflitos no interior do processo de trabalho, de forma agravada para o capital, pois, se por um lado permite a interferência do trabalhador coletivo, por outro aliena por completo o trabalhador individual quanto ao conteúdo do trabalho, o que o lança inexoravelmente à ação coletiva contra o capital.

⁴ Para Moraes Neto (1989), a manufatura, pela sua base técnica estreita, tornou-se incompatível com as necessidades da produção para o desenvolvimento do modo de produção capitalista no final do século XIX. (MORAES NETO, 1989)

Na análise de Antunes (2003), ao longo do desenvolvimento do processo de trabalho taylorista/fordista, o campo da luta de classes foi delimitado graças à instituição de um sistema de compromisso e de regulação, resultado da relação de força entre burguesia e proletariado, tendo como fundamento a implementação de ganhos sociais e seguridade social para os(as) trabalhadores(as), em troca do abandono de seu projeto histórico-societal.

A garantia das conquistas dos(as) trabalhadores(as) foi efetuada mediante a política keynesiana⁵, consolidando o Estado de Bem-Estar Social, ou *welfare state*, implementado, em seus elementos essenciais, apenas em alguns países de capitalismo avançado.

Contudo, no final dos anos 60 e início dos anos 70, manifesta-se a crise do *welfare state* em face do esgotamento do modelo de regulação keynesiano e do ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho, agora protagonizadas pela segunda geração do operário-massa. Estes(as) trabalhadores(as) questionavam os pilares do modo de produção capitalista, sobretudo o processo de controle social da produção, tendo em vista suas condições de trabalho alienado.

Destarte, o movimento operário, assumindo formas variadas de manifestação, perturbou o funcionamento do capitalismo e se constituiu como uma das causas da crise deste modo de produção. Juntamente com estancamento econômico, com o qual se relaciona dialeticamente, esse movimento teve papel central na crise do início dos anos 70 (ANTUNES, 2003, p. 42).

Nesse cenário, o capitalismo viu-se obrigado a dar respostas à sua própria crise, logicamente desconsiderando suas determinações mais profundas – inerentes a esse modo de produção – enfrentando-a, pois, apenas na sua superfície. Para isso, buscou formas de promover a integração das economias dos países desenvolvidos, no intuito de elevar os níveis de produtividade que tornariam possível um novo ciclo de expansão da economia. Assim,

[...] iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também

⁵ Dupas (1998 p 176), após citar Przeworski & Wallerstein – “Até o final dos anos 60, o keynesianismo foi a ideologia oficial do compromisso de classe, sob a qual diferentes grupos podiam entrar em conflito nos limites de um sistema capitalista e democrático. (...) A crise do keynesianismo é uma crise do capitalismo democrático” – faz uma síntese acerca dessa política, a nosso ver, esclarecedora, para a análise que está sendo feita nesse estudo: “o keynesianismo manteve, desde o pós-guerra, a expectativa de que o Estado poderia harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia. Acabou fornecendo as bases para um compromisso de classe, ao oferecer aos partidos políticos representantes dos trabalhadores uma justificativa para exercer o governo em sociedades capitalistas, abraçando as metas de pleno emprego e da redistribuição de renda a favor do consumo popular. O Estado provedor de serviços sociais e regulador de mercado tornava-se mediador das relações – e dos conflitos – sociais” (DUPAS, 1998, p. 176).

um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho [...] (ANTUNES, 2003, p. 31).

É nesse processo, mediado por múltiplas determinações, que o uso de novas tecnologias nos processos produtivos e a introdução de novos métodos de gestão baseados, principalmente, na qualidade total e na reengenharia, consolidam uma mudança do paradigma tecnológico.

As novas tecnologias da informação constituem-se fator proeminente de impulsão no processo de mundialização da economia, possibilitando a reconfiguração do mercado financeiro mundial, uma vez que cada mercado passa a funcionar em linha com os demais, em tempo real. A revolução tecnológica acirra a lógica da competição – e da busca por mercados abertos – na busca da eficiência econômica, ou seja,

[...]a necessidade de escalas crescentes, principalmente em função dos investimentos tecnológicos, exigiu concentração progressiva e redução do número de atores dinâmicos em cada setor. A regra atual do capitalismo contemporâneo é de poucos grandes grupos por setor operando em nível global e buscando a diminuição dos custos de seus fatores de produção (DUPAS, 1999, p. 43).

Justifica-se, então, a expansão dos processos produtivos em direção a países mais periféricos, no intuito de encontrar espaços capazes de garantir maiores taxas de lucro, a partir da redução de custos advinda da exploração da força de trabalho – mão-de-obra barata e disciplinada em decorrência da abundância. Nas palavras de Dupas (1999, p. 53): “a industrialização da periferia foi parte de uma revolução social ampla, que mudou radicalmente as condições de acumulação em escala mundial”.

O contexto supracitado engloba o processo de redimensionamento da industrialização no Brasil. Antunes (2006), numa abordagem concisa acerca do capitalismo brasileiro, ao qual caracteriza como de desenvolvimento hipertardio, analisa o processo de acumulação industrial que se acentua no século XX. Ele aponta três saltos da industrialização: o primeiro a partir de 1930; o segundo, em meados da década de 50; e o terceiro, a partir de 1964, passando, nesses períodos de uma industrialização de corte estatal e feição nacionalista à uma política de internacionalização da economia.

Mas, foi em meados de 1980 que o padrão de acumulação brasileiro sofreu as alterações mais importantes, começando a ser afetado pelos traços da reestruturação produtiva do capital, já vivenciada intensamente nos países capitalistas centrais, sob a égide da ideologia neoliberal.

Neste período se inicia, ainda que de forma incipiente, o processo de reengenharia industrial e organizacional, inspirada no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação. Tal processo é decorrente tanto das imposições das empresas transnacionais, que procuravam

adequar-se aos novos padrões organizacionais e tecnológicos, quanto da necessidade das empresas nacionais prepararem-se para a competitividade internacional. E, ainda, como resposta ao avanço do movimento operário.

Essa reestruturação caracteriza-se, basicamente, pela reorganização da produção, por meio da redução do número de trabalhadores e intensificação da jornada de trabalho, mas também pelo “surgimento dos Círculos de Controle de Qualidades (CCQs) e dos sistemas de produção *just-in-time* e *kanban*” (ANTUNES, 2006, p 18).

Os termos acima fazem parte do vocabulário dos métodos japoneses de produção, que têm como núcleo central o “sistema Toyota”, cujo principal idealizador é Taiichi Ohno⁶. De acordo com Coriat (1994, p. 30), a essência desse método é determinada pela sua intenção fundadora, ou seja, “um sistema adaptado à produção em séries restritas de produtos diferenciados e variados” – vale dizer, o contrário do taylorismo/fordismo – sempre com o objetivo de ganhar produtividade, aqui a partir de mecanismos “inéditos”.

De acordo com Coriat (1994) Ohno, pensando pelo avesso a herança vinda do ocidente, decidiu não se ater à questão do estoque, utilizando-a como categoria de análise de “disfuncionamentos” e de “sobrecustos”. Desse modo, descobre o *excesso de pessoal* e a necessidade de *racionalizar* a produção.

A metodologia implantada leva a duas descobertas: a fábrica mínima – reduzida às suas funções, equipamentos e efetivos estritamente necessários para satisfazer a demanda diária ou semanal, mas também “flexível, capaz de absorver com um efetivo reduzido as flutuações quantitativas da demanda” – e a administração pelos olhos – “tornar visíveis [...] todos os possíveis ‘excessos gordurosos’, tudo aquilo que uma fábrica pode dispensar, tudo aquilo que não é imperativamente necessário à entrega dos produtos vendidos” (CORIAT, 1994, p. 34).

O método toyota é a combinação de dois pilares: autonomia⁷ e sua extensão à auto-ativação da produção – “refere-se tanto aos dispositivos mecânicos introduzidos no coração da máquina, quanto aos dispositivos organizacionais que dizem respeito à execução do trabalho humano” (CORIAT, 1994 p. 54) – e a produção *just-in-time* – que visa o melhor rendimento possível do trabalho humano que, por sua vez, deve maximizar o aproveitamento do tempo de produção, funcionando segundo o sistema *kanban*, que se realiza a partir de

⁶ Os fundamentos do referido sistema estão na obra de OHNO, T. O sistema Toyota de produção: para além da produção em larga escala.

⁷ Segundo Coriat (1994 p 50), autonomia é um “neologismo forjado a partir da contração de duas palavras: autonomia e automação. A idéia é de dotar as máquinas de automáticas de certa *autonomia*, a fim de introduzir um mecanismo de parada automática em caso de funcionamento defeituoso”.

caixas que contêm as informações sobre as encomendas (peças exatamente necessárias no intuito de efetivar o “estoque zero”).

Dessas breves considerações sobre o método toyota, fica claro que o novo padrão de organização do trabalho ajusta-se às finalidades de competitividade, produtividade e qualidade total, tão reclamadas pelo capital como garantia de maior acumulação e, o que é melhor, acrescentando ainda a possibilidade de dispensar grandes contingentes de trabalhadores(as) e aumentar o exército de reserva, aspectos importantes para o modo de produção capitalista.

Por meio da implantação das idéias do método toyota em vários ramos da indústria brasileira no decorrer da década de 90, intensifica-se, mais ainda, o processo de reestruturação produtiva, agora sob a condução política do receituário definido no “Consenso de Washington”, efetivando-se, no entanto

[...] mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta elementos tanto de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores. Há uma mescla nítida entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência acentuada, e elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível e/ou influxos toyotistas no Brasil [...] (ANTUNES, 2006, p. 19).

No entendimento de Batista (1994), o “Consenso de Washington”, é um marco para a implantação das diretrizes neoliberais na América Latina. Tal *Consenso* refere-se às conclusões de um encontro realizado em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, onde estiveram presentes funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – BM, FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – e também economistas latino-americanos. Teve como objetivo

proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região [... onde] registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. (BATISTA, 1994, p. 5)

Nessa perspectiva, os discursos proferiam que um conjunto de reformas era essencial para que a América Latina superasse a crise econômica – evidenciada na dívida externa elevada, estagnação econômica, inflação crescente, recessão e desemprego, dentre outros fatores – e retomasse o caminho do crescimento.

Todavia, considerando-se que hoje, mais de uma década transcorrida, o Brasil e o restante da América Latina não viram se cumprir a expectativa de crescimento econômico – uma vez que 140 milhões de pessoas, um terço da população da América Latina, (quase um Brasil inteiro) estão abaixo do nível de pobreza, vivendo com renda inferior a 2 dólares

diários; 80 milhões na extrema miséria, ou seja, com renda individual inferior a um dólar diário – percebe-se que o horizonte desse encontro não era o crescimento dos países da região, mas o controle de suas economias.

Vale ressaltar que o processo de desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo, sobretudo na segunda metade do século XX, anterior à crise de 70, ancorou-se na disponibilidade de capitais no mercado internacional, o que possibilitou crescimento e modernização conduzidos pelo Estado.

Porém, nos anos 80, os recursos oriundos de empréstimos externos foram interrompidos e o acirramento da crise mundial da década de 70 elevou a taxa de juros real, produzindo um endividamento galopante e revelando as dificuldades desses países em saldar as dívidas contraídas. Como consequência, aumenta o poder e “a força com que os organismos financeiros internacionais, essencialmente dispositivos sob controle dos credores, passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados” (COSTA, 1995, p 50).

Para entender esse processo são oportunas as palavras de Cannabrava Filho (2003, p. 3):

O consenso, lá em Washington, na formulação de Willianson, era o de que os recursos das instituições financeiras destinadas aos países em desenvolvimento estavam sendo desperdiçados. Sem resolver suas crises, muitos países, para desespero das instituições, estavam se tornando inadimplentes. Para evitar o agravamento desses problemas, tornou-se necessário que os destinatários desses recursos se sujeitassem a algumas regras [...]: 1) Disciplina fiscal 2) Redução dos gastos 3) Reforma tributária 4) Juros de mercado 5) Câmbio de mercado 6) Abertura comercial 7) Investimento estrangeiro direto, com eliminação das restrições 8) Privatização das estatais 9) Desregulação – afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas 10) Direito de propriedade.

Essas regras convergem para dois objetivos: a redução do Estado, justificada pela tese de sua falência, evidenciada na *incapacidade* de formular política macroeconômica e, por conseguinte, a necessidade de direcionar esta responsabilidade aos organismos internacionais; e a abertura de mercados, “máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco” (BATISTA, 1994, p. 18).

Desencadeia-se, então, um processo de mudanças radicais, evidenciando-se uma clara aliança entre os “intelectuais coletivos internacionais” (SILVA JUNIOR, 2002) e o poder local com vistas a uma integração internacional subordinada - mas ativa - às orientações neoliberais.

O movimento é o de construção de um novo pacto social, mediado por esses organismos – BM, FMI, OMC, UNESCO, OCDE – tendo como alvo as reformas estruturais,

no intuito de consolidar a nova forma histórica do capitalismo: a acumulação do capital financeiro.

Tomam conta do cenário, nos anos 80, o ajuste fiscal e as reformas orientadas para o mercado – desregulamentação, desestatização, liberalização e privatização. E, na década de 90, as medidas necessárias para a Reforma do Estado referida ao seu aparato institucional. O objetivo dessa segunda fase de reformas era a redução do Estado, tanto no que diz respeito à sua intervenção na economia, quanto ao seu papel nas políticas sociais, sem perda de sua importância na acumulação e no controle de possíveis problemas impeditivos dessa condição.

Note-se que mesmo o Brasil não chegando a consolidar um verdadeiro Estado de Bem-Estar, fato observado também nos demais países da América Latina, o país endossou as críticas a este modelo e, num processo de consenso e consentimento (SILVA, 2002), o governo pôs-se a implementar as mudanças necessárias para a adaptação às novas condições do capitalismo, ou, como proclamam os discursos, para enfrentar os desafios contemporâneos – certamente, diferentes daqueles dos países de capitalismo central.

Prova disso é que Luís Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, já no primeiro mandato do presidente FHC⁸, não deixa dúvidas quanto a esse pensamento, quando diz: “(...) para podermos ter uma administração pública moderna e eficiente [leia-se: aparelho do Estado reformado], compatível com o capitalismo competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado” (BRESSER PEREIRA, 2003 p. 21).

Acredita-se ser desnecessária uma análise aprofundada sobre as condições de exploração da força de trabalho no setor privado em países capitalistas de Terceiro Mundo, como é o caso do Brasil. Nesse sentido, não poderia ser diferente: agudizam-se a injustiça e a desigualdade social, agravando-se o processo de exclusão social. A esse respeito, é oportuna a análise de Gaetani (1998, p. 92):

Os planos de estabilização, ao dissiparem a névoa inflacionária, revelam realidades marcadas por desigualdades insustentáveis. Em diversos casos sua adoção resultou, num primeiro momento, no agravamento do processo de ruptura de equilíbrios

⁸ É no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, que se consolida o processo de inserção do Brasil no movimento de mundialização do capital, por meio da adesão às teses neoliberais. Dentre as medidas de ajuste, o referido presidente priorizou a Reforma do Estado, criando, para tanto, um novo ministério, o da *Administração Federal e Reforma do Estado*. Já no primeiro ano do novo governo, o ministro Bresser Pereira publicou o *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), com as diretrizes para os atos político-administrativos necessários às mudanças relativas ao âmbito do Estado e à administração pública.

sociais instáveis e precários, mas que funcionavam como amortecedores da crise social.

Dessas considerações infere-se que os países da América Latina, ao concordarem com o *Consenso*, longe de encontrarem alternativas para os seus problemas, terminaram por consentir ativamente a imposição da ideologia econômico-política do neoliberalismo. Assim, endossaram a defesa da liberdade do mercado, que não tem outro objetivo senão a acumulação do capital e o fortalecimento do capitalismo.

Testemunha-se, nas últimas décadas, o avanço das forças produtivas e as transformações científicas, econômicas, sociais e políticas. O que deveria resultar na melhoria da qualidade de vida da humanidade, contraditoriamente, contribuiu para o acirramento das desigualdades. As relações que se estabeleceram têm contribuído para o aumento da pobreza, da violência, da exploração do trabalho humano (incremento do trabalho precarizado, presença do trabalho feminino sob forma desregulamentada, exclusão dos idosos do mercado de trabalho, inclusão precoce de crianças, desemprego juvenil, entre outras formas) e aumento do desemprego.

A insaciável busca da produtividade, aliada à competitividade intercapitalista, torna abissal a diferença entre os países que não têm condições de acompanhar a voracidade acumulativa do capital e os países de capitalismo avançado. Aproveitando-se dessas limitações, os conglomerados econômico-financeiros ditam as políticas econômicas mundiais aos países dependentes, através de formulação de estratégias mediadas por organismos internacionais – citados anteriormente – sobrepondo os fatores econômicos aos sociais. Gentili (1996) contribui para esta análise quando afirma que

Ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. Tal questionamento supõe, na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam (GENTILI, 1996, p. 6).

Nesse sentido, a ofensiva neoliberal sobre a América Latina, impondo a predominância da economia de mercado e do *livre mercado*, e exigindo que o máximo possível seja mercantilizado e privatizado, tem gerado o desmonte dos direitos sociais, incluindo o direito à educação.

É nesta complexa conjuntura, apesar da luta pelo fim da exploração capitalista, historicamente presente e evidenciada em confrontos (abertos ou dissimulados), que se encontra a sociedade brasileira do início do século XXI, ante o “desafio do desenvolvimento”.

O discurso dos protagonistas das reformas anuncia que a educação é fator de desenvolvimento e deve ser prioridade a ser assumida num pacto entre o público e o privado. Em termos da política educacional, as diretrizes neoliberais indicam novas conformações do público em contraposição ao estatal e gratuito reivindicado pela sociedade organizada. Agora, há uma esfera pública não-estatal, auferida à sociedade civil e às suas diversas organizações e instituições. Difundem-se termos afeitos ao gerenciamento das políticas: equidade, descentralização, produtividade, competitividade, empregabilidade, integração, parceria, consenso, focalização, desempenho. O universo semântico é amplo e confere *autoridade* também aos projetos para a profissionalização dos(as) professores(as), tendo em vista que, na visão do Estado, são eles(as) os(as) principais responsáveis pelo fracasso do(a) aluno(a) na escola.

2.2 Impactos das teses neoliberais na política educacional

Considerando que a resistência dos(as) trabalhadores(as) à opressão e à exploração representa a grande força motriz da história, pode-se dizer que a conjuntura atual brasileira expressa tais relações de poder. Ademais, tendo em vista que em sociedades capitalistas, as demandas do capital são dominantes, mas não determinantes, ao longo da história, a luta de classes implicou a conquista de direitos sociais, a exemplo do direito à educação.

No entanto, os direitos sociais reivindicados pelos movimentos e considerados como investimentos sociais, hoje

são classificados como “custo Brasil”. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos, na medida em que impedem, retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. (SAVIANI, 2000, p. 4)

Por que hoje essas necessidades são classificadas como custo Brasil? Como tratado anteriormente, no início dos anos 70 manifesta-se a crise do *welfare state* em face do esgotamento da fase de regulação keynesiana e do ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho, ou seja, das contradições entre capital e trabalho. O modelo de desenvolvimento das políticas tinha o keynesianismo como paradigma, cujo pilar básico era a

intervenção do Estado na economia, visando impedir as crises cíclicas do capitalismo. É esse modelo que se mostra incapaz de solucionar a crise gerada pelo estancamento econômico.

Enquanto o Estado mediou a relação entre capital e trabalho, conseguindo tanto controlar a luta de classes – por meio de vários mecanismos de negociação; como garantir a acumulação – mesmo que diminuindo a margem de lucros – os grupos hegemônicos não questionavam os investimentos estatais em políticas públicas.

Porém, com a crise de 70, ganham credibilidade as teorias que defendem a não-participação do Estado na economia, ocupando centralidade o neoliberalismo – retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo⁹. Assim, as políticas passam a ser analisadas numa relação custo/benefício. Nas palavras de Bianchetti (2005, p. 23),

No diagnóstico sobre a crise do capitalismo, os neoliberais consideravam que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico considerado como manifestação objetiva das relações naturais entre os homens.

Além disso, a idéia de fim da história e/ou fim das utopias, advindas do colapso do socialismo real, simbolicamente representado pela queda do muro de Berlim, colocou o adiamento da construção de uma sociedade fundada na solidariedade e na igualdade.

Passa-se, então, a reforçar a crença de que não há outra saída a não ser se curvar à lógica do mercado. Tal crença pressupõe que as relações econômicas de mercado constituem-se na única forma de distribuição dos bens, mantendo o equilíbrio entre a demanda que cada vez mais cresce e a oferta, esta limitada pelas possibilidades da natureza (BIANCHETTI, 2005).

Entendido dessa forma, o neoliberalismo, constituindo um ataque à classe trabalhadora quanto aos seus ganhos históricos (frutos de sua luta), bem como aos seus sonhos de construção de uma sociedade justa, não pode ser considerado simplesmente como uma nova estratégia de acumulação capitalista. É um projeto de uma burguesia sempre atenta à necessidade de recomposição dos mecanismos de hegemonia visando à manutenção da ordem vigente.

Ramos (2005), ao fazer uma abordagem sobre a reconfiguração das relações econômicas da última década, define o neoliberalismo como ideologia que, no plano político, dá suporte a essas relações por meio da difusão de uma lógica de criar condições para a

⁹ De acordo com Bianchetti (2005), o liberalismo se por um lado constitui-se uma ruptura com a ordem medieval, por outro representa uma continuidade da concepção que atribui à ordem da natureza as desigualdades sociais; refere-se tanto a uma filosofia centrada no indivíduo, quanto a uma teoria política preocupada com as origens e com a natureza do poder, como ainda a uma teoria econômica organizada sobre as leis do mercado.

realização do excedente econômico potencial, constituindo-se no novo discurso da economia política mundial. E acrescenta: “ele [o neoliberalismo] se instaurou como ideologia e prática; modo de compreender e agir; forma de gestão do mercado e poder político; concepção do público e do privado; ordenação da sociedade; e visão do mundo” (RAMOS, 2005, p. 31).

Bianchetti (2005), analisando a historicidade de alguns conceitos constituintes do ideário neoliberal, no intuito de explicitar as concepções de educação subjacentes a esta lógica, afirma a sua pertinência à raiz conservadora do liberalismo¹⁰. Nesse sentido, sinaliza que Friederich Hayek, da Escola de Viena, e Milton Friedman, da Escola de Chicago, são os autores que mais influenciam os intelectuais contemporâneos, tanto no se refere aos fundamentos epistemológicos como na orientação das políticas econômicas.

De acordo com o referido autor, as tendências conservadoras do liberalismo sustentam a necessidade de continuidade política como condição para a *evolução natural* das instituições econômicas que, por sua própria dinâmica, estabeleceriam o equilíbrio na sociedade. Tal equilíbrio seria permitido pela desigualdade dos homens e mulheres que, possuidores(as) das capacidades naturais que lhes permitem desenvolver-se, agem em função de seus próprios interesses, mas na sociedade, nas relações entre indivíduos, o somatório dessas ações individuais maximizaria o bem-estar coletivo.

Porquanto, as idéias neoliberais fundamentam-se na concepção do indivíduo como átomo social – unidade que identifica as demais tendências liberais, da qual decorrem os pressupostos de direito de propriedade e de impossibilidade de modificação das instituições sociais.

No que se refere ao primeiro, o neoliberalismo postula que o indivíduo tem a propriedade irrestrita de si e de seus bens, devendo ser respeitado na sua individualidade, através da “aceitação dos seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estreitamente que isto se possa circunscrever” (HAYEK, apud BIANCHETTI, 2005, p. 72). Resumindo: é a soberania dos objetivos individuais e, em consequência, o indivíduo como juiz supremo de seus próprios objetivos.

Este pressuposto leva ao segundo. Na visão neoliberal, as coincidências entre os objetivos individuais, ao longo de várias gerações, constituem o consenso alcançado pelos homens e mulheres: são as normas e tradições, que se desenvolvem naturalmente, do mesmo modo que os demais elementos da natureza – embora pareçam estruturadas e planejadas.

¹⁰ Segundo Bianchetti (2005), na concepção liberal desenvolvem-se três tendências: **conservadoras, moderadas e democráticas**, todas compreendendo o indivíduo como átomo social; no entanto, diferenciando-se quanto à concepção de poder e ao contexto que deve conter as relações econômicas.

Assim, elas garantem a continuidade evolutiva da sociedade, não podendo, portanto, serem modificadas, sob pena de obstaculizar o processo de desenvolvimento.

Coerente com tais pressupostos, na perspectiva neoliberal, o alvo das críticas é o Estado, visto que a evolução natural das instituições sociais dá-se por mecanismos que nele se expressam. Estes teriam sido desvirtuados pelo *welfare state* através das políticas keynesianas, que incorporaram critérios outros que os de mercado, como a necessidade de padrões mínimos de saúde e educação, por exemplo.

Enfatiza-se, pois, o mercado como estruturador das relações econômicas, sociais e políticas. Sobre essa lógica do mercado Bianchetti (2005, p. 87) analisa:

As relações de mercado são comparadas, pelos liberais com as relações que se podem estabelecer em um jogo onde só existem certas regras que é necessário respeitar. Por isso, rechaçam qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, a ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como um obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo.

Assim, o modelo neoliberal, apoiando-se na lógica do mercado estendida a todas as relações sociais, gera, entre outras coisas, um novo tipo de Estado e de políticas oficiais. Toma corpo a idéia da *reconstrução* do Estado, apoiada na defesa da necessidade de uma descentralização administrativa, política e financeira, como resposta às crises fiscal, da forma burocrática de administração e do tipo de intervenção estatal.

Entendendo o Estado como “organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado” (BIANCHETTI, 2005, p. 79), o modelo neoliberal identifica-o como espaço de mediação entre indivíduos desiguais por natureza, tendo em vista a preservação da sociedade. Tal preservação se daria através do estabelecimento de normas aplicáveis a situações gerais, mas que não obstaculizem a liberdade de mercado.

De acordo com uma visão de mundo calcada no individualismo, nas análises neoliberais, os mecanismos de freio das *energias do mercado* tendem a inibir iniciativas empreendedoras dos indivíduos, assim como gerar máquinas estatais desvirtuadas das suas reais finalidades.

Nesse contexto, a única intervenção aceita do Estado “é aquela que tem por objetivo impedir (paradoxalmente) a intervenção do Estado na economia ou retirá-lo das atividades que, segundo sua interpretação, não correspondam com sua natureza”. (BIANCHETTI, 2005, p. 82).

Pautadas nessa ótica, as políticas sociais do Estado capitalista são vistas como onerosas, porque os gastos produzem um aumento da pressão fiscal sobre a população que tem maior poder aquisitivo e que não se beneficia diretamente com essas políticas.

Economizando palavras: o Estado é visto como ameaça à realização plena das relações mercantis, sob o pressuposto de que estas pertencem à natureza do ser humano, ou como diz Frigotto (1995, p. 84), “na realidade, a idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital”.

Em consonância com a tese do Estado mínimo no âmbito das políticas públicas de corte social, os neoliberais defendem que o custo financeiro da educação seja conveniente com a lógica do custo-benefício, que se associa à produtividade, à busca de eficiência, ou seja, ao alcance dos objetivos propostos por um “caminho mais curto” e menos oneroso. Obviamente que a redução de recursos implica em diminuir a ação e a intervenção do Estado.

Tal diminuição tem significado a desobrigação cada vez maior do Estado em financiar a educação e o estímulo permanente à busca de parcerias na esfera do privado. O Estado deve subsidiar apenas os mais pobres, responsabilizando, inclusive, a família pela educação dos(as) filhos(as) e pela busca, no mercado, daquela modalidade mais adequada às suas condições. Assim, são as propostas de financiamento e descentralização que sintetizam o ideário neoliberal aplicado ao campo educacional.

No Brasil, as implicações das teses neoliberais no campo da educação evidenciam-se nas reformas educacionais, no âmbito da Reforma do Aparelho do Estado¹¹, implementada no governo FHC, na segunda metade da década de 90, consubstanciando-se na segunda fase de ajustes, visando à incorporação do país no processo de integração das economias mundiais.

Tal fase, em que se implementam as chamadas reformas de segunda geração, constitui-se de medidas para a resolução dos problemas estruturais do setor público que, na perspectiva neoliberal, são comprometedores das reformas de primeira geração – relacionadas ao ajuste macroeconômico para a redução da inflação e restabelecimento do crescimento (GAETANI, 1998).

Neste cenário, a educação ocupa relevância graças às pressões, em especial, do sistema financeiro internacional, que proclama seu potencial para a redução da pobreza –

¹¹ Ao publicar o documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), o presidente FHC evidencia a diferença entre a reforma do Estado e a reforma do aparelho do estado: “A reforma do estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania” (p. 17)

como se esta não fosse uma consequência inerente ao modo de produção capitalista – e a melhoria da qualidade da mão-de-obra, critérios importantes para que os países periféricos sejam considerados merecedores de investimentos.

As reformas educacionais, portanto, representam um desdobramento da Reforma do Estado, no tocante ao seu aparato institucional, inserindo-se no processo de redefinição do *modus operandi* dos respectivos serviços públicos, como estratégia para o que se colocou como prioridades para as reformas de segunda geração: melhorar as condições sociais, a competitividade internacional e manter a estabilidade macroeconômica (GAETANI, 1998).

Conforme com a tese neoliberal, que postula a necessidade de “construir um Estado forte, consistente, com uma economia dinâmica competitiva, da qual é parceiro e regulador, além de desempenhar de forma adequada suas funções clássicas (administração de serviços prestados direta ou indiretamente e gestão dos direitos sociais básicos)” (GAETANI, 1998, p. 86; grifos nossos), as políticas educacionais da década de 90 diversificaram as formas de distribuição de recursos e responsabilidades, apelando para o estímulo à participação da sociedade e para a distribuição de encargos em direção às empresas privadas, num evidente movimento de desresponsabilização da ação estatal e, conseqüente, privatização. Fato constatável na gestão da educação em São Luís, pelos mecanismos de parcerias entre a esfera municipal e as organizações privadas, de caráter não-governamental; questão que será discutida mais adiante.

Todavia, nos discursos oficiais das reformas, este movimento é denominado descentralização. Assim, o entendimento de descentralização refere-se à transferência de responsabilidades, apesar de, como analisam Castro e Carnoy (1997), esta ser apenas uma das modalidades de descentralização utilizada em tempos liberais, podendo assumir outras formas, dependendo da situação de desenvolvimento do país que a está utilizando.

No Brasil o que se verifica é uma transferência de responsabilidades públicas para a sociedade civil no que diz respeito à execução das políticas, que são definidas, fiscalizadas e avaliadas, centralizadamente, pelo Poder Executivo (dada sua hipertrofia nesse processo de redefinição do Estado), em consonância com os preceitos dos organismos internacionais.

No movimento da descentralização também se dá a transferência de responsabilidades aos estados e municípios – “descentralização vertical” (BRASIL, 1995, p. 18). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 –, a organização da educação apresenta-se dividindo o poder entre as esferas do governo, cabendo a cada uma delas organizar seus respectivos sistemas de ensino.

Nesse contexto, ao MEC coube a responsabilidade pela formulação, fiscalização e avaliação da política educacional nacional. Ainda à esfera da União coube a coordenação dessa política, articulando os diferentes níveis e sistemas, reduzindo seu papel executivo e fazendo predominar sua função supletiva e redistributiva em relação às demais esferas. Na análise de Pino (2001, p. 38), “sob a forma de desconcentração de algumas decisões e da ‘descentralização da execução’ (...) aos níveis dos estados e municípios oculta-se o objetivo de manter centralizado o poder de formulação de políticas públicas na área da educação”.

Outra medida redefinidora do papel do Estado, que afeta diretamente a educação, refere-se à publicização, entendida como “a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p. 17-18). Este fato, aliás, justifica que a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio da SEMED, tenha contratado serviços privados para a oferta de merenda escolar, assim como empresas de consultorias e ONGs para a gestão de tarefas relativas à avaliação, capacitação, gestão, antes sob sua responsabilidade, conforme se discorrerá posteriormente.

Transformando o modelo de gestão do burocrático para o de gerencialismo, a reforma do aparelho do Estado delimita suas funções em três âmbitos: as atividades exclusivas do Estado; os serviços sociais e científicos do Estado; e a produção de bens e serviços para o mercado. A partir dessas funções, define-se a divisão do aparelho do Estado em quatro setores: 1) o núcleo estratégico; 2) atividades exclusivas; 3) serviços não-exclusivos; e 4) produção de bens e serviços para o mercado (BRASIL, 1995).

A educação insere-se no setor de serviços não-exclusivos, o qual “corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas” (BRASIL, 1995, p. 52; grifo nosso). Por constituir um direito humano básico, é um serviço que não pode ser totalmente privatizado podendo, no entanto, ser administrado pelo setor público não-estatal.

Verifica-se, pois um processo de publicização, viabilizando a política de parcerias entre o público e o privado, que nada mais é que outra forma de transferência de responsabilidades, tendo em vista que passa a ser de responsabilidade dos parceiros a execução das políticas definidas e avaliadas pelo Estado. Transforma-se a educação pública em educação pública não-estatal ou se coloca esse serviço à mercê da filantropia e do voluntariado, inclusive de empresas “amigas” da criança e da escola.

Merece destaque ainda outra orientação em que se evidenciam as implicações das teses neoliberais no campo educacional: a focalização do dever do Estado para com a

educação, mediante a transferência para **todos** os setores da sociedade, o papel de assegurá-la e a priorização sistemática do ensino fundamental regular em detrimento dos demais níveis e modalidades do ensino.

Tais medidas são orientações da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontiem, Tailândia, no ano de 1990, evento que se constitui um marco nas políticas educacionais do final do século e consolida a influência do BM – presente desde a década de 1960 – nesse campo.

Por fim, há de se ressaltar a reforma legislativa “que assegurou ao governo federal [nos dois mandatos de FHC] o controle do sistema, particularmente mediante a fixação de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e o desenvolvimento do sistema de avaliação” (RAMOS, 2005, p. 37).

Além da Lei 9.394/96 (LDB), anteriormente citada, pode-se mencionar as medidas regulamentadoras desta, a exemplo da Lei 9.424/96 que criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a Lei 10.172/91 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, a política oriunda das reformas traduziu-se, grosso modo, nas seguintes medidas: descentralização, realocação de recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, concentração da *capacidade limitada* de subsídio do Estado aos alunos pobres para desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem no Ensino Fundamental; avaliação dos estabelecimentos de ensino tendo como referência a aprendizagem dos(as) alunos(as), assim como a eficiência das escolas na utilização dos insumos (custo-benefício); reformas curriculares no intuito de formar trabalhadores(as) flexíveis (treináveis, para um mercado em transição) e empregáveis.

Tendo como diagnóstico a crise dos sistemas escolares públicos, evidenciada nos baixos padrões de escolaridade, constrói-se o argumento de que, após anos de gestão de políticas educacionais por parte do Estado, construiu-se um sistema escolar que não logrou responder aos anseios e necessidades da população que precisa desse serviço.

Outro aspecto presente nesse diagnóstico é destacado por Costa (1995), quando revisa a literatura sobre a “insatisfação generalizada com a condução estatal da política educacional brasileira”, tendo por base a trajetória recente de formatação do sistema educacional do país. Segundo a autora, trata-se do processo de polarização do sistema escolar, ou seja:

A ação estatal seria capaz de, concentrando recursos, distribuí-los de maneira desigual, beneficiando ‘sobretudo as classes médias e alguns segmentos dos

trabalhadores assalariados que, incorporados de forma subordinada ao projeto hegemônico, ofereceram sustentação política ao governo' (COSTA, 1995, p. 58).

Parece estar presente a preocupação com as desigualdades que o sistema educacional pode reforçar ao ser considerado esse aspecto contraditório que por um lado, vem formando elites em algumas áreas do conhecimento e, por outro, excluindo alguns segmentos das classes populares que realmente necessitam da escola, tanto para ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos quanto para buscar qualificação para o mercado de trabalho.

Todavia, em Bianchetti (2005), verifica-se que tais críticas já eram realizadas por Friedman, ao se preocupar com os impostos necessários para sustentar o sistema estatal, uma vez que as pessoas que não utilizam este serviço pagam duas vezes: uma ao Estado e outra à rede privada, onde matriculam seus filhos.

É essa a verdadeira preocupação dos pensadores neoliberais, atualmente inserida no diagnóstico de políticas educacionais com outra roupagem, no intuito de um convencimento sobre a atenção dispensada à *equidade*. Essa e outras críticas constituem os principais argumentos para justificar reformas educacionais que reduzam a ação do Estado e garantam o enxugamento dos gastos públicos e/ou melhor gestão dos dispêndios já existentes.

Sob a égide de um pensamento calcado no princípio da desigualdade e em uma concepção individualista, os diferentes tratamentos na oferta de educação, que excluem milhares de crianças e jovens das classes populares do acesso à educação com qualidade, são naturais e inalteráveis.

Esse pensamento se expressa nos referenciais curriculares e nos objetivos da aprendizagem na Educação Básica, produzidos no contexto da reforma educacional da década de 90, que se voltam para o atendimento dos interesses *do cliente* – aluno(a) – individual e equitativamente, ou em outras palavras, educação focalizada em conformidade com os sujeitos a serem atendidos.

Do mesmo modo, as críticas que procuram justificar a proposta de descentralização podem ser confundidas com as demandas, por uma maior participação social nas políticas educacionais. No entanto, considerando que no modelo neoliberal a idéia básica é o interesse individual, tal proposta não pode fundamentar-se na democratização do sistema. O que se prega é a

descentralização da gestão e o imbricamento maior com instâncias fora do Estado, ONG's, associações em geral, empresas, etc. Descentralização que não significa o simples desmanche dos aparatos centrais, mas seu confinamento a atividades de planejamento, redistribuição e, uma proposta inovadora, avaliação centralizada. A questão básica é o estabelecimento de mecanismos de controle que atuem

diretamente sobre as escolas, como forma de pressão, através da competição (COSTA, 1995, p. 63).

É clara a contraposição do neoliberalismo ao *welfare state* que, vinculando educação ao desenvolvimento, através dos argumentos da Teoria do Capital Humano, considerava o gasto em educação como um investimento. Foi, inclusive, na política do Estado intervencionista que se deu a expansão da educação, chegando, em alguns países, à universalização da matrícula.

Mas, a análise das políticas educacionais, sob o prisma do neoliberalismo, não pode prescindir do entendimento das políticas sociais no Estado capitalista, tendo em vista que no âmbito do organograma governamental, a política educacional insere-se na área social, constituindo-se, pois, uma modalidade de política social (SAVIANI, 2000).

A necessidade de políticas sociais é justificada pelo caráter anti-social das políticas econômicas capitalistas que, impulsionadas por um Estado defensor dos interesses privados – os da classe dominante – em detrimento daqueles reivindicados pela coletividade, têm o objetivo de consolidar essa ordem, mas contraditoriamente desestabilizam-na. Daí a necessidade de políticas nas áreas de saúde, previdência e assistência social, educação, entre outras – as políticas sociais – para contrabalancear os efeitos das políticas econômicas.

Fazendo um rápido resgate histórico das políticas sociais brasileiras desde o período militar, Saviani (2000) aponta como uma constante, decorrente do modo de produção capitalista, a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Nesse sentido conclui que “a determinação econômica projetada sobre a ‘política social’ o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicos que concorram para a preservação da ordem existente” (SAVIANI, 2000, p. 121).

Considerando que, no período atual do capitalismo brasileiro, a prioridade é a inserção do país no movimento de mundialização da economia, comandado pelo capital financeiro, é este que dita as regras para o delineamento das políticas como um todo, e especificamente, para a política educacional.

Portanto, faz-se necessário o exame do protagonismo dos organismos internacionais de financiamento, em especial do BM e do FMI. Historicamente, estes organismos relacionam-se com os programas de ajuste estrutural, entendidos como um conjunto de programas e políticas que incluem, entre outras medidas, a redução do setor estatal, e conseqüentemente, de seu papel na promoção de políticas sociais.

2.3 Os organismos internacionais orientam os ajustes necessários às políticas educacionais

Em face da prioridade atual de inserção dos países periféricos no movimento de mundialização da economia, comandado pelo capital financeiro, o peso dos centros financeiros materializa-se na intervenção externa, para deliberação das políticas internas desses países (sejam econômicas, políticas ou sociais). A meta é efetuar os ajustes necessários para a *integração* na economia mundial.

Para tanto, formulam-se estratégias políticas, mediadas por organismos internacionais, como o FMI, o BM, a OMC, a CEPAL e a UNESCO – organismos que têm papel importante na disseminação das políticas educacionais no país e em toda a América Latina e Caribe.

Não obstante as visões diferentes desses organismos, no tocante aos mecanismos de oferta e gestão dos serviços educacionais, terminam por convergir em aspectos concernentes às prioridades a serem eleitas em consonância com as orientações emanadas do núcleo central (BM).

Torres (1995) esclarece que o BM é uma agência de regulação de empréstimos (e não de doações), que adota uma política que, não se limitando apenas em responder às demandas destes empréstimos, toma a iniciativa de estimulá-los, sob a condição de recebimento de juros de mercado e da imposição de sua visão de mundo.

O Banco, desde sua criação em 1944, é presidido pelos Estados Unidos da América e se tornou o principal financiador de projetos de desenvolvimento em nível internacional, no decorrer das cinco décadas de atividades, vinculando-se ao FMI, que é responsável pelo aval para o estabelecimento de qualquer negociação.

Na compreensão de Soares (2000, p. 17), a avaliação de desempenho do banco é negativa, tendo em vista que contribui para um processo de desenvolvimento econômico “desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”. No que se refere à sua intervenção no Brasil, a autora aponta:

Nos fins dos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. (SOARES, 2000, p. 17)

A partir de 1987, em decorrência das críticas que evidenciam as conseqüências desastrosas das políticas executadas pelo Banco, novas medidas foram definidas como forma de conquistar certa legitimidade, entrando em cena a ênfase no combate à pobreza, o que corrobora com a análise de Saviani (2000) mencionada anteriormente.

De acordo com Soares (2000, p. 27), “a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental, onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico”. Assim, a pobreza ganha lugar de relevância e a educação concentra para si as atenções mundiais como redentora de um problema cujas raízes e superação estão no modelo de produção e distribuição social da riqueza.

Parece não ser significativo o fato de o BM investir apenas cerca de meio por cento do total e suas despesas com educação nos países periféricos. Entretanto, é a intervenção gerencial deste organismo na elaboração das políticas de educação, e o consentimento do Estado brasileiro às suas proposições, que o torna poderoso. Segundo o Banco, privilegia-se, nos países periféricos, um “*trabalho de assessoria*, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países” (BM, apud CORAGGIO, 2000, p. 75).

Porém, deve-se considerar que essa assessoria converte-se não só em condição para financiamentos, mas em imposição de sua política, dos parâmetros da relação Estado/sociedade e do acompanhamento das ações em curso por sua equipe técnica.

Evidentemente, os técnicos a serviço do Banco agem em conformidade com as proposições para o delineamento de políticas que não têm como horizonte um real desenvolvimento humano. Verifica-se que os índices de recuperação dos empréstimos, o controle da economia e a análise da aplicabilidade da lógica custo-benefício são critérios mais importantes que os indicadores de efetividade das propostas.

A análise de Coraggio (2000) chama a atenção para o fato de a assessoria do BM basear-se em uma teoria questionável – a teoria econômica neoclássica, ou Teoria do Capital Humano. Em sua análise, trata-se de uma teoria questionável devido ao seu fracasso como referencial explicativo da variação de renda dos últimos anos, mas, a despeito disso, continuar sendo utilizada para sugerir ações que conduzam ao desenvolvimento.

Gentili (2005), outro crítico das ações do BM, corrobora com essa reflexão afirmando que “o Brasil é, provavelmente, o melhor e mais dramático exemplo da não correlação entre educação e desenvolvimento econômico” (p. 56). Para fundamentar sua afirmativa, observa que no período em que se intensificou o processo de industrialização

(segunda metade do século XX), o país conviveu com altos índices de concentração de renda, pobreza e exclusão social.

O referido autor ainda acrescenta que o aumento dos índices de escolarização no Brasil e demais países da América Latina não significou melhoria nos índices de desenvolvimento humano, haja vista os números que expressam as reais condições de vida dessa população: mais de 210 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza, ao que conclui:

Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição de riqueza na região. (GENTILI, 2005, p. 56).

Desconsiderando esta situação, os organismos internacionais continuam vinculando educação ao desenvolvimento econômico. A Educação Básica, sendo considerada base de conhecimento útil para a treinabilidade, ganha centralidade nas reformas educacionais.

Não apenas o BM e o FMI que priorizam uma visão economicista da educação, bem como a CEPAL e a UNESCO, que têm uma visão mais progressista, juntamente com o governo dos países latino-americanos, inserem-se num movimento em que se articulam cooperação e intervenção para satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBAS). Trata-se, portanto, de uma perspectiva de globalização das agendas educacionais (OLIVEIRA, 2000; VIEIRA, 2001).

Vale a ressalva de que mesmo reconhecendo em seus documentos que as políticas educacionais devem ser diferentes para cada país, de acordo com suas especificidades, as medidas propostas pelo BM nesse campo são mundializadas. Fazem parte de um pacote¹² ditado pelos países dominantes, com profissionais da educação (assessorados por economistas e outros profissionais), operando em escala mundial, a serviço da implantação de um padrão a ser transposto por meio das “ajudas”. (SAVIANI, 1994, p. 61).

Amplia essa reflexão a análise de Silva Junior (2002) sobre a reforma da Educação Superior quando discute as lógicas interna e externa de ação do governo do Presidente FHC. Segundo este autor, a primeira refere-se à redefinição da administração

¹² Sobre essa *imposição* de políticas homogêneas a todos os países com os quais o BM tem relações, Coraggio (2000) pondera, ressaltando que atores locais operam ativamente sendo, pois, co-responsáveis pelos resultados alcançados e acrescenta: “De fato é comum na região [América Latina] um estilo elitista de gestão pública. É típico que a intelligentsia governamental faça acordos de cúpula com as agências internacionais ou com representantes dos governos dos países desenvolvidos e realize um trabalho especial para legitimar *ex post facto* esses acordos” (CORAGGIO, 2000, p 83)

pública a partir de uma nova cultura política através do campo profissional (a importância dos funcionários públicos na concretização da reforma).

A lógica externa diz respeito ao movimento de mundialização do capital, que impõe deslocamentos (econômico e geográfico) para setores e regiões ainda não organizados de acordo com a lógica do capitalismo. No entanto, ambas são orientadas pelos Estados Unidos, por meio de ações mediadas pelos organismos internacionais, o que evidencia a contradição que funda o Estado reformado e a perda de soberania, tendo em vista que o Estado torna-se forte no âmbito interno, porém submisso no plano internacional.

Na visão economicista do BM, a educação é considerada como um instrumento para a redução da pobreza, uma vez que esta pode comprometer a continuidade do ajuste estrutural, entendida como o único caminho para retomar o crescimento econômico em escala global.

A redução da pobreza é posta, então, como um desafio, justificando o deslocamento dos investimentos tradicionais na infra-estrutura e no crescimento econômico para o setor social, especificamente para a reforma das políticas sociais. Estas devendo ser focalizadas, ou seja, o “básico” de serviços públicos como saúde, saneamento e educação, para as pessoas que estão abaixo da linha da pobreza ou indigência.

Nessa perspectiva, o Banco definiu como prioridade o investimento na Educação Básica (entendida como Ensino Fundamental¹³) para *todos*, no intuito de propiciar conhecimento mínimo de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, suficientes para tornar os(as) trabalhadores(as) *empregáveis*.

Convergem nessas orientações a CEPAL e a UNESCO. Cabral Neto e Castro (2005), analisando o peso do BM na definição da política educacional para a América Latina e Caribe, assim como os PROMEDLAC¹⁴ IV(1991), PROMEDLAC V (1993), PROMEDLAC VI (1996) e PROMEDLAC VII (2001) contribuem para que se faça essa afirmação. Segundo os autores, a partir destas reuniões, um conjunto de recomendações foi formulado para a política educacional dos países da região, entre as quais se destaca a flexibilização curricular. A adoção da concepção de “necessidades básicas de aprendizagem” como eixo articulador das reformas, materializa tal flexibilização.

¹³ A despeito da amplitude atribuída a este termo a partir da Constituição Federal de 1988 que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹⁴ PROMEDLAC é a sigla que indica a reunião de Ministros da Educação convocados pela UNESCO para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação (PPE) para América Latina e o Caribe. O PPE, definido em Conferência realizada no México no ano de 1979, “tinha como objetivo delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impactos nas políticas de desenvolvimento com a finalidade de modernizar a educação e o ensino” (CABRAL NETO; CASTRO, 2005, p. 12)

Tomando por base tais *orientações*, os diversos países signatários dessas políticas priorizariam a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar, entendidas como códigos básicos da modernidade. Acrescente-se que o PROMEDLAC V recomendou, entre outras diretrizes, ganhar níveis de alfabetização funcional entre os mais pobres.

Nesse contexto são geradas as políticas educacionais brasileiras, orientadas pelos organismos internacionais e direcionadas, a partir da década de 90, para a reforma dos sistemas públicos de ensino, como parte das estratégias de ajuste estrutural, alicerçadas, portanto, na idéia de um Estado mínimo.

O Estado brasileiro, ao priorizar a universalização do Ensino Fundamental, evidencia a continuidade da exclusão educacional que tem caracterizado historicamente a sociedade brasileira, uma vez que socializa o *mínimo* do sistema escolar e dificulta o acesso aos níveis superiores do ensino.

É a continuidade dos mecanismos de reprodução das relações entre classes nas sociedades capitalistas, onde uma minoria, representada pelas elites e seus intelectuais, têm acesso à educação propedêutica, enquanto a maioria, as classes populares, tem, no máximo, acesso a um ensino elementar e técnico-profissional, que contribui para torná-las mão-de-obra barata.

Porém, a intervenção consentida pelo governo brasileiro dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais, priorizando a Educação Básica dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento, visando o enfrentamento da concorrência numa economia mundializada, revela-se contraditória. Não condiz com as demandas de qualificação de mão-de-obra para o mundo do trabalho atual propagadas pela “ciência engajada” (SILVA JUNIOR, 2002) e exigidas pela reestruturação produtiva e demais implicações decorrentes das transformações que se dão no capitalismo.

A próxima seção pretende discutir alguns aspectos dessa contradição, evidenciando não apenas a formação do(a) trabalhador, como também a formação de professores(as) e sua propriedade para esse suposto mercado de trabalho atual.

2.4 A Formação do(a) professor(a): a validade paradigmática para a educação do(a) trabalhador(a) no mundo do trabalho atual

Muito se tem falado sobre as novas formas de organização do trabalho assentadas no modelo de empresa enxuta, implementada pelas práticas do toyotismo (*just in time*, o

kanban, o trabalho em grupo, as células de produção, o controle estatístico do processo etc) e caracterizada pela informatização tecnológica em vista do advento da automação microeletrônica, das máquinas por comando numérico computadorizado, dos controladores lógicos programáveis, etc

Em decorrência desse novo padrão produtivo, informa-se, quanto à necessidade de trabalhador coletivo, multifuncional, polivalente, com maior capacidade de iniciativa e de abstração rápida (habilidades intelectuais mais apuradas), apto a operar com máquinas informatizadas, entre outras exigências, como se tal realidade fosse unificadora de todos(as) os(as) trabalhadores(as).

Todavia, Antunes (2005), ao problematizar as teses que propugnam o *fim do trabalho*, oferece contribuições importantes para essa análise quando, sinteticamente, caracteriza o trabalho na atual fase do capitalismo: “[...] redução do proletariado taylorizado, ampliação do *trabalho intelectual abstrato* nas plantas produtivas de ponta e ampliação generalizada dos novos proletários precarizados e terceirizados da ‘era da empresa enxuta’” (p. 40; grifos nosso).

Nesse sentido, deve-se considerar a lógica do capitalismo atual como lógica da exclusão, ou como diz Kuenzer (2005), da “exclusão includente”, tendo em vista que se intensifica o investimento em capital e se libera mão-de-obra do mercado formal através de várias estratégias que convergem para a superexploração do trabalho humano.

São diversas as estratégias utilizadas. A intensificação da jornada de trabalho e a maior complexidade das tarefas no processo produtivo (um trabalhador operando diversas máquinas, por exemplo). Ao mesmo tempo, outras estratégias de inclusão são colocadas em prática, mas sob condições precárias (trabalhadores desempregados e reempregados com salários mais baixos, ou reintegrados por meio de empresas terceirizadas).

Deve-se considerar, também, que um trabalho com maiores exigências intelectuais é uma demanda das plantas produtivas de ponta, e se reduz a poucos postos, não se estendendo, portanto, ao universo dos(as) trabalhadores(as) e nem das empresas.

Portanto, não tem sentido o discurso da necessidade da universalização da escolaridade básica como requisito para integração no mercado de trabalho, num cenário de reestruturação produtiva. As teses inclusivas parecem nascer do nada. Os empresários e o Estado não relatam a origem do paradigma estruturante dessa nova forma de acumulação. Pretendem fazer crer que a mesma está alicerçada em formas de gestão do processo produtivo que prega a empresa enxuta como alternativa para aumentar a produtividade das empresas, e somente isso.

Recorre-se a Costa (1995, p. 67), para aprofundar a reflexão em tela, quando a autora diz que

As tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão. Portanto, o discurso da necessidade premente de elevar-se o padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes não faz sentido. Seu sentido só pode ser construído a partir de uma *perspectiva política bastante diferente da “integração”* aos ventos predominantes no cenário internacional. (grifo nosso)

Dentro de outra perspectiva política, esse sentido parece ser construído por Gentili (2005) ao analisar a ressignificação da Teoria do Capital Humano (TCH) a partir da crise estrutural do capital nos anos 70 e as decorrentes transformações no processo produtivo e no mundo do trabalho. O autor enfoca a incapacidade estrutural da educação em cumprir sua promessa integradora, formulada a partir da TCH, concebendo o sistema educacional como dispositivo institucional de integração social. Ou seja, a escola como âmbito de formação para o emprego numa época de crescimento econômico, mercado de trabalho em expansão e confiança no pleno emprego:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

Frente à lógica da exclusão, a TCH, “veste” uma nova roupagem, a da *empregabilidade*, que atinge enormemente a escola e seus profissionais. Neste discurso, a educação continua sendo concebida como investimento em capital humano. Só que agora no capital humano individual, e desempenhando papel importante na formação para o mundo do trabalho, na forma de constituição de um exército de reserva e da responsabilização do indivíduo e/ou da escola pelo não-acesso ao emprego, pois se radicalizam as premissas individualistas e meritocráticas, restando ao indivíduo adquirir, no mercado educacional, a *empregabilidade*.

Percebe-se, portanto, que no discurso das políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal do BM, está sendo garantida a igualdade de oportunidades, mediante a universalização da Educação Básica (Ensino Fundamental), tendo em vista que esta tornaria os indivíduos mais aptos à empregabilidade. Sabe-se, no entanto, que o objetivo central é tornar os indivíduos aptos a buscarem alternativas de sobrevivência numa sociedade excludente.

Na análise de Carvalho (1999, p. 38)

O fato de os capitalistas reclamarem por mais educação, nesse momento, funciona como uma espécie de *mea culpa* e revela demandas efetivas dos homens de negócio, de um trabalhador com novas qualificações, apto a responder às necessidades de aumento de produtividade e sobrevivência do capital. O discurso cidadão, nesse caso, reforça a aparência e não a essência da questão. Não dá conta de explicar as transformações que ocorrem no capitalismo e nem a dimensão e impacto da reestruturação produtiva (grifo nosso).

Dessa forma, considerando-se que a lógica do capitalismo contemporâneo é a da exclusão (empresa enxuta e informatizada), torna-se necessário que o Estado indique algumas formas de integração para a grande parcela da população que depende do trabalho para sobreviver. Justifica-se a política não do básico universal, mas sim do *mínimo*, com equidade e focalizado. Oferta-se um mínimo de educação (Ensino Fundamental), suficiente para a sobrevivência no trabalho precarizado e informal, evitando que o sistema entre em colapso em decorrência do agravamento das questões sociais.

Logo, a escola e seus(as) professores(as) são desafiados(as) a responderem, por um lado, às demandas inerentes a um padrão de acumulação flexível. Porquanto, a formação a ser ofertada a estes(as) profissionais deve voltar-se para o atendimento das exigências capitalistas, qual seja a da educação submetida à lógica do mercado. Contraditoriamente, por outro lado, devem executar práticas educativas condizentes com o controle da pobreza e suas decorrências.

Deve-se destacar que o processo reestruturador da economia capitalista brasileira, caracterizado por uma heterogeneidade estrutural da organização econômica, em que convivem elementos do fordismo (ainda com vigência acentuada) e elementos das novas formas de acumulação flexível, assenta-se numa inserção capitalista dependente e importadora de ciência e tecnologia. Sendo assim, há uma diminuição das exigências de saber científico e, portanto, de escolarização mínima para o acesso ao mercado de trabalho, justificando, assim, a centralidade na Educação Básica. Nas palavras de Neves (2000, p. 29).

Sob a hegemonia da burguesia nacional associada e submissa ao capital internacional, o Estado neoliberal no Brasil, no momento em que o conhecimento científico-tecnológico, além de se consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional, começa a implementar políticas educacionais que, ao invés de se direcionarem ao aumento da nossa capacidade produtora de ciência e de tecnologia, encaminham-se à capacitação da força de trabalho em seu conjunto, no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central.

Nesse sentido, o que se vê é a continuidade da dependência do país em relação aos países de capitalismo avançado, com o Estado patrocinando uma política de formação que implica surgimento de um exército de reserva com escolaridade mínima, ajustado aos requisitos do empresariado e do mercado flexível.

Todo esse processo de reestruturação capitalista brasileiro e seus desdobramentos na formulação de prioridades e estratégias para as políticas educacionais, atinge enormemente a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), porque tanto o processo de educação dos(as) trabalhadores(as), quanto os cursos de formação de professores(as), passam a ser alvo de críticas.

Os discursos neoliberais orientam a configuração de cursos flexibilizados, focalizados e aligeirados no intuito de atender à lógica do mercado, qual seja: um(a) profissional de educação flexível, capaz de saber fazer e educar também para *o saber fazer*, utilizando, preferencialmente, técnicas capazes de desenvolver competências e habilidades.

As críticas atribuídas à escola ressaltam não apenas os tão conhecidos índices de repetência e evasão, considerados desperdício de recursos, como também o “despreparo” dos(as) alunos(as) ao término dos estudos da escolaridade obrigatória. Argumentam, portanto, que em decorrência das transformações científicas e tecnológicas das últimas décadas, existe uma desvinculação dos conteúdos programáticos da escola com as demandas oriundas do mundo do trabalho atual assentado, conforme os discursos, no paradigma informacional.

Corporifica-se, nesta discussão, o apelo à incompetência do(a) professor(a), atribuindo a ele(a) a culpa pelo baixo desempenho dos(as) estudantes. O argumento principal é que a formação destes(as) profissionais privilegia a teoria, distanciando-se da prática onde desenvolverão suas atividades.

Outro argumento baseado em um suposto teorismo dos cursos de formação de professores, é que estes(as) profissionais não sabem lidar com a heterogeneidade. Argumento que ganha inteligibilidade quando relacionado às políticas focalizadas de controle da pobreza que privilegiam segmentos das classes populares marcados por extrema exclusão, como meninas e negros(as).

Um cenário como esse, é palco privilegiado para justificar a necessidade de políticas que visem à melhoria dos sistemas educativos, entrando em cena os organismos internacionais, propondo reformas educacionais para adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo.

Nesse sentido, as reformas educacionais brasileiras são fruto dos compromissos assumidos pelo governo do país, sobretudo no período do presidente FHC, com as agências internacionais, por meio da participação em vários encontros mundiais, nos quais estabeleceu pactos e assinou convenções.

Em Jomtien (1990) e Nova Delhi (1993), por exemplo, produziram-se os documentos políticos *A Declaração Mundial sobre educação para todos* e a *Declaração de*

Nova Delhi, respectivamente, e no Brasil, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1994), em consonância com os documentos mundiais.

Tais documentos inserem-se num amplo processo que tem como enfoque a regulação social e o ajuste estrutural. A educação básica ocupa lugar de relevância, exigindo *concentração de esforços para melhorar sua qualidade*. A formação dos(as) professores(as) sobressai-se, em razão de estes(as) profissionais, juntamente com os(as) dirigentes escolares, serem considerados agentes centrais da realização da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido (SILVA JUNIOR, 2002).

Silva (2002, p. 163) observa que “a formação de professores é resultante do reordenamento jurídico-institucional e da legislação complementar, da conjuntura social e econômica e da velocidade dos meios de comunicação e das práticas inventadas e renovadas”. Com efeito, a partir de meados da década de 1990, produziram-se diversos textos legais para dar sustentação jurídica às reformas educacionais no que concerne a essa formação.

O marco destas reformas pode ser observado no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e na legislação de caráter complementar (leis, portarias ministeriais, pareceres, decretos regulamentares pós e, estranhamente, pré-aprovação da LDB).

Vale ressaltar que a trajetória de aprovação desta lei caracterizou-se por grandes debates sobre a formação docente, nos quais os movimentos dos(as) educadores(as), dentre eles a ANFOPE, fizeram-se representar através de propostas sobre os novos parâmetros que deveriam orientá-la. No entanto, apesar de algumas modificações conquistadas pelo embate de idéias, prevaleceram no texto os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, em consonância com a política educacional do governo FHC (BRZEZINSKI, 2001a), de “[...] subordinação assumida à lógica hoje hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado” (SAVIANI, 2000, p.4).

Prova disso é a regulamentação de temáticas afeitas à Lei 9.394/96 antes mesmo de sua aprovação, destacando-se dois Decretos e uma Emenda Constitucional Tratam, respectivamente das novas atribuições da União, da instituição do Conselho Nacional de Educação (conferindo-lhe funções normativas e de supervisão da estrutura educacional) e dos exames nacionais dos cursos superiores (Lei 9.131/95); do estabelecimento de regras para a escolha dos dirigentes universitários (Lei 9.192/95), ambas regulamentadas por decretos, evidenciando, inclusive, o autoritarismo do governo FHC; da redefinição do papel do MEC no que se refere à promoção do Ensino Fundamental (responsabilizando-o pela formulação, implementação, avaliação e controle das políticas deste nível) e da instituição do FUNDEF

(Lei 9.424/96, decorrente da Emenda Constitucional nº 14, de 1996¹⁵), mediante o qual “o MEC conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia de sua manutenção” (SAVIANI, 2000, p. 36).

Outro exemplo é o Decreto 2.306/97 (pós-LDB), que regulamenta o Sistema Federal de Ensino Superior, classificando suas instituições em universidades, centros universitários¹⁶, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, admitindo, inclusive, instituições de ensino superior com fins lucrativos (artigos quarto e sétimo).

No que se refere especificamente à formação de professores(as) da Educação Básica, constata-se que são elementos constitutivos do novo receituário “a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p.99), tendências internacionais incorporadas pelas reformas brasileiras a partir das orientações dos organismos internacionais.

Para um melhor entendimento sobre a ‘universitarização’/ profissionalização e os demais elementos que se relacionam dialeticamente, recorre-se a Linhares e Silva (2003) ao atentarem para as armadilhas na ordem das relações discursivas dos textos legais e das diretrizes pedagógicas das reformas educacionais referentes à formação de professores(as). Assim, destacam, entre outras, “o uso de palavras, categorias e conceitos tomados emprestados dos movimentos dos educadores, ainda que distorcidos em suas significações originárias, vinculadas à democratização escolar e à valorização dos profissionais da educação” (LINHARES; SILVA, 2003, p. 30).

Com efeito, os movimentos têm reivindicado a elevação da formação inicial dos(as) profissionais do magistério a níveis cada vez mais superiores, privilegiando as Universidades e Faculdades/Centros de Educação como legítimos espaços formativos, ressaltando o papel central que têm na organização e produção de conhecimento na área educacional.

¹⁵ Trata-se de uma Emenda porque atribuir centralidade da política educacional ao MEC exigiu que se alterassem artigos da Constituição, levando-se em consideração “que a ‘filosofia’ que presidiu o arcabouço da Constituição Federal de 1988 era descentralizadora, em especial no que se refere ao ensino fundamental” (SAVIANI, 2000, p. 36)

¹⁶ Para Saviani (2000, p. 13) “os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, como alternativa buscada pelo atual governo [governo FHC] para viabilizar a expansão, e, por conseqüência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as ‘universidades de pesquisa’, que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista”.

Na LDB (Lei 9.394/96), esse debate entra em cena, obviamente, mediante um deslocamento das categorias e propostas oriundas dos movimentos. Assim, o artigo 62 dispõe que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades [...]”. Porém aponta, em seguida, diversas alternativas à formação superior, admitindo-a “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Verifica-se ainda a possibilidade de criação de novas organizações institucionais para formar professores(as): Institutos Superiores de Educação (ISEs), Cursos Normais Superiores (art. 62 e 63), bem como a formação em serviço, uma vez que o artigo 61 permite esta interpretação ao definir os fundamentos da formação, enfatizando “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

Oportunas as palavras de Linhares e Silva (2003, p. 44) quando dizem que “ao prever o aproveitamento de ‘outras atividades’, expressão extremamente vaga e ampla, a Lei propiciou que experiências de formação vividas em áreas desvinculadas do campo educacional pudessem ser aproveitadas no processo de formação de professores”.

Nesse mesmo caminho, e pouco tempo depois da aprovação da Lei 9.394/9, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/97 (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 1997) oferece mais uma alternativa para a formação de professores(as), dispondo sobre a criação de programas especiais de formação pedagógica de docentes para o Ensino Fundamental e Médio. Colocou-se, então, a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior que queira atuar na Educação Básica, ou seja, o magistério ganha *status* de “bico” e se converte em possibilidade de aumentar a empregabilidade de profissionais ameaçados de desemprego ou subemprego.

Além de colocar a possibilidade do magistério como um “bico”, a referida Resolução contribuiria para o aligeiramento da formação docente, tendo em vista que estabeleceu uma duração mínima de 540 horas, das quais 300 de prática e 240 de formação teórica, admitindo, inclusive, a oferta à distância da parte teórica.

Outro dispositivo legal encaminhou-se na mesma direção. É a Resolução do CNE nº 02/02 (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1997), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena de formação de professores(as) da Educação

Básica em 2.800 horas, distribuídas em três anos. Deste total de horas, 200 podiam ser subtraídas de estágios, chegando a um patamar de 2.600 horas, contrariando, àquela época, os movimentos dos educadores(as) que defendiam um mínimo de 3.200 horas¹⁷. Fez-se presente mais um ingrediente das reformas educacionais: o aligeiramento, devido ao seu potencial no aumento da produtividade da educação, algo muito apreciado na visão economicista que orienta toda a política educacional dos anos 90.

Vale ressaltar que a possibilidade do treinamento em serviço, fazendo uso, inclusive, da modalidade de Educação à Distância (como clara alternativa de substituição dos modelos presenciais), além de evidenciar o aligeiramento e a precarização (ou banalização) da formação de professores(as), expressa também a visão reducionista ou simplista das políticas oficiais que concebem a docência como execução de trabalho pedagógico e – coerentemente com tal concepção – a formação docente como municiamento prático (DOURADO, 2001).

Com efeito, a visão reducionista da política oficial, no que se refere ao trabalho docente, materializa-se no art. 13 da Lei 9.394/96, que limita o papel dos professores(as) destituindo-os(as) da intervenção política nas esferas de formulação da política educacional mais ampla, visto que estabelece como incumbências destes(as) profissionais:

Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade (BRASIL, 1996).

Deste modo, entendidos como executores(as) de trabalho pedagógico, os(as) professores(as) não necessitam de uma formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens e das mulheres; de sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); de ampla formação cultural; da incorporação da pesquisa como princípio de formação; de desenvolvimento do compromisso social e político da docência; e da reflexão sobre a sua própria formação e suas condições de trabalho. Princípios defendidos pela ANFOPE (2004) para a organização curricular dos cursos para a formação docente.

Evidencia-se, portanto, outro componente da reforma: a ênfase na formação prática. Nessa perspectiva, o saber prático é privilegiado em detrimento dos conhecimentos

¹⁷ Em 15 de maio de 2006, é aprovada pelo CNE a Resolução CNE/CP nº1 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

teóricos, tendo em vista que é este saber que dá conta da resolução dos problemas do cotidiano. “Donald Schön [...] tem sido um dos grandes inspiradores desse modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do *praticien réflexif*, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade” (MAUÉS, 2003, p. 101).

Em tal cenário, na formação continuada de professores(as), reduz-se todo o processo formativo à discussão dos problemas da sala de aula, desconsiderando o contexto mais amplo em que a educação se insere e os aspectos institucionais e políticos que configuram a prática docente. Constatam-se, mais uma vez que as políticas oficiais contrapõem-se às aspirações dos(as) educadores(as), qual seja:

A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p. 23)..

No entanto, no âmbito das reformas ou nos discursos de gestores(as) educacionais, a ênfase na formação continuada de professores(as) contrapõe-se a esta concepção. Os objetivos centrais referem-se à adaptação das competências adquiridas na formação inicial - ou ao longo da vida - ao contexto da escola em que esses profissionais atuam, como também ao municiamento prático para o desenvolvimento dos parâmetros curriculares nacionais.

Linhares e Silva (2003) mencionam a visão reducionista que orienta as análises e a formulação de ações educacionais no contexto da reforma. Segundo eles, o campo educacional é analisado isoladamente, afastado das tensões nacionais e internacionais e/ou das esferas da produção econômica, cultural, política e ética que, se relacionando dialeticamente, condicionam e determinam as práticas educacionais. Nesse sentido, atentam para o que denominam de “messianismo pedagógico”, presente nas diretrizes curriculares para a formação de professores(as), o qual transfere para estes(as) profissionais todos os problemas inerentes à educação.

Para fundamentar tal assertiva, pode-se destacar o Parecer do CNE/CP nº 9/01, que apresenta um diagnóstico da formação de professores(as) da Educação Básica e de suas instituições de aprendizagem e ensino, pautando-se num espectro amplo de faltas e negatividades. Como encaminhamento para a problemática analisada, ou como diz o próprio documento, “diante dos desafios a serem enfrentados e considerando as mudanças necessárias em relação à formação de professores das diferentes etapas e modalidades da educação

básica” (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 2001, p. 28), os legisladores propõem os princípios norteadores da reforma curricular desses cursos. Dentre eles, destaca-se a competência como concepção nuclear da sua organização, redirecionando a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos(as) professores(as).

Nesse sentido, a Resolução do CNE nº 01/02 ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dispõe que:

- Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se busque:
- I- considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional
 - II- adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2002, p. 2).

Tais disposições revelam o que está oculto nos discursos oficiais. Em vez de contribuírem para a valorização do magistério, contribuem, sim, para a desprofissionalização dos(as) professores(as), bem como para a desvalorização do objeto da licenciatura. Ademais, explicitam a indiferença aos princípios e recomendações dos movimentos dos(as) educadores(as) que defendem a formação pré-serviço e continuada como componentes essenciais da profissionalização e, a docência como base de identidade de todo(a) profissional da educação. (BRZEZINSKI, 2001a).

Ressalta-se, com relação a esta última questão, que embora a Lei 9.394/96 propugne que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (art. 67), ela não garante a base docente no curso de graduação em Pedagogia e nem nos cursos em nível de pós-graduação, os quais podem formar os(as) profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica,. Garante, sim, “a base comum nacional” (art. 64) (BRASIL, 1996).

Contudo, infere-se não ser essa a concepção de Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE (não apenas para o curso de Pedagogia, mas para todos os cursos de formação dos(as) profissionais da educação), uma vez que esta se fundamenta nos pilares de uma formação teórica de qualidade e da docência como base da identidade profissional de todo(a) educador(a), tendo como eixos: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática; a gestão democrática da escola como compromisso social e ético; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a articulação da formação inicial e continuada e a avaliação permanente (ANFOPE, 2004).

Linhares e Silva (2003, p. 51) contribuem, mais uma vez, para esta análise quando apontam que

Diante do aumento da presença do poder público na educação básica [...] e, notadamente no ensino fundamental, a lógica do sistema neoliberal abriu novas possibilidades para a iniciativa privada, como um tipo de compensação na área da educação superior, e particularmente da formação de professores.

Nesta perspectiva, vários dispositivos legais propiciam a adequação da formação de professores(as) a uma lógica empresarial, transformando-a em um negócio promissor, pautada nos princípios do mercado: rentabilidade, flexibilidade e competitividade.

O artigo 87 § 4º da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) é o principal exemplo disso, embora não seja o único que abre as possibilidades para a mercantilização desenfreada dessa formação. Este artigo dispõe sobre a exigência de formação superior como requisito para o exercício profissional no magistério da Educação Básica após o término da Década da Educação¹⁸. Aliás, há uma polêmica com relação à redação deste dispositivo, uma vez que “não se sabe bem se a exigência deve ser cumprida *até* o final da Década ou se passa a valer *a partir* da sua expiração” (LINHARES; SILVA, 2003, p. 38; *itálicos dos autores*).

A indefinição gerou, nos(as) professores(as) já empregados, mas sem qualificação em nível superior, o temor de perderem seu emprego. Por sua vez, aqueles(as) que ainda não conseguiram o acesso ao mercado de trabalho, habilitados no Curso Normal, já não conseguem mais emprego na maioria das escolas particulares e acreditam não poderem submeter-se a concurso público pela falta do diploma de graduação.

O fato é que, nos últimos anos, verificou-se um aumento estrondoso da demanda por cursos de graduação e, conseqüentemente, uma proliferação abusiva de cursos oferecidos em locais com nenhuma infra-estrutura (salas de aula pequenas para o grande número de alunos, ausência de bibliotecas, laboratórios e ambientes para estudos, professores sem a titulação necessária, horários de funcionamento reduzidos etc.), comprometendo, evidentemente, os princípios assumidos pelos movimentos dos(as) educadores(as) pelos quais a formação se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e com relevância social, política e pedagógica. (ANFOPE, 2004).

Essa orientação mercadológica é reforçada com a regulamentação dos ISEs e dos Cursos Normais Superiores na Resolução do CNE nº 01/99 (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 1999), evidenciando o propósito das políticas oficiais retirarem a

¹⁸ É esta a redação: “Até o final da década da somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996)

formação de professores(as) do âmbito das universidades e do curso de Pedagogia, tendo em vista que os ISEs são definidos como entidades de formação para o magistério, sendo-lhes facultada até mesmo a atuação na oferta de cursos de pós-graduação.

Somou-se a esse quadro a aprovação, em dezembro de 1999, do Decreto Presidencial nº 3.276/99¹⁹ (BRASIL, Presidência da República, 1999) retirando dos Cursos de Pedagogia a autorização para formarem professores(as) para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, reservando-a apenas aos Cursos Normais Superiores. Esse fato garantiu o crescimento do mercado milionário dessa formação por meio da iniciativa privada, visto serem estes cursos oferecidos, majoritariamente, nas faculdades particulares.

Em decorrência da grande mobilização dos movimentos organizados de educadores(as), o governo expediu um novo Decreto Presidencial, o de nº 3.554/2000 (BRASIL; Presidência da República, 2000), substituindo a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Vale registrar uma análise da questão, assinada por estes movimentos:

As conseqüências desse decreto são graves: remete a formação de professores exclusivamente para cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, segregada da formação geral dos demais profissionais da educação; cria um mercado cativo para as instituições privadas de ensino com a possibilidade de financiamento público, inclusive com a utilização de verbas do Fundef; desperdiça uma capacidade instalada, com recursos humanos e materiais financiados ao longo do tempo pelo poder público, como são os cursos de Pedagogia nas universidades (FORUM EM DEFESA DA FORMACAO DE PROFESSORES, 1999, p. 340-341).

No entanto, a aparente vitória dos movimentos organizados dos(as) educadores(as) não se consolida totalmente, revelando-se mais uma vez o autoritarismo das políticas oficiais. Pouco tempo depois, o CNE/CES divulga o Parecer nº 133/2001 (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2001), que impedia os cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) não-universitárias de formarem professores(as) para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese, no âmbito das reformas educacionais da década de 90, o quadro que se desenhou para a formação de professores(as) é pouco animador. Brzezinski (2001b) expressa, sinteticamente, a orientação dessas políticas:

O que é evidente nas atuais políticas de formação de professores é que, apesar de no discurso oficial e no dos detentores do capital a importância da Educação Básica do brasileiro ter tomado lugar central, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores (BRZEZINSKI, 2001b p. 171-172).

¹⁹O decreto dispõe no Art. 2º § 2º: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (grifo nosso)

Inegavelmente, os cursos de formação de professores(as) têm inúmeros problemas, há muito estudados e debatidos pelos(as) próprios(as) educadores(as)²⁰ que, além de realizarem discussões, formulam propostas para sua melhoria. Mas, estes debates e propostas não se fundamentam na visão simplista, reducionista e tecnicista adotada pelos reformistas. As análises e proposições inserem-se em “um quadro mais amplo em que se considera com clareza as relações com as questões políticas, econômicas e educacionais do país” (ANFOPE, 2004, p.13).

Faz-se necessário, portanto, que a formação continuada de professores(as) seja considerada como um dos elementos da profissionalização. Isso demanda o estabelecimento de uma política global de formação dos profissionais da educação, na qual sejam contempladas as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação inicial e continuada com garantia de um padrão de qualidade.

²⁰ Ver, por exemplo, ANFOPE (2004, p. 21 a 23), que sintetiza os principais problemas relacionados à formação de professores(as) nos dias atuais.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: o *Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo*

*“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na **compreensão** do futuro como **problema** e na vocação para **ser mais** como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa **rebeldia** e não para nossa **resignação** em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na **rebeldia** em face das injustiças que nos afirmamos”.*

Paulo Freire

A análise dos pressupostos e fundamentos do ideário que constitui a política e as práticas de formação continuada de professores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino, requer a compreensão do *Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo* (PSLTQLE), entendido como a macro-política da SEMED.

Entendendo que as reflexões acerca do PSLTQLE, embora se referindo a uma política de governo municipal, pressupõem a necessidade de considerar o contexto da sociedade brasileira nas últimas décadas, partiu-se da discussão apresentada no capítulo anterior, elegendo os aspectos mais relevantes para dimensionamento do objeto de investigação.

Entende-se que a realidade é dinâmica e, portanto, a reflexão em tela pressupõe que as políticas são (re)construídas em sua trajetória histórica. Por isso a ênfase em um determinado período (2002-2005) e a certeza de que nem todo o movimento e contradições foram apreendidos, uma vez que as relações constitutivas do objeto de estudo são igualmente complexas e dinâmicas.

Sendo assim, neste capítulo, analisam-se alguns dados empíricos da relação entre o Estado, representada pela esfera pública municipal de ensino de São Luís, e a sociedade, representada pela empresa de consultoria Abaporu, que elaborou e assessora a implementação das ações do PSLTQLE. Assim, busca-se o entendimento do papel da referida empresa no processo de concepção, formulação e implementação das políticas educacionais neste município.

Para tanto, faz-se uma análise crítica do Programa, destacando seus aspectos básicos: finalidade, objetivos, eixos e subprojetos de atuação, no intuito de apreender os fundamentos teóricos metodológicos que orientam as políticas implementadas pela SEMED.

Compreende-se que a análise do referido Programa constitui-se uma tarefa ampla e complexa, tendo em vista os inúmeros aspectos que poderiam ser priorizados e

aprofundados. Portanto, problematizam-se os mais expressivos para a compreensão da relevância e do significado conferidos à formação continuada dos(as) profissionais da Rede em geral e, especificamente, dos(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entendendo que o PSLTQLE constitui-se numa reforma das políticas da SEMED, importa, agora, identificar os consensos e dissensos destas políticas com o movimento da reforma internacional da educação, orientada pelas teses neoliberais e mediada por organismos internacionais.

Para tanto, destacam-se, inicialmente, algumas considerações sobre o processo de municipalização em implementação no país, consolidado a partir das reformas educacionais da década de 90 do século passado. No entanto, não se pretende fazer uma análise aprofundada dessa questão. O recorte faz-se apenas com o objetivo de contextualizar o âmbito de decisão da esfera administrativa municipal, porque se julga necessário fazer essa incursão histórica para a problematização do Programa.

Em seguida, apresenta-se o diagnóstico da educação ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino, destacando dados oficiais e procedimentos adotados para o conhecimento da realidade educacional do município.

Analisa-se, por conseguinte, as estratégias implementadas pela SEMED tendo em vista a consolidação do processo de descentralização, imprimindo um novo padrão de gestão pública em consonância com as diretrizes formuladas no governo FHC para a reforma do Estado, estas assentadas em premissas modernização, racionalização e privatização (DOURADO, 2001).

A partir dessas análises, explicitam-se as primeiras aproximações acerca das implicações do ideário que orienta esse movimento de reformas no currículo, tanto da Educação Básica quanto da formação – inicial e/ou continuada – de professores(as).

Destaca-se, então, a adoção do paradigma da pedagogia das competências nas diretrizes e referenciais curriculares para todos os níveis e modalidades da educação, num contexto em que a educação é considerada um dos fatores básicos para o progresso e crescimento dos países periféricos.

As fontes utilizadas como referência documental para a construção do capítulo já foram explicitas e justificadas na introdução deste trabalho, tratando-se do projeto de assessoria apresentado à SEMED pela Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, no ano de 2002 (ABAPORU, [2002]) (Anexo 1), do *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) e da publicação que se constitui um relatório das ações realizadas nos dois primeiros

anos do PSLTQL, intitulada “Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (MARANHÃO, 2004).

No entanto, as análises aqui propostas não se isentam de uma interlocução com referenciais teóricos, alguns dos quais já expressos no capítulo anterior. Porém, é necessário ampliar o entendimento com a consulta a outros(as) autores(as) que pesquisam temas acerca das dimensões deste objeto de estudo.

Recorre-se a Freire (2001, p. 40) para outras considerações preliminares a este capítulo, quando escreve:

Às vezes temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História

Porquanto, os argumentos que fundamentam as reflexões do presente capítulo podem ser apontados como radicais. Vale esclarecer que se pretendeu tomar a reflexão pela sua raiz, considerando aspectos históricos da gênese de implementação do Programa em tela, assim como se privilegiou a visão dos movimentos organizados dos educadores(as) e próprios sujeitos que protagonizam as relações constitutivas das políticas de educação municipal em São Luís.

3.1 O papel do município no âmbito das reformas da Educação Básica

A implantação das políticas educacionais, no contexto da reforma do Aparelho de Estado dos anos 90, efetivou-se a partir de um conjunto de interesses hegemônicos que encontraram certo consenso pela real necessidade de mudanças no quadro da educação pública brasileira, em decorrência dos diversos índices que evidenciam sua baixa qualidade.

Nesta perspectiva, os discursos ideologizados, enfatizando a importância de ideais democráticos, a necessidade da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, a autonomia da escola e de seus profissionais, a descentralização ou gestão democrática e a valorização dos(as) profissionais da educação, encontraram apoio da sociedade em suas mais diversas representações: empresários, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Centrais Sindicais e Sindicatos de Trabalhadores, educadores(as), pais, dirigentes de entidades, partidos políticos, setores da mídia, gestores da educação.

Deve-se ressaltar que a ofensiva neoliberal na educação brasileira não se deu sem a existência de conflitos. As resistências demonstraram sua capacidade de mobilização da

sociedade civil¹ ao longo das décadas de 1980-90, organizando-se em diferentes movimentos que contestavam as políticas inspiradas nessa matriz ideológica.

Não obstante, o Estado brasileiro respondeu, na época, com a implementação de ajustes neoliberais para atender às demandas da atual fase do capitalismo, comprovando o que, segundo Lima e Mendes (2006), a lógica marxista pondera:

a evolução histórica do Estado não pode ser vista fora do desenvolvimento do sistema capitalista e dos fatores a ele condicionantes nos marcos dos aspectos ideológicos desse sistema, que tem com objetivo maior a produção da mais-valia e, conseqüentemente, a reprodução dos padrões da sociedade de classe (LIMA; MENDES, 2006, p. 55)

Com o claro objetivo de construir um novo pacto social, capaz de fortalecer o capitalismo na fase de mundialização do capital, na qual um dos pilares é a convergência das políticas econômicas, sociais e culturais (BALL, 2001), foram efetivadas diversas medidas, dentre as quais se destacam a redução do papel do Estado na oferta de políticas sociais e, conseqüentemente, a mudança de paradigma da administração pública – da burocrática para a gerencial – conforme mencionado anteriormente.

Desse modo, no governo do Presidente FHC (1995-2002), testemunhou-se a mobilização de todos os recursos e parcerias necessários para a efetivação de um projeto de educação respaldado pela lógica do Estado mínimo. Para tanto, serviu-se de uma série de reformas, criando um aparato jurídico por meio da edição de medidas provisórias, projetos de lei, projetos de emendas constitucionais, Decretos-Lei, da instituição de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Ensino Superior e formação de professores(as) e do estabelecimento de mecanismos de controle, a exemplo dos sistemas de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE ou Provão)).

Nesse contexto, a LDB 9.394/96 trouxe novas atribuições e responsabilidades para os municípios, o que consolidou o processo de municipalização. Ressalva-se que Cabral

¹ Valendo citar: Associação Nacional de Docentes em Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - Sindicato Nacional), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Central Única dos Trabalhadores (CUT) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ANPAE, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (AEC/CNBB), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assim como os eventos realizados: Conferência Brasileira e Educação (CBE); Congresso Brasileiro de Educação (CONED); e as ações dos Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais em Defesa da Escola Pública em prol da educação pública brasileira.

Neto e Oliveira (2006) apontam que, apesar do tema municipalização não ser novidade nas discussões políticas no decorrer da história da educação brasileira, a criação dos sistemas públicos de ensino, no âmbito da esfera municipal, dá-se na Constituição Federal de 1998.

No que se refere à organização do Sistema Municipal de Ensino, percebe-se uma contradição na LDB 9.394/96, pois apesar de facultar o poder de opção pela forma de organizar-se – mediante um sistema de ensino próprio; integrando-se ao sistema estadual de ensino; ou compondo, com sistema estadual, um sistema único de educação básica – os demais artigos referentes à esfera municipal evidenciam que a *opção* adequada é a organização de um sistema próprio, em regime de colaboração com as esferas estadual e da União.

Esta forma de organização é uma das estratégias para consolidar a reforma do Estado, que tem como horizonte a redução de seu papel de executor ou prestador direto de serviços sociais, como a educação. O *Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) é bem claro com relação a essa questão:

Nessa nova perspectiva [a mudança de paradigma da administração pública], buscase o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (BRASIL, 1995, p. 18).

Portanto, justifica-se a tendência de se organizar sistemas próprios, cuja pretensão é transferir responsabilidades da esfera da União para os estados e municípios, constituindo-se uma forma de fortalecer as funções de regulação e coordenação do Estado (síntese da reforma).

Barroso (2005) ajuda a clarificar o conceito de regulação aplicado à educação. Segundo ele, a referência ao novo papel regulador do Estado põe em evidência a distinção entre as propostas de modernização da máquina administrativa estatal, por meio da regulação – “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” –, das práticas de administração burocrática, caracterizada pelo controle através de normas e regulamentos.

A regulação, portanto, constitui-se um novo paradigma para a intervenção estatal, contrária à regulamentação, “centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727). Nesse sentido, no discurso oficial, a regulação justifica-se pela necessidade de se constituir um Estado menos prescritivo e controlador, pressupondo a importância da existência de unidades autônomas no sistema. Por sua vez a municipalização possibilitaria a

racionalização dos recursos públicos, maior autonomia de gestão e melhoria da qualidade dos serviços; quando, na realidade, se constitui instrumento para a viabilização da administração pública gerencial.

Têm lugar as políticas de descentralização que, segundo Azevedo (2002), se trata de uma prática desconcentradora, “em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central” (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Nesse ponto, é oportuna a contribuição de Oliveira (1999, p.16) para a compreensão da distinção entre os conceitos de descentralização e de desconcentração:

Por desconcentração entende-se a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação.

Concorda-se, portanto, que se trata de políticas desconcentradoras, uma vez que se efetua uma transformação do papel do Estado. Este passa a assumir como funções prioritárias as de legislar, fiscalizar e avaliar, enquanto que aos municípios cabe colocar em ação as políticas – formuladas pela União – para o enfrentamento dos inúmeros problemas da educação escolar, no intuito de consolidar um novo quadro na educação pública.

Salienta-se que a descentralização refere-se tanto às relações entre os níveis federativos, por meio da municipalização, quanto às relações entre o Estado e a Sociedade no âmbito de cada esfera, mediante processos de privatizações, terceirizações, publicização e participação (BRASIL, 1995).

Arretche (2003) contribui para a elucidação de como o processo de descentralização encontrou certo consenso, permitindo a aceleração da municipalização no decorrer do governo FHC, sem oposição, dos governos locais, à imposição de transferência, a estas esferas, de muitas funções de gestão, antes, das esferas centrais.

De acordo com a autora, no Brasil, a descentralização das políticas sociais ocorreu por indução do Governo Federal, possibilitada por diferentes estratégias: aprovação de emendas à Constituição, portarias ministeriais, estabelecimento de exigências para a efetivação das transferências federais, desfinanciamento das empresas públicas.

A Emenda Constitucional nº 14/96 (regulamentada pela Lei 9.424/96) foi uma dessas estratégias. Nela foi redefinido o papel do MEC no que se refere à promoção do Ensino Fundamental, passando o órgão a ser responsável pela formulação, avaliação e controle das políticas do ensino obrigatório. Além disso, foi diminuída a obrigação da União no que se

refere à universalização deste nível de ensino e à erradicação do analfabetismo, em virtude de estas responsabilidades serem delegadas aos estados e municípios, predominando a sua função supletiva e redistributiva.

Quanto ao financiamento do Ensino Fundamental, a referida Emenda ampliou a quota dos estados e municípios de cinquenta para sessenta por cento, ao passo que reduziu a parcela da União de cinquenta para trinta por cento. Além disso, estabeleceu que, pelo prazo de dez anos, estados e municípios deveriam aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas exclusivamente no ensino fundamental e 60% no pagamento de professores(as) em efetivo exercício do magistério. Propugnou, ainda, o estabelecimento de custo mínimo por aluno – para garantir padrões mínimos de gasto –, valor que seria complementado pela União, nos estados em que esse valor mínimo nacional não fosse alcançado; e, o mais importante, criou o FUNDEF, que seria resultado dos 15% das receitas de impostos de estados e municípios contabilizados a cada ano, redistribuídos, em cada estado, entre governos estaduais e municipais proporcionalmente ao número de matrículas oferecidas no ano.

Considerando a diretriz de racionalização de custos, a criação do FUNDEF constituiu a principal investida do governo neste sentido, porque foi com suas receitas que o MEC logrou assumir o controle da política nacional deste nível de ensino, sem arcar com a primazia de sua manutenção (SAVIANI, 2000).

Na avaliação de Arretche (2001, p. 40), “a municipalização é, assim, o resultado da estrutura de incentivos da nova legislação sobre a decisão dos governos subnacionais”. E conclui:

As novas regras constitucionais, portanto, conformam uma estrutura de incentivos que torna bastante atraente a oferta de matrículas no ensino fundamental, pois esta pode ser uma oportunidade para ganhos de receita combinada à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários dos professores. Essa estrutura de incentivos explica em grande parte a acelerada municipalização das matrículas escolares (Arretche, 2001, p. 40).

Nessa perspectiva a nova LDB (Lei 9.394/96) constitui-se mais um “incentivo”, como diz a referida autora, para a consolidação do processo de descentralização, via municipalização. A partir da nova organização do sistema municipal nela prescrita, o Ensino Fundamental tornou-se incumbência prioritária dessa esfera, constituindo-se seu dever oferecê-lo gratuitamente para todos, inclusive para quem a ele não teve acesso em idade própria, implicando em crime de responsabilidade seu não-oferecimento ou sua oferta irregular.

No entanto, considerando que nos discursos oficiais, um dos aspectos que justificam a descentralização por meio da municipalização é a democratização, esta Lei

revela-se um tanto contraditória. A exemplo da suposta faculdade conferida ao município na *opção* pela forma de organizar seu sistema de ensino, é o MEC que define as competências desta esfera, ainda que o faça sob o argumento de que são apenas apresentadas as diretrizes.

Na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) estão definidas as competências do sistema municipal, contemplando, entre outras designações, o regime de colaboração entre as diversas esferas do poder público; a organização dos níveis e modalidades de ensino a serem oferecidas no que diz respeito à organização administrativa e curricular², a quantidade e a destinação de recursos anuais a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público. Para garantir o cumprimento dessas normas, a Lei propugna que, se o município não cumprir suas disposições não receberá a ação supletiva e redistributiva da União.

Revela-se, portanto, a contradição entre o discurso de democratização e as ações efetivadas, assim como a verdadeira essência das políticas educacionais brasileiras implementadas no governo FHC: uma política autoritária e subordinada aos interesses do capital, já que se orientam pelas matrizes conceituais do neoliberalismo e das diretrizes dos organismos internacionais.

O que se verifica é que os municípios vêm, progressivamente, assumindo a oferta deste nível de ensino, sobretudo das séries iniciais, visto que no contexto de colaboração entre os sistemas públicos, as redes estaduais vêm se responsabilizando pelo ensino de 5^a à 8^a série. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que no Nordeste, de 47,3% das matrículas nas redes municipais no ano de 1996, este percentual passou para 62,2% no ano de 2001, sendo que nas redes estaduais se verificou uma diminuição de 39,6% para 30,1% no mesmo período.

No entender de Azevedo (2002), a municipalização, sendo uma das dimensões da lógica que orienta as reformas educacionais, enquanto instrumento de modernização da gestão pública, revela-se de pouco alcance para garantir processos de escolarização com efetiva qualidade.

O que está em evidência é a transferência, para o poder local, escolas e, sobretudo, professores(as), das responsabilidades do poder central quanto ao pagamento da dívida social que o Estado brasileiro vem acumulando historicamente, em virtude da ausência de políticas

² A definição da organização administrativa e curricular de cada sistema municipal de educação não é direta e totalmente definida pela LDB (Lei 9.394/96). Nela são explicitados os delineamentos globais que devem orientar o município, deixando-lhe pouca autonomia, uma vez que são definidas as finalidades, os princípios da educação, o nível e modalidade de ensino de oferta obrigatória na esfera municipal, os objetivos a serem alcançados por intermédio dos conteúdos e estratégias utilizados no ensino, a carga horária anual, os estudos a serem contemplados na parte comum e também na diversificada dos currículos, etc.

públicas capazes de garantir acesso, permanência e qualidade social em todos os níveis e modalidades da educação escolar, para os segmentos das classes populares.

3.2 Um breve diagnóstico da educação ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino, em São Luís

São Luís é a capital do Maranhão³, estado que apresentava, em 1998, uma taxa de urbanização de 42,3%, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD, 1998), enquanto na região Nordeste esta taxa era de 63,5%, e no Brasil, de 79,6%.

Atualmente (2006), na área rural, a população representa 40,47% dos habitantes do estado do Maranhão. Apesar de elevado, esse percentual já representa uma queda, pois segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 1991, essa representação estava na ordem de 60%, colocando o Maranhão como o único estado brasileiro onde a população rural predominava sobre a urbana.

Dentre os principais fatores que vêm contribuindo com essa mudança destacam-se os conflitos pela posse da terra, o êxodo rural, a criação de novos municípios, o desemprego, a falta de políticas públicas consistentes, entre outros.

No plano da distribuição de riqueza, o Maranhão apresenta, entre os estados brasileiros, a maior parcela da população vivendo abaixo da linha de pobreza: 62,37% vivem com menos de R\$ 80,00 por pessoa/mês. Trata-se do estado com os piores índices sociais, apesar de ser considerado o segundo estado economicamente mais viável do Nordeste.

O índice de pobreza conspira contra os direitos de cidadania de grande parcela da população maranhense, evidenciando, portanto, a exclusão social. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2002) indicam que dos 200 municípios mais pobres do Brasil, 63 estão situados no estado do Maranhão.

Tal situação é decorrente das relações sociais de produção baseadas no modelo econômico capitalista, hoje sob a hegemonia do agronegócio, favorecendo a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria da população.

É de conhecimento geral que, devido ao desenvolvimento desigual das regiões brasileiras, no Nordeste (e também no Norte) as taxas que revelam o fracasso escolar se mantêm acima da média nacional e das demais regiões, mostrando que a equidade entre as regiões está longe de ser um fato.

³ Estado localizado no Litoral Norte do Brasil, que ocupa área de 333.365,6 km², limitando-se ao Norte com o oceano Atlântico, numa extensão de 640 km. A Leste e Sudeste faz divisa com o Estado do Piauí; ao Sul e Sudoeste com o Estado de Tocantins e a Oeste e Noroeste com o estado do Pará. A população do Estado, da ordem de 5.638.381 habitantes (Censo Demográfico – IBGE, 2000), distribui-se entre os 217 municípios.

Desse modo, as políticas educacionais no Maranhão sofrem os interesses mais gerais do Governo Federal, porque, mecanicamente, se tenta diminuir a distância histórica entre as regiões do norte ao sul do País, quanto ao desempenho dos números que compõem a educação.

Tais políticas apóiam-se em programas de renda mínima, em programas de regularização de fluxo para mascarar o problema da defasagem idade/série, em estratégias como progressão automática nas séries iniciais do Ensino fundamental, etc. Desse modo, anunciam-se números positivos de atendimento escolar, ocultando realidades e dados ainda mais graves.

No entanto cabe ressaltar que esse desempenho negativo corresponde historicamente ao descaso dos dirigentes nacionais e locais para com a educação dos pobres; resquícios de matrizes culturais, econômicas e políticas vinculadas ao latifúndio, à escravidão, ao coronelismo e ao transplante cultural, pela cópia ou imposição de modelos não condizentes com a realidade maranhense.

Essa realidade é decorrência do fato de que quem governa, coloca o Estado a serviço dos interesses que representa e não a serviço de todos, como querem convencer os discursos oficiais. A existência política do Estado, sob a forma de governo, implica os objetivos a serem eleitos nas políticas públicas, inclusive para a gestão da educação.

Quanto aos dados referentes ao Ensino Fundamental, nota-se uma melhoria nos últimos anos, com o atendimento de segmentos das camadas populares que estavam privados de oportunidades educacionais. Contudo, a questão da qualidade constitui-se, ainda, uma meta a ser alcançada.

De acordo com o relatório do SAEB (INEP, 2001), a Região Nordeste apresentou os mais baixos indicadores educacionais: o tempo médio esperado para conclusão do Ensino Fundamental foi de 11,1 anos nas Regiões Norte e Nordeste. Na Região Centro-Oeste atingiu-se 10,5 anos, enquanto nas Regiões Sudeste e Sul esse número reduziu-se para 9,2 e 9,6 anos, respectivamente.

O mesmo sistema de avaliação, em 2001, revelou que a média de desempenho em Língua Portuguesa, alcançada pelos(as) alunos(as) da 4ª série do Ensino Fundamental foi de 145 pontos (numa escala que vai de 0 a 500), o que corresponde ao nível 1 (de um total de oito níveis), ficando abaixo da média da região, que totalizou 151,7 pontos (nível 2).

Por sua vez, as médias dos(as) alunos(as) da rede estadual foram significativamente maiores do que a média dos(as) alunos(as) da rede municipal. O quadro se revela grave quando se faz a comparação entre as regiões: enquanto 13% dos jovens de

Brasília, entre 18 e 24, estavam no Ensino Superior, a percentagem correspondente ao Maranhão era de menos de 2% de acesso a este nível de ensino.

Finalmente, quando o relatório do SAEB (INEP, 2001) se referiu aos(as) professores(as) da região Nordeste que lecionavam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no período em referência, apenas 27,1% destes(as) profissionais possuíam formação em nível superior.

Obviamente, as manifestações dos problemas educacionais enfrentados pela Rede Pública de Ensino de São Luís são os mesmos apontados pela pesquisa na região Nordeste, agravando-se os índices quando relativizados nacionalmente, visto que o Maranhão apresenta um dos mais baixos desempenhos nas avaliações nacionais.

De acordo com dados do Censo Escolar, na SEMED, em 2003, os índices de reprovação e evasão giravam em torno de 12%. 26,6% dos alunos e alunas encontravam-se em defasagem escolar, sendo desse total 12,8% de 1ª à 4ª séries e 44,7% de 5ª à 8ª séries, o que corresponde do total de 26,6%, respectivamente, a 4.226 e 13.052 alunos e alunas matriculados neste nível de ensino. Dados do IBGE indicam que o município tem, ainda, 6,9% da população sem escolarização.

A SEMED tem sob a sua responsabilidade administrativa 161 Unidades de Educação Básica, sendo 86 unidades de Ensino fundamental e 75 unidades de Educação Infantil. Em 2006, a Educação Infantil contava com uma matrícula na ordem de 15.083 alunos e alunas, sendo 1.301 nas creches e 14.982 na pré-escola, número superior ao do ano 2003, ou seja, de 10.101. A matrícula no Ensino Fundamental, no ano de 2003 era na ordem de 67.487 alunos e alunas e no ano de 2006 elevou-se para 70.851 matrículas.

Ressalta-se que dentre as reformulações recentes das políticas da SEMED, merece o registro da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, conforme a Resolução nº 3/05 do CNE/CEE (BRASIL; Ministério da Educação e Desporto, 2005), que define as normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para 9 anos.

São Luís convive, portanto, com problemas graves quanto ao desempenho da educação: altos índices de repetência e de distorção idade-série; número reduzido de alunos(as) que concluem o Ensino Fundamental e pouca proficiência, daqueles(as) que o concluem, demonstrada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as únicas avaliadas pelo sistema nacional de avaliação.

A ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática justifica-se, conforme já discutido no capítulo anterior, pelo fato de as reformas educacionais procurarem

adaptar-se às demandas do atual modelo de educação, o qual valoriza determinados saberes instrumentais e estilos de raciocínio, em detrimento de outros. Ler e escrever, fazer cálculos, solucionar problemas, reaprender comportamentos, executar tarefas e flexibilizar-se são competências valorizadas, em detrimento de outras dimensões do conhecimento, fazendo com que educação social, ética, moral, política, estética tenham pouca importância nesse modelo racionalista de ser humano.

Não é por acaso que a mídia tem se encarregado de divulgar o insucesso da escola na formação de *usuários* da leitura e da escrita. Também, nos discursos políticos este é um assunto que garante aprovação e elogios, mesmo quando o “sujeito” não faz uma avaliação para o agravamento ou manutenção do problema. Para ilustrar cita-se a matéria veiculada no jornal O Estado do Maranhão, de 25 de maio de 2003 (Opinião, p. 5), com um artigo do deputado federal Gastão Vieira, ex-Secretário de Estado da Educação do Maranhão, onde se lê:

[...] Nessa área [alfabetização das crianças], o país marcha na contramão do mundo. Nenhum sistema estadual ou municipal de ensino, no Brasil, sequer possui dados para afirmar que está alfabetizando seus alunos. Ao contrário, todas as evidências disponíveis apontam para o contrário [...] Escola boa é escola que ensina a ler e escrever (se especialistas, pedagogos tiverem dúvida quanto a isso, perguntem aos pais). Só quem sabe ler e escrever pode aprender. Quem não sabe ler – como é o caso de mais de 60% dos concluintes da 8ª série – não tem como aprender.

É fato que, por motivos diferentes, tanto as pessoas que só podem contar com a escola para ter acesso aos conhecimentos sistematizados, quanto os empresários e as autoridades educacionais do Estado, partilham do debate sobre o insucesso da escola. Este debate destaca, sobretudo, a falta de proficiência dos(as) alunos(as) brasileiros(as) na leitura, na escrita e nas noções fundamentais da matemática.

Presume-se que tenha sido com esse espírito que o Secretário de Educação do Município de São Luís, em Mensagem no *Caderno dos Professores* (MARANHÃO, 2003), tornou público “o desafio, a utopia” que colocou para sua gestão: “[...] São Luís somente poderá vir a ser uma cidade livre, efetivamente democrática, quando seu slogan real, em todos os sentidos curriculares e não-curriculares, passar a ser ‘Cidade que Lê e Escreve’” (FEITOSA, 2003, p. 12).

Para tanto, uma das primeiras ações empreendidas imediatamente após ter assumido o cargo de Secretário Municipal de Educação em 2002, foi a realização de visitas aos espaços institucionais da SEMED, com o objetivo de conhecer toda a rede municipal de ensino e diagnosticar “com legitimidade a realidade que [iria] enfrentar no dia-a-dia da gestão da política educacional” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

Optando por não basear o diagnóstico apenas nas informações resultantes do relatório do SAEB, os(as) gestores(as) das políticas da SEMED solicitaram aos(as) gestores(as) das escolas da Rede que incentivassem os(as) alunos(as) a escreverem cartas ao Secretário Municipal de Educação, visando entregá-las por ocasião de sua visita às mesmas. O resultado dessa iniciativa foi relatado da seguinte forma:

Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer melhor suas dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam suas comunidades (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16)

Nota-se, a partir do relato acima, que os(as) gestores(as) das políticas da SEMED declararam ter posse de um diagnóstico qualificado da realidade escolar da rede pública municipal de ensino de São Luís por meio das cartas recebidas. Questiona-se a quantidade de informações compiladas das cartas escritas por alunos(as) que têm dificuldades na leitura e na escrita, levando-se em consideração que este foi o argumento fundamental para justificar a implantação do PSLTQLE em parceria com a Abaporu, como será visto adiante.

Questiona-se, também, como uma avaliação que tem como instrumento apenas o desempenho demonstrado por alunos(as) – com baixos níveis de escrita, é preciso sempre ressaltar esse fato – na produção de cartas e, obviamente, os conteúdos que essas cartas transmitiram, foi o bastante para fornecer a *mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís*.

E ainda, como as cartas ajudaram a definir o principal problema da educação municipal: a formação do(a) professor(a), uma vez que o foco principal das ações a serem implementadas pela SEMED, centrou-se na formação continuada destes(as) profissionais, “uma necessidade que foi extraordinariamente reforçada pela leitura das correspondências dos alunos” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 19).

Desse modo, o *diagnóstico* da realidade da SEMED, baseado numa dimensão da aprendizagem do(a) aluno(a) – o desempenho da habilidade de escrita demonstrado na produção das cartas – mostrou-se suficiente para que a Secretaria optasse por mudanças que implicaram, entre outros aspectos, em novos paradigmas de gestão e de formação dos(as) profissionais.

Não há como eximir-se de conferir uma dimensão mais abrangente aos questionamentos anteriores. Os conteúdos que essas cartas transmitiram seriam capazes de

análises tão profundas da realidade e de apontar um diagnóstico tão revelador? Por trás do discurso que justifica a opção pelas cartas, por se tratar de “algo seguro, competente, rápido, objetivo e devidamente contextualizado” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 16), não se ocultaria o fato de se escamotear o autoritarismo de políticas (programas, projetos) que são elaborados em gabinetes, por “especialistas”, geralmente externos, impondo soluções de mudanças, sempre anunciadas como novidades, para a superação dos problemas escolares?

Outro questionamento se faz: os(as) alunos(as) são os(as) informantes mais qualificados(as) para oferecer um diagnóstico da realidade da educação escolar? Ou eles(as) seriam apenas uma das faces de um problema, que não nasce, exclusivamente, no chão da escola, mas que se quer diagnosticar neste espaço?

Vale ainda indagar se por trás do discurso que justifica a opção por esse tipo de diagnóstico não se esconderia o fato de se desconsiderar a contribuição das análises dos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e suas implicações na educação para a formulação de políticas educacionais e, conseqüentemente, o valor da pesquisa científica no desenvolvimento das políticas públicas.

É possível que existam pesquisas nas universidades maranhenses capazes de contribuir para o diagnóstico dos principais problemas da rede pública municipal de ensino, problemas geralmente ignorados nas avaliações que se baseiam em apenas um sujeito do processo educativo ou realizados por equipes externas, que pouco conhecem essa realidade.

Além de apontar problemas, talvez essas pesquisas pudessem apontar forças propulsoras de outras/novas soluções; ou indicar as iniciativas implementadas em outras gestões ou pelos próprios estabelecimentos de ensino da Rede, avaliadas como exitosas. No entanto, sabe-se que as políticas educacionais são caracterizadas pela descontinuidade e pelo hábito de se fazer tábula rasa quanto à história das instituições em cada novo governo.

Ao utilizarem como diagnóstico as cartas produzidas pelos(as) alunos(as), desconsiderando as demais vozes que integram o processo educativo (profissionais da educação, pais e a comunidade), os(as) gestores(as) das políticas da SEMED silenciaram um universo importante que poderia contribuir com proposições para a resolução dos problemas educacionais do município.

Refletindo sobre essa questão, recorre-se às palavras de Lauglo (1997), quando analisa o documento “Prioridades e Estratégias para Educação”⁴, produzido pelo Banco Mundial, em 1995:

⁴ Nesse documento o Banco Mundial, explicita suas orientações para o planejamento das políticas educacionais aos governos para os quais faz empréstimos. Vale destacar que para este organismo a educação é entendida “não

[...] como os governos, o Banco desempenha um papel político e tem uma cultura institucional que é mais receptiva a alguns tipos de pesquisa e a alguns tipos de conclusões do que a outros. Estará predisposto a assimilar aqueles resultados que não contradigam sua orientação geral favorável aos mercados, ao desenvolvimento dos setores modernos e ao Estado centrado na aprendizagem (LAUGLO, 1997, p. 28).

Infere-se, então, que o projeto de assessoria da Abaporu à SEMED (ABAPORU, [2002]), não nasce do diagnóstico informado pelas cartas. As diretrizes propostas, que serão discutidas a seguir, estão em consonância com uma política mais ampla, para a qual

La gestión em educación solo tiene sentido si impacta favorablemente el aprendizaje y la progresión de los educandos. Se entiende por dicha gestión la organización y administración de recursos para alcanzar los objetivos de una política educacional determinada. Este um proceso que abarca desde la definición de la política hasta la evaluación de los resultados del quehacer em la unidad educativa.(CEPAL/UNESCO, 2005, p. 67)

3.3 “História de uma caminhada lado a lado”⁵: parceria e (ou) privatização (?)

Diante do *diagnóstico* elaborado a partir das cartas dos(as) alunos(as), os(as) gestores(as) das políticas da SEMED destacaram “a necessidade de construção de uma política educacional de caráter sistêmico, isto é, uma política capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função da escola” (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17).

Entra em cena, então, a segunda decisão da gestão municipal (a primeira foi o diagnóstico): a parceria, respondendo aos questionamentos que se fazia quanto à existência de um projeto que antecedia a tomada de decisão acerca das políticas de educação a serem implantadas.

Lembre-se que no diagnóstico da crise do campo educacional é a ingerência do Estado que ocupa lugar de relevância. A burocracia, o modelo de intervenção padronizador e centralizador são os vilões que precisam ser atacados para que seja alcançada a tão almejada qualidade. “O caminho é, portanto, a descentralização da gestão e o imbricamento maior com instâncias fora do estado, ONG’s, associações em geral, empresas etc.” (COSTA, 1995, p. 63).

Rigal (2000) analisando os principais traços do modelo neoliberal para as reformas educacionais, atenta para o discurso ideologizado que, formalizando-se como uma

apenas como instrumento capaz de reduzir a pobreza, mas, sobretudo, como fator essencial à formação de ‘capital humano’, para que (...) possa servir aos padrões de acumulação” (CABRAL NETO e CASTRO 2005, p. 9),

⁵ Neste capítulo, os subtítulos aspeados são alusões aos subtítulos dos textos oficiais da política educacional da SEMED, implementada por meio do PSLTQLE e analisados no decorrer deste estudo.

proposta eminentemente instrumental e técnica, “reforça a necessidade de ‘despolitizar’ o projeto de modernização educativa e transformá-lo em um problema administrativo de governo e de engenharia. As questões de política e de tomada de decisões, os interesses setoriais, são traduzidos em termos de gerenciamento, eficiência, produtividade” (RIGAL, 2000, p. 184), fato que vai ocorrer na gestão da educação municipal em São Luís.

O Secretário Municipal de Educação e sua equipe, constatando que “é muito para se fazer sozinho”, realizam o que o Banco Mundial e as reformas do aparelho de Estado vinham proclamando: a parceria público/privado, visando solucionar os problemas educacionais. Para tanto, contratam a assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, empresa coordenada por profissionais que participaram da elaboração e da implementação de políticas do MEC no período de governo do Presidente FHC, a exemplo do Programa Parâmetros em Ação e do PROFA⁶.

Para uma primeira análise sobre essa parceria é oportuna a contribuição de Martins (1999), que ao destacar o fato das reformas curriculares do MEC terem sido realizadas pela iniciativa privada (segundo ela, representantes de uma escola particular de São Paulo) ressalta:

(...) manteve-se, portanto, a visão de que o setor privado, mesmo quando não é beneficiado diretamente por subsídios ou proteções financeiras, segue sendo o interlocutor legítimo para operações de risco, aquelas que envolvem mudanças ou exigem rupturas na cultura das políticas setoriais (MARTINS, 1999, p. 82).

Vale, portanto, ressaltar, que a Abaporu, além de ser uma empresa externa, ou seja, de outro estado – questão bastante discutida pelos(as) profissionais da SEMED – é uma empresa privada, o que evidencia o processo dissimulado de privatização da educação que se implantou no país como parte integrante do receituário neoliberal para a refuncionalização do Estado.

Com efeito, a parceria entre o público e o privado (processo de publicização mencionado no capítulo anterior) é uma estratégia utilizada para a descentralização da gestão e ganha força com o reconhecimento de um suposto “terceiro setor”, não-governamental e não-lucrativo.

Sobre a questão Ramos (2005, p. 39) observa que

A criação dos serviços não-exclusivos do Estado, ao mesmo tempo que garantiu a natureza pública dos serviços sociais, viabilizou a política de parceria sob a racionalidade economicista-liberal. A privatização realizada longe de constituir uma retirada do Estado do campo social, refuncionalizou sua presença.

⁶ Programas de formação continuada de professores(as), integrantes do movimento de reforma da formação de professores(as), consolidado a partir de 1996.

Para os críticos do Estado interventor, quando se trata de serviços não-exclusivos (educação, saúde, cultura, pesquisa científica), apesar de o Estado ser o financiador e fomentador, não há razão ou necessidade do seu controle exclusivo sobre a gestão desses serviços. No entanto, o controle ou a gestão não pode ser do âmbito meramente privado. Assim, a solução encontrada foi a definição de uma propriedade que não é pública e nem privada, mas pública não-governamental ou pública não-estatal.

Há três possibilidades com relação aos serviços não-exclusivos: podem ficar sob o controle do Estado, podem ser privatizados e podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade, isto é, ser convertidos em organizações públicas não-estatais. O burocratismo e o estatismo defendem a primeira alternativa, os neoliberais radicais preferem a segunda; os socialdemocratas (ou democratas liberais, na acepção norte-americana) defendem a terceira. Há inconsistência entre a primeira e a administração pública gerencial. Esse tipo de administração tem dificuldade de conviver com a segunda alternativa, e é perfeitamente coerente com a terceira. Nesse caso o Estado não é visto como produtor – como prega o burocratismo –, nem como simples regulador que garanta os contratos e os direitos de propriedade – como ‘reza’ o credo neoliberal –, mas, além disso, como ‘financiador’ (ou ‘subsidiador’) dos serviços não-exclusivos. O subsídio pode ser dado diretamente à organização pública não-estatal, mediante dotação orçamentária. (BRESSER PEREIRA, 2003, p.35).

Desse modo justifica-se a presença da Abaporu e de outras organizações não-governamentais na gestão da educação em São Luís (FSADU, PLAN, entre outras). Trata-se de um “choque de mercado no interior do Estado”, pensamento defendido pelas teses neoliberais que atribuem ao mercado a capacidade de superar as falhas da ação estatal, por meio da adoção da lógica mercantil na gestão das instâncias estatais na busca de sua eficiência e produtividade (PERONI; ADRIÃO, 2005 p. 138).

É a transformação da educação enquanto serviço público, uma vez que se constitui esse novo setor alternativo ao Estado. O terceiro setor, com funções antes executadas e controladas pelas instituições do Estado de acordo com determinados princípios definidos pelo direito público. Transforma-se, portanto, segundo Peroni e Adrião (2005), em um “quase mercado”.

Note-se que mesmo justificada pelo apelo à democratização, a formulação das estratégias apresentadas por este setor, geralmente, não decorrem de fóruns de decisão pública, como é o caso do PSLTQLE, pensado pela Abaporu, sem consulta aos(as) funcionários(as) da SEMED. Desvela-se, então, o que o discurso oculta: um movimento de privatização, para o qual são utilizadas diversas estratégias.

Portanto, em conformidade com as orientações políticas da reforma, vê-se que a SEMED passou a transferir recursos públicos para a Abaporu que, pela parceria realizada, apresentou-lhe um projeto de assessoria, no qual, em linhas gerais, primeiramente, argumenta

sobre a “necessidade de alterar radicalmente as formas de implementação das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a formação profissional dos educadores”⁷ (ABAPORU, [2002], p. 3). Em seguida, faz críticas à cultura das instituições educacionais, pelo seu imediatismo e desarticulação de suas ações; sinaliza algumas razões que explicam o retorno indesejado dos investimentos para implementação das políticas e programas das Secretarias de Educação; aponta a superação da “fragmentação das políticas, fazendo-as convergir para a finalidade principal do sistema de ensino – garantir a qualidade da aprendizagem de crianças, jovens e adultos que frequentam a escola” (ABAPORU, [2002], p. 3) – como o caminho a ser trilhado; e, por fim, define os investimentos a serem, simultaneamente, priorizados com vistas à “eficácia” (*sic*) das políticas públicas:

- O desenvolvimento profissional e as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério – consolidação de projetos educativos nas escolas, formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento do sistema de ensino (secretarias de educação e escolas), quadro estável de pessoal e formação adequada dos profissionais técnicos.
- Infra-estrutura material [...]
- Carreira – valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva;
- Avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos (ABAPORU, [2002], p. 4).

A partir dessas argumentações, a Abaporu apresenta sua proposta de trabalho a ser desenvolvida por meio da seguinte estrutura: 1) elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; 2) organização da secretaria e gestão da rede de escolas; 3) articulação das políticas educacionais de formação continuada; 4) implementação de políticas de formação articuladas e tendo como objeto da formação o trabalho desenvolvido nas escolas; 4) sistema de avaliação institucional permanente da SME de São Luís; 5) articulação de uma rede social educativa na cidade de São Luís e 6) divulgação e autoria dos projetos educativos (ABAPORU, [2002]).

Mas, tanto os(as) gestores(as) das políticas da SEMED como os técnicos da Abaporu, ao relatarem as ações realizadas pelo Programa PSLTQLE, nos seus dois primeiros anos (MARANHÃO, 2004), referem ter efetuado ajustes no projeto inicial, para flexibilizá-lo de maneira a adequá-lo às necessidades da Secretaria, uma característica da gestão gerencial.

Analisando os textos selecionados (sobretudo, ABAPORU, [2002] e MARANHÃO, 2004), percebe-se que a essência da proposta não se modificou, uma vez que a finalidade – a garantia da aprendizagem dos(as) alunos(as), ou melhor, o atendimento ao cidadão-cliente – e o objetivo estratégico são os mesmos.

⁷ A empresa esclarece que utiliza o termo *educadores* como sinônimo de profissionais da educação.

No documento mais atual, em nova redação, acrescentou-se a formação de leitores e escritores (fato questionável, levando-se em consideração que o projeto foi apresentado tendo em vista o estabelecimento de uma parceria para o desenvolvimento de ações que se mostraram necessárias a partir do *diagnóstico* fornecido pelas cartas dos(as) alunos(as)). As palavras contidas nos dois documentos referidos (o projeto e o relato das ações implementadas nos primeiros anos), são as seguintes:

A proposta de assessoria [...] tem como objetivos estratégicos a transformação da cultura institucional (da escola e da própria Secretaria) e a ampliação das competências profissionais dos educadores (ABAPORU, 2002, p. 10; grifo nosso).

O Programa tem como objetivo estratégico a criação de algumas das condições necessárias à formação de leitores e escritores – profissionais e alunos da rede municipal (SOLIGO, 2004a, p. 30; grifo nosso).

Inferese que as *condições necessárias à formação de leitores e escritores* referem-se à necessidade da *transformação da cultura institucional*, que no discurso das reformas dizem respeito à *reorientação das políticas educacionais*, (termos também presentes no projeto da Abaporu), referindo-se, todos eles, à necessidade da reforma da administração. Aliás, o apelo à necessidade de uma *mudança na cultura institucional* é recorrente no projeto de parceria Abaporu-SEMED.

Quando aponta a superação da fragmentação das políticas como o caminho a ser trilhado para o alcance da eficácia das políticas públicas, conforme mencionado anteriormente, o documento em discussão acrescenta que tal medida é “algo que depende, em grande medida, da capacidade das Secretarias subverterem o tratamento que tradicionalmente se dá aos projetos educacionais e transformarem uma cultura institucional bastante cristalizada” (ABAPORU, [2002], p. 3).

Ao reconhecer as limitações e dificuldades inerentes à implantação de propostas do tipo indicado pela assessoria – a formação continuada dos(as) profissionais da Secretaria – o mesmo documento propõe a escola como locus privilegiado para essa formação argumentando: “se a cultura predominante na escola funciona como elemento de resistência às mudanças consideradas fundamentais na educação e se a intenção é atuar no sentido de subvertê-la, isso só será possível no interior da própria escola” (ABAPORU, [2002], p. 7).

Tais argumentos coincidem com as orientações para a reforma do aparelho do Estado que defendem a mudança dos paradigmas de administração da máquina estatal: daquela considerada burocrática para a administração gerencial. Prova disso é um dos argumentos que consta no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, em que se lê:

(...) [os] obstáculos a uma administração pública eficiente só poderão ser superados quando, conjuntamente com a mudança institucional legal ocorra uma mudança cultural no sentido da administração pública gerencial (BRASIL, 1995 p. 48).

Nesse contexto, infere-se que também a Abaporu ([2002]) defende um modelo de administração pública gerencial em contraponto a uma suposta administração pública burocrática. Para dar concretude a esta afirmação, ressaltam-se algumas idéias expressas no projeto de assessoria apresentado à SEMED (ABAPORU, [2002]).

Conforme tratado anteriormente, tal documento deixa claro que a superação da fragmentação das políticas da Secretaria – caminho a ser trilhado para a melhoria da educação municipal – pressupõe a convergência dessas políticas para a garantia da aprendizagem dos(as) alunos(as) (ABAPORU, [2002], p. 3). Percebe-se a defesa dos princípios da orientação para o cidadão-cliente - no caso os alunos(as) - e do controle por resultados focados na aprendizagem, presentes no documento do *Plano Diretor...* (BRASIL, 1995) para justificar a adoção do paradigma de administração gerencial, como se pode constatar nas seguintes palavras deste último documento:

(...) pretende-se [com a reforma do aparelho do Estado] reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995 p. 19; grifos nossos).

A diferença fundamental [da administração pública burocrática da gerencial] está na forma de controle, que [na gerencial] deixa de basear-se nos processos e para concentrar-se nos resultados (BRASIL, 1995, p. 22; grifos nossos).

A idéia é introduzir a lógica do mercado, na qual se sobrepõe a relação custo-benefício, tendo em vista que por meio da implantação da administração gerencial os serviços da educação poderiam adquirir um caráter competitivo, através da descentralização da gestão (a publicização, por exemplo), o controle por resultados, a recompensa por desempenho, o incentivo à *criatividade* – e, portanto, a competição administrativa. Tudo isso visando o aumento da qualidade com o menor custo possível. O *Plano Diretor* não poderia ser mais claro quanto a essa questão:

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não-exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Logo a administração deve ser necessariamente gerencial (BRASIL, 1995 p. 54).

Nessa perspectiva, a SEMED serviu-se da descentralização como mecanismo de controle e incentivo à inovação da gestão, utilizando o contrato com a Abaporu como forma

de controle permanente da gestão municipal de educação, medidas igualmente previstas para a reforma do aparelho Estado como se pode constatar em Bresser Pereira (2003, p.33)

A administração pública gerencial envolve, como vimos, uma mudança na estratégia de gerência, mas essa nova estratégia deve ser posta em prática em uma estrutura administrativa reformada. A idéia geral é descentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser mais específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor.

Ocorre, pois, uma reforma gerencial da SEMED, através desse contrato de gestão que atingiria, também, o chão da escola, por meio da formação continuada de seus técnicos, diretores(as), professores(as) e da avaliação do desempenho. Para tanto, a Abaporu propõe-se a dar um “tratamento sistêmico [d]às políticas e programas da Secretaria” (ABAPORU, [2002], p. 4), traduzido em alguns eixos de atuação, onde a formação continuada dos(as) educadores(as) é concebida como ação estratégica e transversal.

Ressalta-se que, o fato de a formação continuada dos(as) profissionais da SEMED ser concebida como ação estratégica e transversal a toda a política proposta, evidencia a preocupação com o que se colocou como o principal desafio para o governo para o êxito das reformas de segunda geração: a “profissionalização”, haja vista que tais reformas têm o “desenvolvimento altamente dependente do desempenho de gerentes médios dentro do setor público” (GAETANI, 1998, p. 88).

Ao ressaltar o caráter conflitivo das reformas de segunda geração, Gaetani (1998) destaca a necessidade de considerar a dificuldade e a complexidade dos confrontos e negociações envolvidos no esforço para a sua implantação. Para tanto, analisa alguns temas em torno dos quais é importante orientar a ação, dentre os quais ressalta-se o seguinte:

(...) não há como deixar de reforçar a importância do Estado em redefinir sua postura em relação a seus recursos humanos, sua principal fonte de despesas no orçamento e seu principal ativo, em termos de potenciais ganhos de produtividade. Sem profissionalização da gestão pública, até a própria condução das reformas fica prejudicada, dependendo sempre da qualidade do preenchimento dos cargos de recrutamento amplo. Sem a criação das condições elementares para formar, qualificar e instrumentalizar os quadros de elite do Estado, os fenômenos *rent-seeking* continuarão se multiplicando (...)

Acredita-se que o fato da formação continuada dos(as) profissionais da SEMED ser considerado uma “ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (MARANHÃO, 2004), ganha inteligibilidade quando analisado dentro desse contexto.

Nesse sentido, os eixos ou subjetos de atuação propostos, inicialmente, pela Abaporu, foram: formação continuada, gestão, rede social educativa, avaliação. Como foram efetuados ajustes para adequar a proposta às necessidades da Secretaria (SOLIGO, 2004a), incluíram-se outros e redimensionou-se o de formação continuada, como será detalhado a

seguir. Assim, em 2004, eram os seguintes os eixos de atuação e os subprojetos do PSLTQLE (SOLIGO, 2004a p. 30):

- Formação dos gestores das escolas
- Formação dos coordenadores pedagógicos
- Formação dos formadores de professores alfabetizadores
- Rede social educativa
- Escolas-em-Rede
- Avaliação do sistema de ensino
- Avaliação da aprendizagem dos alunos
- Novos caminhos para o mundo do trabalho
- Acompanhamento do trabalho das escolas
- Planejamento Estratégico Situacional (PES)
- Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís
- Elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores.

Verifica-se que os projetos e eixos: Escolas-em-Rede; Avaliação da aprendizagem dos alunos; Novos caminhos para o mundo do trabalho e Acompanhamento do trabalho das escolas não constavam no projeto original.

Dentre eles, julga-se importante o registro de algumas considerações sobre o eixo Acompanhamento. De acordo com Soligo (2004a), este eixo é fruto da necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de controle das ações implementadas nas escolas desde o início do Programa. Funciona com um elo entre a SEMED e as escolas, tanto que, conforme Vituriano & Soligo (2006), uma de suas finalidades é informar a Secretaria Adjunta de Ensino acerca do andamento dos trabalhos das escolas.

Nesse sentido, o eixo Acompanhamento revela-se também como estratégico na consolidação do novo modelo de gestão proposto pelo PSLTQLE, uma vez que a principal função dos profissionais da equipe é a de se constituírem “parceiros experientes dos educadores das escolas para implementar ações que se fazem necessárias tendo em conta a meta estabelecida [...]” (SOLIGO, 2004c, p. 67; grifo nosso). Vale ressaltar: a meta é encurtar a distância entre intenções e resultados, o que evidencia, além de uma característica da gestão gerencial, a ênfase no controle na gestão implantada.

O redimensionamento do eixo Formação Continuada foi efetuado porque no projeto original, a Abaporu dispunha-se a formar os(as) formadores(as) de formadores(as). Ou seja, a formação voltar-se-ia à Equipe Técnica da SEMED que, por sua vez, realizaria as

ações formativas com os(as) demais profissionais da rede, incluindo os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes(as) responsabilizar-se-iam pelo trabalho de formação dos(as) professores(as) nas escolas.

Todavia, conforme Soligo (2004a, p.35), como resposta às demandas colocadas pela Equipe Técnica da SEMED, impôs-se a necessidade de uma ação direta também junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, foi organizado um cronograma de encontros mensais de formação destes(as) profissionais pela equipe da Abaporu.

O objetivo desses encontros era *orientar* os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que trabalham nas escolas para a realização de ações formativas com os(as) professores em serviço. Porém, o procedimento utilizado era a tematização da prática pedagógica realizada em sala de aula pelo(a) professor(a), focalizando situações didáticas de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, o foco era a atuação do(a) professor(a).

É preciso destacar que, no final da primeira fase de implantação das ações do PSLTQLE, a SEMED organizou uma equipe com 14 (quatorze) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam em escolas, para que eles(as) próprios desenvolvessem as atividades desses encontros mensais, tornando-se, estes(as) profissionais, formadores(as) de formadores(as). Tal equipe passou, então, a participar de encontros de formação com os técnicos da Abaporu, com vistas ao planejamento e execução dos encontros mensais.

Essa proposta não estaria evidenciando uma sintonia com as atuais políticas de formação, indicadas pelos gestores internacionais, segundo as quais o problema da educação está no(a) professor(a), uma vez que este(a) profissional é apontado como a causa do baixo desempenho demonstrado pelos(as) alunos(as)?

Além disso, as recomendações dos organismos internacionais apontam que o professor(a) pode, por outro lado, ser também a solução para os problemas educacionais, desde que haja investimentos na sua formação. Por isso, atualmente, a formação de professores(as) é considerada a estratégia de maior eficiência para transformar o quadro da educação escolar nos países periféricos (CEPAL/UNESCO, 2005).

Segundo a CEPAL (2005), as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. E nos países latino-americanos, as experiências e pesquisas têm mostrado que o fator ensino é um dos mais significativos para que as reformas educativas realizadas tenham bons resultados no que concerne à aprendizagem dos alunos.

Portanto, verifica-se que a política implantada pelo PSLTQLE está correlacionada com as diretrizes dos organismos internacionais, voltados à política de educação na América

Latina e Caribe, quando tratam do protagonismo dos(as) professores(as) nas mudanças educativas a serem realizadas nessa região.

Outra modificação do eixo formação continuada foi a inclusão da formação dos(as) gestores(as) das escolas, em coerência com o entendimento de que uma educação de qualidade está intimamente relacionada à questão da gestão (tanto da escola como do sistema de ensino como um todo) e à política de focalização na escola. Além disso, a formação dos(as) gestores(as) das escolas é uma forma de garantir o desenvolvimento do novo modelo de gestão.

Corroborando com esta afirmativa as palavras de Ball (2001, p. 108-109) ao discutir a importância do papel do(a) gestor(a) no novo paradigma de administração, em artigo que analisa as diretrizes políticas globais e as relações políticas locais em educação:

A gestão [...] desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora.

O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

Com efeito, a gestão escolar ocorre no “chão da escola”, espaço onde se dá formalmente o processo educativo e onde devem se concentrar os esforços da gestão do sistema educacional, segundo o princípio de focalização.

De acordo com os organismos internacionais a gestão escolar deve se articular em torno de três eixos fundamentais: o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os diferentes atores da educação (pais, alunos, professores, diretores) e a estrutura e funcionamento, que por sua vez estão ligados ao comportamento e à forma de atuar da própria instituição escolar. (CEPAL/UNESCO, 2005)

Coerente com este pensamento, no PSLTQLE, a formação dos(as) gestores(as) das escolas tem como objetivo geral “re-significar a concepção de gestão democrática, tendo como princípio que a gestão da escola está diretamente relacionada à gestão de situações de sala de aula (situações de ensino e de aprendizagem) [...]” (MELO, 2004b, p. 127). Percebe-se que a preocupação central é com a compreensão dos(as) gestores(as) acerca do seu papel no processo de construção da gestão *democrática/participativa*. Vale dizer, da sua responsabilidade no envolvimento da comunidade escolar para garantir a melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as) – dos resultados a serem obtidos. Cabe ao gestor (a), portanto, contribuir para consolidar o novo paradigma de relação Estado e Sociedade, o novo pacto social.

Reconhecendo a importância do(a) gestor(a) escolar na consolidação do novo paradigma de administração, sua formação e indicação são elementos constitutivos das orientações cepalinas desde 1992, que indicam a necessidade de uma maior autonomia e preparação adequada para assumir a liderança do processo de gestão. Nesse sentido, recomendam que o cargo de gestor(a) escolar não deve se limitar a um período curto, devendo ser entendido como carreira profissional na condução dos estabelecimentos de ensino (CEPAL/UNESCO, 1995).

Vale o registro de que nas escolas públicas municipais de São Luís os(as) gestores(as) das escolas não são eleitos ou indicados mediante outros processos mais democráticos. São indicados(as) pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED, sem consulta à comunidade escolar e sem estabilidade ou garantia de continuidade no cargo, por ocasião de mudanças das autoridades centrais.

A despeito dos movimentos organizados dos(as) educadores(as) da capital, que há muito reivindicam processos democráticos para a escolha destes(as) profissionais(as), esta orientação não está presente no PSLTQLE, ainda que em seus documentos a descentralização das decisões e, por conseguinte, a necessidade de democratização sejam questões recorrentes.

3.4 “O mesmo ponto de partida e de chegada”: a fragmentação

Partindo da compreensão de que fragmentar significa “reduzir a fragmentos; partir em pedaços; dividir, fracionar” (FERREIRA, 2004), entende-se que um diagnóstico da realidade da educação municipal elaborado a partir do desempenho demonstrado pelos(as) alunos(as), em cartas escritas ao Secretário de Municipal de Educação, expressa uma fragmentação, em razão de ter considerado apenas um sujeito do processo, uma fração dessa totalidade, que é o fenômeno educativo, representada na figura do(a) aluno(a). Assim, o ponto de partida foi a falta de visão da totalidade do processo educativo, portanto, fragmentação.

As políticas e programas da SEMED, tendo como horizonte a garantia da qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as), deram à formação continuada dos(as) professores(as) um peso diferente, sobretudo, considerando-se que o PSLTQLE tem como ação estratégica e transversal a formação dos(as) profissionais da educação. Mas, focalizam e fragmentam a formação quando estabelecem uma rede de hierarquias a receber as informações necessárias para a condução da formação continuada dos(as) professores(as) da rede municipal.

Conforme se tratou anteriormente, no referido Programa, as ações formativas dirigidas aos(as) professores(as) são planejadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) que trabalha na escola, baseadas na formação que estes(a) têm com formadores(as) de coordenadores(as) pedagógicos(as). Por sua vez, estes últimos são formados(as) por técnicos da Abaporu – formadores(as) de formadores(as) de coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, constata-se que a formação continuada de professores(as) na escola expressa também uma fragmentação.

As informações, os conteúdos, ou seja, o *conhecimento didático* que a assessoria se propõe a socializar, por maiores que sejam os esforços dos(as) diferentes formadores(as), possivelmente chegam à escola fragmentados, em decorrência do próprio processo formativo em “cadeia”.

No entanto, se estas informações adentram a escola muito ou pouco comprometidas, ou seja, com formulações conceituais deformantes, equivocadas ou não; e ainda, se os processos formativos correspondem à realidade escolar; se estão respondendo às demandas dos(as) professores(as) e promovendo mudanças na aprendizagem do(a) aluno(a); se são organizados de acordo com a política do Programa; são indagações que somente as pesquisas que chegarem até o “chão da escola”, para um acompanhamento *in loco* desta formação, poderão esclarecer. Mas, devido ao processo de formação, envolvendo várias etapas até chegar na escola, presume-se que na concretização das ações formativas na escola seja caracterizada pela fragmentação.

Elegendo a “valorização profissional real” como uma das prioridades de investimento, da gestão reformada, o PSLTQLE destaca algumas ações que devem contribuir para este fim: “carreira, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva” (SOLIGO, 2004a, p. 30).

Trata-se, uma vez mais, de fragmentos da compreensão que os movimentos organizados de educadores(as) têm de valorização profissional, a qual abrange, entre outros, o fortalecimento da autonomia intelectual, política e social e a melhoria das condições de trabalho (infra-estrutura, recursos, quantidade mínima de alunos(as) por sala, condições para estudo e organização do trabalho pedagógico como biblioteca, etc.).

Essa autonomia referida pelos movimentos organizados não pode prescindir de uma política global de formação que articule formação inicial e continuada e condições de trabalho.

No que se refere à formação, partindo do entendimento da responsabilidade social dos(as) profissionais da educação, em especial dos(as) professores(as), no contexto de uma

sociedade excludente e profundamente injusta, tais movimentos defendem a garantia de uma formação que contribua com referenciais de análise capazes de fundamentar a busca de respostas aos desafios e às contradições da realidade educacional do país, e por extensão do estado e do município (ANFOPE, 2004).

Tal concepção de formação insere-se num quadro mais amplo em que se faz necessário levar em conta não apenas as questões relacionadas ao cotidiano escolar, como também as questões educacionais como um todo, inseridas em contextos políticos, econômicos e culturais, articulando-os dialeticamente.

Na contramão desta concepção de formação parece enquadrar-se a concepção expressa no projeto para implantação do PSLTQLE, já que a formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento de competências profissionais (ABAPORU, [2002]).

A questão das competências na formação de professores(as) será discutida adiante. Porém, no momento, é preciso ressaltar que entendendo competência como a capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos para responder aos diferentes desafios colocados pela prática – um fragmento, ou seja, o dia-a-dia da sala de aula – a proposta reduz a formação das(as) professores(as) ao município prático. Além disso, privilegia o conhecimento didático, em detrimento dos demais conhecimentos que configuram a prática docente, outro exemplo de fragmentação.

Linhares e Silva (2003) analisando os dispositivos legais das reformas educacionais no que se refere à formação de professores observam que o trato das competências tende mais “para uma concepção em que elas se tornam programadas previamente, num estilo de administração contabilista e pragmática: ‘prever para prover’” (p. 63), e acrescenta-se: avaliar para controlar.

Nessa perspectiva, valorização e, em conseqüência, autonomia, são analisadas a partir de uma visão reducionista e até mesmo deturpada. Autonomia e valorização certamente não convivem com mecanismos de controle técnico, ou seja, com avaliação centrada no desempenho, fundamentado em padrões claros e observáveis para serem indicadores de controle. Criticidade, criatividade, cooperação com outros(as), solidariedade, independência, autonomia, etc., dimensões importantes no exercício de uma docência de qualidade social, política e pedagógica, não podem ser medidas em avaliações padronizadas.

A partir dessa concepção adotada pelo PSLTQLE, colocam-se alguns questionamentos: como possibilitar aos(as) professores uma referência ampliada do fenômeno educativo? O conhecimento didático é suficiente para a apreensão dos

determinantes e das contradições do contexto mais amplo em que se insere o educacional, como condição para uma atuação que tenha como horizonte a transformação deste contexto?

Pensar a formação continuada de professores(as) como meio para resolver problemas da sala de aula, numa visão claramente pragmatista, desconsiderando um amplo espectro de problemas que influenciam a baixa qualidade da educação escolar da rede pública de ensino, já expressa, por si só, uma concepção reducionista de formação. Acrescente-se a isso que, no PSLTQLE, esses problemas relacionam-se, sobretudo, ao ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa. Por isso, São Luís, te quero lendo e escrevendo.

Acerca dessa questão é elucidativa a análise de Torres (2000) referida às estratégias orientadas pelo BM para a melhoria da qualidade da educação. A autora observa que a área da leitura e da escrita é mencionada constantemente como a necessidade básica de aprendizagem e componente essencial da Educação Básica.

Poucos campos como o da aquisição escolar da leitura e da escrita geraram de fato, nos últimos anos, um movimento tão importante de pesquisa e questionamento aos enfoques e métodos convencionais de ensino e um avanço tão grande no conhecimento, na teoria e na experimentação pedagógicas. No entanto, as extensas bibliografias consultadas tanto para o livro dedicado à educação de 1º grau (1992) como para o último documento setorial (1995), ignoram este fenômeno. Autores renomados no campo da alfabetização e da alfabetização infantil em particular, inclusive norte-americanos e europeus, não constam na bibliografia (TORRES, 2000 p. 142)

Essas considerações vão ao encontro de algumas limitações referentes ao PSLTQLE, sempre apontadas nas discussões dos(as) profissionais da Rede, em especial professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes(as) profissionais destacam que o fato do Programa privilegiar a linguagem oral e escrita, outras demandas de formação são desvalorizadas, a exemplo das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das outras áreas do conhecimento (ciências, história, geografia, matemática), os temas relativos à diversidade étnico-racial, sexualidade, violência, educação inclusiva, etc. – temáticas muito discutidas atualmente, porém tratadas, eventualmente, em encontros específicos da SEMED.

Aos assuntos relacionados ao exercício das diferentes funções no processo educativo, de um modo geral, e da função docente especificamente, o Programa não dedica a atenção merecida. Sem falar em questões importantes para a profissão como carreira, condições de trabalho, salário, saúde e segurança do(a) educador(a), etc.

Registra-se mais um exemplo de fragmentação no PSLTQLE: a concepção de valorização do(a) educador(a). De acordo com os movimentos organizados dos(as) educadores(as), a valorização dos (as) profissionais da educação contempla o direito do(a) trabalhador(a) à participação na definição das políticas de sua formação. Mas esta

participação não pode ser garantida por meio de representantes indicados ou convocados pela própria Secretaria de Educação. Em um processo realmente democrático, a participação se dá através das entidades representativas dos(as) educadores(as).

No entanto, no PSLTQLE tal participação não foi garantida. O delineamento dessas políticas se deu através da parceria com a Abaporu. Foram os técnicos desta empresa, juntamente com os(as) gestores(as) das políticas da SEMED que decidiram que a formação continuada dos(as) profissionais que exercem diversas funções na Rede Pública Municipal seria considerada uma ações estratégica e transversal a toda política da Secretaria. Foram eles também que definiram o modelo a ser adotado para essa formação.

Cabe ainda como destaque o fato de que o PSLTQLE propõe, como um dos aspectos da valorização profissional, tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva. No entanto, esse tempo, no projeto do Estatuto do Magistério, também elaborado pela Abaporu, é garantido aumentando-se a carga horária dos(as) professores(as) para 24 horas semanais. Nota-se que essa iniciativa tem seu contraponto nos movimentos organizados dos(as) educadores(as), que reivindicam jornada integral em um único estabelecimento de ensino, contemplando 40 horas de trabalho, com, no máximo, 20 horas em sala de aula e, no mínimo, 8 horas para estudos e planejamento.

Sabe-se que não é fácil desenvolver um trabalho de qualidade quando se tem uma sobrecarga permanente de atividades e responsabilidades frente a uma tripla jornada de trabalho em escolas, geralmente, diferentes e distantes. Ressalte-se que os encontros de formação continuada de professores(as) nas escolas devem ser realizados, preferencialmente, aos sábados, tendo em vista que a maioria destes(as) profissionais tem todos os seus horários comprometidos.

No âmbito desta análise acerca da fragmentação como ponto de partida e de chegada das políticas implementadas por meio do PSLTQLE, vale atentar para a epígrafe que consta no relato da Abaporu, apresentada por Soligo (2004a, p. 29) sobre “a história de uma caminhada lado a lado” (a parceria SEMED/Abaporu) na primeira fase de implantação do Programa. Lê-se: “de cada um, de acordo com suas habilidades, a cada um, de acordo com suas necessidades...”, frase de autoria de autoria de Karl Marx.

Presume-se que a referida epígrafe tem o intuito de justificar tanto as escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam o modelo de planejamento e de gestão no PSLTQLE, como a necessidade de planejamento de propostas de ensino ajustadas às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), a partir do compromisso com o atendimento das diversidades (p. 37).

Parece que o entendimento da equipe da Abaporu acerca deste lema marxiano refere-se à sua capacidade de fundamentar a necessidade de adoção de métodos compatíveis e coerentes de planejar as ações adequadas às demandas da política educacional e da concepção de educação por ela proposta.

No entanto, é preciso esclarecer que o fragmento do pensamento de Karl Marx, tomado de forma descontextualizada ao de sua produção, pode levar a um entendimento deturpado.

Recorre-se a Machado (1989) e a Anderson (1995) para argumentar esta posição. Primeiramente, é preciso ressaltar que a utilização do pensamento de Marx impõe considerar que sua produção expressa um grande esforço intelectual para a compreensão do modo de produção capitalista, porém, para se contrapor a ele. Raposo (2002, p. 115) observa que “em suas obras, Marx deixa explícita a sua postura e prática política a favor do proletariado; só que para demonstrar o motivo pelo qual historicamente este era explorado, não manipulou a realidade. Buscou profundamente o real para explicá-lo [...]”.

Nesse sentido, é imprópria a utilização do pensamento marxiano para justificar iniciativas neoliberais, por infinitas divergências de visão de mundo, valendo, aqui, recorrer apenas ao princípio de igualdade – ou desigualdade. Como dito no capítulo anterior, para as tendências conservadoras do liberalismo – que fundamentam o neoliberalismo – as desigualdades sociais fazem parte da ordem da natureza sendo, inclusive, indispensáveis na garantia do equilíbrio da sociedade. Desnecessário argumentar a total incompatibilidade desse pressuposto com o pensamento marxiano e marxista.

Concorda-se com Anderson (1995) que, explicitando os valores como um dos elementos de uma política capaz de varrer o neoliberalismo, assevera: “temos que atacar robusta e agressivamente no terreno dos valores, ressaltando o princípio da igualdade, como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre” (p. 199).

Outro aspecto a ser considerado é que o referido lema se aplica a uma sociedade de transição entre o capitalismo e o comunismo, ou seja, a uma sociedade socialista, e em substituição da norma que caracteriza o direito igual burguês: a cada um segundo o seu trabalho – direito igual que se constitui em um direito desigual, para um trabalho desigual (MARX, apud MACHADO, 1989, p. 94).

Nesse sentido, Machado (1989) diferenciando as propostas liberal e socialista de unificação escolar, esclarece:

O que faz o projeto liberal de escola unificada é transpor para o plano educacional o limitado horizonte do direito burguês, pois considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, institui uma unidade de medida (difícil mesmo

de uma precisão objetiva, pois carregaria a marca dos interesses de classe) chamada de aptidão, capacidade, interesse etc. Através deste parâmetro, seria feita a triagem dos indivíduos, preservando-se (teoricamente) o princípio da superação das barreiras ao acesso à educação (MACHADO, 1989 p. 95).

Desta forma, ainda com apoio em Machado (1989), na teoria marxista, a superação das barreiras (econômicas, políticas, religiosas, sexuais, etc.) que impedem o desenvolvimento das capacidades integrais de todos(as) os(as) alunos(as) não tem fundamento nas sociedades capitalistas. Com efeito, caracterizadas por relações de classe com interesses antagônicos – relações de poder – a classe dominante utiliza diversos mecanismos, incluindo o monopólio da cultura, para manter-se no poder, impedindo na prática a igualdade de direito, o que contradiz, certamente, seus discursos ideologizados.

Posição semelhante é defendida por Anderson (1995 p. 199):

A diferença entre os requisitos, os temperamentos, os talentos das pessoas, está expressamente gravada nesta concepção clara de uma sociedade igualitária e justa [à qual se refere o lema de Marx: a cada um...]. O que significa isto hoje em dia? É uma igualização das possibilidades reais de cada cidadão viver uma vida plena, segundo o padrão que escolhe, sem carências ou desvantagens devido aos privilégios de outros, começando, bem entendido, com chances iguais de saúde, de educação de moradia e de trabalho. Em cada uma destas áreas não há nenhuma possibilidade de que o mercado possa prover nem sequer o mínimo requisito de acesso universal aos bens imprescindíveis em questão.

Apoiando-se nestas palavras de Perry Anderson, argumenta-se, uma vez mais, a impropriedade da utilização do lema de Marx. Deve-se considerar que os(as) alunos(as) da rede pública municipal de ensino, mesmo fazendo parte de uma mesma classe social, partem de condições bastante desiguais de saúde, de moradia e de educação.

Dentro do próprio sistema de ensino, os(as) alunos(as) não só partem de condições desiguais, como também as vivenciam diariamente, visto as diferenças que caracterizam as escolas da Rede. Sabe-se da existência de escolas com boa infra-estrutura, sobretudo as construídas e/ou reformadas recentemente com o apoio das parcerias, assim como outras sem as mínimas condições de funcionamento – que se assemelham a barracões ou armazéns (depósitos).

Sem dúvida, é imperativo atentar para as diversidades estruturais e não apenas para culturais, raciais, étnicas, etc. Não se pode atender às diferenças individuais, respeitar – que significa aceitar – as diversidades culturais, raciais ou étnicas, desconsiderando que essas diferenças/diversidades justificam as desigualdades e a exploração, posto que o problema central das sociedades capitalistas seja a desigualdade brutal entre classes, entre dominados e dominantes.

Outros exemplos de fragmentação na proposta do PSLTQLE poderiam ser discutidos, porém faz-se necessário uma delimitação para que as problematizações não se estendam e ultrapassem o objetivo do estudo. Resta acrescentar que o PSLTQLE é apresentado como “uma política de desfragmentação na área da educação” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 15). Então, qual é o entendimento que se tem de desfragmentação?

3.5 “O início, o fim e o meio”: a Gestão

É possível inferir que o termo desfragmentação, referido, recorrentemente, nos documentos produzidos tanto pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED como pela equipe de técnicos da Abaporu, diga respeito à gestão da educação pública municipal. Para ilustrar, destaca-se o seguinte excerto:

[...] Os alunos nos ajudaram a perceber a necessidade da construção de uma política educacional de caráter sistêmico, isto é, uma política capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função social da escola.

De imediato compreendemos a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa (FEITOSA, GRILL e PINTO, 2004 p. 17).

Os documentos analisados referem-se a uma *cultura institucional*, caracterizada por termos e expressões tais como: imediatismo, desarticulação das ações, posturas centralizadoras, burocracia administrativa e financeira, todos responsáveis pela baixa qualidade da educação. Tal caracterização visa justificar a necessidade de mudança para que todos os programas e ações da SEMED convirjam para a finalidade do ensino: garantir a qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Não é demais acrescentar que esses argumentos são conhecidos e fazem parte de uma campanha propagandística contra o Estado que tem logrado a deterioração substantiva do seu papel e função ante as políticas públicas. Assim, no PSLTQLE a proposta de “organização da Secretaria e gestão da rede de escolas” (ABAPORU, [2002], p. 16) fundamenta-se tanto nas críticas a uma suposta administração burocrática, quanto no apelo à democracia, participação e autonomia. Acrescente-se a ênfase no papel dos(as) profissionais da Rede no que se refere aos resultados esperados – a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Considerando que a assessoria propõe-se a *organizar* a Secretaria e a gestão da rede de escolas, observa que “a definição da estrutura administrativa deriva da concepção de gestão que se pretende implementar” (ABAPORU, [2002], p. 16). Nesse sentido, define a concepção adotada: “uma gestão democrática, voltada para favorecer a autonomia escolar,

exige uma estrutura administrativa descentralizada e que garanta progressiva autonomia financeira às unidades escolares” (ABAPORU, [2002], p. 16).

Desnecessário dizer a que modelo de gestão o documento se refere, haja vista as considerações anteriores sobre a administração pública gerencial como novo modelo de gestão pública em implantação no país, a partir da reforma do aparelho do Estado.

Para a implementação da referida gestão, o projeto de assessoria Abaporu-SEMED destaca três mecanismos: a adequação da estrutura técnica e administrativa da Secretaria, a criação de canais de participação das equipes escolares e representantes da comunidade para que possam participar das decisões políticas e econômicas da Secretaria e o desenvolvimento de processos de discussão com a comunidade escolar sobre questões regimentais e curriculares da escola (ABAPORU, [2002], p. 16).

Nessa perspectiva, a equipe de gestores(as) das políticas da SEMED relata que

compreend[eu] a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa (...) focamos a necessidade mudança na cultura da instituição (...) foi elaborado um projeto de Lei, (...) transformando-se na Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002, definindo a atual estrutura de gestão (...) (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17)

Registra-se que a reforma administrativa efetuada na SEMED é definida como uma das ações emergenciais. Assim, desde o segundo semestre de 2002, consolida-se a ampliação de parcerias com as famílias, ONGs, empresas privadas, Fundações e outros órgãos da Prefeitura; procede-se à conservação, à manutenção à reforma e à construção de escolas por meio das parcerias estabelecidas; terceiriza-se a merenda escolar; entre outras medidas adequadas à reforma administrativa evidenciando um movimento de privatização ao qual tem-se denunciado ao longo deste texto.

No plano da gestão escolar, a equipe de gestores(as) das políticas da SEMED relata as ações de melhoria nos salários dos(as) gestores e também dos professores(as) e especialistas em educação, além da admissão desses(as) profissionais via concurso público; o incentivo à participação dos pais e representantes da comunidade circunvizinha às escolas na discussão e deliberação de questões concernentes ao desenvolvimento do projeto educativo (mecanismo de *descentralização*). (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17).

Tais mecanismos são aspirações históricas dos movimentos organizados dos educadores(as). Porém, sabe-se que os(as) profissionais da escola, os pais e a comunidade, não têm uma real autonomia na definição do projeto educativo da escola. De acordo com a legislação atual, o projeto educativo da escola deve se orientar pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Esses referenciais e suas matrizes teóricas são definidos e elaborados centralmente. Não são oriundas da esfera municipal ou estadual, ou de um debate com os(as) profissionais das Redes de Ensino e, sim, da União, por meio das orientações do MEC.

No que concerne à questão da gestão, a equipe de técnicos da Abaporu afirma ser a SEMED “a única Secretaria de Educação que assumiu o desafio de fazer uma parceria com outra instituição para imprimir uma abordagem sistêmica às políticas educacionais” (ABAPORU, 2004, p. 27). Parece que tais palavras pretendem convencer de que se trata de uma decisão particular e sem relação com o contexto geral de reformas implantadas internacionalmente.

Todavia, as medidas políticas destacadas até este ponto, ou constam da proposta de reforma do aparelho do Estado, elaborada em 1995, ou do receituário compilado em documentos elaborados a partir de encontros internacionais financiados por organismos internacionais. Contribuem para esse questionamento as palavras de Costa (2005, p. 16):

Recente seminário organizado pelo Programa de Reforma Educacional na América Latina (Preal) [em nota: Seminário Internacional de Autonomia e Gestão Escolar na América Latina: Oportunidades, Obstáculos e Condições. Recife, maio de 2000] demonstrou com nitidez a ênfase que os processos de gestão escolar adquiriram no âmbito das políticas educacionais em boa parte dos países do mundo ocidental. Programas se constroem em diversos contextos, amparados na idéia de que a descentralização administrativa, o apelo à participação comunitária e a gestão da rede escolar a partir das unidades escolares comporiam um núcleo central das políticas de recuperação dos sistemas educacionais anacrônicos e ineficientes que são característicos de inúmeros países, principalmente do mundo subdesenvolvido.

Como mencionado anteriormente, também na SEMED, a justificativa para as medidas implantadas encontra-se nas críticas à eficiência do Estado e, por conseguinte, na necessidade de sua (re)organização. Por isso a ênfase na descentralização das decisões; incentivo à participação da comunidade; estabelecimento de parcerias; investimento na valorização dos(as) profissionais (carreira, certa melhoria dos salários) como incentivo para sua auto- formação; privatização do fornecimento da merenda escolar e outras iniciativas; todas constitutivas de um processo de privatização dos serviços públicos, numa clara alusão à relação custo-benefício.

Em síntese, observa-se que o discurso participacionista limita os níveis e o horizonte político dessa participação. O que na aparência se mostra como políticas de descentralização, mediante a disseminação dessa ideologia, é, na essência, um processo de privatização e rígido controle sobre o sistema escolar municipal, tendo em vista que, segundo Gentili, (2001, p. 72), “[...] a dinâmica privatizadora nos âmbitos educacionais dista muito de apresentar-se de forma clara e transparente”.

Martins (2001), analisando a descentralização como eixo das reformas educativas, ressalta que pelo fato de consagrar-se, no decorrer dos anos 90, um consenso internacional a respeito da existência de uma crise da educação como consequência da “dinâmica centralizada do Estado”, é conferida propriedade à descentralização dos sistemas de ensino, passando esta a constituir o eixo das políticas para a área.

Posição semelhante é defendida por Krawczyk (1999) quando analisa a proposta de onze municípios brasileiros, no que concerne à gestão escolar, destacando-a como um dos pilares das reformas educacionais das últimas décadas, e apontando os conceitos nos quais se apóiam: descentralização, flexibilidade, individualização, poder local etc.

Em artigo que analisa a reforma educacional da América Latina no contexto da globalização, Casassus (2001) afirma que são três os objetivos que a tem orientado: 1) situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento, 2) iniciar nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão e 3) melhorar os níveis de qualidade do aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas (CASASSUS, 2001 p. 12; grifos nossos).

No que se refere às mudanças na gestão, o autor cita um trecho da declaração emanada da reunião do PROMEDLAC IV⁸, onde se lê:

[...] as estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram os sistemas educativos da região esgotaram suas possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. É por isso que afirmamos [...] a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação que responda aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política [...] para fazer face a estas exigências é necessário suscitar uma profunda transformação da gestão tradicional (In: CASASSUS, 2001, p. 11).

Portanto, a gestão é entendida como instrumento que permite passar de uma etapa de desenvolvimento a outra, por meio da adoção do gerencialismo. Para tanto, ainda de acordo com o referido autor, este novo tipo de gestão deveria facilitar: o estabelecimento de novas alianças; a abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização e a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade. Iniciativas presentes, de acordo com o que se vem explicitando ao longo deste trabalho, na proposta de assessoria da Abaporu à SEMED, para instituição do PSLTQLE (ABAPORU, [2002]).

⁸ Casassus (2001 p. 11) considera que dentre as reuniões do PROMEDLAC, a IV, realizada em 1991, Quito no Equador, foi o marco mais importante da política de educação na década de 90.

A defesa do modelo gerencial apóia-se em sua suposta capacidade de garantir a qualidade da educação com base no princípio da eficiência, relacionando qualidade e custos. Refletindo com Azevedo (2002) percebem-se algumas implicações da administração pública gerencial no campo educacional. Segundo a autora, o gerencialismo “que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados” (p.59).

Portanto, a adoção deste modelo pelos sistemas de ensino e pelas escolas, pressupõe ajustes como o controle, por resultados, dos processos administrativos e a descentralização administrativa, que transforma os(as) administradores(as) públicos(as) em gerentes. É este modelo de gestão que o PSLTQLE propõe que a SEMED adote.

3.5.1 PSLTQLE: um novo paradigma de gestão da educação para o município de São Luís

O PSLTQLE propõe a adoção de uma fundamentação teórica e metodológica para a gestão, baseada no pensamento de Carlos Matus, ex-ministro da economia do Chile no governo Allende, que criou o modelo de Planejamento Estratégico Situacional (PES). Este foi apresentado no relatório dos dois primeiros anos de implementação do Programa como um dos eixos do Programa. O PES, na realidade, funciona como um comitê central – como no projeto original – coordenado pelo Secretário Municipal de Educação pautando-se nas seguintes ações:

- Levantamento dos problemas existentes, envolvendo representantes dos diferentes setores, os quais previamente discutem com seus pares.
- Discussão coletiva dos problemas, das respectivas causas e conseqüências e das ações necessárias à sua superação.
- Eleição de representantes de cada setor a fim de coordenarem as ações, mantendo os pares informados dos encaminhamentos e enviarem informações sobre o desenvolvimento dos trabalhos em seus setores para as instâncias responsáveis pela coordenação geral das ações (SOLIGO, 2004a, p. 36).

Além de buscar fundamentação para a gestão educacional na produção intelectual de um ministro da economia, merece ressalva o fato de as ações implantadas irem ao encontro do que Azevedo(2002) identifica como gerencialismo em educação. Garante-se a participação de diversos segmentos da comunidade escolar no levantamento dos problemas e no delineamento de ações para resolvê-los, ficando *as instâncias responsáveis pela coordenação geral*, à espera das informações de todo o movimento. Com base nessas considerações, registra-se o questionamento acerca dos critérios utilizados para a identificação dos problemas e da propriedade das ações encaminhadas para solucioná-los.

De acordo com Soligo (2004a, p. 35) o modelo de gestão institucional que está na base do PSLTQLE, além de fundamentar-se no PES, decorre também de concepções de avaliação pautadas numa sistemática que tem vários objetivos, dentre os quais, destacam-se: verificar a coerência e relevância social dos objetivos estratégicos, no âmbito da Secretaria; e, no âmbito das políticas, a capacidade de inovação e de adequação às necessidades e demandas da rede.

Na função de controle das políticas e ações desenvolvidas pelos diversos atores da SEMED, aparece o gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho. Justifica-se, pois, a adoção do paradigma da formação de competências como eixo nuclear da formação dos(as) profissionais que exercem diferentes funções na Secretaria. Tais competências devem ser desenvolvidas e demonstradas tanto pelos(as) alunos(as), em decorrência do processo educativo nas escolas, como pelos(as) profissionais da Rede, por meio do processo de formação continuada.

Nota-se que, apesar do termo administração pública gerencial não ter sido utilizado pela ABAPORU em seus documentos, e nem ter sido mencionado pela equipe de gestores(as) das políticas da SEMED ao relatar as mudanças efetuadas na Secretaria, é este modelo que está sendo implantado. Um dos indicadores é a ênfase atribuída ao planejamento estratégico e à avaliação, aos quais se juntam os demais aspectos da proposta, analisados anteriormente. Vale registrar que no modelo gerencial, planejamento e avaliação são aspectos cruciais como nos tempos do tecnicismo, só que na atualidade, toma corpo uma política focalizada nos resultados e não mais nos insumos, ou nos recursos (CASASSUS, 2001).

Observa-se que as críticas a esse novo modelo de gestão são inúmeras. Presume-se que seja este um dos motivos do termo administração pública gerencial não ter sido citado uma única vez nos documentos analisados. E, ainda, que as mudanças que estão sendo implantadas na SEMED encontram terreno fértil, quase não sendo confrontadas, nem mesmo pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as) do município, pela falta de entendimento político do significado desse amplo programa de reformas.

Com relação à última inferência, é preciso reconhecer que, hoje, há uma crise de organização e participação nas representações de trabalhadores(as) (classistas). Além disso, a participação tem um grande apelo popular, visto se constituir de uma reivindicação histórica contra o autoritarismo que vem caracterizando as relações na sociedade brasileira e, por conseguinte, as relações de poder na escola.

Inegavelmente, o debate sobre a garantia de espaços democráticos de decisões das políticas educacionais faz parte das pautas dos movimentos organizados dos(as)

educadores(as), que há muito apontam a necessidade de transformação nas estruturas e dinâmicas da gestão das instituições escolares.

No entanto, esse debate gira em torno de uma efetiva democratização da gestão escolar, ou seja, uma liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e à autonomia para experimentar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas –, o que não está no horizonte das orientações das reformas educativas.

Zibas (1997), referindo-se ao documento elaborado pela CEPAL/UNESCO – *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* – observa que, a despeito de algumas divergências destas organizações com o BM, neste documento a questão da autonomia das escolas coincide com as orientações do Banco, justificando a importância de garanti-la por tratar-se da base para a flexibilidade do sistema. O argumento apontado é que assegurando o atendimento às peculiaridades – via desenvolvimento de projetos curriculares diferenciados, embora obedientes a uma base mínima comum – possibilita-se o envolvimento da equipe escolar no cumprimento de objetivos e na responsabilidade pelos resultados obtidos. A autora acrescenta, ainda, que

[...] a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais [...], baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. (ZIBAS, 1997 p. 67).

Analisando as estratégias orientadas pelo BM para a melhoria da qualidade da Educação Básica, Torres (2000) destaca alguns elementos constitutivos do seu “pacote”, entre eles, a descentralização e a existência de instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, acrescentando que o Banco dispõe que os governos mantenham centralizadas quatro funções: “a) fixar padrões; b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e d) monitorar o desempenho escolar” (p.136).

Assim, as decisões referentes à política educacional, à avaliação, às normas, às diretrizes e referenciais curriculares, são tomadas centralmente, restando às escolas as decisões de caráter operacional – as quais serão avaliadas, através de testes padronizados pelo poder central –, o que comprova o objetivo de responsabilizá-las pelos resultados obtidos.

A focalização na escola, entendida como espaço central das políticas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as), tem como meta responsabilizá-la pelo sucesso ou insucesso dos(as) alunos(as), atingindo diretamente os(as) professores(as).

Certamente os processos de organização e funcionamento da escola são uma das variáveis que influenciam a aprendizagem dos(as) alunos(as). Porém, levando-se em conta que a escola não tem efetiva autonomia no delineamento das ações a serem por ela implementadas, comprova-se, mais um vez, que o discurso da reforma, focalizando a escola, esconde a real pretensão de desresponsabilizar o poder central pelos resultados das políticas educacionais e pela garantia da qualidade da educação.

Ressalta-se que nesse discurso não se identifica a preocupação com o delineamento de estratégias voltadas para a modificação das inúmeras variáveis que contribuem para o fracasso escolar. Não se identifica uma reflexão sobre os mecanismos sociais, em geral, e institucionais, em particular, que levam à exclusão das classes populares. Tampouco sobre a escola enquanto instituição de uma determinada sociedade – de classes – influenciando-a e sendo influenciada por ela.

Sendo a escola uma instituição da sociedade, pensar a modificação de sua gestão e imaginá-la de qualidade exige, certamente, pensá-la numa sociedade realmente justa, e não *mais justa*, posto que a sociedade atual é extremamente injusta e desigual, ocasionando processos intensos de marginalização, o que, por sua vez, impõe a necessidade de transformar não apenas a escola, mas o modo de produção e distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais que são produzidos coletivamente e apropriados por uma minoria.

Nesse sentido, qualquer reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação não pode prescindir de uma crítica à sociedade capitalista atual e ao delineamento de políticas que estejam para além da adaptação a ela.

Diante do exposto, percebe-se que no PSLTQLE, a gestão é tratada como início, meio e fim no delineamento de propostas para a resolução dos problemas educacionais e melhoria da qualidade do ensino.

Início, porque a “ausência/insuficiência de condições materiais e institucionais favoráveis a um trabalho pedagógico de qualidade” é apontada, no projeto original apresentado à SEMED, como uma das razões que explicam o fracasso escolar (ABAPORU, [2002], p. 3). Meio, já que se argumenta que é mediante a superação da fragmentação das políticas que se pode garantir a qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as). E fim, pois toda a estrutura do programa, assentando-se na atuação de eixos e subprogramas, destina-se à transformação da *cultura institucional*, ou como dizem os documentos oficiais, refere-se a uma “experiência de uma ação institucional articulada de implementação de políticas educacionais” (SOLIGO, 2004a p. 30).

Nessa perspectiva, a reflexão com os(as) autores(as) citados(as) neste trabalho permite se perceber, claramente, que as práticas *descentralizadoras* da gestão orientadas pelo receituário neoliberal têm significado, por contraponto, o aumento dos controles centralizados, ou como expressa Gentili (2001, p. 25) afirmando que se combinam centralização e descentralização: “[...] centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”.

Essa centralização do controle pedagógico encontra-se presente na política implementada pelo PSLTQLE, tendo em vista que tanto a avaliação – do sistema de ensino e da aprendizagem dos(as) alunos(as) – quanto a formação dos(as) professores(as) (no caso, a continuada), constituem-se eixos de atuação do programa. O processo de avaliação funciona como suporte para o conjunto das ações em desenvolvimento da SEMED, tendo por finalidade alimentar as ações de formação, gestão e valorização profissional dos(as) educadores(as) da rede, o que significa dizer que se constitui em um monitoramento das políticas educacionais implementadas, ou seja, um mecanismo de controle de todo o sistema.

3.6 Qual o lugar para aprender a pensar e a construir outra escola em outra sociedade?

Viu-se que a assessoria desenhada pela ABAPORU abrange as decisões que afetam as políticas educacionais do município como um todo, e não unicamente à formação continuada dos(as) profissionais da SEMED, apesar de esta última ser tratada como meio estratégico e transversal. A justificativa para essas decisões encontra-se no argumento de que “a possibilidade de um tratamento sistêmico das políticas e programas da Secretaria de Educação – ou seja, de tomá-la como uma unidade – implica não deixar nada de lado” (ABAPORU, [2002], p. 4; grifo nosso).

Não deixar nada de lado refere-se a uma profunda reforma educacional em nível municipal, evidentemente em consonância com as orientações da reforma internacional da educação no contexto da reforma do Estado, mesmo que tenha como ação prioritária a formação dos(as) profissionais. Aliás, esta é uma orientação do receituário neoliberal, para o qual o esforço da reforma “precisa ser seletivo, focalizado e articulado, de modo a assegurar maiores possibilidades de êxito, bem como ganhos de produtividade em termos dos recursos investidos” (GAETANI, 1998, p. 85).

Gaetani (1998), analisando os argumentos que defendem a imprescindibilidade da formulação de uma política nacional de administração pública para consolidar a reforma do Estado, destaca a importância atribuída à focalização das ações, acrescentando que

o mais importante são as conseqüências de uma adequada definição dos campos de incidência das ações [...] de modo que os resultados sejam irradiados para outras áreas e setores da máquina administrativa. O efeito de demonstração de projetos vitoriosos passíveis de generalização é ilimitado. Da mesma forma, mudanças de patamar na forma de organização do serviço e na atuação de funcionários públicos que operam na ponta, rapidamente, são reconhecidas e se disseminam imediatamente. O aprendizado por imitação ou contágio é bastante comum na esfera pública (GAETANI, 1998, p. 101).

Retomando as análises de Torres (2000) sobre o pacote de reformas desenhado pelo BM para os países em desenvolvimento, a autora destaca nove elementos dele constituintes, dentre os quais a melhoria da qualidade da educação, considerado, inclusive, o eixo da reforma educativa.

A melhoria da qualidade é apontada, então, como o mais importante desafio a ser enfrentado. Considerando a visão economicista do Banco, baseada na produtividade e na otimização dos recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, a melhoria é entendida como resultado da presença de determinados insumos – sendo os mais importantes o tempo de instrução dos(as) alunos(as), os livros didáticos e a melhoria do conhecimento do(a) professor(a). Entende-se, portanto, o porquê da importância atribuída à formação de professores(as) na atualidade.

Além disso, no PROMEDLAC IV, que se realizou em 1993, concluiu-se que os métodos tradicionais de ensino estavam esgotados e que um novo modelo educativo deveria ser desenvolvido. A gestão da educação deveria se articular com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, favorecendo uma perfeita relação entre os objetivos dos(as) educadores(as) e as demandas dos empresários, políticos e demais grupos sociais. Esse novo modelo permitiria uma transformação institucional, constituindo a educação num dos fatores básicos para o progresso e para o crescimento dos países (STEFFAN, 1999).

No contexto das reformas educacionais, tal orientação abrange o currículo, introduzindo o paradigma da pedagogia das competências nas diretrizes e referenciais curriculares tanto, para a Educação Básica, quanto para formação de professores(as), exigindo, por sua vez a reconfiguração desta última.

Em consonância com esse pensamento, o PSLTQLE propõe a formação continuada de professores(as) da rede pública municipal concebendo-a como um “processo permanente de desenvolvimento de competências profissionais” (ABAPORU, [2002], p. 3). Como estratégia metodológica para as situações de ensino e aprendizagem nessa formação, o

Programa elegeu a resolução situações-problemas relacionadas ao desenvolvimento do trabalho na escola, ou, em suas próprias palavras, “tendo como **foco principal** o projeto educativo real da escola e como **lócus** privilegiado da formação **a** unidade escolar” (ABAPORU, [2002] p. 10; negritos no texto), a partir da perspectiva de formação reflexiva.

Entretanto, vários(as) pesquisadores(as) (com os(as) quais se dialoga no próximo capítulo para analisar os fundamentos e pressupostos da proposta de formação continuada no PSLTQLE), asseveram que a concepção de formação continuada de professores(as), baseada na reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de competências profissionais, ao privilegiar a discussão dos problemas da sala de aula, desconsidera o contexto mais amplo em que a educação se insere e os aspectos institucionais e políticos que configuram a prática docente. Refletindo com Linhares e Silva (2003, p. 58) pergunta-se: “qual o lugar para aprender a pensar e a imaginar outros mundos?”.

Diante dessas considerações constata-se que o PSLTQLE é, na essência, um projeto articulador da concepção educativa defendida pelo ideário neoliberal, propondo, por meio de uma ação focalizada (a formação continuada dos(as) profissionais da Rede), uma reforma na totalidade das políticas educacionais do município, que possam se constituir numa política permanente e num modelo a ser seguido.

Tal afirmativa pode ser evidenciada no projeto de *parceria* Abaporu-SEMED (ABAPORU, [2002]), ao apresentar a estrutura de desenvolvimento da assessoria no que se refere à articulação das políticas educacionais e de formação continuada. A empresa se propõe a:

- Adequar o sistema municipal de ensino às determinações [...] dos dispositivos legais
- Articular o processo de municipalização com as políticas, projetos e diretrizes do CNE e do MEC.
- Criar dispositivos que garantam a irreversibilidade das políticas e projetos desenvolvidos no sistema municipal de ensino.
- Implementar um processo de municipalização do ensino que seja referência para o país.
- Tornar-se uma administração pública “modelo” (ABAPORU, [2002], p. 16).

Muitas análises poderiam ser feitas a partir desta citação. Contudo, ressalva-se apenas que pretender a irreversibilidade das políticas e projetos desenvolvidos no sistema municipal de ensino evidencia uma disposição para que as políticas implementadas pela atual gestão, mais que políticas de governo, convertam-se em políticas de Estado, para a garantia da consolidação da reforma educacional, orientada em nível global, no nível da esfera municipal.

A questão central perseguida neste capítulo foi as coincidências da política educacional da SEMED com as políticas delineadas pelos organismos internacionais para os países periféricos. Políticas que, segundo o poder de síntese de Melo (2004a p. 200), se constituem em

[...] um programa de educação seletiva para as massas. ‘Para as massas’, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. ‘Seletiva’, porque a prioridade da educação básica envolve uma restrição às ‘necessidades básicas de aprendizagem’, pois sua focalização também expressa uma desfocalização em relação aos outros níveis de ensino.

Neste ponto cabe a observação de Lauglo (1997, p. 30)

Os educadores trabalham em uma área que parece imbuída de valores “etéreos”. Eles tendem a desconfiar do poder. No entanto, se o banco Mundial é uma instituição que muitos educadores “amam odiar”, não é só por seu poder. É provável que os especialistas do banco e os educadores tenham a tendência de ver a educação através de lentes diferentes.

Acredita-se que não é apenas *provável*. É certo que a maioria dos(as) educadores(as), pelo menos aqueles(as) que participam, ou apóiam (e fundamentam-se) os movimentos organizados destes(as) – no país e, certamente, nos demais países periféricos – *efetivamente* vêm a educação através de lentes diferentes.

Os organismos internacionais destacados ao longo deste texto defendem e realizam a conservação de um projeto neoliberal de sociabilidade e de educação que “tem como direção principal uma integração internacional de caráter dependente, [que] aprofunda a exclusão social” (MELO, 2004b p. 225). Tal projeto baseia-se na universalização de um mínimo de ensino para que os pobres, a maioria esmagadora da população, adquiram conhecimentos e habilidades adequados, apenas, aos processos de transferência de tecnologia.

Nesse sentido, as críticas e questionamentos aqui levantados justificam-se pela defesa de um outro projeto societal, baseado em outra forma de relação entre Estado e Sociedade. Que entenda a educação como instrumento de formação ampla, capaz de contribuir para a preparação de indivíduos que se comprometam e se responsabilizem com a construção de um mundo melhor para a grande maioria da população. Onde o princípio de igualdade não seja considerado utopia.

Concordando com Neves (2000, apud Melo 2004a p. 226), um projeto que aponte para uma

[...] integração soberana do Brasil na nova divisão internacional do trabalho e a construção de uma sociedade baseada na socialização da riqueza socialmente produzida, do saber histórica e coletivamente construído e do poder fundamentado em prática de democracia representativa e direta de massa.

Os professores e professoras têm papel importante na construção de outro projeto societal, cabendo à sua formação contribuir para que possam conhecer a realidade na qual atuam. Certamente esta realidade, entendida como totalidade em movimento, independe da reflexão, no entanto, pode ser por ela captada de forma abrangente, visando a sua transformação.

Portanto, impõe-se a reflexão sobre os fundamentos e pressupostos da proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, buscando apreender sua potencialidade para esse conhecimento da realidade, assim como identificar consensos e dissensos com as propostas que integram o receituário neoliberal, inibidor de qualquer projeto de transformação. Estes são os desafios para o próximo capítulo.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS: o Programa São Luís, te quero lendo e escrevendo

*“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na **compreensão** do futuro como **problema** e na vocação para **ser mais** como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa **rebeldia** e não para nossa **resignação** em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na **rebeldia** em face das injustiças que nos afirmamos”.*

Paulo Freire

A análise dos pressupostos e fundamentos do ideário que constitui a política e as práticas de formação continuada de professores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino, requer a compreensão do *Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo* (PSLTQLE), entendido como a macro-política da SEMED.

Entendendo que as reflexões acerca do PSLTQLE, embora se referindo a uma política de governo municipal, pressupõem a necessidade de considerar o contexto da sociedade brasileira nas últimas décadas, partiu-se da discussão apresentada no capítulo anterior, elegendo os aspectos mais relevantes para dimensionamento do objeto de investigação.

Entende-se que a realidade é dinâmica e, portanto, a reflexão em tela pressupõe que as políticas são (re)construídas em sua trajetória histórica. Por isso a ênfase em um determinado período (2002-2005) e a certeza de que nem todo o movimento e contradições foram apreendidos, uma vez que as relações constitutivas do objeto de estudo são igualmente complexas e dinâmicas.

Sendo assim, neste capítulo, analisam-se alguns dados empíricos da relação entre o Estado, representada pela esfera pública municipal de ensino de São Luís, e a sociedade, representada pela empresa de consultoria Abaporu, que elaborou e assessora a implementação das ações do PSLTQLE. Assim, busca-se o entendimento do papel da referida empresa no processo de concepção, formulação e implementação das políticas educacionais neste município.

Para tanto, faz-se uma análise crítica do Programa, destacando seus aspectos básicos: finalidade, objetivos, eixos e subprojetos de atuação, no intuito de apreender os fundamentos teóricos metodológicos que orientam as políticas implementadas pela SEMED.

Compreende-se que a análise do referido Programa constitui-se uma tarefa ampla e complexa, tendo em vista os inúmeros aspectos que poderiam ser priorizados e

aprofundados. Portanto, problematizam-se os mais expressivos para a compreensão da relevância e do significado conferidos à formação continuada dos(as) profissionais da Rede em geral e, especificamente, dos(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entendendo que o PSLTQLE constitui-se numa reforma das políticas da SEMED, importa, agora, identificar os consensos e dissensos destas políticas com o movimento da reforma internacional da educação, orientada pelas teses neoliberais e mediada por organismos internacionais.

Para tanto, destacam-se, inicialmente, algumas considerações sobre o processo de municipalização em implementação no país, consolidado a partir das reformas educacionais da década de 90 do século passado. No entanto, não se pretende fazer uma análise aprofundada dessa questão. O recorte faz-se apenas com o objetivo de contextualizar o âmbito de decisão da esfera administrativa municipal, porque se julga necessário fazer essa incursão histórica para a problematização do Programa.

Em seguida, apresenta-se o diagnóstico da educação ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino, destacando dados oficiais e procedimentos adotados para o conhecimento da realidade educacional do município.

Analisa-se, por conseguinte, as estratégias implementadas pela SEMED tendo em vista a consolidação do processo de descentralização, imprimindo um novo padrão de gestão pública em consonância com as diretrizes formuladas no governo FHC para a reforma do Estado, estas assentadas em premissas modernização, racionalização e privatização (DOURADO, 2001).

A partir dessas análises, explicitam-se as primeiras aproximações acerca das implicações do ideário que orienta esse movimento de reformas no currículo, tanto da Educação Básica quanto da formação – inicial e/ou continuada – de professores(as).

Destaca-se, então, a adoção do paradigma da pedagogia das competências nas diretrizes e referenciais curriculares para todos os níveis e modalidades da educação, num contexto em que a educação é considerada um dos fatores básicos para o progresso e crescimento dos países periféricos.

As fontes utilizadas como referência documental para a construção do capítulo já foram explicitas e justificadas na introdução deste trabalho, tratando-se do projeto de assessoria apresentado à SEMED pela Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, no ano de 2002 (ABAPORU, [2002]) (Anexo 1), do *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) e da publicação que se constitui um relatório das ações realizadas nos dois primeiros

anos do PSLTQL, intitulada “Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (MARANHÃO, 2004).

No entanto, as análises aqui propostas não se isentam de uma interlocução com referenciais teóricos, alguns dos quais já expressos no capítulo anterior. Porém, é necessário ampliar o entendimento com a consulta a outros(as) autores(as) que pesquisam temas acerca das dimensões deste objeto de estudo.

Recorre-se a Freire (2001, p. 40) para outras considerações preliminares a este capítulo, quando escreve:

Às vezes temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História

Porquanto, os argumentos que fundamentam as reflexões do presente capítulo podem ser apontados como radicais. Vale esclarecer que se pretendeu tomar a reflexão pela sua raiz, considerando aspectos históricos da gênese de implementação do Programa em tela, assim como se privilegiou a visão dos movimentos organizados dos educadores(as) e próprios sujeitos que protagonizam as relações constitutivas das políticas de educação municipal em São Luís.

3.1 O papel do município no âmbito das reformas da Educação Básica

A implantação das políticas educacionais, no contexto da reforma do Aparelho de Estado dos anos 90, efetivou-se a partir de um conjunto de interesses hegemônicos que encontraram certo consenso pela real necessidade de mudanças no quadro da educação pública brasileira, em decorrência dos diversos índices que evidenciam sua baixa qualidade.

Nesta perspectiva, os discursos ideologizados, enfatizando a importância de ideais democráticos, a necessidade da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, a autonomia da escola e de seus profissionais, a descentralização ou gestão democrática e a valorização dos(as) profissionais da educação, encontraram apoio da sociedade em suas mais diversas representações: empresários, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Centrais Sindicais e Sindicatos de Trabalhadores, educadores(as), pais, dirigentes de entidades, partidos políticos, setores da mídia, gestores da educação.

Deve-se ressaltar que a ofensiva neoliberal na educação brasileira não se deu sem a existência de conflitos. As resistências demonstraram sua capacidade de mobilização da

sociedade civil¹ ao longo das décadas de 1980-90, organizando-se em diferentes movimentos que contestavam as políticas inspiradas nessa matriz ideológica.

Não obstante, o Estado brasileiro respondeu, na época, com a implementação de ajustes neoliberais para atender às demandas da atual fase do capitalismo, comprovando o que, segundo Lima e Mendes (2006), a lógica marxista pondera:

a evolução histórica do Estado não pode ser vista fora do desenvolvimento do sistema capitalista e dos fatores a ele condicionantes nos marcos dos aspectos ideológicos desse sistema, que tem com objetivo maior a produção da mais-valia e, conseqüentemente, a reprodução dos padrões da sociedade de classe (LIMA; MENDES, 2006, p. 55)

Com o claro objetivo de construir um novo pacto social, capaz de fortalecer o capitalismo na fase de mundialização do capital, na qual um dos pilares é a convergência das políticas econômicas, sociais e culturais (BALL, 2001), foram efetivadas diversas medidas, dentre as quais se destacam a redução do papel do Estado na oferta de políticas sociais e, conseqüentemente, a mudança de paradigma da administração pública – da burocrática para a gerencial – conforme mencionado anteriormente.

Desse modo, no governo do Presidente FHC (1995-2002), testemunhou-se a mobilização de todos os recursos e parcerias necessários para a efetivação de um projeto de educação respaldado pela lógica do Estado mínimo. Para tanto, serviu-se de uma série de reformas, criando um aparato jurídico por meio da edição de medidas provisórias, projetos de lei, projetos de emendas constitucionais, Decretos-Lei, da instituição de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Ensino Superior e formação de professores(as) e do estabelecimento de mecanismos de controle, a exemplo dos sistemas de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE ou Provão)).

Nesse contexto, a LDB 9.394/96 trouxe novas atribuições e responsabilidades para os municípios, o que consolidou o processo de municipalização. Ressalva-se que Cabral

¹ Valendo citar: Associação Nacional de Docentes em Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES - Sindicato Nacional), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Central Única dos Trabalhadores (CUT) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ANPAE, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (AEC/CNBB), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assim como os eventos realizados: Conferência Brasileira e Educação (CBE); Congresso Brasileiro de Educação (CONED); e as ações dos Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais em Defesa da Escola Pública em prol da educação pública brasileira.

Neto e Oliveira (2006) apontam que, apesar do tema municipalização não ser novidade nas discussões políticas no decorrer da história da educação brasileira, a criação dos sistemas públicos de ensino, no âmbito da esfera municipal, dá-se na Constituição Federal de 1998.

No que se refere à organização do Sistema Municipal de Ensino, percebe-se uma contradição na LDB 9.394/96, pois apesar de facultar o poder de opção pela forma de organizar-se – mediante um sistema de ensino próprio; integrando-se ao sistema estadual de ensino; ou compondo, com sistema estadual, um sistema único de educação básica – os demais artigos referentes à esfera municipal evidenciam que a *opção* adequada é a organização de um sistema próprio, em regime de colaboração com as esferas estadual e da União.

Esta forma de organização é uma das estratégias para consolidar a reforma do Estado, que tem como horizonte a redução de seu papel de executor ou prestador direto de serviços sociais, como a educação. O *Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) é bem claro com relação a essa questão:

Nessa nova perspectiva [a mudança de paradigma da administração pública], buscase o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (BRASIL, 1995, p. 18).

Portanto, justifica-se a tendência de se organizar sistemas próprios, cuja pretensão é transferir responsabilidades da esfera da União para os estados e municípios, constituindo-se uma forma de fortalecer as funções de regulação e coordenação do Estado (síntese da reforma).

Barroso (2005) ajuda a clarificar o conceito de regulação aplicado à educação. Segundo ele, a referência ao novo papel regulador do Estado põe em evidência a distinção entre as propostas de modernização da máquina administrativa estatal, por meio da regulação – “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” –, das práticas de administração burocrática, caracterizada pelo controle através de normas e regulamentos.

A regulação, portanto, constitui-se um novo paradigma para a intervenção estatal, contrária à regulamentação, “centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005, p. 727). Nesse sentido, no discurso oficial, a regulação justifica-se pela necessidade de se constituir um Estado menos prescritivo e controlador, pressupondo a importância da existência de unidades autônomas no sistema. Por sua vez a municipalização possibilitaria a

racionalização dos recursos públicos, maior autonomia de gestão e melhoria da qualidade dos serviços; quando, na realidade, se constitui instrumento para a viabilização da administração pública gerencial.

Têm lugar as políticas de descentralização que, segundo Azevedo (2002), se trata de uma prática desconcentradora, “em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central” (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Nesse ponto, é oportuna a contribuição de Oliveira (1999, p.16) para a compreensão da distinção entre os conceitos de descentralização e de desconcentração:

Por desconcentração entende-se a delegação de determinadas funções a entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas de ação.

Concorda-se, portanto, que se trata de políticas desconcentradoras, uma vez que se efetua uma transformação do papel do Estado. Este passa a assumir como funções prioritárias as de legislar, fiscalizar e avaliar, enquanto que aos municípios cabe colocar em ação as políticas – formuladas pela União – para o enfrentamento dos inúmeros problemas da educação escolar, no intuito de consolidar um novo quadro na educação pública.

Salienta-se que a descentralização refere-se tanto às relações entre os níveis federativos, por meio da municipalização, quanto às relações entre o Estado e a Sociedade no âmbito de cada esfera, mediante processos de privatizações, terceirizações, publicização e participação (BRASIL, 1995).

Arretche (2003) contribui para a elucidação de como o processo de descentralização encontrou certo consenso, permitindo a aceleração da municipalização no decorrer do governo FHC, sem oposição, dos governos locais, à imposição de transferência, a estas esferas, de muitas funções de gestão, antes, das esferas centrais.

De acordo com a autora, no Brasil, a descentralização das políticas sociais ocorreu por indução do Governo Federal, possibilitada por diferentes estratégias: aprovação de emendas à Constituição, portarias ministeriais, estabelecimento de exigências para a efetivação das transferências federais, desfinanciamento das empresas públicas.

A Emenda Constitucional nº 14/96 (regulamentada pela Lei 9.424/96) foi uma dessas estratégias. Nela foi redefinido o papel do MEC no que se refere à promoção do Ensino Fundamental, passando o órgão a ser responsável pela formulação, avaliação e controle das políticas do ensino obrigatório. Além disso, foi diminuída a obrigação da União no que se

refere à universalização deste nível de ensino e à erradicação do analfabetismo, em virtude de estas responsabilidades serem delegadas aos estados e municípios, predominando a sua função supletiva e redistributiva.

Quanto ao financiamento do Ensino Fundamental, a referida Emenda ampliou a quota dos estados e municípios de cinquenta para sessenta por cento, ao passo que reduziu a parcela da União de cinquenta para trinta por cento. Além disso, estabeleceu que, pelo prazo de dez anos, estados e municípios deveriam aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas exclusivamente no ensino fundamental e 60% no pagamento de professores(as) em efetivo exercício do magistério. Propugnou, ainda, o estabelecimento de custo mínimo por aluno – para garantir padrões mínimos de gasto –, valor que seria complementado pela União, nos estados em que esse valor mínimo nacional não fosse alcançado; e, o mais importante, criou o FUNDEF, que seria resultado dos 15% das receitas de impostos de estados e municípios contabilizados a cada ano, redistribuídos, em cada estado, entre governos estaduais e municipais proporcionalmente ao número de matrículas oferecidas no ano.

Considerando a diretriz de racionalização de custos, a criação do FUNDEF constituiu a principal investida do governo neste sentido, porque foi com suas receitas que o MEC logrou assumir o controle da política nacional deste nível de ensino, sem arcar com a primazia de sua manutenção (SAVIANI, 2000).

Na avaliação de Arretche (2001, p. 40), “a municipalização é, assim, o resultado da estrutura de incentivos da nova legislação sobre a decisão dos governos subnacionais”. E conclui:

As novas regras constitucionais, portanto, conformam uma estrutura de incentivos que torna bastante atraente a oferta de matrículas no ensino fundamental, pois esta pode ser uma oportunidade para ganhos de receita combinada à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários dos professores. Essa estrutura de incentivos explica em grande parte a acelerada municipalização das matrículas escolares (Arretche, 2001, p. 40).

Nessa perspectiva a nova LDB (Lei 9.394/96) constitui-se mais um “incentivo”, como diz a referida autora, para a consolidação do processo de descentralização, via municipalização. A partir da nova organização do sistema municipal nela prescrita, o Ensino Fundamental tornou-se incumbência prioritária dessa esfera, constituindo-se seu dever oferecê-lo gratuitamente para todos, inclusive para quem a ele não teve acesso em idade própria, implicando em crime de responsabilidade seu não-oferecimento ou sua oferta irregular.

No entanto, considerando que nos discursos oficiais, um dos aspectos que justificam a descentralização por meio da municipalização é a democratização, esta Lei

revela-se um tanto contraditória. A exemplo da suposta faculdade conferida ao município na *opção* pela forma de organizar seu sistema de ensino, é o MEC que define as competências desta esfera, ainda que o faça sob o argumento de que são apenas apresentadas as diretrizes.

Na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) estão definidas as competências do sistema municipal, contemplando, entre outras designações, o regime de colaboração entre as diversas esferas do poder público; a organização dos níveis e modalidades de ensino a serem oferecidas no que diz respeito à organização administrativa e curricular², a quantidade e a destinação de recursos anuais a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público. Para garantir o cumprimento dessas normas, a Lei propugna que, se o município não cumprir suas disposições não receberá a ação supletiva e redistributiva da União.

Revela-se, portanto, a contradição entre o discurso de democratização e as ações efetivadas, assim como a verdadeira essência das políticas educacionais brasileiras implementadas no governo FHC: uma política autoritária e subordinada aos interesses do capital, já que se orientam pelas matrizes conceituais do neoliberalismo e das diretrizes dos organismos internacionais.

O que se verifica é que os municípios vêm, progressivamente, assumindo a oferta deste nível de ensino, sobretudo das séries iniciais, visto que no contexto de colaboração entre os sistemas públicos, as redes estaduais vêm se responsabilizando pelo ensino de 5^a à 8^a série. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que no Nordeste, de 47,3% das matrículas nas redes municipais no ano de 1996, este percentual passou para 62,2% no ano de 2001, sendo que nas redes estaduais se verificou uma diminuição de 39,6% para 30,1% no mesmo período.

No entender de Azevedo (2002), a municipalização, sendo uma das dimensões da lógica que orienta as reformas educacionais, enquanto instrumento de modernização da gestão pública, revela-se de pouco alcance para garantir processos de escolarização com efetiva qualidade.

O que está em evidência é a transferência, para o poder local, escolas e, sobretudo, professores(as), das responsabilidades do poder central quanto ao pagamento da dívida social que o Estado brasileiro vem acumulando historicamente, em virtude da ausência de políticas

² A definição da organização administrativa e curricular de cada sistema municipal de educação não é direta e totalmente definida pela LDB (Lei 9.394/96). Nela são explicitados os delineamentos globais que devem orientar o município, deixando-lhe pouca autonomia, uma vez que são definidas as finalidades, os princípios da educação, o nível e modalidade de ensino de oferta obrigatória na esfera municipal, os objetivos a serem alcançados por intermédio dos conteúdos e estratégias utilizados no ensino, a carga horária anual, os estudos a serem contemplados na parte comum e também na diversificada dos currículos, etc.

públicas capazes de garantir acesso, permanência e qualidade social em todos os níveis e modalidades da educação escolar, para os segmentos das classes populares.

3.2 Um breve diagnóstico da educação ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino, em São Luís

São Luís é a capital do Maranhão³, estado que apresentava, em 1998, uma taxa de urbanização de 42,3%, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD, 1998), enquanto na região Nordeste esta taxa era de 63,5%, e no Brasil, de 79,6%.

Atualmente (2006), na área rural, a população representa 40,47% dos habitantes do estado do Maranhão. Apesar de elevado, esse percentual já representa uma queda, pois segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 1991, essa representação estava na ordem de 60%, colocando o Maranhão como o único estado brasileiro onde a população rural predominava sobre a urbana.

Dentre os principais fatores que vêm contribuindo com essa mudança destacam-se os conflitos pela posse da terra, o êxodo rural, a criação de novos municípios, o desemprego, a falta de políticas públicas consistentes, entre outros.

No plano da distribuição de riqueza, o Maranhão apresenta, entre os estados brasileiros, a maior parcela da população vivendo abaixo da linha de pobreza: 62,37% vivem com menos de R\$ 80,00 por pessoa/mês. Trata-se do estado com os piores índices sociais, apesar de ser considerado o segundo estado economicamente mais viável do Nordeste.

O índice de pobreza conspira contra os direitos de cidadania de grande parcela da população maranhense, evidenciando, portanto, a exclusão social. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2002) indicam que dos 200 municípios mais pobres do Brasil, 63 estão situados no estado do Maranhão.

Tal situação é decorrente das relações sociais de produção baseadas no modelo econômico capitalista, hoje sob a hegemonia do agronegócio, favorecendo a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria da população.

É de conhecimento geral que, devido ao desenvolvimento desigual das regiões brasileiras, no Nordeste (e também no Norte) as taxas que revelam o fracasso escolar se mantêm acima da média nacional e das demais regiões, mostrando que a equidade entre as regiões está longe de ser um fato.

³ Estado localizado no Litoral Norte do Brasil, que ocupa área de 333.365,6 km², limitando-se ao Norte com o oceano Atlântico, numa extensão de 640 km. A Leste e Sudeste faz divisa com o Estado do Piauí; ao Sul e Sudoeste com o Estado de Tocantins e a Oeste e Noroeste com o estado do Pará. A população do Estado, da ordem de 5.638.381 habitantes (Censo Demográfico – IBGE, 2000), distribui-se entre os 217 municípios.

Desse modo, as políticas educacionais no Maranhão sofrem os interesses mais gerais do Governo Federal, porque, mecanicamente, se tenta diminuir a distância histórica entre as regiões do norte ao sul do País, quanto ao desempenho dos números que compõem a educação.

Tais políticas apóiam-se em programas de renda mínima, em programas de regularização de fluxo para mascarar o problema da defasagem idade/série, em estratégias como progressão automática nas séries iniciais do Ensino fundamental, etc. Desse modo, anunciam-se números positivos de atendimento escolar, ocultando realidades e dados ainda mais graves.

No entanto cabe ressaltar que esse desempenho negativo corresponde historicamente ao descaso dos dirigentes nacionais e locais para com a educação dos pobres; resquícios de matrizes culturais, econômicas e políticas vinculadas ao latifúndio, à escravidão, ao coronelismo e ao transplante cultural, pela cópia ou imposição de modelos não condizentes com a realidade maranhense.

Essa realidade é decorrência do fato de que quem governa, coloca o Estado a serviço dos interesses que representa e não a serviço de todos, como querem convencer os discursos oficiais. A existência política do Estado, sob a forma de governo, implica os objetivos a serem eleitos nas políticas públicas, inclusive para a gestão da educação.

Quanto aos dados referentes ao Ensino Fundamental, nota-se uma melhoria nos últimos anos, com o atendimento de segmentos das camadas populares que estavam privados de oportunidades educacionais. Contudo, a questão da qualidade constitui-se, ainda, uma meta a ser alcançada.

De acordo com o relatório do SAEB (INEP, 2001), a Região Nordeste apresentou os mais baixos indicadores educacionais: o tempo médio esperado para conclusão do Ensino Fundamental foi de 11,1 anos nas Regiões Norte e Nordeste. Na Região Centro-Oeste atingiu-se 10,5 anos, enquanto nas Regiões Sudeste e Sul esse número reduziu-se para 9,2 e 9,6 anos, respectivamente.

O mesmo sistema de avaliação, em 2001, revelou que a média de desempenho em Língua Portuguesa, alcançada pelos(as) alunos(as) da 4ª série do Ensino Fundamental foi de 145 pontos (numa escala que vai de 0 a 500), o que corresponde ao nível 1 (de um total de oito níveis), ficando abaixo da média da região, que totalizou 151,7 pontos (nível 2).

Por sua vez, as médias dos(as) alunos(as) da rede estadual foram significativamente maiores do que a média dos(as) alunos(as) da rede municipal. O quadro se revela grave quando se faz a comparação entre as regiões: enquanto 13% dos jovens de

Brasília, entre 18 e 24, estavam no Ensino Superior, a percentagem correspondente ao Maranhão era de menos de 2% de acesso a este nível de ensino.

Finalmente, quando o relatório do SAEB (INEP, 2001) se referiu aos(as) professores(as) da região Nordeste que lecionavam nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no período em referência, apenas 27,1% destes(as) profissionais possuíam formação em nível superior.

Obviamente, as manifestações dos problemas educacionais enfrentados pela Rede Pública de Ensino de São Luís são os mesmos apontados pela pesquisa na região Nordeste, agravando-se os índices quando relativizados nacionalmente, visto que o Maranhão apresenta um dos mais baixos desempenhos nas avaliações nacionais.

De acordo com dados do Censo Escolar, na SEMED, em 2003, os índices de reprovação e evasão giravam em torno de 12%. 26,6% dos alunos e alunas encontravam-se em defasagem escolar, sendo desse total 12,8% de 1ª à 4ª séries e 44,7% de 5ª à 8ª séries, o que corresponde do total de 26,6%, respectivamente, a 4.226 e 13.052 alunos e alunas matriculados neste nível de ensino. Dados do IBGE indicam que o município tem, ainda, 6,9% da população sem escolarização.

A SEMED tem sob a sua responsabilidade administrativa 161 Unidades de Educação Básica, sendo 86 unidades de Ensino fundamental e 75 unidades de Educação Infantil. Em 2006, a Educação Infantil contava com uma matrícula na ordem de 15.083 alunos e alunas, sendo 1.301 nas creches e 14.982 na pré-escola, número superior ao do ano 2003, ou seja, de 10.101. A matrícula no Ensino Fundamental, no ano de 2003 era na ordem de 67.487 alunos e alunas e no ano de 2006 elevou-se para 70.851 matrículas.

Ressalta-se que dentre as reformulações recentes das políticas da SEMED, merece o registro da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade, conforme a Resolução nº 3/05 do CNE/CEE (BRASIL; Ministério da Educação e Desporto, 2005), que define as normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para 9 anos.

São Luís convive, portanto, com problemas graves quanto ao desempenho da educação: altos índices de repetência e de distorção idade-série; número reduzido de alunos(as) que concluem o Ensino Fundamental e pouca proficiência, daqueles(as) que o concluem, demonstrada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as únicas avaliadas pelo sistema nacional de avaliação.

A ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática justifica-se, conforme já discutido no capítulo anterior, pelo fato de as reformas educacionais procurarem

adaptar-se às demandas do atual modelo de educação, o qual valoriza determinados saberes instrumentais e estilos de raciocínio, em detrimento de outros. Ler e escrever, fazer cálculos, solucionar problemas, reaprender comportamentos, executar tarefas e flexibilizar-se são competências valorizadas, em detrimento de outras dimensões do conhecimento, fazendo com que educação social, ética, moral, política, estética tenham pouca importância nesse modelo racionalista de ser humano.

Não é por acaso que a mídia tem se encarregado de divulgar o insucesso da escola na formação de *usuários* da leitura e da escrita. Também, nos discursos políticos este é um assunto que garante aprovação e elogios, mesmo quando o “sujeito” não faz uma avaliação para o agravamento ou manutenção do problema. Para ilustrar cita-se a matéria veiculada no jornal O Estado do Maranhão, de 25 de maio de 2003 (Opinião, p. 5), com um artigo do deputado federal Gastão Vieira, ex-Secretário de Estado da Educação do Maranhão, onde se lê:

[...] Nessa área [alfabetização das crianças], o país marcha na contramão do mundo. Nenhum sistema estadual ou municipal de ensino, no Brasil, sequer possui dados para afirmar que está alfabetizando seus alunos. Ao contrário, todas as evidências disponíveis apontam para o contrário [...] Escola boa é escola que ensina a ler e escrever (se especialistas, pedagogos tiverem dúvida quanto a isso, perguntem aos pais). Só quem sabe ler e escrever pode aprender. Quem não sabe ler – como é o caso de mais de 60% dos concluintes da 8ª série – não tem como aprender.

É fato que, por motivos diferentes, tanto as pessoas que só podem contar com a escola para ter acesso aos conhecimentos sistematizados, quanto os empresários e as autoridades educacionais do Estado, partilham do debate sobre o insucesso da escola. Este debate destaca, sobretudo, a falta de proficiência dos(as) alunos(as) brasileiros(as) na leitura, na escrita e nas noções fundamentais da matemática.

Presume-se que tenha sido com esse espírito que o Secretário de Educação do Município de São Luís, em Mensagem no *Caderno dos Professores* (MARANHÃO, 2003), tornou público “o desafio, a utopia” que colocou para sua gestão: “[...] São Luís somente poderá vir a ser uma cidade livre, efetivamente democrática, quando seu slogan real, em todos os sentidos curriculares e não-curriculares, passar a ser ‘Cidade que Lê e Escreve’” (FEITOSA, 2003, p. 12).

Para tanto, uma das primeiras ações empreendidas imediatamente após ter assumido o cargo de Secretário Municipal de Educação em 2002, foi a realização de visitas aos espaços institucionais da SEMED, com o objetivo de conhecer toda a rede municipal de ensino e diagnosticar “com legitimidade a realidade que [iria] enfrentar no dia-a-dia da gestão da política educacional” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

Optando por não basear o diagnóstico apenas nas informações resultantes do relatório do SAEB, os(as) gestores(as) das políticas da SEMED solicitaram aos(as) gestores(as) das escolas da Rede que incentivassem os(as) alunos(as) a escreverem cartas ao Secretário Municipal de Educação, visando entregá-las por ocasião de sua visita às mesmas. O resultado dessa iniciativa foi relatado da seguinte forma:

Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer melhor suas dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam suas comunidades (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16)

Nota-se, a partir do relato acima, que os(as) gestores(as) das políticas da SEMED declararam ter posse de um diagnóstico qualificado da realidade escolar da rede pública municipal de ensino de São Luís por meio das cartas recebidas. Questiona-se a quantidade de informações compiladas das cartas escritas por alunos(as) que têm dificuldades na leitura e na escrita, levando-se em consideração que este foi o argumento fundamental para justificar a implantação do PSLTQLE em parceria com a Abaporu, como será visto adiante.

Questiona-se, também, como uma avaliação que tem como instrumento apenas o desempenho demonstrado por alunos(as) – com baixos níveis de escrita, é preciso sempre ressaltar esse fato – na produção de cartas e, obviamente, os conteúdos que essas cartas transmitiram, foi o bastante para fornecer a *mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís*.

E ainda, como as cartas ajudaram a definir o principal problema da educação municipal: a formação do(a) professor(a), uma vez que o foco principal das ações a serem implementadas pela SEMED, centrou-se na formação continuada destes(as) profissionais, “uma necessidade que foi extraordinariamente reforçada pela leitura das correspondências dos alunos” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 19).

Desse modo, o *diagnóstico* da realidade da SEMED, baseado numa dimensão da aprendizagem do(a) aluno(a) – o desempenho da habilidade de escrita demonstrado na produção das cartas – mostrou-se suficiente para que a Secretaria optasse por mudanças que implicaram, entre outros aspectos, em novos paradigmas de gestão e de formação dos(as) profissionais.

Não há como eximir-se de conferir uma dimensão mais abrangente aos questionamentos anteriores. Os conteúdos que essas cartas transmitiram seriam capazes de

análises tão profundas da realidade e de apontar um diagnóstico tão revelador? Por trás do discurso que justifica a opção pelas cartas, por se tratar de “algo seguro, competente, rápido, objetivo e devidamente contextualizado” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 16), não se ocultaria o fato de se escamotear o autoritarismo de políticas (programas, projetos) que são elaborados em gabinetes, por “especialistas”, geralmente externos, impondo soluções de mudanças, sempre anunciadas como novidades, para a superação dos problemas escolares?

Outro questionamento se faz: os(as) alunos(as) são os(as) informantes mais qualificados(as) para oferecer um diagnóstico da realidade da educação escolar? Ou eles(as) seriam apenas uma das faces de um problema, que não nasce, exclusivamente, no chão da escola, mas que se quer diagnosticar neste espaço?

Vale ainda indagar se por trás do discurso que justifica a opção por esse tipo de diagnóstico não se esconderia o fato de se desconsiderar a contribuição das análises dos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e suas implicações na educação para a formulação de políticas educacionais e, conseqüentemente, o valor da pesquisa científica no desenvolvimento das políticas públicas.

É possível que existam pesquisas nas universidades maranhenses capazes de contribuir para o diagnóstico dos principais problemas da rede pública municipal de ensino, problemas geralmente ignorados nas avaliações que se baseiam em apenas um sujeito do processo educativo ou realizados por equipes externas, que pouco conhecem essa realidade.

Além de apontar problemas, talvez essas pesquisas pudessem apontar forças propulsoras de outras/novas soluções; ou indicar as iniciativas implementadas em outras gestões ou pelos próprios estabelecimentos de ensino da Rede, avaliadas como exitosas. No entanto, sabe-se que as políticas educacionais são caracterizadas pela descontinuidade e pelo hábito de se fazer tábula rasa quanto à história das instituições em cada novo governo.

Ao utilizarem como diagnóstico as cartas produzidas pelos(as) alunos(as), desconsiderando as demais vozes que integram o processo educativo (profissionais da educação, pais e a comunidade), os(as) gestores(as) das políticas da SEMED silenciaram um universo importante que poderia contribuir com proposições para a resolução dos problemas educacionais do município.

Refletindo sobre essa questão, recorre-se às palavras de Lauglo (1997), quando analisa o documento “Prioridades e Estratégias para Educação”⁴, produzido pelo Banco Mundial, em 1995:

⁴ Nesse documento o Banco Mundial, explicita suas orientações para o planejamento das políticas educacionais aos governos para os quais faz empréstimos. Vale destacar que para este organismo a educação é entendida “não

[...] como os governos, o Banco desempenha um papel político e tem uma cultura institucional que é mais receptiva a alguns tipos de pesquisa e a alguns tipos de conclusões do que a outros. Estará predisposto a assimilar aqueles resultados que não contradigam sua orientação geral favorável aos mercados, ao desenvolvimento dos setores modernos e ao Estado centrado na aprendizagem (LAUGLO, 1997, p. 28).

Infere-se, então, que o projeto de assessoria da Abaporu à SEMED (ABAPORU, [2002]), não nasce do diagnóstico informado pelas cartas. As diretrizes propostas, que serão discutidas a seguir, estão em consonância com uma política mais ampla, para a qual

La gestión em educación solo tiene sentido si impacta favorablemente el aprendizaje y la progresión de los educandos. Se entiende por dicha gestión la organización y administración de recursos para alcanzar los objetivos de una política educacional determinada. Este um proceso que abarca desde la definición de la política hasta la evaluación de los resultados del quehacer em la unidad educativa.(CEPAL/UNESCO, 2005, p. 67)

3.3 “História de uma caminhada lado a lado”⁵: parceria e (ou) privatização (?)

Diante do *diagnóstico* elaborado a partir das cartas dos(as) alunos(as), os(as) gestores(as) das políticas da SEMED destacaram “a necessidade de construção de uma política educacional de caráter sistêmico, isto é, uma política capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função da escola” (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17).

Entra em cena, então, a segunda decisão da gestão municipal (a primeira foi o diagnóstico): a parceria, respondendo aos questionamentos que se fazia quanto à existência de um projeto que antecedia a tomada de decisão acerca das políticas de educação a serem implantadas.

Lembre-se que no diagnóstico da crise do campo educacional é a ingerência do Estado que ocupa lugar de relevância. A burocracia, o modelo de intervenção padronizador e centralizador são os vilões que precisam ser atacados para que seja alcançada a tão almejada qualidade. “O caminho é, portanto, a descentralização da gestão e o imbricamento maior com instâncias fora do estado, ONG’s, associações em geral, empresas etc.” (COSTA, 1995, p. 63).

Rigal (2000) analisando os principais traços do modelo neoliberal para as reformas educacionais, atenta para o discurso ideologizado que, formalizando-se como uma

apenas como instrumento capaz de reduzir a pobreza, mas, sobretudo, como fator essencial à formação de ‘capital humano’, para que (...) possa servir aos padrões de acumulação” (CABRAL NETO e CASTRO 2005, p. 9),

⁵ Neste capítulo, os subtítulos aspeados são alusões aos subtítulos dos textos oficiais da política educacional da SEMED, implementada por meio do PSLTQLE e analisados no decorrer deste estudo.

proposta eminentemente instrumental e técnica, “reforça a necessidade de ‘despolitizar’ o projeto de modernização educativa e transformá-lo em um problema administrativo de governo e de engenharia. As questões de política e de tomada de decisões, os interesses setoriais, são traduzidos em termos de gerenciamento, eficiência, produtividade” (RIGAL, 2000, p. 184), fato que vai ocorrer na gestão da educação municipal em São Luís.

O Secretário Municipal de Educação e sua equipe, constatando que “é muito para se fazer sozinho”, realizam o que o Banco Mundial e as reformas do aparelho de Estado vinham proclamando: a parceria público/privado, visando solucionar os problemas educacionais. Para tanto, contratam a assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, empresa coordenada por profissionais que participaram da elaboração e da implementação de políticas do MEC no período de governo do Presidente FHC, a exemplo do Programa Parâmetros em Ação e do PROFA⁶.

Para uma primeira análise sobre essa parceria é oportuna a contribuição de Martins (1999), que ao destacar o fato das reformas curriculares do MEC terem sido realizadas pela iniciativa privada (segundo ela, representantes de uma escola particular de São Paulo) ressalta:

(...) manteve-se, portanto, a visão de que o setor privado, mesmo quando não é beneficiado diretamente por subsídios ou proteções financeiras, segue sendo o interlocutor legítimo para operações de risco, aquelas que envolvem mudanças ou exigem rupturas na cultura das políticas setoriais (MARTINS, 1999, p. 82).

Vale, portanto, ressaltar, que a Abaporu, além de ser uma empresa externa, ou seja, de outro estado – questão bastante discutida pelos(as) profissionais da SEMED – é uma empresa privada, o que evidencia o processo dissimulado de privatização da educação que se implantou no país como parte integrante do receituário neoliberal para a refuncionalização do Estado.

Com efeito, a parceria entre o público e o privado (processo de publicização mencionado no capítulo anterior) é uma estratégia utilizada para a descentralização da gestão e ganha força com o reconhecimento de um suposto “terceiro setor”, não-governamental e não-lucrativo.

Sobre a questão Ramos (2005, p. 39) observa que

A criação dos serviços não-exclusivos do Estado, ao mesmo tempo que garantiu a natureza pública dos serviços sociais, viabilizou a política de parceria sob a racionalidade economicista-liberal. A privatização realizada longe de constituir uma retirada do Estado do campo social, refuncionalizou sua presença.

⁶ Programas de formação continuada de professores(as), integrantes do movimento de reforma da formação de professores(as), consolidado a partir de 1996.

Para os críticos do Estado interventor, quando se trata de serviços não-exclusivos (educação, saúde, cultura, pesquisa científica), apesar de o Estado ser o financiador e fomentador, não há razão ou necessidade do seu controle exclusivo sobre a gestão desses serviços. No entanto, o controle ou a gestão não pode ser do âmbito meramente privado. Assim, a solução encontrada foi a definição de uma propriedade que não é pública e nem privada, mas pública não-governamental ou pública não-estatal.

Há três possibilidades com relação aos serviços não-exclusivos: podem ficar sob o controle do Estado, podem ser privatizados e podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade, isto é, ser convertidos em organizações públicas não-estatais. O burocratismo e o estatismo defendem a primeira alternativa, os neoliberais radicais preferem a segunda; os socialdemocratas (ou democratas liberais, na acepção norte-americana) defendem a terceira. Há inconsistência entre a primeira e a administração pública gerencial. Esse tipo de administração tem dificuldade de conviver com a segunda alternativa, e é perfeitamente coerente com a terceira. Nesse caso o Estado não é visto como produtor – como prega o burocratismo –, nem como simples regulador que garanta os contratos e os direitos de propriedade – como ‘reza’ o credo neoliberal –, mas, além disso, como ‘financiador’ (ou ‘subsidiador’) dos serviços não-exclusivos. O subsídio pode ser dado diretamente à organização pública não-estatal, mediante dotação orçamentária. (BRESSER PEREIRA, 2003, p.35).

Desse modo justifica-se a presença da Abaporu e de outras organizações não-governamentais na gestão da educação em São Luís (FSADU, PLAN, entre outras). Trata-se de um “choque de mercado no interior do Estado”, pensamento defendido pelas teses neoliberais que atribuem ao mercado a capacidade de superar as falhas da ação estatal, por meio da adoção da lógica mercantil na gestão das instâncias estatais na busca de sua eficiência e produtividade (PERONI; ADRIÃO, 2005 p. 138).

É a transformação da educação enquanto serviço público, uma vez que se constitui esse novo setor alternativo ao Estado. O terceiro setor, com funções antes executadas e controladas pelas instituições do Estado de acordo com determinados princípios definidos pelo direito público. Transforma-se, portanto, segundo Peroni e Adrião (2005), em um “quase mercado”.

Note-se que mesmo justificada pelo apelo à democratização, a formulação das estratégias apresentadas por este setor, geralmente, não decorrem de fóruns de decisão pública, como é o caso do PSLTQLE, pensado pela Abaporu, sem consulta aos(as) funcionários(as) da SEMED. Desvela-se, então, o que o discurso oculta: um movimento de privatização, para o qual são utilizadas diversas estratégias.

Portanto, em conformidade com as orientações políticas da reforma, vê-se que a SEMED passou a transferir recursos públicos para a Abaporu que, pela parceria realizada, apresentou-lhe um projeto de assessoria, no qual, em linhas gerais, primeiramente, argumenta

sobre a “necessidade de alterar radicalmente as formas de implementação das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a formação profissional dos educadores”⁷ (ABAPORU, [2002], p. 3). Em seguida, faz críticas à cultura das instituições educacionais, pelo seu imediatismo e desarticulação de suas ações; sinaliza algumas razões que explicam o retorno indesejado dos investimentos para implementação das políticas e programas das Secretarias de Educação; aponta a superação da “fragmentação das políticas, fazendo-as convergir para a finalidade principal do sistema de ensino – garantir a qualidade da aprendizagem de crianças, jovens e adultos que frequentam a escola” (ABAPORU, [2002], p. 3) – como o caminho a ser trilhado; e, por fim, define os investimentos a serem, simultaneamente, priorizados com vistas à “eficácia” (*sic*) das políticas públicas:

- O desenvolvimento profissional e as condições institucionais necessárias para um trabalho educativo sério – consolidação de projetos educativos nas escolas, formas ágeis e flexíveis de organização e funcionamento do sistema de ensino (secretarias de educação e escolas), quadro estável de pessoal e formação adequada dos profissionais técnicos.
- Infra-estrutura material [...]
- Carreira – valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva;
- Avaliação do sistema de ensino e dos resultados obtidos (ABAPORU, [2002], p. 4).

A partir dessas argumentações, a Abaporu apresenta sua proposta de trabalho a ser desenvolvida por meio da seguinte estrutura: 1) elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; 2) organização da secretaria e gestão da rede de escolas; 3) articulação das políticas educacionais de formação continuada; 4) implementação de políticas de formação articuladas e tendo como objeto da formação o trabalho desenvolvido nas escolas; 4) sistema de avaliação institucional permanente da SME de São Luís; 5) articulação de uma rede social educativa na cidade de São Luís e 6) divulgação e autoria dos projetos educativos (ABAPORU, [2002]).

Mas, tanto os(as) gestores(as) das políticas da SEMED como os técnicos da Abaporu, ao relatarem as ações realizadas pelo Programa PSLTQLE, nos seus dois primeiros anos (MARANHÃO, 2004), referem ter efetuado ajustes no projeto inicial, para flexibilizá-lo de maneira a adequá-lo às necessidades da Secretaria, uma característica da gestão gerencial.

Analisando os textos selecionados (sobretudo, ABAPORU, [2002] e MARANHÃO, 2004), percebe-se que a essência da proposta não se modificou, uma vez que a finalidade – a garantia da aprendizagem dos(as) alunos(as), ou melhor, o atendimento ao cidadão-cliente – e o objetivo estratégico são os mesmos.

⁷ A empresa esclarece que utiliza o termo *educadores* como sinônimo de profissionais da educação.

No documento mais atual, em nova redação, acrescentou-se a formação de leitores e escritores (fato questionável, levando-se em consideração que o projeto foi apresentado tendo em vista o estabelecimento de uma parceria para o desenvolvimento de ações que se mostraram necessárias a partir do *diagnóstico* fornecido pelas cartas dos(as) alunos(as)). As palavras contidas nos dois documentos referidos (o projeto e o relato das ações implementadas nos primeiros anos), são as seguintes:

A proposta de assessoria [...] tem como objetivos estratégicos a transformação da cultura institucional (da escola e da própria Secretaria) e a ampliação das competências profissionais dos educadores (ABAPORU, 2002, p. 10; grifo nosso).

O Programa tem como objetivo estratégico a criação de algumas das condições necessárias à formação de leitores e escritores – profissionais e alunos da rede municipal (SOLIGO, 2004a, p. 30; grifo nosso).

Inferese que as *condições necessárias à formação de leitores e escritores* referem-se à necessidade da *transformação da cultura institucional*, que no discurso das reformas dizem respeito à *reorientação das políticas educacionais*, (termos também presentes no projeto da Abaporu), referindo-se, todos eles, à necessidade da reforma da administração. Aliás, o apelo à necessidade de uma *mudança na cultura institucional* é recorrente no projeto de parceria Abaporu-SEMED.

Quando aponta a superação da fragmentação das políticas como o caminho a ser trilhado para o alcance da eficácia das políticas públicas, conforme mencionado anteriormente, o documento em discussão acrescenta que tal medida é “algo que depende, em grande medida, da capacidade das Secretarias subverterem o tratamento que tradicionalmente se dá aos projetos educacionais e transformarem uma cultura institucional bastante cristalizada” (ABAPORU, [2002], p. 3).

Ao reconhecer as limitações e dificuldades inerentes à implantação de propostas do tipo indicado pela assessoria – a formação continuada dos(as) profissionais da Secretaria – o mesmo documento propõe a escola como locus privilegiado para essa formação argumentando: “se a cultura predominante na escola funciona como elemento de resistência às mudanças consideradas fundamentais na educação e se a intenção é atuar no sentido de subvertê-la, isso só será possível no interior da própria escola” (ABAPORU, [2002], p. 7).

Tais argumentos coincidem com as orientações para a reforma do aparelho do Estado que defendem a mudança dos paradigmas de administração da máquina estatal: daquela considerada burocrática para a administração gerencial. Prova disso é um dos argumentos que consta no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, em que se lê:

(...) [os] obstáculos a uma administração pública eficiente só poderão ser superados quando, conjuntamente com a mudança institucional legal ocorra uma mudança cultural no sentido da administração pública gerencial (BRASIL, 1995 p. 48).

Nesse contexto, infere-se que também a Abaporu ([2002]) defende um modelo de administração pública gerencial em contraponto a uma suposta administração pública burocrática. Para dar concretude a esta afirmação, ressaltam-se algumas idéias expressas no projeto de assessoria apresentado à SEMED (ABAPORU, [2002]).

Conforme tratado anteriormente, tal documento deixa claro que a superação da fragmentação das políticas da Secretaria – caminho a ser trilhado para a melhoria da educação municipal – pressupõe a convergência dessas políticas para a garantia da aprendizagem dos(as) alunos(as) (ABAPORU, [2002], p. 3). Percebe-se a defesa dos princípios da orientação para o cidadão-cliente - no caso os alunos(as) - e do controle por resultados focados na aprendizagem, presentes no documento do *Plano Diretor...* (BRASIL, 1995) para justificar a adoção do paradigma de administração gerencial, como se pode constatar nas seguintes palavras deste último documento:

(...) pretende-se [com a reforma do aparelho do Estado] reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995 p. 19; grifos nossos).

A diferença fundamental [da administração pública burocrática da gerencial] está na forma de controle, que [na gerencial] deixa de basear-se nos processos e para concentrar-se nos resultados (BRASIL, 1995, p. 22; grifos nossos).

A idéia é introduzir a lógica do mercado, na qual se sobrepõe a relação custo-benefício, tendo em vista que por meio da implantação da administração gerencial os serviços da educação poderiam adquirir um caráter competitivo, através da descentralização da gestão (a publicização, por exemplo), o controle por resultados, a recompensa por desempenho, o incentivo à *criatividade* – e, portanto, a competição administrativa. Tudo isso visando o aumento da qualidade com o menor custo possível. O *Plano Diretor* não poderia ser mais claro quanto a essa questão:

No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não-exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Logo a administração deve ser necessariamente gerencial (BRASIL, 1995 p. 54).

Nessa perspectiva, a SEMED serviu-se da descentralização como mecanismo de controle e incentivo à inovação da gestão, utilizando o contrato com a Abaporu como forma

de controle permanente da gestão municipal de educação, medidas igualmente previstas para a reforma do aparelho Estado como se pode constatar em Bresser Pereira (2003, p.33)

A administração pública gerencial envolve, como vimos, uma mudança na estratégia de gerência, mas essa nova estratégia deve ser posta em prática em uma estrutura administrativa reformada. A idéia geral é descentralizar, delegar autoridade. Mas é preciso ser mais específico, definir claramente os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor.

Ocorre, pois, uma reforma gerencial da SEMED, através desse contrato de gestão que atingiria, também, o chão da escola, por meio da formação continuada de seus técnicos, diretores(as), professores(as) e da avaliação do desempenho. Para tanto, a Abaporu propõe-se a dar um “tratamento sistêmico [d]às políticas e programas da Secretaria” (ABAPORU, [2002], p. 4), traduzido em alguns eixos de atuação, onde a formação continuada dos(as) educadores(as) é concebida como ação estratégica e transversal.

Ressalta-se que, o fato de a formação continuada dos(as) profissionais da SEMED ser concebida como ação estratégica e transversal a toda a política proposta, evidencia a preocupação com o que se colocou como o principal desafio para o governo para o êxito das reformas de segunda geração: a “profissionalização”, haja vista que tais reformas têm o “desenvolvimento altamente dependente do desempenho de gerentes médios dentro do setor público” (GAETANI, 1998, p. 88).

Ao ressaltar o caráter conflitivo das reformas de segunda geração, Gaetani (1998) destaca a necessidade de considerar a dificuldade e a complexidade dos confrontos e negociações envolvidos no esforço para a sua implantação. Para tanto, analisa alguns temas em torno dos quais é importante orientar a ação, dentre os quais ressalta-se o seguinte:

(...) não há como deixar de reforçar a importância do Estado em redefinir sua postura em relação a seus recursos humanos, sua principal fonte de despesas no orçamento e seu principal ativo, em termos de potenciais ganhos de produtividade. Sem profissionalização da gestão pública, até a própria condução das reformas fica prejudicada, dependendo sempre da qualidade do preenchimento dos cargos de recrutamento amplo. Sem a criação das condições elementares para formar, qualificar e instrumentalizar os quadros de elite do Estado, os fenômenos *rent-seeking* continuarão se multiplicando (...)

Acredita-se que o fato da formação continuada dos(as) profissionais da SEMED ser considerado uma “ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (MARANHÃO, 2004), ganha inteligibilidade quando analisado dentro desse contexto.

Nesse sentido, os eixos ou subjetos de atuação propostos, inicialmente, pela Abaporu, foram: formação continuada, gestão, rede social educativa, avaliação. Como foram efetuados ajustes para adequar a proposta às necessidades da Secretaria (SOLIGO, 2004a), incluíram-se outros e redimensionou-se o de formação continuada, como será detalhado a

seguir. Assim, em 2004, eram os seguintes os eixos de atuação e os subprojetos do PSLTQLE (SOLIGO, 2004a p. 30):

- Formação dos gestores das escolas
- Formação dos coordenadores pedagógicos
- Formação dos formadores de professores alfabetizadores
- Rede social educativa
- Escolas-em-Rede
- Avaliação do sistema de ensino
- Avaliação da aprendizagem dos alunos
- Novos caminhos para o mundo do trabalho
- Acompanhamento do trabalho das escolas
- Planejamento Estratégico Situacional (PES)
- Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís
- Elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores.

Verifica-se que os projetos e eixos: Escolas-em-Rede; Avaliação da aprendizagem dos alunos; Novos caminhos para o mundo do trabalho e Acompanhamento do trabalho das escolas não constavam no projeto original.

Dentre eles, julga-se importante o registro de algumas considerações sobre o eixo Acompanhamento. De acordo com Soligo (2004a), este eixo é fruto da necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de controle das ações implementadas nas escolas desde o início do Programa. Funciona com um elo entre a SEMED e as escolas, tanto que, conforme Vituriano & Soligo (2006), uma de suas finalidades é informar a Secretaria Adjunta de Ensino acerca do andamento dos trabalhos das escolas.

Nesse sentido, o eixo Acompanhamento revela-se também como estratégico na consolidação do novo modelo de gestão proposto pelo PSLTQLE, uma vez que a principal função dos profissionais da equipe é a de se constituírem “parceiros experientes dos educadores das escolas para implementar ações que se fazem necessárias tendo em conta a meta estabelecida [...]” (SOLIGO, 2004c, p. 67; grifo nosso). Vale ressaltar: a meta é encurtar a distância entre intenções e resultados, o que evidencia, além de uma característica da gestão gerencial, a ênfase no controle na gestão implantada.

O redimensionamento do eixo Formação Continuada foi efetuado porque no projeto original, a Abaporu dispunha-se a formar os(as) formadores(as) de formadores(as). Ou seja, a formação voltar-se-ia à Equipe Técnica da SEMED que, por sua vez, realizaria as

ações formativas com os(as) demais profissionais da rede, incluindo os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes(as) responsabilizar-se-iam pelo trabalho de formação dos(as) professores(as) nas escolas.

Todavia, conforme Soligo (2004a, p.35), como resposta às demandas colocadas pela Equipe Técnica da SEMED, impôs-se a necessidade de uma ação direta também junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, foi organizado um cronograma de encontros mensais de formação destes(as) profissionais pela equipe da Abaporu.

O objetivo desses encontros era *orientar* os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que trabalham nas escolas para a realização de ações formativas com os(as) professores em serviço. Porém, o procedimento utilizado era a tematização da prática pedagógica realizada em sala de aula pelo(a) professor(a), focalizando situações didáticas de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, o foco era a atuação do(a) professor(a).

É preciso destacar que, no final da primeira fase de implantação das ações do PSLTQLE, a SEMED organizou uma equipe com 14 (quatorze) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam em escolas, para que eles(as) próprios desenvolvessem as atividades desses encontros mensais, tornando-se, estes(as) profissionais, formadores(as) de formadores(as). Tal equipe passou, então, a participar de encontros de formação com os técnicos da Abaporu, com vistas ao planejamento e execução dos encontros mensais.

Essa proposta não estaria evidenciando uma sintonia com as atuais políticas de formação, indicadas pelos gestores internacionais, segundo as quais o problema da educação está no(a) professor(a), uma vez que este(a) profissional é apontado como a causa do baixo desempenho demonstrado pelos(as) alunos(as)?

Além disso, as recomendações dos organismos internacionais apontam que o professor(a) pode, por outro lado, ser também a solução para os problemas educacionais, desde que haja investimentos na sua formação. Por isso, atualmente, a formação de professores(as) é considerada a estratégia de maior eficiência para transformar o quadro da educação escolar nos países periféricos (CEPAL/UNESCO, 2005).

Segundo a CEPAL (2005), as mudanças educativas não são possíveis sem bons docentes. E nos países latino-americanos, as experiências e pesquisas têm mostrado que o fator ensino é um dos mais significativos para que as reformas educativas realizadas tenham bons resultados no que concerne à aprendizagem dos alunos.

Portanto, verifica-se que a política implantada pelo PSLTQLE está correlacionada com as diretrizes dos organismos internacionais, voltados à política de educação na América

Latina e Caribe, quando tratam do protagonismo dos(as) professores(as) nas mudanças educativas a serem realizadas nessa região.

Outra modificação do eixo formação continuada foi a inclusão da formação dos(as) gestores(as) das escolas, em coerência com o entendimento de que uma educação de qualidade está intimamente relacionada à questão da gestão (tanto da escola como do sistema de ensino como um todo) e à política de focalização na escola. Além disso, a formação dos(as) gestores(as) das escolas é uma forma de garantir o desenvolvimento do novo modelo de gestão.

Corroborando com esta afirmativa as palavras de Ball (2001, p. 108-109) ao discutir a importância do papel do(a) gestor(a) no novo paradigma de administração, em artigo que analisa as diretrizes políticas globais e as relações políticas locais em educação:

A gestão [...] desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora.

O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

Com efeito, a gestão escolar ocorre no “chão da escola”, espaço onde se dá formalmente o processo educativo e onde devem se concentrar os esforços da gestão do sistema educacional, segundo o princípio de focalização.

De acordo com os organismos internacionais a gestão escolar deve se articular em torno de três eixos fundamentais: o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os diferentes atores da educação (pais, alunos, professores, diretores) e a estrutura e funcionamento, que por sua vez estão ligados ao comportamento e à forma de atuar da própria instituição escolar. (CEPAL/UNESCO, 2005)

Coerente com este pensamento, no PSLTQLE, a formação dos(as) gestores(as) das escolas tem como objetivo geral “re-significar a concepção de gestão democrática, tendo como princípio que a gestão da escola está diretamente relacionada à gestão de situações de sala de aula (situações de ensino e de aprendizagem) [...]” (MELO, 2004b, p. 127). Percebe-se que a preocupação central é com a compreensão dos(as) gestores(as) acerca do seu papel no processo de construção da gestão *democrática/participativa*. Vale dizer, da sua responsabilidade no envolvimento da comunidade escolar para garantir a melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as) – dos resultados a serem obtidos. Cabe ao gestor (a), portanto, contribuir para consolidar o novo paradigma de relação Estado e Sociedade, o novo pacto social.

Reconhecendo a importância do(a) gestor(a) escolar na consolidação do novo paradigma de administração, sua formação e indicação são elementos constitutivos das orientações cepalinas desde 1992, que indicam a necessidade de uma maior autonomia e preparação adequada para assumir a liderança do processo de gestão. Nesse sentido, recomendam que o cargo de gestor(a) escolar não deve se limitar a um período curto, devendo ser entendido como carreira profissional na condução dos estabelecimentos de ensino (CEPAL/UNESCO, 1995).

Vale o registro de que nas escolas públicas municipais de São Luís os(as) gestores(as) das escolas não são eleitos ou indicados mediante outros processos mais democráticos. São indicados(as) pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED, sem consulta à comunidade escolar e sem estabilidade ou garantia de continuidade no cargo, por ocasião de mudanças das autoridades centrais.

A despeito dos movimentos organizados dos(as) educadores(as) da capital, que há muito reivindicam processos democráticos para a escolha destes(as) profissionais(as), esta orientação não está presente no PSLTQLE, ainda que em seus documentos a descentralização das decisões e, por conseguinte, a necessidade de democratização sejam questões recorrentes.

3.4 “O mesmo ponto de partida e de chegada”: a fragmentação

Partindo da compreensão de que fragmentar significa “reduzir a fragmentos; partir em pedaços; dividir, fracionar” (FERREIRA, 2004), entende-se que um diagnóstico da realidade da educação municipal elaborado a partir do desempenho demonstrado pelos(as) alunos(as), em cartas escritas ao Secretário de Municipal de Educação, expressa uma fragmentação, em razão de ter considerado apenas um sujeito do processo, uma fração dessa totalidade, que é o fenômeno educativo, representada na figura do(a) aluno(a). Assim, o ponto de partida foi a falta de visão da totalidade do processo educativo, portanto, fragmentação.

As políticas e programas da SEMED, tendo como horizonte a garantia da qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as), deram à formação continuada dos(as) professores(as) um peso diferente, sobretudo, considerando-se que o PSLTQLE tem como ação estratégica e transversal a formação dos(as) profissionais da educação. Mas, focalizam e fragmentam a formação quando estabelecem uma rede de hierarquias a receber as informações necessárias para a condução da formação continuada dos(as) professores(as) da rede municipal.

Conforme se tratou anteriormente, no referido Programa, as ações formativas dirigidas aos(as) professores(as) são planejadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) que trabalha na escola, baseadas na formação que estes(a) têm com formadores(as) de coordenadores(as) pedagógicos(as). Por sua vez, estes últimos são formados(as) por técnicos da Abaporu – formadores(as) de formadores(as) de coordenadores(as) pedagógicos(as). Assim, constata-se que a formação continuada de professores(as) na escola expressa também uma fragmentação.

As informações, os conteúdos, ou seja, o *conhecimento didático* que a assessoria se propõe a socializar, por maiores que sejam os esforços dos(as) diferentes formadores(as), possivelmente chegam à escola fragmentados, em decorrência do próprio processo formativo em “cadeia”.

No entanto, se estas informações adentram a escola muito ou pouco comprometidas, ou seja, com formulações conceituais deformantes, equivocadas ou não; e ainda, se os processos formativos correspondem à realidade escolar; se estão respondendo às demandas dos(as) professores(as) e promovendo mudanças na aprendizagem do(a) aluno(a); se são organizados de acordo com a política do Programa; são indagações que somente as pesquisas que chegarem até o “chão da escola”, para um acompanhamento *in loco* desta formação, poderão esclarecer. Mas, devido ao processo de formação, envolvendo várias etapas até chegar na escola, presume-se que na concretização das ações formativas na escola seja caracterizada pela fragmentação.

Elegendo a “valorização profissional real” como uma das prioridades de investimento, da gestão reformada, o PSLTQLE destaca algumas ações que devem contribuir para este fim: “carreira, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva” (SOLIGO, 2004a, p. 30).

Trata-se, uma vez mais, de fragmentos da compreensão que os movimentos organizados de educadores(as) têm de valorização profissional, a qual abrange, entre outros, o fortalecimento da autonomia intelectual, política e social e a melhoria das condições de trabalho (infra-estrutura, recursos, quantidade mínima de alunos(as) por sala, condições para estudo e organização do trabalho pedagógico como biblioteca, etc.).

Essa autonomia referida pelos movimentos organizados não pode prescindir de uma política global de formação que articule formação inicial e continuada e condições de trabalho.

No que se refere à formação, partindo do entendimento da responsabilidade social dos(as) profissionais da educação, em especial dos(as) professores(as), no contexto de uma

sociedade excludente e profundamente injusta, tais movimentos defendem a garantia de uma formação que contribua com referenciais de análise capazes de fundamentar a busca de respostas aos desafios e às contradições da realidade educacional do país, e por extensão do estado e do município (ANFOPE, 2004).

Tal concepção de formação insere-se num quadro mais amplo em que se faz necessário levar em conta não apenas as questões relacionadas ao cotidiano escolar, como também as questões educacionais como um todo, inseridas em contextos políticos, econômicos e culturais, articulando-os dialeticamente.

Na contramão desta concepção de formação parece enquadrar-se a concepção expressa no projeto para implantação do PSLTQLE, já que a formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento de competências profissionais (ABAPORU, [2002]).

A questão das competências na formação de professores(as) será discutida adiante. Porém, no momento, é preciso ressaltar que entendendo competência como a capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos para responder aos diferentes desafios colocados pela prática – um fragmento, ou seja, o dia-a-dia da sala de aula – a proposta reduz a formação das(as) professores(as) ao município prático. Além disso, privilegia o conhecimento didático, em detrimento dos demais conhecimentos que configuram a prática docente, outro exemplo de fragmentação.

Linhares e Silva (2003) analisando os dispositivos legais das reformas educacionais no que se refere à formação de professores observam que o trato das competências tende mais “para uma concepção em que elas se tornam programadas previamente, num estilo de administração contabilista e pragmática: ‘prever para prover’” (p. 63), e acrescenta-se: avaliar para controlar.

Nessa perspectiva, valorização e, em conseqüência, autonomia, são analisadas a partir de uma visão reducionista e até mesmo deturpada. Autonomia e valorização certamente não convivem com mecanismos de controle técnico, ou seja, com avaliação centrada no desempenho, fundamentado em padrões claros e observáveis para serem indicadores de controle. Criticidade, criatividade, cooperação com outros(as), solidariedade, independência, autonomia, etc., dimensões importantes no exercício de uma docência de qualidade social, política e pedagógica, não podem ser medidas em avaliações padronizadas.

A partir dessa concepção adotada pelo PSLTQLE, colocam-se alguns questionamentos: como possibilitar aos(às) professores uma referência ampliada do fenômeno educativo? O conhecimento didático é suficiente para a apreensão dos

determinantes e das contradições do contexto mais amplo em que se insere o educacional, como condição para uma atuação que tenha como horizonte a transformação deste contexto?

Pensar a formação continuada de professores(as) como meio para resolver problemas da sala de aula, numa visão claramente pragmatista, desconsiderando um amplo espectro de problemas que influenciam a baixa qualidade da educação escolar da rede pública de ensino, já expressa, por si só, uma concepção reducionista de formação. Acrescente-se a isso que, no PSLTQLE, esses problemas relacionam-se, sobretudo, ao ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa. Por isso, São Luís, te quero lendo e escrevendo.

Acerca dessa questão é elucidativa a análise de Torres (2000) referida às estratégias orientadas pelo BM para a melhoria da qualidade da educação. A autora observa que a área da leitura e da escrita é mencionada constantemente como a necessidade básica de aprendizagem e componente essencial da Educação Básica.

Poucos campos como o da aquisição escolar da leitura e da escrita geraram de fato, nos últimos anos, um movimento tão importante de pesquisa e questionamento aos enfoques e métodos convencionais de ensino e um avanço tão grande no conhecimento, na teoria e na experimentação pedagógicas. No entanto, as extensas bibliografias consultadas tanto para o livro dedicado à educação de 1º grau (1992) como para o último documento setorial (1995), ignoram este fenômeno. Autores renomados no campo da alfabetização e da alfabetização infantil em particular, inclusive norte-americanos e europeus, não constam na bibliografia (TORRES, 2000 p. 142)

Essas considerações vão ao encontro de algumas limitações referentes ao PSLTQLE, sempre apontadas nas discussões dos(as) profissionais da Rede, em especial professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes(as) profissionais destacam que o fato do Programa privilegiar a linguagem oral e escrita, outras demandas de formação são desvalorizadas, a exemplo das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem das outras áreas do conhecimento (ciências, história, geografia, matemática), os temas relativos à diversidade étnico-racial, sexualidade, violência, educação inclusiva, etc. – temáticas muito discutidas atualmente, porém tratadas, eventualmente, em encontros específicos da SEMED.

Aos assuntos relacionados ao exercício das diferentes funções no processo educativo, de um modo geral, e da função docente especificamente, o Programa não dedica a atenção merecida. Sem falar em questões importantes para a profissão como carreira, condições de trabalho, salário, saúde e segurança do(a) educador(a), etc.

Registra-se mais um exemplo de fragmentação no PSLTQLE: a concepção de valorização do(a) educador(a). De acordo com os movimentos organizados dos(as) educadores(as), a valorização dos (as) profissionais da educação contempla o direito do(a) trabalhador(a) à participação na definição das políticas de sua formação. Mas esta

participação não pode ser garantida por meio de representantes indicados ou convocados pela própria Secretaria de Educação. Em um processo realmente democrático, a participação se dá através das entidades representativas dos(as) educadores(as).

No entanto, no PSLTQLE tal participação não foi garantida. O delineamento dessas políticas se deu através da parceria com a Abaporu. Foram os técnicos desta empresa, juntamente com os(as) gestores(as) das políticas da SEMED que decidiram que a formação continuada dos(as) profissionais que exercem diversas funções na Rede Pública Municipal seria considerada uma ações estratégica e transversal a toda política da Secretaria. Foram eles também que definiram o modelo a ser adotado para essa formação.

Cabe ainda como destaque o fato de que o PSLTQLE propõe, como um dos aspectos da valorização profissional, tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva. No entanto, esse tempo, no projeto do Estatuto do Magistério, também elaborado pela Abaporu, é garantido aumentando-se a carga horária dos(as) professores(as) para 24 horas semanais. Nota-se que essa iniciativa tem seu contraponto nos movimentos organizados dos(as) educadores(as), que reivindicam jornada integral em um único estabelecimento de ensino, contemplando 40 horas de trabalho, com, no máximo, 20 horas em sala de aula e, no mínimo, 8 horas para estudos e planejamento.

Sabe-se que não é fácil desenvolver um trabalho de qualidade quando se tem uma sobrecarga permanente de atividades e responsabilidades frente a uma tripla jornada de trabalho em escolas, geralmente, diferentes e distantes. Ressalte-se que os encontros de formação continuada de professores(as) nas escolas devem ser realizados, preferencialmente, aos sábados, tendo em vista que a maioria destes(as) profissionais tem todos os seus horários comprometidos.

No âmbito desta análise acerca da fragmentação como ponto de partida e de chegada das políticas implementadas por meio do PSLTQLE, vale atentar para a epígrafe que consta no relato da Abaporu, apresentada por Soligo (2004a, p. 29) sobre “a história de uma caminhada lado a lado” (a parceria SEMED/Abaporu) na primeira fase de implantação do Programa. Lê-se: “de cada um, de acordo com suas habilidades, a cada um, de acordo com suas necessidades...”, frase de autoria de autoria de Karl Marx.

Presume-se que a referida epígrafe tem o intuito de justificar tanto as escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam o modelo de planejamento e de gestão no PSLTQLE, como a necessidade de planejamento de propostas de ensino ajustadas às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), a partir do compromisso com o atendimento das diversidades (p. 37).

Parece que o entendimento da equipe da Abaporu acerca deste lema marxiano refere-se à sua capacidade de fundamentar a necessidade de adoção de métodos compatíveis e coerentes de planejar as ações adequadas às demandas da política educacional e da concepção de educação por ela proposta.

No entanto, é preciso esclarecer que o fragmento do pensamento de Karl Marx, tomado de forma descontextualizada ao de sua produção, pode levar a um entendimento deturpado.

Recorre-se a Machado (1989) e a Anderson (1995) para argumentar esta posição. Primeiramente, é preciso ressaltar que a utilização do pensamento de Marx impõe considerar que sua produção expressa um grande esforço intelectual para a compreensão do modo de produção capitalista, porém, para se contrapor a ele. Raposo (2002, p. 115) observa que “em suas obras, Marx deixa explícita a sua postura e prática política a favor do proletariado; só que para demonstrar o motivo pelo qual historicamente este era explorado, não manipulou a realidade. Buscou profundamente o real para explicá-lo [...]”.

Nesse sentido, é imprópria a utilização do pensamento marxiano para justificar iniciativas neoliberais, por infinitas divergências de visão de mundo, valendo, aqui, recorrer apenas ao princípio de igualdade – ou desigualdade. Como dito no capítulo anterior, para as tendências conservadoras do liberalismo – que fundamentam o neoliberalismo – as desigualdades sociais fazem parte da ordem da natureza sendo, inclusive, indispensáveis na garantia do equilíbrio da sociedade. Desnecessário argumentar a total incompatibilidade desse pressuposto com o pensamento marxiano e marxista.

Concorda-se com Anderson (1995) que, explicitando os valores como um dos elementos de uma política capaz de varrer o neoliberalismo, assevera: “temos que atacar robusta e agressivamente no terreno dos valores, ressaltando o princípio da igualdade, como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre” (p. 199).

Outro aspecto a ser considerado é que o referido lema se aplica a uma sociedade de transição entre o capitalismo e o comunismo, ou seja, a uma sociedade socialista, e em substituição da norma que caracteriza o direito igual burguês: a cada um segundo o seu trabalho – direito igual que se constitui em um direito desigual, para um trabalho desigual (MARX, apud MACHADO, 1989, p. 94).

Nesse sentido, Machado (1989) diferenciando as propostas liberal e socialista de unificação escolar, esclarece:

O que faz o projeto liberal de escola unificada é transpor para o plano educacional o limitado horizonte do direito burguês, pois considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, institui uma unidade de medida (difícil mesmo

de uma precisão objetiva, pois carregaria a marca dos interesses de classe) chamada de aptidão, capacidade, interesse etc. Através deste parâmetro, seria feita a triagem dos indivíduos, preservando-se (teoricamente) o princípio da superação das barreiras ao acesso à educação (MACHADO, 1989 p. 95).

Desta forma, ainda com apoio em Machado (1989), na teoria marxista, a superação das barreiras (econômicas, políticas, religiosas, sexuais, etc.) que impedem o desenvolvimento das capacidades integrais de todos(as) os(as) alunos(as) não tem fundamento nas sociedades capitalistas. Com efeito, caracterizadas por relações de classe com interesses antagônicos – relações de poder – a classe dominante utiliza diversos mecanismos, incluindo o monopólio da cultura, para manter-se no poder, impedindo na prática a igualdade de direito, o que contradiz, certamente, seus discursos ideologizados.

Posição semelhante é defendida por Anderson (1995 p. 199):

A diferença entre os requisitos, os temperamentos, os talentos das pessoas, está expressamente gravada nesta concepção clara de uma sociedade igualitária e justa [à qual se refere o lema de Marx: a cada um...]. O que significa isto hoje em dia? É uma igualização das possibilidades reais de cada cidadão viver uma vida plena, segundo o padrão que escolhe, sem carências ou desvantagens devido aos privilégios de outros, começando, bem entendido, com chances iguais de saúde, de educação de moradia e de trabalho. Em cada uma destas áreas não há nenhuma possibilidade de que o mercado possa prover nem sequer o mínimo requisito de acesso universal aos bens imprescindíveis em questão.

Apoiando-se nestas palavras de Perry Anderson, argumenta-se, uma vez mais, a impropriedade da utilização do lema de Marx. Deve-se considerar que os(as) alunos(as) da rede pública municipal de ensino, mesmo fazendo parte de uma mesma classe social, partem de condições bastante desiguais de saúde, de moradia e de educação.

Dentro do próprio sistema de ensino, os(as) alunos(as) não só partem de condições desiguais, como também as vivenciam diariamente, visto as diferenças que caracterizam as escolas da Rede. Sabe-se da existência de escolas com boa infra-estrutura, sobretudo as construídas e/ou reformadas recentemente com o apoio das parcerias, assim como outras sem as mínimas condições de funcionamento – que se assemelham a barracões ou armazéns (depósitos).

Sem dúvida, é imperativo atentar para as diversidades estruturais e não apenas para culturais, raciais, étnicas, etc. Não se pode atender às diferenças individuais, respeitar – que significa aceitar – as diversidades culturais, raciais ou étnicas, desconsiderando que essas diferenças/diversidades justificam as desigualdades e a exploração, posto que o problema central das sociedades capitalistas seja a desigualdade brutal entre classes, entre dominados e dominantes.

Outros exemplos de fragmentação na proposta do PSLTQLE poderiam ser discutidos, porém faz-se necessário uma delimitação para que as problematizações não se estendam e ultrapassem o objetivo do estudo. Resta acrescentar que o PSLTQLE é apresentado como “uma política de desfragmentação na área da educação” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 15). Então, qual é o entendimento que se tem de desfragmentação?

3.5 “O início, o fim e o meio”: a Gestão

É possível inferir que o termo desfragmentação, referido, recorrentemente, nos documentos produzidos tanto pelos(as) gestores(as) das políticas da SEMED como pela equipe de técnicos da Abaporu, diga respeito à gestão da educação pública municipal. Para ilustrar, destaca-se o seguinte excerto:

[...] Os alunos nos ajudaram a perceber a necessidade da construção de uma política educacional de caráter sistêmico, isto é, uma política capaz de desfragmentar programas, projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função social da escola.
De imediato compreendemos a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa (FEITOSA, GRILL e PINTO, 2004 p. 17).

Os documentos analisados referem-se a uma *cultura institucional*, caracterizada por termos e expressões tais como: imediatismo, desarticulação das ações, posturas centralizadoras, burocracia administrativa e financeira, todos responsáveis pela baixa qualidade da educação. Tal caracterização visa justificar a necessidade de mudança para que todos os programas e ações da SEMED convirjam para a finalidade do ensino: garantir a qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Não é demais acrescentar que esses argumentos são conhecidos e fazem parte de uma campanha propagandística contra o Estado que tem logrado a deterioração substantiva do seu papel e função ante as políticas públicas. Assim, no PSLTQLE a proposta de “organização da Secretaria e gestão da rede de escolas” (ABAPORU, [2002], p. 16) fundamenta-se tanto nas críticas a uma suposta administração burocrática, quanto no apelo à democracia, participação e autonomia. Acrescente-se a ênfase no papel dos(as) profissionais da Rede no que se refere aos resultados esperados – a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Considerando que a assessoria propõe-se a *organizar* a Secretaria e a gestão da rede de escolas, observa que “a definição da estrutura administrativa deriva da concepção de gestão que se pretende implementar” (ABAPORU, [2002], p. 16). Nesse sentido, define a concepção adotada: “uma gestão democrática, voltada para favorecer a autonomia escolar,

exige uma estrutura administrativa descentralizada e que garanta progressiva autonomia financeira às unidades escolares” (ABAPORU, [2002], p. 16).

Desnecessário dizer a que modelo de gestão o documento se refere, haja vista as considerações anteriores sobre a administração pública gerencial como novo modelo de gestão pública em implantação no país, a partir da reforma do aparelho do Estado.

Para a implementação da referida gestão, o projeto de assessoria Abaporu-SEMED destaca três mecanismos: a adequação da estrutura técnica e administrativa da Secretaria, a criação de canais de participação das equipes escolares e representantes da comunidade para que possam participar das decisões políticas e econômicas da Secretaria e o desenvolvimento de processos de discussão com a comunidade escolar sobre questões regimentais e curriculares da escola (ABAPORU, [2002], p. 16).

Nessa perspectiva, a equipe de gestores(as) das políticas da SEMED relata que

compreend[eu] a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa (...) focamos a necessidade mudança na cultura da instituição (...) foi elaborado um projeto de Lei, (...) transformando-se na Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002, definindo a atual estrutura de gestão (...) (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17)

Registra-se que a reforma administrativa efetuada na SEMED é definida como uma das ações emergenciais. Assim, desde o segundo semestre de 2002, consolida-se a ampliação de parcerias com as famílias, ONGs, empresas privadas, Fundações e outros órgãos da Prefeitura; procede-se à conservação, à manutenção à reforma e à construção de escolas por meio das parcerias estabelecidas; terceiriza-se a merenda escolar; entre outras medidas adequadas à reforma administrativa evidenciando um movimento de privatização ao qual tem-se denunciado ao longo deste texto.

No plano da gestão escolar, a equipe de gestores(as) das políticas da SEMED relata as ações de melhoria nos salários dos(as) gestores e também dos professores(as) e especialistas em educação, além da admissão desses(as) profissionais via concurso público; o incentivo à participação dos pais e representantes da comunidade circunvizinha às escolas na discussão e deliberação de questões concernentes ao desenvolvimento do projeto educativo (mecanismo de *descentralização*). (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17).

Tais mecanismos são aspirações históricas dos movimentos organizados dos educadores(as). Porém, sabe-se que os(as) profissionais da escola, os pais e a comunidade, não têm uma real autonomia na definição do projeto educativo da escola. De acordo com a legislação atual, o projeto educativo da escola deve se orientar pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Esses referenciais e suas matrizes teóricas são definidos e elaborados centralmente. Não são oriundas da esfera municipal ou estadual, ou de um debate com os(as) profissionais das Redes de Ensino e, sim, da União, por meio das orientações do MEC.

No que concerne à questão da gestão, a equipe de técnicos da Abaporu afirma ser a SEMED “a única Secretaria de Educação que assumiu o desafio de fazer uma parceria com outra instituição para imprimir uma abordagem sistêmica às políticas educacionais” (ABAPORU, 2004, p. 27). Parece que tais palavras pretendem convencer de que se trata de uma decisão particular e sem relação com o contexto geral de reformas implantadas internacionalmente.

Todavia, as medidas políticas destacadas até este ponto, ou constam da proposta de reforma do aparelho do Estado, elaborada em 1995, ou do receituário compilado em documentos elaborados a partir de encontros internacionais financiados por organismos internacionais. Contribuem para esse questionamento as palavras de Costa (2005, p. 16):

Recente seminário organizado pelo Programa de Reforma Educacional na América Latina (Preal) [em nota: Seminário Internacional de Autonomia e Gestão Escolar na América Latina: Oportunidades, Obstáculos e Condições. Recife, maio de 2000] demonstrou com nitidez a ênfase que os processos de gestão escolar adquiriram no âmbito das políticas educacionais em boa parte dos países do mundo ocidental. Programas se constroem em diversos contextos, amparados na idéia de que a descentralização administrativa, o apelo à participação comunitária e a gestão da rede escolar a partir das unidades escolares comporiam um núcleo central das políticas de recuperação dos sistemas educacionais anacrônicos e ineficientes que são característicos de inúmeros países, principalmente do mundo subdesenvolvido.

Como mencionado anteriormente, também na SEMED, a justificativa para as medidas implantadas encontra-se nas críticas à eficiência do Estado e, por conseguinte, na necessidade de sua (re)organização. Por isso a ênfase na descentralização das decisões; incentivo à participação da comunidade; estabelecimento de parcerias; investimento na valorização dos(as) profissionais (carreira, certa melhoria dos salários) como incentivo para sua auto- formação; privatização do fornecimento da merenda escolar e outras iniciativas; todas constitutivas de um processo de privatização dos serviços públicos, numa clara alusão à relação custo-benefício.

Em síntese, observa-se que o discurso participacionista limita os níveis e o horizonte político dessa participação. O que na aparência se mostra como políticas de descentralização, mediante a disseminação dessa ideologia, é, na essência, um processo de privatização e rígido controle sobre o sistema escolar municipal, tendo em vista que, segundo Gentili, (2001, p. 72), “[...] a dinâmica privatizadora nos âmbitos educacionais dista muito de apresentar-se de forma clara e transparente”.

Martins (2001), analisando a descentralização como eixo das reformas educativas, ressalta que pelo fato de consagrar-se, no decorrer dos anos 90, um consenso internacional a respeito da existência de uma crise da educação como consequência da “dinâmica centralizada do Estado”, é conferida propriedade à descentralização dos sistemas de ensino, passando esta a constituir o eixo das políticas para a área.

Posição semelhante é defendida por Krawczyk (1999) quando analisa a proposta de onze municípios brasileiros, no que concerne à gestão escolar, destacando-a como um dos pilares das reformas educacionais das últimas décadas, e apontando os conceitos nos quais se apóiam: descentralização, flexibilidade, individualização, poder local etc.

Em artigo que analisa a reforma educacional da América Latina no contexto da globalização, Casassus (2001) afirma que são três os objetivos que a tem orientado: 1) situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento, 2) iniciar nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão e 3) melhorar os níveis de qualidade do aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

Os instrumentos no nível macro são a instalação de sistemas nacionais de avaliação, o desenvolvimento de programas compensatórios de discriminação positiva e reforma curricular. No nível micro, a focalização na escola, em particular na gestão escolar, a implantação de graus de autonomia e um currículo adaptado às características das escolas (CASASSUS, 2001 p. 12; grifos nossos).

No que se refere às mudanças na gestão, o autor cita um trecho da declaração emanada da reunião do PROMEDLAC IV⁸, onde se lê:

[...] as estratégias tradicionais sobre as quais se apoiaram os sistemas educativos da região esgotaram suas possibilidades de conciliar quantidade e qualidade. É por isso que afirmamos [...] a necessidade de empreender uma nova etapa de desenvolvimento da educação que responda aos desafios da transformação das atividades de produção, da equidade social e da democratização política [...] para fazer face a estas exigências é necessário suscitar uma profunda transformação da gestão tradicional (In: CASASSUS, 2001, p. 11).

Portanto, a gestão é entendida como instrumento que permite passar de uma etapa de desenvolvimento a outra, por meio da adoção do gerencialismo. Para tanto, ainda de acordo com o referido autor, este novo tipo de gestão deveria facilitar: o estabelecimento de novas alianças; a abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; um vasto processo de descentralização e a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade. Iniciativas presentes, de acordo com o que se vem explicitando ao longo deste trabalho, na proposta de assessoria da Abaporu à SEMED, para instituição do PSLTQLE (ABAPORU, [2002]).

⁸ Casassus (2001 p. 11) considera que dentre as reuniões do PROMEDLAC, a IV, realizada em 1991, Quito no Equador, foi o marco mais importante da política de educação na década de 90.

A defesa do modelo gerencial apóia-se em sua suposta capacidade de garantir a qualidade da educação com base no princípio da eficiência, relacionando qualidade e custos. Refletindo com Azevedo (2002) percebem-se algumas implicações da administração pública gerencial no campo educacional. Segundo a autora, o gerencialismo “que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados” (p.59).

Portanto, a adoção deste modelo pelos sistemas de ensino e pelas escolas, pressupõe ajustes como o controle, por resultados, dos processos administrativos e a descentralização administrativa, que transforma os(as) administradores(as) públicos(as) em gerentes. É este modelo de gestão que o PSLTQLE propõe que a SEMED adote.

3.5.1 PSLTQLE: um novo paradigma de gestão da educação para o município de São Luís

O PSLTQLE propõe a adoção de uma fundamentação teórica e metodológica para a gestão, baseada no pensamento de Carlos Matus, ex-ministro da economia do Chile no governo Allende, que criou o modelo de Planejamento Estratégico Situacional (PES). Este foi apresentado no relatório dos dois primeiros anos de implementação do Programa como um dos eixos do Programa. O PES, na realidade, funciona como um comitê central – como no projeto original – coordenado pelo Secretário Municipal de Educação pautando-se nas seguintes ações:

- Levantamento dos problemas existentes, envolvendo representantes dos diferentes setores, os quais previamente discutem com seus pares.
- Discussão coletiva dos problemas, das respectivas causas e conseqüências e das ações necessárias à sua superação.
- Eleição de representantes de cada setor a fim de coordenarem as ações, mantendo os pares informados dos encaminhamentos e enviarem informações sobre o desenvolvimento dos trabalhos em seus setores para as instâncias responsáveis pela coordenação geral das ações (SOLIGO, 2004a, p. 36).

Além de buscar fundamentação para a gestão educacional na produção intelectual de um ministro da economia, merece ressalva o fato de as ações implantadas irem ao encontro do que Azevedo(2002) identifica como gerencialismo em educação. Garante-se a participação de diversos segmentos da comunidade escolar no levantamento dos problemas e no delineamento de ações para resolvê-los, ficando *as instâncias responsáveis pela coordenação geral*, à espera das informações de todo o movimento. Com base nessas considerações, registra-se o questionamento acerca dos critérios utilizados para a identificação dos problemas e da propriedade das ações encaminhadas para solucioná-los.

De acordo com Soligo (2004a, p. 35) o modelo de gestão institucional que está na base do PSLTQLE, além de fundamentar-se no PES, decorre também de concepções de avaliação pautadas numa sistemática que tem vários objetivos, dentre os quais, destacam-se: verificar a coerência e relevância social dos objetivos estratégicos, no âmbito da Secretaria; e, no âmbito das políticas, a capacidade de inovação e de adequação às necessidades e demandas da rede.

Na função de controle das políticas e ações desenvolvidas pelos diversos atores da SEMED, aparece o gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho. Justifica-se, pois, a adoção do paradigma da formação de competências como eixo nuclear da formação dos(as) profissionais que exercem diferentes funções na Secretaria. Tais competências devem ser desenvolvidas e demonstradas tanto pelos(as) alunos(as), em decorrência do processo educativo nas escolas, como pelos(as) profissionais da Rede, por meio do processo de formação continuada.

Nota-se que, apesar do termo administração pública gerencial não ter sido utilizado pela ABAPORU em seus documentos, e nem ter sido mencionado pela equipe de gestores(as) das políticas da SEMED ao relatar as mudanças efetuadas na Secretaria, é este modelo que está sendo implantado. Um dos indicadores é a ênfase atribuída ao planejamento estratégico e à avaliação, aos quais se juntam os demais aspectos da proposta, analisados anteriormente. Vale registrar que no modelo gerencial, planejamento e avaliação são aspectos cruciais como nos tempos do tecnicismo, só que na atualidade, toma corpo uma política focalizada nos resultados e não mais nos insumos, ou nos recursos (CASASSUS, 2001).

Observa-se que as críticas a esse novo modelo de gestão são inúmeras. Presume-se que seja este um dos motivos do termo administração pública gerencial não ter sido citado uma única vez nos documentos analisados. E, ainda, que as mudanças que estão sendo implantadas na SEMED encontram terreno fértil, quase não sendo confrontadas, nem mesmo pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as) do município, pela falta de entendimento político do significado desse amplo programa de reformas.

Com relação à última inferência, é preciso reconhecer que, hoje, há uma crise de organização e participação nas representações de trabalhadores(as) (classistas). Além disso, a participação tem um grande apelo popular, visto se constituir de uma reivindicação histórica contra o autoritarismo que vem caracterizando as relações na sociedade brasileira e, por conseguinte, as relações de poder na escola.

Inegavelmente, o debate sobre a garantia de espaços democráticos de decisões das políticas educacionais faz parte das pautas dos movimentos organizados dos(as)

educadores(as), que há muito apontam a necessidade de transformação nas estruturas e dinâmicas da gestão das instituições escolares.

No entanto, esse debate gira em torno de uma efetiva democratização da gestão escolar, ou seja, uma liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e à autonomia para experimentar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas –, o que não está no horizonte das orientações das reformas educativas.

Zibas (1997), referindo-se ao documento elaborado pela CEPAL/UNESCO – *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* – observa que, a despeito de algumas divergências destas organizações com o BM, neste documento a questão da autonomia das escolas coincide com as orientações do Banco, justificando a importância de garanti-la por tratar-se da base para a flexibilidade do sistema. O argumento apontado é que assegurando o atendimento às peculiaridades – via desenvolvimento de projetos curriculares diferenciados, embora obedientes a uma base mínima comum – possibilita-se o envolvimento da equipe escolar no cumprimento de objetivos e na responsabilidade pelos resultados obtidos. A autora acrescenta, ainda, que

[...] a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais [...], baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. (ZIBAS, 1997 p. 67).

Analisando as estratégias orientadas pelo BM para a melhoria da qualidade da Educação Básica, Torres (2000) destaca alguns elementos constitutivos do seu “pacote”, entre eles, a descentralização e a existência de instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, acrescentando que o Banco dispõe que os governos mantenham centralizadas quatro funções: “a) fixar padrões; b) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e d) monitorar o desempenho escolar” (p.136).

Assim, as decisões referentes à política educacional, à avaliação, às normas, às diretrizes e referenciais curriculares, são tomadas centralmente, restando às escolas as decisões de caráter operacional – as quais serão avaliadas, através de testes padronizados pelo poder central –, o que comprova o objetivo de responsabilizá-las pelos resultados obtidos.

A focalização na escola, entendida como espaço central das políticas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as), tem como meta responsabilizá-la pelo sucesso ou insucesso dos(as) alunos(as), atingindo diretamente os(as) professores(as).

Certamente os processos de organização e funcionamento da escola são uma das variáveis que influenciam a aprendizagem dos(as) alunos(as). Porém, levando-se em conta que a escola não tem efetiva autonomia no delineamento das ações a serem por ela implementadas, comprova-se, mais um vez, que o discurso da reforma, focalizando a escola, esconde a real pretensão de desresponsabilizar o poder central pelos resultados das políticas educacionais e pela garantia da qualidade da educação.

Ressalta-se que nesse discurso não se identifica a preocupação com o delineamento de estratégias voltadas para a modificação das inúmeras variáveis que contribuem para o fracasso escolar. Não se identifica uma reflexão sobre os mecanismos sociais, em geral, e institucionais, em particular, que levam à exclusão das classes populares. Tampouco sobre a escola enquanto instituição de uma determinada sociedade – de classes – influenciando-a e sendo influenciada por ela.

Sendo a escola uma instituição da sociedade, pensar a modificação de sua gestão e imaginá-la de qualidade exige, certamente, pensá-la numa sociedade realmente justa, e não *mais justa*, posto que a sociedade atual é extremamente injusta e desigual, ocasionando processos intensos de marginalização, o que, por sua vez, impõe a necessidade de transformar não apenas a escola, mas o modo de produção e distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais que são produzidos coletivamente e apropriados por uma minoria.

Nesse sentido, qualquer reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação não pode prescindir de uma crítica à sociedade capitalista atual e ao delineamento de políticas que estejam para além da adaptação a ela.

Diante do exposto, percebe-se que no PSLTQLE, a gestão é tratada como início, meio e fim no delineamento de propostas para a resolução dos problemas educacionais e melhoria da qualidade do ensino.

Início, porque a “ausência/insuficiência de condições materiais e institucionais favoráveis a um trabalho pedagógico de qualidade” é apontada, no projeto original apresentado à SEMED, como uma das razões que explicam o fracasso escolar (ABAPORU, [2002], p. 3). Meio, já que se argumenta que é mediante a superação da fragmentação das políticas que se pode garantir a qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as). E fim, pois toda a estrutura do programa, assentando-se na atuação de eixos e subprogramas, destina-se à transformação da *cultura institucional*, ou como dizem os documentos oficiais, refere-se a uma “experiência de uma ação institucional articulada de implementação de políticas educacionais” (SOLIGO, 2004a p. 30).

Nessa perspectiva, a reflexão com os(as) autores(as) citados(as) neste trabalho permite se perceber, claramente, que as práticas *descentralizadoras* da gestão orientadas pelo receituário neoliberal têm significado, por contraponto, o aumento dos controles centralizados, ou como expressa Gentili (2001, p. 25) afirmando que se combinam centralização e descentralização: “[...] centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema”.

Essa centralização do controle pedagógico encontra-se presente na política implementada pelo PSLTQLE, tendo em vista que tanto a avaliação – do sistema de ensino e da aprendizagem dos(as) alunos(as) – quanto a formação dos(as) professores(as) (no caso, a continuada), constituem-se eixos de atuação do programa. O processo de avaliação funciona como suporte para o conjunto das ações em desenvolvimento da SEMED, tendo por finalidade alimentar as ações de formação, gestão e valorização profissional dos(as) educadores(as) da rede, o que significa dizer que se constitui em um monitoramento das políticas educacionais implementadas, ou seja, um mecanismo de controle de todo o sistema.

3.6 Qual o lugar para aprender a pensar e a construir outra escola em outra sociedade?

Viu-se que a assessoria desenhada pela ABAPORU abrange as decisões que afetam as políticas educacionais do município como um todo, e não unicamente à formação continuada dos(as) profissionais da SEMED, apesar de esta última ser tratada como meio estratégico e transversal. A justificativa para essas decisões encontra-se no argumento de que “a possibilidade de um tratamento sistêmico das políticas e programas da Secretaria de Educação – ou seja, de tomá-la como uma unidade – implica não deixar nada de lado” (ABAPORU, [2002], p. 4; grifo nosso).

Não deixar nada de lado refere-se a uma profunda reforma educacional em nível municipal, evidentemente em consonância com as orientações da reforma internacional da educação no contexto da reforma do Estado, mesmo que tenha como ação prioritária a formação dos(as) profissionais. Aliás, esta é uma orientação do receituário neoliberal, para o qual o esforço da reforma “precisa ser seletivo, focalizado e articulado, de modo a assegurar maiores possibilidades de êxito, bem como ganhos de produtividade em termos dos recursos investidos” (GAETANI, 1998, p. 85).

Gaetani (1998), analisando os argumentos que defendem a imprescindibilidade da formulação de uma política nacional de administração pública para consolidar a reforma do Estado, destaca a importância atribuída à focalização das ações, acrescentando que

o mais importante são as conseqüências de uma adequada definição dos campos de incidência das ações [...] de modo que os resultados sejam irradiados para outras áreas e setores da máquina administrativa. O efeito de demonstração de projetos vitoriosos passíveis de generalização é ilimitado. Da mesma forma, mudanças de patamar na forma de organização do serviço e na atuação de funcionários públicos que operam na ponta, rapidamente, são reconhecidas e se disseminam imediatamente. O aprendizado por imitação ou contágio é bastante comum na esfera pública (GAETANI, 1998, p. 101).

Retomando as análises de Torres (2000) sobre o pacote de reformas desenhado pelo BM para os países em desenvolvimento, a autora destaca nove elementos dele constituintes, dentre os quais a melhoria da qualidade da educação, considerado, inclusive, o eixo da reforma educativa.

A melhoria da qualidade é apontada, então, como o mais importante desafio a ser enfrentado. Considerando a visão economicista do Banco, baseada na produtividade e na otimização dos recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, a melhoria é entendida como resultado da presença de determinados insumos – sendo os mais importantes o tempo de instrução dos(as) alunos(as), os livros didáticos e a melhoria do conhecimento do(a) professor(a). Entende-se, portanto, o porquê da importância atribuída à formação de professores(as) na atualidade.

Além disso, no PROMEDLAC IV, que se realizou em 1993, concluiu-se que os métodos tradicionais de ensino estavam esgotados e que um novo modelo educativo deveria ser desenvolvido. A gestão da educação deveria se articular com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, favorecendo uma perfeita relação entre os objetivos dos(as) educadores(as) e as demandas dos empresários, políticos e demais grupos sociais. Esse novo modelo permitiria uma transformação institucional, constituindo a educação num dos fatores básicos para o progresso e para o crescimento dos países (STEFFAN, 1999).

No contexto das reformas educacionais, tal orientação abrange o currículo, introduzindo o paradigma da pedagogia das competências nas diretrizes e referenciais curriculares tanto, para a Educação Básica, quanto para formação de professores(as), exigindo, por sua vez a reconfiguração desta última.

Em consonância com esse pensamento, o PSLTQLE propõe a formação continuada de professores(as) da rede pública municipal concebendo-a como um “processo permanente de desenvolvimento de competências profissionais” (ABAPORU, [2002], p. 3). Como estratégia metodológica para as situações de ensino e aprendizagem nessa formação, o

Programa elegeu a resolução situações-problemas relacionadas ao desenvolvimento do trabalho na escola, ou, em suas próprias palavras, “tendo como **foco principal** o projeto educativo real da escola e como **lócus** privilegiado da formação **a** unidade escolar” (ABAPORU, [2002] p. 10; negritos no texto), a partir da perspectiva de formação reflexiva.

Entretanto, vários(as) pesquisadores(as) (com os(as) quais se dialoga no próximo capítulo para analisar os fundamentos e pressupostos da proposta de formação continuada no PSLTQLE), asseveram que a concepção de formação continuada de professores(as), baseada na reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de competências profissionais, ao privilegiar a discussão dos problemas da sala de aula, desconsidera o contexto mais amplo em que a educação se insere e os aspectos institucionais e políticos que configuram a prática docente. Refletindo com Linhares e Silva (2003, p. 58) pergunta-se: “qual o lugar para aprender a pensar e a imaginar outros mundos?”.

Diante dessas considerações constata-se que o PSLTQLE é, na essência, um projeto articulador da concepção educativa defendida pelo ideário neoliberal, propondo, por meio de uma ação focalizada (a formação continuada dos(as) profissionais da Rede), uma reforma na totalidade das políticas educacionais do município, que possam se constituir numa política permanente e num modelo a ser seguido.

Tal afirmativa pode ser evidenciada no projeto de *parceria* Abaporu-SEMED (ABAPORU, [2002]), ao apresentar a estrutura de desenvolvimento da assessoria no que se refere à articulação das políticas educacionais e de formação continuada. A empresa se propõe a:

- Adequar o sistema municipal de ensino às determinações [...] dos dispositivos legais
- Articular o processo de municipalização com as políticas, projetos e diretrizes do CNE e do MEC.
- Criar dispositivos que garantam a irreversibilidade das políticas e projetos desenvolvidos no sistema municipal de ensino.
- Implementar um processo de municipalização do ensino que seja referência para o país.
- Tornar-se uma administração pública “modelo” (ABAPORU, [2002], p. 16).

Muitas análises poderiam ser feitas a partir desta citação. Contudo, ressalva-se apenas que pretender a irreversibilidade das políticas e projetos desenvolvidos no sistema municipal de ensino evidencia uma disposição para que as políticas implementadas pela atual gestão, mais que políticas de governo, convertam-se em políticas de Estado, para a garantia da consolidação da reforma educacional, orientada em nível global, no nível da esfera municipal.

A questão central perseguida neste capítulo foi as coincidências da política educacional da SEMED com as políticas delineadas pelos organismos internacionais para os países periféricos. Políticas que, segundo o poder de síntese de Melo (2004a p. 200), se constituem em

[...] um programa de educação seletiva para as massas. ‘Para as massas’, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. ‘Seletiva’, porque a prioridade da educação básica envolve uma restrição às ‘necessidades básicas de aprendizagem’, pois sua focalização também expressa uma desfocalização em relação aos outros níveis de ensino.

Neste ponto cabe a observação de Lauglo (1997, p. 30)

Os educadores trabalham em uma área que parece imbuída de valores “etéreos”. Eles tendem a desconfiar do poder. No entanto, se o banco Mundial é uma instituição que muitos educadores “amam odiar”, não é só por seu poder. É provável que os especialistas do banco e os educadores tenham a tendência de ver a educação através de lentes diferentes.

Acredita-se que não é apenas *provável*. É certo que a maioria dos(as) educadores(as), pelo menos aqueles(as) que participam, ou apóiam (e fundamentam-se) os movimentos organizados destes(as) – no país e, certamente, nos demais países periféricos – *efetivamente* vêm a educação através de lentes diferentes.

Os organismos internacionais destacados ao longo deste texto defendem e realizam a conservação de um projeto neoliberal de sociabilidade e de educação que “tem como direção principal uma integração internacional de caráter dependente, [que] aprofunda a exclusão social” (MELO, 2004b p. 225). Tal projeto baseia-se na universalização de um mínimo de ensino para que os pobres, a maioria esmagadora da população, adquiram conhecimentos e habilidades adequados, apenas, aos processos de transferência de tecnologia.

Nesse sentido, as críticas e questionamentos aqui levantados justificam-se pela defesa de um outro projeto societal, baseado em outra forma de relação entre Estado e Sociedade. Que entenda a educação como instrumento de formação ampla, capaz de contribuir para a preparação de indivíduos que se comprometam e se responsabilizem com a construção de um mundo melhor para a grande maioria da população. Onde o princípio de igualdade não seja considerado utopia.

Concordando com Neves (2000, apud Melo 2004a p. 226), um projeto que aponte para uma

[...] integração soberana do Brasil na nova divisão internacional do trabalho e a construção de uma sociedade baseada na socialização da riqueza socialmente produzida, do saber histórica e coletivamente construído e do poder fundamentado em prática de democracia representativa e direta de massa.

Os professores e professoras têm papel importante na construção de outro projeto societal, cabendo à sua formação contribuir para que possam conhecer a realidade na qual atuam. Certamente esta realidade, entendida como totalidade em movimento, independe da reflexão, no entanto, pode ser por ela captada de forma abrangente, visando a sua transformação.

Portanto, impõe-se a reflexão sobre os fundamentos e pressupostos da proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, buscando apreender sua potencialidade para esse conhecimento da realidade, assim como identificar consensos e dissensos com as propostas que integram o receituário neoliberal, inibidor de qualquer projeto de transformação. Estes são os desafios para o próximo capítulo.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): estratégia para a solução dos problemas educacionais?

“Num pensar humano dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”.

Paulo Freire

A formação continuada dos profissionais da educação, em especial dos(as) professores(as), vem ocupando lugar de destaque nos discursos e propostas das reformas educacionais das últimas décadas tendo como horizonte a melhoria da qualidade da educação.

Inegavelmente, a formação continuada é reivindicação histórica dos(as) educadores(as), sendo parte integrante das reivindicações por uma política global de formação e de valorização do magistério. Sua importância deve-se ao reconhecimento tanto de sua importância na profissionalização, quanto pela contribuição que pode oferecer para o desenvolvimento de uma prática qualificada, consciente e crítica.

No entanto, embora reconhecendo a importância de uma política global de formação de professores(as) para a configuração de práticas educativas qualificadas e comprometidas com a luta por um outro projeto de sociedade, vale ressaltar os limites do trabalho docente. Assim, evita-se uma análise das questões educacionais a partir de uma visão homogeneizadora, atribuindo-lhe a função de integrar todos os indivíduos na sociedade, mas considerar, concordando com Saviani, que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1999, p.66), o que evidencia a necessidade do aprimoramento do ensino destinado a elas.

Nesse sentido, pressupõe-se que à educação escolar cabe a socialização do saber sistematizado, o que expressa uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998, 2000) e um entendimento do(a) professor(a) como um(a)

(...) trabalhador intelectual, prioritariamente (portanto não exclusivamente) difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas (RIBEIRO, 1987, p. 46)

Vários(as) pesquisadores(as) (CASTRO, 2005; DIAS; LOPES, 2003; DOURADO, 2001; GHEDIN, 2005; LIBÂNEO, 2005; MAUÉS, 2003; RAMOS, 2001;

PIMENTA, 2005; ZANELLA, 2000) têm apontado que no cenário das reformas educacionais da década de 90, a formação de professores(as) – inicial e/ou continuada – adquire o caráter de acomodação e assimilação às exigências do mercado, dentro de uma perspectiva que privilegia a busca de conhecimentos que respondam pragmaticamente às necessidades de acumulação do capital (MAUÉS 2003).

Nos capítulos anteriores, constatou-se que as políticas implantadas pela SEMED no contexto do PSLTQLE estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais para a América Latina e Caribe. Tais orientações buscam a adequação da educação às exigências da nova fase de acumulação capitalista, imprimindo um sentido mercantilizante e privatizante às reformas educacionais em curso.

Importa agora, neste capítulo, desvelar as concepções teórico-metodológicas subjacentes à política de formação continuada de professores(as) no referido Programa. Para tanto, buscou-se realizar uma reflexão crítica acerca dos seus fundamentos articulada às análises do contexto mais amplo – o *detour* – apresentadas nos capítulos anteriores.

Considerando que se julgou necessária a análise das bases teórico-empíricas que fundamentam essa política, neste capítulo, as reflexões continuam se apoiando na análise de documentos oficiais (o projeto de assessoria da Abaporu à SEMED (ABAPORU [2002]) e os relatos produzidos pelos(as) gestores(as) da política educacional do município e pelos técnicos da empresa de consultoria referentes às atividades realizadas nos três primeiros anos do Programa (MARANHÃO, 2004) e no diálogo com a bibliografia selecionada.

No entanto, acrescentam-se as interlocuções com os depoimentos das três profissionais que exercem a função de Formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as). Esses depoimentos foram gravados por ocasião da Discussão de Grupo (ou Grupo Focal). Acrescentam-se, também, as respostas aos questionários aplicados junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas selecionadas, sendo responsáveis pelas ações formativas de professores(as) neste espaço.

As discussões são iniciadas a partir de uma reflexão acerca dos discursos que justificam as reformas no campo da formação de professores(as) como um aspecto necessário para a valorização destes profissionais tendo como horizonte a melhoria da qualidade da educação. Em seguida, são discutidas algumas concepções de formação continuada mediante o exame de terminologias utilizadas para denominá-la nos últimos

anos. Por fim, analisam-se os pressupostos e fundamentos que norteiam a proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, destacando-se a pedagogia das competências e o paradigma da reflexão sobre a prática, ou formação reflexiva – ou, ainda, formação do(a) professor reflexivo(a) – visto que tais referências constituem o eixo para essa formação no Programa em discussão..

4.1 “Para converter velhas barreiras em novas possibilidades”¹: a formação continuada de professores(as) agora é estratégia para a consolidação do novo pacto social

Anteriormente destacou-se que no discurso oficial, o PSLTQLE tem sua gênese na necessidade de execução de ações com vistas à melhoria da qualidade da educação prestada pela Rede Pública Municipal.

Esta necessidade foi diagnosticada por meio da escrita de cartas dos(as) alunos(as) da Rede, destinadas ao Secretário Municipal de Educação, tendo em vista o baixo desempenho na escrita. Assim, o insucesso da escola na formação de usuários da leitura e da escrita é o principal elemento na justificativa do fracasso escolar e da necessidade de investimentos para a solução do problema.

Nesse contexto, a prática docente torna-se alvo de críticas e uma melhor formação é assunto recorrente nos discursos oficiais e nas políticas implementadas com vistas à melhoria do desempenho da educação no município.

Tal como os discursos em nível nacional e/ou global, os(as) formuladores(as) das políticas educacionais de São Luís fazem referência à necessidade de melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as) que freqüentam as escolas públicas como forma de garantir o *exercício pleno da cidadania*.

No entanto, deve-se considerar que a gênese da escola insere-se no plano de luta hegemônica da burguesia, voltado para um projeto de liberação das forças produtivas e estabelecimento de formas de organização social e política, visando à eliminação dos obstáculos ao progresso econômico. A escola, portanto, ganha o sentido de espaço institucional voltado para os fins de socialização dos indivíduos mediante os

¹ Seguindo a mesma lógica do capítulo anterior, os subtítulos aspeados são alusões aos subtítulos dos textos oficiais da política educacional da SEMED, implementada por meio do PSLTQLE analisados no decorrer deste estudo

valores e padrões culturais e éticos-morais desta classe social, como uma das condicionalidades para a laicização do saber, da moral e da política.

Nesta perspectiva, impôs-se a necessidade de uma educação de base para todos como direito formal, sob o predomínio do pensamento liberal, o que não significou, obviamente, que a universalização tenha se concretizado em todos os países, ou que fosse este o objetivo da burguesia no processo de expansão capitalista.

Essa educação de base justificou-se, então, pela necessidade de consolidação do modo de produção capitalista em reproduzir a força de trabalho como mercadoria e fortalecer a divisão parcelar do trabalho, restringindo a educação dos(as) trabalhadores(as) ao ensino e aprendizagem dos conteúdos elementares da Língua e da Matemática.

Adam Smith (apud RAMOS, 2006 p. 31), intelectual da burguesia iluminista e referência em economia política, em sua obra *A Riqueza das Nações*, argumenta que o Estado deveria impor à população a necessidade de aprender a ler, escrever, contar, bem como os rudimentos da geometria e mecânica.

Do mesmo modo, no cenário brasileiro atual, a educação básica (entendida como ensino fundamental) ganha centralidade nas políticas educacionais do país. Contudo, os discursos baseados na preocupação com a quantidade – universalização do acesso – cedem lugar àqueles que alardeiam a má qualidade da educação, preocupando-se, então, com sua melhoria.

Tais discursos se apóiam no suposto descompasso entre as necessidades do mundo do trabalho e a escola. Dentre as evidências empíricas apontadas para o descompasso, destacam-se o desemprego, entendido como não-ingresso no mercado de trabalho (como se houvesse vagas para todos), e a incapacidade da escola no desenvolvimento das competências requeridas por esse suposto mercado de trabalho, demonstrada pelos indivíduos que conseguem empregar-se.

É verdade que no mundo do trabalho atual, diferentes competências são exigidas para os(as) trabalhadores(as) no intuito de garantir mais produtividade reclamada pelas necessidades de acumulação do capital. O desempenho que se espera numa sociedade caracterizada pela complexidade das práticas sociais é bem diferente daquele de outros períodos históricos (a título de exemplo, a tecnologia exige competências para além da codificação/decodificação: faz-se necessário “*vivenciar plenamente a cultura escrita*” [SOARES, 2001, p. 4] – ou seja, ser acima de tudo, *letrado*).

Além do mais, no mundo do trabalho do século XXI, alteraram-se os processos de produção – não mais sustentados pela base organizacional do taylorismo, ou tecnológica do fordismo – o que coloca desafios para a inserção no mercado de trabalho. No lugar da parcelização e da especialização, como formas de intensificação do trabalho na produção seriada, exige-se “polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente)” (CATANI et al, 2000, p. 07).

De acordo com Kuenzer (2003), a incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo estabelece novas demandas à organização do trabalho e, por conseguinte, aos(às) trabalhadores(as), passando a integrar conhecimento científico e conhecimento tácito a partir da mediação da base microeletrônica.

Enfatizam-se o domínio de diferentes linguagens, “que passam a ser reconhecidas como fundamentais na constituição de conceitos e no desenvolvimento de competências cognitivas complexas” (KUENZER, 2003, p. 5). Torna-se necessário o conhecimento dos processos, cada vez mais amplos e integrados, e a capacidade para pressentir e enfrentar eventos (diagnosticar e resolver problemas).

Com base nessas novas exigências de qualificação para o ingresso no mercado de trabalho é reclamada a melhoria da qualidade da educação, sendo a reconfiguração da formação de professores(as) apontada como um de seus aspectos determinantes. Ou seja, novos conteúdos e metodologias de ensino para a Educação Básica, assim como – e, conseqüentemente – professores(as) com novo perfil profissional, emergem como fatores preponderantes na configuração de melhores práticas educativas na escola.

Tendo em vista que, historicamente, predomina uma visão restrita de educação nas sociedades capitalistas, atrelando as finalidades do ensino ao contexto do mundo produtivo, esses discursos escondem a verdadeira intenção: articular educação, desenvolvimento e trabalho para manter o controle sobre a classe trabalhadora e o processo produtivo. Ou, como analisa Oliveira (2000), transferir para a Educação Básica a gestão do trabalho e da pobreza, por meio de um discurso que a considera como fator determinante para a empregabilidade, desde que seja de *qualidade*.

Sob essa ótica ficam explícitos os papéis atribuídos à escola e aos(às) professores(as). A escola é vista como local onde se deve aprender conhecimentos úteis e imediatamente aplicáveis, além de desenvolver aspectos comportamentais, atitudinais ou relacionais no sentido de preparar os(as) trabalhadores(as) para a adesão, a vontade,

a adaptabilidade e a disposição de colocar suas competências em ação e torná-las visíveis (BIANCHETTI, 2001).

Os(As) professores(as), neste contexto, são vistos(as) como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais, que na atualidade traduzem o esforço para os ajustes necessários à atual fase do capitalismo. Em outras palavras, aos(às) professores(as) cabe contribuir para a construção do novo pacto social.

Trata-se, como mencionado nos capítulos anteriores, da ressignificação da Teoria do Capital Humano (Gentili, 2005), que incorpora a empregabilidade enquanto nova categoria, capaz de explicar o desemprego, ou o emprego precarizado, e a pobreza. A educação continua sendo concebida como investimento em capital humano – individual, agora. E desempenhando papel importante na formação para o mundo do trabalho, admitindo, no entanto, o “fracasso” (a não-inserção, em decorrência da competição subjacente ao número insuficiente de empregos), só que o colocando sob a responsabilidade do indivíduo (e/ou da escola).

No contexto de um mercado de trabalho extremamente competitivo, resta ao indivíduo adquirir, no mercado educacional, as capacidades e competências que o coloque em condições de pleitear ingresso e/ou melhoria no mundo do trabalho.

Em síntese, o discurso pode ser resumido em: uma educação de qualidade, atenta às demandas da sociedade atual, contribui para a erradicação da pobreza, para inserção no mundo do trabalho e promoção de cidadania, haja vista que torna os indivíduos empregáveis.

Vale recorrer a um dos documentos oficiais produzidos no contexto das reformas educacionais com o objetivo de *transformar* as práticas de formação docente, no intuito de construir um *novo* perfil profissional para os(as) professores(as): os *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 1998).

[...] muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem [os professores] não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p. 26).

Percebe-se que a preocupação maior é com o desenvolvimento da *capacidade pessoal* que vai permitir *participação social*. Em outras palavras: a escola deve contribuir para que os indivíduos encontrem estratégias de sobrevivência numa sociedade cada vez mais exigente (leia-se, numa sociedade cada vez mais *flexível*). Recorre-se a Dupas(1999) para fundamentar tal análise:

É cada vez menor a simetria entre a flexibilização das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho. (DUPAS, 1999 p. 54).

Desse modo, ante um mercado trabalho enxuto, competitivo e flexível, a classe dominante precisa pensar algumas formas de *integração* no intuito de garantir, pelo menos, a sobrevivência de grande parte da população que, obviamente, não tem acesso ao emprego. Justifica-se, então, o discurso da melhoria da qualidade da Educação Básica, que oculta o verdadeiro sentido de uma política não do básico universal, historicamente reivindicado, mas sim do *mínimo* focalizado: um mínimo de educação – o Ensino Fundamental – suficiente para o trabalho precarizado e/ou informal.

Acrescenta-se que, com apoio na análise de Oliveira (2000, p. 23), “se observa a tentativa de convencimento de outro modelo de êxito, que seria, na realidade, o resgate da livre iniciativa para os que foram alijados do emprego formal e regulamentado, o incentivo ao empreendedorismo”. Registre-se que o princípio de liberdade, tão defendido pelos liberais clássicos e reafirmado agora pelos neoliberais, se constitui uma falácia em sociedades de classes, haja vista as desigualdades que produz.

Nesse sentido, percebe-se que o redimensionamento da Teoria do Capital Humano revela um movimento de uma burguesia sempre atenta às crises do capital, tendo em vista a recomposição de mecanismos de hegemonia.

Na tentativa de encontrar culpados para a situação de pobreza que impera nos países periféricos (inerente ao sistema de exploração capitalista) e para a diferença abissal entre estes países e os de primeiro mundo – e, ao mesmo tempo ocultar suas reais causas –, a educação é apontada como uma das protagonistas principais.

Por sua vez, a fim de encontrar soluções para o problema – que não passem, obviamente, pela construção de outro projeto societal – os(as) professores(as), e sua formação, ocupam lugar de destaque num cenário onde são desconsideradas (ou têm status diferenciado) as outras variáveis que condicionam e/ou determinam a qualidade da educação escolar, como a valorização do magistério – compreendida em suas diversas dimensões, como carreira, salário, condições de trabalho, entre outras – investimento em insumos e infra-estrutura, etc.

Prova disso é a análise sobre essa questão encontrada nos *Referenciais Curriculares para formação de professores*:

Conforme vão se evidenciando os níveis inaceitáveis de fracasso escolar dos alunos, intensifica-se a crítica aos professores como responsáveis pela ineficiência do sistema educacional. Entretanto, apontá-los como principais – e às vezes únicos – responsáveis pelos índices de insucesso escolar é revelar incapacidade para uma análise séria e global da questão. O professor não pode ser visto como “o” problema, mas como imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. O investimento financeiro na formação de professores, embora necessário há muito tempo, torna-se agora inadiável (BRASIL, 1999, p. 33).

Nota-se que num discurso que se pretende tornar hegemônico, os(as) professores(as) não podem, simplesmente, ser apontados como “o” problema. Porém, apesar das acusações que os(as) responsabilizam pelo fracasso da escola, contraditoriamente, são reconhecidos(as) como (uma das?) solução. Mas se eles(as) não são “o” problema, por que são, pelo menos em grande parte, a solução? As soluções não são indicadas a partir da definição do problema?

A coordenadora da Abaporu, tematizando a formação dos(as) educadores(as) e buscando “algumas possibilidades de enxergá-la de outro modo”, (SOLIGO, 2004b, p. 41), é mais explícita e coerente no que diz respeito a essa questão. Problematicando a formação a partir de questionamentos que contemplam as críticas a ela recorrentes tanto na literatura quanto nos discursos oficiais, conclui:

Essas perguntas são, elas próprias, as respostas neste exercício? Possivelmente. Se é assim, os educadores são sujeitos e protagonistas desse processo. Ao mesmo tempo vítimas e responsáveis. Ao mesmo tempo produzidos pela realidade e produtores da realidade. Ao mesmo tempo – e dialeticamente – o problema e a solução (SOLIGO, 2004b, p. 41-42).

É nesse contexto que a formação de professores(as), sobretudo a continuada – e/ou em serviço – vem ocupando centralidade nos discursos e nas propostas de reformas que têm como horizonte a “melhoria da qualidade da educação”. Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 212) corroboram com essas análises:

As reformas educacionais, implementadas principalmente a partir dos anos de 1990, destacam o papel dos professores concebendo-os como os principais agentes materializadores das políticas educacionais. No âmbito dessas reformas, a formação continuada apresenta-se associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, passando a ser considerada como um instrumento que possibilita a construção de um novo perfil profissional pra o professor. Esse eixo da formação docente, enfatizado nas agendas políticas educacionais, é reconhecido pelos dirigentes governamentais como um dos elementos que pode concretizar as inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade.

A formação continuada torna-se, então, estratégia para consolidação do novo pacto social, por motivo de sua relevância na construção de um novo perfil profissional, capaz de atender às demandas da educação capitalista e do seu processo de reestruturação produtiva. Prova disso é que o próprio MEC assim se posiciona: “A formação continuada [...] é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 1998, p.70).

A partir das análises do capítulo anterior constatou-se que a política da SEMED implantada pelo PSLTQLE consubstancia-se numa reforma educacional a nível municipal, em sintonia com o receituário neoliberal. Porquanto, no que se refere à proposta de formação continuada dos(as) professores(as), os técnicos da Abaporu explicitam a adesão às concepções dos programas de formação do MEC, citando, inclusive o PROFA e outros documentos oficiais como as Diretrizes e os Referenciais para formação de professores (SOLIGO, 2004b, p. 44).

Nesse sentido, no projeto de assessoria Abaporu–SEMED, os dois primeiros parágrafos da Apresentação revelam tal convergência de idéias:

Nos últimos anos, vem se ampliando entre os gestores do sistema de ensino a compreensão de que é preciso alterar radicalmente as formas de implementação das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a formação profissional dos educadores.

Apesar do investimento realizado e dos esforços dispendidos pelos profissionais responsáveis pela elaboração e implementação das políticas e programas das Secretarias de Educação, o retorno obtido nem sempre é o esperado, principalmente quando o objetivo final é a qualidade da aprendizagem dos alunos (ABAPORU, [2002], p. 3).

Assim, o objetivo do PSLTQLE é de implementar/consolidar um novo tipo de gestão da política educacional do município, orientada pela lógica do custo-benefício e, conseqüentemente, pela idéia da focalização. É nessa perspectiva que deve ser entendido o discurso que reclama a melhoria da qualidade da educação, atribuindo um status privilegiado à formação docente, no caso, à formação continuada.

No entanto, refletir sobre formação continuada demanda o exame das diversas concepções subjacentes a esta categoria. Historicamente, no intuito de compensar as *deficiências* dos(as) professores(as), diversos projetos de formação continuada vêm sendo realizados. O universo de nomenclaturas utilizadas é extenso: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “atualização”, “capacitação”, “formação em serviço”, entre outros.

Diferentes concepções subjazem tais nomenclaturas, não obstante seus fundamentos assentarem-se no modelo capitalista de sociedade, articulando, pois educação e preparação para o trabalho. Ressalve-se que neste modelo de sociedade, “preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola” (PARO, 1999, p.113).

Julga-se necessária a compreensão dessas concepções, a fim de identificar aquela defendida pelo PSLTQLE. Nesse sentido, ainda que de forma sucinta, a seguir, far-se-á uma abordagem acerca dessas nomenclaturas.

4.2 “Muitos capítulos, uma única história”: diferentes concepções de formação continuada de professores(as)

A formação continuada de professores(as) não é temática recente. De acordo com Candau (1996), ela está presente nas discussões sobre educação desde o início do século passado, embora de forma embrionária. Atualmente, adquire forma mais consistente e sistemática, sobrepondo-se às discussões acerca da formação inicial e atraindo mais investimentos que esta, como tratado no primeiro capítulo deste estudo.

Em decorrência dessa produção mais consistente, vários conceitos lhe são atribuídos. Menezes (2003) observa que as ações de formação continuada são propostas, justificadas e realizadas com base nos conceitos subjacentes aos termos.

Analisando cada um deles, a autora os insere em dois eixos: um que se caracteriza por propostas que valorizam o produto, os resultados, e desconhecem os(as) professores(as) como sujeitos que constroem conhecimentos em diversas situações interativas e a partir das suas reais necessidades, caracterizando-se por cursos de curta duração, sem periodicidade definida, portanto, esporádicos e sem continuidade.

O outro eixo concebe a formação continuada como processo a ser assegurado ao longo da vida dos(as) professores(as), balizado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais educacionais destes(as) profissionais. Infere-se que nesse eixo se inserem propostas e práticas que podem superar alguns limites presentes no campo conceitual das nomenclaturas do primeiro eixo. Caracteriza-se por propostas mais orgânicas, que se propõem a superar a fragmentação e conferir certa continuidade a esta formação.

No primeiro eixo o termo **reciclagem** – utilizado na década de 80 –, que no senso comum caracteriza processos de modificação de objetos ou materiais para serem

reaproveitados com outra finalidade, levaram ao desenvolvimento de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos. Esses cursos “absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores” (MENEZES, 2003, p. 314).

Quanto a **treinamento**, até hoje utilizado nos meios educacionais, refere-se à idéia de tornar apto para uma tarefa ou atividade, configurando, então, ações com finalidades mecânicas, materializadas em cursos práticos de curta duração para reproduzir “bons modelos”, desprovidos de análise crítica.

Aperfeiçoamento traz a idéia de tornar perfeito, concluir com perfeição, o que na formação continuada de professores(as) aponta para a organização de cursos capazes de oferecer “periódicos estoques de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos” (MENEZES, 2003, p.315).

De todos, **capacitação** tem sido o mais amplamente utilizado, sobretudo quando diz respeito ao desenvolvimento de propostas curriculares “inovadoras” – salvacionistas. Destacando duas formas de conceber as ações de capacitação – tornar capaz, habilitar; e convencer, persuadir –, Menezes (2003) aponta sentidos diferentes e opostos no âmbito desse termo. Enquanto a idéia de tornar capaz remete à continuidade do processo educativo e à ruptura com concepções do magistério como dom inato ou sacerdócio, a de convencimento caminha em sentido oposto, mais próximo à “inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas” (p. 316).

Paralelamente à adoção desta última concepção, são realizados cursos de capacitação para que os(as) professore(as) sejam persuadidos e convencidos a aderirem às novas formas de ensinar, geralmente apresentadas como mais eficientes e eficazes. Cursos que têm o objetivo de vender pacotes educacionais justificados numa suposta melhoria da educação.

Diante dessa análise a autora observa:

Entretanto, o que se tem presenciado, durante e após o uso de tais materiais e processos de aquisição de conhecimentos, são conseqüências que apontam e definem faculdades constituídas e instituídas, tais como: ‘conhecimento’, ‘competência’ e ‘habilidade’, em detrimento de uma dinâmica, um processo, faculdades em constituição e instituintes. (MENEZES, 2003, p.316).

Termos diferentes, concepções diferentes e, conseqüentemente, propostas diversificadas, porém, com alguns pontos em comum. Em todas elas a formação continuada tem sido centrada no(a) professor(a)/formador(a) e no conhecimento

deste(a) profissional. Geralmente se caracteriza por aulas expositivas, leitura de textos e realização de oficinas.

Em Candau (1996), tais concepções são identificadas como integrantes da perspectiva “clássica”. Tal perspectiva enfatiza a presença dos(as) professores(as) nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento: universidade, onde os(as) docentes fazem cursos de diversos níveis, ou participação em cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, ou, ainda simpósios, congressos, encontros. Entretanto, segundo a autora, em todos esses espaços, a ênfase é posta na possibilidade dos(as) professores(as) serem reciclados(as), no sentido de refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida.

Nos últimos anos as críticas a esses tipos de propostas têm sido recorrentes, tanto nas produções científicas quanto nos discursos oficiais dos formuladores das políticas educacionais brasileiras. O documento *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 1999), discutindo as tendências atuais dessa formação, sintetiza tais críticas:

[...] as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras –, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado com tal (BRASIL, 1999, p. 41).

Candau (1996), numa abordagem diferente, centraliza suas críticas à “perspectiva clássica” no questionamento da universidade (ou espaços com ela articulados) como locus privilegiado dessa formação. Para tanto, argumenta que tal concepção baseia-se numa visão desta instituição como produtora de conhecimento em contraposição aos(as) professores que seriam responsáveis, apenas, por sua aplicação, socialização e transposição didática.

No outro eixo, proposto por Menezes (2003), encontra-se os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada – este, utilizado por diversos autores e adotado pela política educacional da SEMED.

Recorrendo ao dicionário para a consulta do verbete *formação*², a referida autora chama a atenção para a possibilidade de as ações de formação baseadas nesta concepção atribuírem ênfase apenas ao externo, ao superficial, ao “dar forma a alguém”. Apoiando-se em Chantraine;Demailly (*apud* MENEZES, 2003), a autora observa que a

² “ato ou efeito ou modo de formar; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional”

função das ações de formação nesta concepção tem a “função consciente (...) de transmissão de saberes e saber-fazer”. (MENEZES, 2003, p. 318).

Percebe-se, então, que o termo formação continuada não significa, necessariamente, uma superação dos limites evidenciados no campo conceitual do primeiro eixo proposto por Menezes (2002).

Vale ressaltar que independente das concepções, quaisquer um desses cursos são justificados pelas críticas à formação inicial de professores(as), baseadas no questionamento ao ensino propedêutico da universidade, à dicotomia entre teoria e prática no currículo, à dissociação com a realidade na qual os(as) futuros(as) professores(as) irão atuar e, conseqüentemente, ao não-atendimento às reais necessidades formativas, etc.

Os movimentos organizados dos(as) educadores(as) também têm apontado a necessidade, de tanto as pesquisas quanto os cursos de formação dos(as) profissionais da educação, considerar as práticas realizadas no contexto escolar. Entretanto, esses movimentos jamais reivindicaram uma mudança tão radical que signifique a centralidade na prática nem a ruptura com a racionalidade técnica. O valor da teoria enquanto referencial explicativo e orientador das práticas educativas jamais foi questionado.

As discussões no interior desses movimentos, sobretudo na década de 80, giravam em torno da carência de pesquisas que entendessem a educação e a escola como integrantes de uma totalidade, considerando as relações estabelecidas entre ela e a sociedade, bem como as condicionalidades e os determinantes que influenciam as práticas educacionais. Outro aspecto recorrente nesses debates diz respeito à valorização da formação ética e política do(a) educador(a), que contribua comprometê-lo(a) com a luta da classe trabalhadora pela construção de uma sociedade justa.

Tais demandas não foram contempladas em alguma concepção de formação continuada, quer do primeiro, quer do segundo eixo. Em ambos, as concepções subjacentes aos diferentes termos e, conseqüentemente, às ações propostas, tendem a centralizar as atenções na prática em detrimento da teoria, exceto ao conhecimento útil para a resolução dos problemas colocados pela atuação profissional. Evidentemente, a centralidade na prática se dá a partir de discursos aparentemente diferenciados nos diferentes eixos.

O PSLTQLE adota o termo **formação continuada** e ao explicitar o modelo no qual apóia sua proposta, faz um rápido resgate histórico das práticas de formação de

professores(as) no Brasil nas últimas décadas (sem citar as referências), relacionado-as a três momentos distintos:

- Quando predominava o tecnicismo, o foco era a prática pela prática (...)
- A partir dos anos dos anos 80 (...) o foco passou a ser a fundamentação relacionada às concepções educacionais gerais, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino (...)
- Nos anos 90, como em geral ocorre nos processos de mudança de paradigma, (...) o foco passa a ser então a formação de profissionais-reflexivos (SOLIGO, 2004b, p. 44)

Constata-se, claramente, a referência à racionalidade prática e à racionalidade técnica – respectivamente nos dois primeiros – e a defesa de um paradigma que pretende superá-las, ou seja, a formação reflexiva. Isso pode ser constatado nas palavras de Soligo (2004b), quando argumenta sobre a importância de priorizar o conhecimento didático na formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as).

(...) trata-se de uma forma de superação de um modelo (predominante nas últimas duas décadas) que se demonstrou equivocado: o de tratar de um conjunto de concepções gerais sobre vários temas educacionais relevantes e supor que, por conhecer concepções adequadas, avançadas, conseqüentes, progressistas, os professores seriam capazes de ensinar mais e melhor (SOLIGO, 2004b, p. 45).

A defesa de uma proposta com foco na formação de profissionais reflexivos fundamenta-se nos estudos realizados por Donald Schön³. Este autor, assim como outros(as) pesquisadores(as) que são referência nas diretrizes e parâmetros curriculares produzidos no contexto das reformas educacionais e, por conseguinte, no PSLTQLE, centralizam suas críticas nos modelos de formação que valorizam a fundamentação teórica. Isso talvez explique o fato de sua concepção de formação ter logrado tanta receptividade e adesão em diversos países.

No esforço de construção de uma teoria mediadora entre os fundamentos da educação e o âmbito da prática pedagógica, Duarte (1993) reconhece um espaço rarefeito entre os estudos sobre fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação – que procuravam dar sustentação às pesquisas e práticas educativas, sobretudo, na década de 1980 – e os estudos acerca das práticas pedagógicas cotidianas do ambiente escolar. Em sua análise, tal espaço teria sido ocupado pelo ideário construtivista que, no discurso, mostra-se como alternativa capaz de responder às

³ Professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (EUA), com formação básica em Filosofia, direciona sua produção teórica para a configuração de uma pedagogia de formação profissional, não só dentro do quadro do magistério, mas em qualquer outra área, tomando como referência a própria atuação. É influenciado por Dewey, Polany, Wittgenstein, Luria e Kuhn (PIMENTA, 2005).

inquietações a respeito do que fazer em sala de aula. Percebe-se que a mesma análise pode ser feita analogamente à concepção de formação continuada na perspectiva da reflexão sobre a prática.

Retomando ao modelo de formação continuada defendido pela Abaporu, destaca-se que ao explicitá-lo, sua equipe de técnicos se refere a saberes, como advertia Menezes (2003), e a um aprimoramento de habilidades e atitudes, expressões do saber-fazer próximas da “inculcação de idéias, processos e atitudes” julgados mais adequados – igualmente ressaltada pela referida autora. Observe-se as palavras de Soligo (2004b, p. 43):

Quando se fala especificamente de formação continuada de educadores, trata-se do processo que tem lugar após o curso de habilitação, já no exercício da profissão, e inclui todos os tipos de atividade que tenham como propósito contribuir para o desenvolvimento profissional, por meio da ampliação dos saberes e do aprimoramento de habilidades e atitudes que favoreçam uma atuação de qualidade.

Diante dessas considerações, percebe-se que a opção pelo termo formação continuada evidencia uma concepção fundamentada num determinado referencial teórico-metodológico com implicações para as ações formativas a serem propostas.

Tal concepção traduz-se no modelo da racionalidade prática, que apregoa um discurso em que o(a) professor(a) é considerado(a) um(a) profissional autônomo(a), que pode – e deve – refletir sobre suas ações para tomar decisões mais acertadas e que “constrói” conhecimentos por meio desta reflexão – antes, durante e depois da execução das ações. A prática é considerada espaço de construção de saberes, o que reduz a importância dos conhecimentos acadêmicos.

Candau (1996), analisando as buscas, reflexões e pesquisas com vista à construção de uma concepção de formação continuada, salienta que, apesar de não existir um modelo puro, podendo este apresentar interfaces uns com os outros, conclui que há uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados. Sendo assim, aponta alguns caminhos para tal construção:

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; (...)
 Todo o processo de formação contínua tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
 Para um adequado desenvolvimento da formação contínua é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério (CANDAU, 1996, p. 143).

As duas primeiras orientações estão presentes na proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, evidenciando, dentre outros aspectos, a

desvalorização dos conhecimentos teóricos, produzidos por meio de pesquisas científicas e acadêmicas, e a valorização dos saberes adquiridos na experiência.

Entretanto, os dados coletados através do questionário aplicado junto aos(as) profissionais que exercem o cargo de coordenadores(as) pedagógicos(as) (C. P.) nas escolas, como responsáveis pelo desenvolvimento das ações de formação continuada dos(as) professores(as), revelam que 100% deles(as) avaliam que essa formação deve concretizar-se em parceria com as universidades, associações profissionais e/ou sindicatos.

Estes(as) C.P. justificam tal opção pela necessidade de ampliação das discussões, pela possibilidade da pesquisa, ou mesmo pela importância das parcerias. Vale o registro de duas dessas respostas:

Penso a formação em um universo mais amplo, vejo a participação da universidade para cumprimento da pesquisa e extensão (...) e do sindicato porque os professores precisam discutir políticas de exercício da profissão (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A)

Porque entendo a palavra formar como produzir, educar, instruir, e essas parcerias ajudam a ampliar a visão (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) D)

No que diz respeito às suas concepções de formação continuada, as respostas da maioria dos(as) C.P. revelam que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são valorizados, em virtude de a formação continuada ser concebida como oportunidade de “aprofundamento”, “atualização”, “ampliação”, “estudo” e “aprendizagem” de (novos) conhecimentos. Assim, a hipótese que se constrói é de que a concepção dos(as) C.P. participantes da pesquisa aproxima-se daquela defendida pela ANFOPE (1994, p. 34) para quem

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Destacam-se as respostas de dois(uas) C.P. que reproduzem os discursos oficiais, sendo que um(a) deles(as) não explicitou sua própria concepção e sim o valor conferido a ela pela SEMED: “Em termos gerais a formação continuada é vista como uma das principais ações desenvolvidas pela atual gestão da SEMED” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G). O(A) outro(a) compreende a formação como capacitação para a reflexão sobre a prática. Em suas próprias palavras:

“[formação continuada] é o espaço para discutir as questões da infância, para capacitação para acompanhar os avanços e refletir sobre a prática pedagógica” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) C).

A partir dos dados coletados, constata-se que, a exemplo do que tem acontecido historicamente no país, os(as) profissionais da SEMED não foram chamados(a) para dar sua opinião no que diz respeito à formulação e implementação das políticas educacionais do município, nem mesmo daquelas que se destinam a eles(as). Assim, a formação continuada de professores(as) efetua-se, prioritariamente, na escola, por meio de ações desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que nelas atuam, sem a parceria com as universidades locais ou sindicatos e entidades de classe.

No âmbito da concepção de formação continuada de professores(as) defendida pelas políticas educacionais emanadas do MEC – e adotada pelo PSLTQLE – emerge um universo de expressões: profissionalização, autonomia, formação reflexiva, saberes tácitos, partilha de experiência, escola aprendente; todas carregadas de significados nem sempre percebidos em sua essência. Porém, quando analisadas no contexto de sua emergência ou valorização, considerando suas relações e nexos causais com a totalidade das práticas sociais, são apreendidas em sua concreticidade.

Pretende-se nas próximas seções dar ênfase a algumas dessas expressões, ainda que tenham como foco a proposta do PSLTQLE, por entender-se que este Programa é tanto uma síntese das múltiplas determinações da totalidade das relações sociais forjadas nesse momento histórico – da reestruturação produtiva, que confere à educação significados particulares – como um momento dessa referida totalidade, constituindo-se parte dela ao mesmo tempo em que também é a totalidade de uma parte (a política educacional do município de São Luís) (KOSIK, 1976).

4.3 Formação Continuada de professores(as) no PSLTQLE

O projeto de assessoria Abaporu–SEMED (ABAPORU, [2002]), apesar de apresentar as principais bases da proposta de formação continuada dos(as) profissionais da Rede, não explicita seus princípios. Estes, são apresentados na publicação referente ao relato das atividades desenvolvidas nos três primeiros anos de implementação do Programa (MARANHÃO, 2004) e sintetizam os pressupostos e fundamentos nos quais se apóia. São eles:

- Que as ações sejam sempre definidas e planejadas tendo como ponto de partida os problemas identificados na Rede, estabelecendo-se, a curto e médio prazos, as intervenções que visem a superá-los ou minimizá-los;
- Que o trabalho de formação dos educadores seja organizado de forma a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função que desempenham – entendidas como possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional;
- Que os conteúdos da formação dos profissionais da Rede, que têm como atribuição orientar o trabalho dos professores, sejam definidos considerando as demandas de formação desses professores;
- Que a equipe de consultoria externa estabeleça uma relação de parceria experiente com os profissionais da Rede – entendida como uma relação solidária de assessoria tendo em conta as necessidades colocadas pelo exercício de suas funções – visando ao desenvolvimento da autonomia necessária para que assumam, progressivamente, o trabalho anteriormente realizado pela equipe externa (ABAPORU, 2004, p. 27).

Ressalta-se, primeiramente, que o planejamento ajustado aos problemas identificados no contexto imediato – que nada mais são do que a manifestação aparente do problema e que oculta sua essência – é uma das diretrizes do modelo gerencial de gestão adotado pela SEMED a partir da implementação do PSLTQLE, como tratado anteriormente.

Tal modelo transfere para as pontas do sistema a responsabilidade pela execução das ações e, conseqüentemente, a resolução dos problemas, restando ao(à) gestor(a) a cobrança pelos resultados.

Entretanto, considerando que na escola qualquer problema tem relação com a totalidade das relações sociais de uma sociedade capitalista, a melhoria da atuação dos(as) profissionais que nela trabalham (quer professores(as), quer demais profissionais) pode até contribuir para mascarar o problema, mas a sua resolução (ou mesmo minimização) não pode prescindir de uma análise radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1987), tendo em vista apreender seus determinantes políticos, econômicos e sociais que, obviamente, transcendem o contexto imediato.

No que diz respeito aos(às) professores(as), deduz-se que as ações de formação desenvolvidas pela consultoria visam instrumentalizar esses(as) profissionais para superarem (ou minimizarem) os problemas que determinam o mau desempenho dos(as) alunos(as) – critério utilizado para diagnosticar a qualidade da educação. Para tanto, torna-se importante investir na formação por meio de experiências de um trabalho coletivo que se oriente pelas demandas da escola e dos(as) alunos(as) – que devem ajustar-se às demandas do mercado. Isso possibilitaria a *mudança na cultura* tanto do(a)

professor(a) como da escola, transformando-a numa cultura de solidariedade e de colaboração para resolução dos problemas imediatos.

Nessa perspectiva, merece também destaque o fato de a formação continuada no PSLTQLE direcionar-se a todos(as) os(as) profissionais⁴ da SEMED, ainda que se saiba que os(as) professores(as) são os(as) protagonistas nesse cenário.

Falsarella (2004), discutindo sobre a visão de organismos internacionais que influenciam as políticas educacionais da América Latina, faz referência aos textos do seminário “Os professores na América Latina: novas perspectivas sobre seu desenvolvimento e desempenho”⁵, que apesar de considerarem a prática do(a) professor(a) como aspecto determinante da *performance* do(a) aluno(a), orientam a necessidade de estender os programas de formação continuada aos demais profissionais da escola. E acrescenta: “isso porque se acredita que o envolvimento de toda uma equipe que constitui a comunidade escolar deverá surtir mais resultados quanto ao comprometimento dos profissionais da escola com o processo de mudança” (FALSARELLA, 2004, p. 56).

No PSLTQLE, as ações formativas são realizadas com os(as) profissionais que exercem diferentes cargos e funções na rede de ensino – gestores(as), técnicos da SEMED, coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) – tendo em vista a orientação para o planejamento e execução das atividades do processo de ensino-aprendizagem, bem como das demais ações a serem implementadas pelas escolas e pelos diversos projetos da Secretaria (Projeto Escola-em-Rede, Acompanhamento das escolas, etc).

Diante das discussões efetuadas neste estudo, presume-se que o objetivo central dessa política é adequar a atuação dos(as) profissionais da SEMED ao novo modelo de gestão adotado, em que “todos” são responsáveis pelos resultados obtidos.

Desse modo, na formação continuada de professores(as), focaliza-se a *gestão* do cotidiano da sala de aula e da escola como um todo – numa linguagem coerente com o modelo gerencial adotado. Privilegia-se o que acontece na sala de aula, sem relacioná-lo à escola como um todo e ao contexto social mais amplo. Ademais, verifica-se o abandono da categoria trabalho pelas categorias de prática ou prática reflexiva.

⁴ A empresa de consultoria esclarece no projeto de assessoria ABAPORU-SEMED (ABAPORU, [2002], p. 3) que o termo educadores é sempre utilizado com sinônimo de profissionais da educação.

⁵ Segundo a autora, realizado em São José da Costa Rica, em junho de 1999, com apoio do BM e do BIB.

Basso (1998), analisando o trabalho docente a partir de uma perspectiva histórico-social, concebe-o como uma unidade, considerando sua totalidade por meio do exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas que constituem sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

Para este autor, as condições objetivas referem-se às condições efetivas de trabalho, desde o planejamento do(a) professor(a) até as políticas salariais que condicionam e determinam as circunstâncias do seu trabalho. Todavia, é a análise sobre as condições subjetivas do trabalho docente que contribuem para o desvelamento do sentido das concepções de formação continuada que privilegiam a prática em detrimento da teoria e limitam as discussões ao que fazer em sala de aula.

No entendimento de Basso (1998), o trabalho docente, por referir-se a um trabalho humano, constitui-se numa atividade consciente necessitando, portanto, de condições subjetivas, referidas, fundamentalmente, à formação do(a) professor(a), que inclui a compreensão do significado de sua atividade.

Comparando o processo de objetivação do trabalho fabril com o trabalho docente, o autor destaca que o primeiro é altamente objetivado, o que limita uma possível autonomia do(a) operário(a); enquanto que o segundo, pela sua própria configuração (cada professor(a) realiza seu trabalho em sua sala de aula, com seres humanos concretos), não se objetiva na mesma proporção do trabalho fabril, proporcionando certa autonomia aos(as) professores(as) e dificultando, em parte, a execução do controle no âmbito da sala de aula.

Dessas considerações percebe-se a importância da formação do(a) professor(a) para o exercício da prática pedagógica, por isso Basso (1998) a entende como condição subjetiva. Além disso, analisada dessa maneira, compreende-se que a formação do(a) professor(a) pode converter-se num mecanismo de controle.

Mecanismo de controle quando são proporcionadas ações formativas em “doses homeopáticas”, ou seja, a partir da discussão de problemas que se manifestam na atuação profissional, mas que geralmente, não têm neste contexto suas raízes.

Elucidativa a reflexão de Freitas (1999, p. 93) em artigo que analisa o que chama de neotecnicismo na formação de professores(as). Ao discutir a contradição entre explorar e/ou educar no sistema capitalista, o autor observa: “o pensamento progressista já examinou esta contradição e demonstrou como o capital escamoteia a formação do trabalhador, na medida em que educá-lo é permitir que se torne cidadão consciente das contradições do próprio sistema capitalista”.

Seguindo esse raciocínio, percebe-se que a formação atua em várias frentes. Busca um consenso e o comprometimento dos(as) professores(as) com as mudanças que o momento requer (no caso da SEMED, da gestão e da execução do currículo); responsabiliza-os(as) pelos problemas – porque identificados no exercício de suas funções –, restando à formação contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias para superá-los (ou minimizá-los); instrumentaliza-os(as) para a implementação das ações julgadas adequadas; e controla a amplitude dessa formação, uma vez que reduz o que vai ser discutido ao ambiente imediato, de modo que não coloque em risco o projeto hegemônico que se quer construir.

O fato de a formação continuada dos(as) profissionais da SEMED ser proposta pela atual gestão, nesse momento histórico, como uma política permanente, estratégica e transversal, só pode ser entendido tomando por base essas reflexões.

Julga-se importante o registro de uma análise de Linhares (2001), quando faz reflexões acerca da atuação do que denomina “nova direita”, que se orienta pelo neoconservadorismo e neoliberalismo. A autora diz que, apesar de apresentarem diferenças de métodos e concepções, ambos convergem para refundar uma sociedade com escolas desiguais e, no caso dos(as) professores(as), submetê-los(as) aos interesses de concentração de privilégios e controle de conhecimento. Porquanto, assevera:

[...] mas não há dúvida que ambos estão remetidos a uma mesma direção: distrair o presente, extraviá-lo, por roubar-lhes conexões vivas, obstruindo a insurgência do novo, dos germes, das larvas ou das fagulhas que podem começar a instituir uma outra realidade, capaz de ir implantando um tipo de convivência social marcada pela solidariedade, e não pela competição; pelo respeito, e não pela violência; pela pluralidade, e não pela homogeneidade; pela inclusão de todos, e não pela produção e legitimação de “supérfluos humanos” e sócias a qualquer hora “descartáveis”; enfim, pela busca de valorizar a vida, e não pela quase exclusividade com que o desenvolvimento de uma economia para poucos se amplia sem limites (LINHARES, 2001, p. 156)

Mas é preciso sempre reafirmar, como também reconhece a referida autora, que a história tem provado que a resistência dos(as) trabalhadores(as) à opressão capitalista representa sua grande força motriz. Nesse sentido, em contraposição a esse movimento instituído – a política de formação continuada implementada pela SEMED – tem nascido “movimentos instituintes” que se evidenciam tanto em discussões que se opõem aos pressupostos e fundamentos do PSLTQLE quanto na organização de espaços

alternativos para formação continuada, como por exemplo, o Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM)⁶ (SOUSA; FRAZÃO; MACHADO, 2006).

Tais movimentos são percebidos pelos(as) formuladores(as) dessas políticas (Abaporu e gestores(as) das políticas da SEMED). Prova disso é a constatação da necessidade de um processo de convencimento dos(as) profissionais da Rede Pública Municipal para a implementação das políticas orientadas pelo PSLTQLE, tendo em vista as “resistências internas e externas” (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 20).

Conforme os(as) gestores(as) das políticas da SEMED, essas resistências evidenciam-se em quatro movimentos: 1) nas críticas ao estabelecimento de parceria com uma empresa externa para a implantação do PSLTQLE; 2) no questionamento dos(as) profissionais da escola, ao tempo/espaço destinado às ações de formação continuada neste ambiente (atividades aos sábados); 3) na dificuldade dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em aceitar papel de formador(a) de professores(as) da escola em que atuam; e 4) na resistência dos(as) gestores(as) das escolas em disponibilizar o espaço escolar para a realização das atividades de formação de professores(as). E concluem:

Foi necessário um processo de convencimento de que o tempo destinado à formação fazia parte da jornada de trabalho e do contrato de cada um dos profissionais, uma carga horária paga pela prefeitura. Além disso, trata-se de um investimento no desenvolvimento profissional, o que foi se evidenciando à medida que os vários espaços de formação na escola progressivamente se constituem em momentos de reflexão e tematização da prática, contribuindo para a intervenção na sala de aula. Sem dúvida, quando todos sentem que estão crescendo profissionalmente com as discussões, minimizam-se as resistências e otimizam-se as parcerias. (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 21).

A partir desse relato comprova-se a existência de resistência dos(as) profissionais da Secretaria e a inexistência de um discurso único. Ainda que tal

⁶ O Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada (NUPECOM) é um núcleo de pesquisa que integra educadores(as) da SEMED que adota uma concepção teórico-metodológica pautada na ressignificação da formação continuada consubstanciada na epistemologia da prática. O Núcleo foi criado em 14 de julho de 2004, conforme ata de instalação, sendo resultante de um trabalho de formação continuada denominado Projeto Escola Sonhos do Futuro, desenvolvido pela Secretaria Municipal de educação (SEMED), desde 2001. Na sua organicidade teve a contribuição relevante da Prof^a Dra^a Célia Frazão Soares Linhares, docente Titular da Universidade Federal Fluminense, Pesquisadora do CNPq, juntamente com as especialistas da SEMED, Maria de Jesus Gaspar Leite, Arsênia de Sousa e Patrícia Barros. Atualmente o Núcleo funciona no Centro de Formação do Educador, onde educadores se reúnem visando realizar atividades de estudos e pesquisa-intervenção, que visam contribuir para a melhoria da qualidade das escolas da rede municipal de ensino de São Luís. Buscou ainda apoio junto a Universidade Federal do Maranhão no sentido de reunir em torno das escolas municipais os professores da rede municipal e professores-pesquisadores da UFMA e seus orientandos, visando instalar comunidades científicas ampliadas. São atividades realizadas quinzenalmente, por meio de encontros e debates temáticos para estudo de referenciais teóricos que sustentam e ajudam a construir cada objeto de pesquisa. (SOUSA; FRAZÃO; MACHADO, 2006, p. 95).

resistência não ocorra organizadamente, tampouco englobe a totalidade de trabalhadores(as) da SEMED, constitui uma evidência de que há focos de oposição a uma visão que reduz os(as) profissionais da educação a executores(as) de tarefas adequadas à reprodução de uma sociedade injusta e desigual.

Não se pode negar que esses focos de oposição emergem de pequenos grupos. Todavia é importante destacar que expressam uma análise mais profunda acerca das problemáticas dos(as) educadores(as) e de sua formação.

Obviamente, por se tratar de pequenos grupos, exercem pouca influência para efetivação de mudanças no âmbito de implementação das políticas da SEMED. No entanto, julga-se necessário seu registro, considerando que esses pequenos movimentos de oposição (e até mesmo de proposição de outros modelos de formação) nascem no contexto do PSLTQLE, em espaços oportunizados pela própria SEMED, tornando evidente a categoria da contradição.

No relato supracitado, é também digna de destaque a observação da equipe gestora da SEMED concernente à *minimização das resistências e otimização das parcerias* propiciada pelas discussões suscitadas nos encontros coletivos para formação continuada. Esta análise remete às reflexões de autores(as) que atentam para o silenciar de debates importantes para a valorização do magistério (salários, carreira, formas de associação, etc.), como um dos limites dos paradigmas alicerçados na formação prática reflexiva e/ou no desenvolvimento de competências. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001)

Soligo (2004b) também ressalta a resistência dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que, na primeira fase de implantação do PSLTQLE, questionavam o modelo de formação continuada adotado. Segundo ela, esses(as) profissionais,

(...) sentiam um certo desconforto pelo fato de o trabalho não priorizar uma fundamentação teórica *a priori*. A questão, que foi ficando clara com o tempo, é que, de acordo com a proposta adotada pelo Programa, a fundamentação teórica deve ocorrer principalmente a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, e de forma simultânea (SOLIGO, 2004b, p. 46)

Nota-se, portanto, que a preocupação com a fundamentação teórica no processo de formação para o magistério faz-se presente nas discussões dos (as) coordenadores(as) pedagógicos(as), responsáveis pela formação continuada de professores(as) na escola.

Sabe-se que essas discussões não abrangem uma grande parcela destes(as) profissionais e nem acontecem de forma organizada. Ademais, talvez estejam relacionadas a uma resistência ao papel de formadores(as) que lhes foi atribuído,

arbitrariamente, pela SEMED. Mas elas certamente evidenciam a inexistência de um entendimento único e consensual no que diz respeito à política de formação continuada implementada pelo PSLTQLE.

A despeito das críticas apontadas tanto pelos(as) pesquisadores(as) da temática da formação docente quanto pelos movimentos organizados dos educadores(as) – ANFOPE, ANDES, ANPEd, entre outros – o PSLTQLE adota as tendências contemporâneas para esta formação, consubstanciadas nos paradigmas da reflexão sobre a prática pedagógica e do desenvolvimento de competências profissionais.

Vários estudos apontam possibilidades e limites da perspectiva da formação docente como uma prática reflexiva (ANFOPE, 2000, 2004; DIAS; LOPES, 2003; GOMES, 1995; PIMENTA; GHEDIN, 2005; ZANELLA, 2000, entre outros) e da noção de competências como eixo nuclear dessa formação (ANFOPE, 2000, 2004; DIAS; LOPES, 2003; LINHARES; SILVA, 2003; MAUÉS, 2003; RAMOS, 2001).

Não se ignora a complexidade de tais posicionamentos teóricos e seus conteúdos. No entanto, os limites de tempo desta pesquisa colocaram a necessidade de privilegiar algumas questões das análises efetuadas pelos referidos(as) autores(as) em detrimento de outras. Assim, na próxima seção, serão analisados os aspectos considerados essenciais desses estudos para a apreensão dos pressupostos e fundamentos da concepção de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE. Sempre no intuito de desvelar o que os discursos oficiais (da assessoria e dos(as) gestores(as) das políticas educacionais do município) ocultam.

4.3.1 O desenvolvimento de competências profissionais na formação de professores(as)

No site oficial da SEMED, o PSLTQLE é apresentado como uma “macro-política” que dá sustentação aos diversos programas, projetos, atividades e ações desenvolvidos direta ou indiretamente pela rede municipal de ensino, caracterizando-se

por ser um processo de reestruturação do Sistema Educacional, mediante um planejamento estratégico, enfatizando os eixos de Formação Continuada de Profissionais, Gestão Institucional, Rede Social Educativa e Avaliação. Tem como objetivo garantir o sucesso escolar dos alunos e a ampliação das competências profissionais dos educadores. (SEMED; Site oficial; grifos nossos)

Os princípios que pautam a parceria Abaporu–SEMED e que sintetizam os pressupostos e fundamentos do PSLTQLE apresentados anteriormente, explicitam a adoção da pedagogia das competências na formação continuada dos(as) profissionais da SEMED.

O segundo princípio postula que essa formação seja organizada de forma a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função desempenhada.

Neste princípio fica explícito, ainda, o entendimento de competências, ou seja, “[...] possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional” (ABAPORU, 2004, p. 27).

A opção por essa pedagogia é justificada no projeto de assessoria Abaporu-SEMED:

Eleger a formação continuada dos educadores que atuam em diferentes instâncias da Secretaria como eixo articulador das intervenções significa, segundo o nosso ponto de vista, considerá-la um processo permanente de desenvolvimento de competências profissionais. Essa concepção, na verdade, não é resultado da reflexão produzida exclusivamente no campo da educação, mas representa um pensamento contemporâneo, fruto da convergência do que hoje compartilham teóricos e profissionais de diferentes áreas de atuação (ABAPORU, [2002], p. 5).

Evidencia-se o que Maués (2003) denuncia como tentativa de implantação de um “pensamento único”. Com efeito, no contexto das reformas educacionais da década de 90 do século passado, o conceito de competências é apresentado como “novo” paradigma para a organização curricular, tanto no que se refere à Educação Básica quanto à formação de professores(as).

Ainda de acordo com esta autora, o uso de tal conceito na educação coincide com a utilização dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas, a partir da inquietação dos industriais com a distância entre a formação dos(as) trabalhadores(as) e as demandas das indústrias. Na visão empresarial a escola deve prestar um serviço de melhor qualidade ao mundo econômico. Disso decorre uma vinculação estreita entre a educação e o mercado, portanto, uma vinculação do ponto de vista do capital, que tem interesses antagônicos aos da classe que vive do trabalho.

Esta vinculação da educação ao trabalho material implica uma adequação do ensino às exigências do mercado, estabelecendo a necessidade de modificação tanto na Educação Básica, quanto na Educação Profissional e na formação de professores(as), passando todos os níveis e modalidades de ensino a basear-se na pedagogia das competências.

Por conseguinte, mediante a publicação de diretrizes e referenciais curriculares, para os diferentes níveis e modalidades do ensino, é introduzida a noção de competências. A justificativa é de que para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos capazes de responder às formas mais flexíveis de organização do trabalho, os conteúdos não são o bastante; é preciso saber mobilizá-los para aplicá-los na resolução dos problemas cotidianos, reafirmando a concepção de competência explicitada nos documentos oficiais.

Nessa perspectiva Freitas (2002, p.153) identifica

a adoção da pedagogia das competências como a "pedagogia oficial", uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

A adoção da pedagogia das competências na Educação Básica demanda outro tipo de ensino, centrado não apenas em conteúdos conceituais ou factuais, porém, e sobretudo, em conteúdos procedimentais e atitudinais⁷ – tipologias desconhecidas pela maioria dos(as) professores(as). Assim, o novo paradigma exige a reconfiguração da formação docente, uma vez que, em geral, os(as) professores(as) planejam seu trabalho a partir dos conteúdos a serem ensinados.

Tais argumentos encontram-se nos estudos de Phillippe Perrenoud (1999, 2000a e b), sociólogo suíço, referência nos documentos produzidos no contexto das reformas educacionais da década de 1990 e autor que fundamenta o modelo de competências na proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE (ABAPORU, [2002]).

Em suas obras, este autor apresenta conceitos e propriedades das competências, bem como enumera aquelas que julga necessárias para uma prática docente de qualidade defendendo que o processo de formação deve contribuir para desenvolvê-las (PERRENOUD, 2000a e b). Sobre a questão, este autor assim se posiciona:

Centrar-se sobre as competências dos aprendizes exige que os professores adquiram novas competências, que não serão construídas em um dia. Surgirão das tentativas e dos erros, assim como da formação inicial ou contínua. Serão em parte competências coletivas, desenvolvidas à escala dos estabelecimentos. (Perrenoud, 2000a:154).

E mais adiante:

⁷ Sobre a tipologia dos conteúdos, ver Zabala (1999)

O trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolvimento de competências requer do educador também, novas competências no sentido de ter uma postura interdisciplinar frente ao conhecimento; compreender o conceito de competências na educação; utilizar métodos ativos; colocar os alunos em projetos; estar imbuído do espírito de aprender o aprender e ampliar os conhecimentos sobre como as pessoas aprendem, ou seja, a cognição. (Perrenoud, 2000a:160).

No entendimento de Perrenoud (1999), as competências são reconhecidas mediante a capacidade de relacionar conhecimentos prévios com os problemas vividos em situações concretas.

Num mercado de trabalho enxuto, flexível, que exige polivalência, capacidade de adaptar-se a situações novas e inesperadas, inclusive de desemprego, vai ao encontro de uma pedagogia que defende as “competências [como] importantes metas na formação” (PERRENOUD, 1999, p. 32), o que pode ser aplicado tanto na formação e trabalho docente como na Educação Básica.

Analisando as idéias de Perrenoud, Géglío (2006, p. 32-33) observa que:

Assim como Schön, a grande questão levantada por Perrenoud é a ineficiência da racionalidade técnica para conduzir a formação de um profissional que atuará em situações concretas do cotidiano. Sua afirmação parte do princípio de que é uma falácia imaginar que uma formação delimitada por uma teoria seja capaz de preparar o profissional para as duras condições da prática. Com isso, ele assume uma posição crítica em relação ao atual sistema, que rege as instituições formadoras de professores. De acordo com seu entendimento, os saberes eruditos, criaram uma fenda entre o mundo do pensamento e o mundo do fazer.

Portanto, Perrenoud (1999, 2000 a b) corrobora as críticas aos modelos “tradicionais” de formação de professores(as), por serem demasiadamente teóricos e, por este motivo, não darem conta de preparar os(as) futuros(as) docentes para o enfrentamento das incertezas e das imprevisibilidades que caracterizam a prática cotidiana das salas de aula.

Como mencionado no primeiro capítulo, a primeira medida de política, referindo-se à adoção da noção de competência na formação de professores(as), efetiva-se no Parecer nº 115/99 do CNE que, ao analisar a atuação profissional do(a) docente na legislação atual, observa:

Esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. Deste modo, a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos e aproveitando as contribuições advindas das experiências exitosas (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 1999, p. 602).

Coerente com essa perspectiva, o Parecer nº 9/01 do CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, propõe os princípios norteadores da reforma curricular dos cursos de formação docente, dentre os quais a competência como concepção nuclear da sua organização. Para tanto, argumenta que

a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 2001, p. 29).

Definindo competência como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 2001, p. 30), o documento em tela cita várias deficiências nos modelos “tradicionais” de formação de professores(as), sobrepondo-se a crítica à dicotomia entre teoria e prática e à valorização da primeira em detrimento desta última.

Outro princípio orientado pelo Parecer nº 9/01 do CNE, para o desenvolvimento das competências necessárias ao novo perfil do(a) educador(a) que a reforma pretende formar é o da “simetria invertida”. Tal princípio postula uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do(a) futuro(a) professor(a). Nesse sentido, propõe tornar a formação de professores(as) “uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (BRASIL; Ministério da Educação e do Desporto, 2001, p. 31).

Disso decorre a necessidade de uma formação apoiada em modelos práticos – em bons modelos – para serem seguidos pelos(as) professores(as) nas situações da sala de aula, implicando numa formação entendida como desenvolvimento privilegiado do conhecimento prático, o “saber-fazer”.

Acrescente-se ainda que, segundo referido documento, “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 2001, p. 29). Nesta orientação está implícita tanto a idéia de mobilização do conhecimento em ação, o saber prático, quanto à valorização do conhecimento útil, característico do pragmatismo.

A mesma inferência é possível a partir da definição de competência de Perrenoud (1999, p. 7), qual seja: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD 1999, p. 7; grifo nosso).

O documento *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 1999) se propõe a “provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores” (p. 15), inserindo-a num movimento de profissionalização, tendo por base as *tendências atuais* que fundamentam os debates para a formação de um novo perfil destes(as) profissionais, ou seja, a concepção de competência profissional.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção de competências profissionais (BRASIL, 1999, p.70).

Entendendo a construção de competências profissionais como “possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor” (BRASIL, 1999, p. 86), este documento postula que o critério básico para a seleção dos conteúdos para a formação docente é o da possibilidade de contribuir para o “fazer melhor” profissional.

Sobre essa questão Dias e Lopes (2003, p. 1166), com base em Pérez Gómez (1998), observam que “a concepção de prática profissional é distorcida, pois [...] dificilmente a prática profissional poderá resolver os problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social”.

Mas o que orienta os diversos dispositivos legais e os referenciais curriculares produzidos com o objetivo de *transformar* a formação de professores(as) é a idéia do “toma-lá-dá-cá”. Conforme Linhares e Silva (2003), neles, o trato das competências tende mais “para uma concepção em que elas se tornam programadas previamente, num estilo de administração contabilista e pragmática: ‘prever para prover’” (p. 63).

Em conformidade com as orientações dos documentos oficiais do MEC, o PSLTQLE propõe a implementação de ações de formação continuada de professores(as) pautadas no desenvolvimento de competências “tendo como referência as ‘famílias de competências’ do professor, organizadas por Perrenoud [em nota de rodapé: In *Dez novas competências para ensinar*, Editora Artes Médicas, 2000]” (ABAPORU, [2002], p. 8). Para tanto, faz uma adaptação e uma generalização para que as competência se transformem nos próprios objetivos da formação. São elas:

1) Planejar adequadamente o trabalho que realiza; 2) acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência os objetivos que o justificam; 3) Considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daquelas cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la; 4) incentivar e favorecer o trabalho cooperativo; 5) participar ativamente do projeto educacional da instituição a qual pertence; 6) informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário; 7) utilizar novas tecnologias; 8) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 9) administrar a própria formação contínua (ABAPORU, [2002], p. 8).

Percebe-se que as cinco primeiras competências, ou objetivos propostos para as ações formativas, referem-se à organização do trabalho pedagógico para garantir a aprendizagem adequada às diversidades dos(as) alunos(as) – aspecto já discutido anteriormente. A sexta competência relaciona-se à capacidade de trabalhar com parcerias (e as atrair, obviamente). A última traduz outro pensamento que permeia o ideário das políticas educacionais no contexto de reformas: a responsabilidade dos(as) próprios(as) profissionais pela sua “educação permanente”. Contata-se na competência de utilizar novas tecnologias, uma ausência de conteúdo, pois é impossível saber para que o(a) professor(a) vai precisar utilizá-la: se para continuar seu processo formativo, *autonomamente*, ou para organizar seu trabalho pedagógico.

Ressalta-se que em todos os documentos orientadores das reformas educacionais em nível global e local, e também na proposta do PSLTQLE, são enfatizados apenas aspectos positivos da pedagogia das competências. Obviamente, não são contemplados os debates realizados nos fóruns específicos, organizados pelos movimentos dos(as) educadores(as) e pesquisadores(as) da área, que apresentam seus limites bem como os pressupostos nos quais o Programa se apóia – ocultados pelos discursos.

Na análise de Ramos (2006), a noção de competência vem ordenando as relações de trabalho e as relações educativas. Segundo esta autora, a adoção da pedagogia das competências pelas reformas educacionais da década de 1990 revela um deslocamento conceitual da qualificação como relação social e formação humana para o modelo de competência cuja preocupação central é a empregabilidade.

No confronto com a noção de competência algumas dimensões conceituais de qualificação profissional são negadas ou enfraquecidas, ou seja, aquelas referentes ao conceito de profissão de determinada categoria profissional, avaliadas pelo diploma; “[...] ao mesmo tempo [...] se reforçam os aspectos associados à subjetividade do

trabalhador aos quais a noção de competência daria maior expressividade” (RAMOS, 2006, p. 25). Assim, o sujeito e o conhecimento que ele mobiliza no exercício da profissão passam a ocupar lugar de relevância, evidenciando o pragmatismo mediante a valorização do conhecimento prático (ou tácito) em detrimento do científico.

As Formadoras de C.P. têm clareza dos limites da reflexão sobre a prática a partir de eleição de competências. No decorrer da discussão de grupo para a coleta de dados junto a estas profissionais, vários aspectos das reflexões de pesquisadores(as) acerca da formação reflexiva com o objetivo de desenvolver competências profissionais foram abordados.

Em seus depoimentos constata-se que essas formadoras também não desconhecem que as competências, a que os discursos e políticas oficiais no campo educacional fazem referência, são próprias, específicas, para a formação requerida para o mercado de trabalho atual. Nesse sentido, reconhecem e afirmam que tal perspectiva revela-se como reducionista. Porém, vislumbram a possibilidade da contradição, sintetizada no seguinte depoimento

[...] ainda assim eu te digo: mesmo que a instituição queira que eu reflita sobre essas competências, como elas fazem parte de mim, e só o fato de refletir, elas também te abrem a oportunidade, porque elas partem do conhecer pra tu também resistir [...] a não ser que eu estou pensando que o ser humano é um pau mandado ou um papel em branco, eu não tenho essa visão. Por mais que você recorte, e que acontece, eu quero que você aprenda isso e isso porque o outro não é interessante, mas pela totalidade do ser humano, mas pela questão global que envolve o ser humano, de todos os condicionantes, você vai chegar uma hora e esbarrar... sim...eu fiz isso e isso que você me disse, mas até aqui eu não consegui, por que? A partir disso você vai compreender que aquela situação ou aquela competência que você disse que é específica do teu fazer, tu vai compreender que ela tem relação com outras competências...(FORMADORA DE C.P. 1)

Essa reflexão é reforçada pelo depoimento de outra formadora que destaca a criação de espaços alternativos de reflexão por alguns grupos de coordenadores(as) pedagógicos(as) insatisfeitos com o modelo implementado pelo PSLTQLE, comprovando, aliás, o que foi destacado anteriormente. Segundo ela:

Aquele grupo que mais questiona [a política de formação continuada da SEMED], são pessoas que se agregam a outros grupos e que vão refletir essa prática [a da própria formação] [...] o que permite esse outro espaço, que é criado a partir do incômodo que este próprio espaço aqui produz... então este espaço aqui suscita outras discussões... suscita...senão cadê as competências... e capacidades que esse sujeito tem de refletir, por ser um sujeito que pensa e que tem essa potencialidade... essa é que é a questão...(FORMADORA DE C.P. 3)

Resta dizer que não é só a vinculação da pedagogia das competências com o mundo do trabalho atual que gera críticas ao paradigma da formação de competências como eixo nuclear da formação de professores(as).

Para Duarte (2003), os pressupostos da pedagogia das competências levam a uma desvalorização do saber científico/acadêmico com base no argumento de que na concepção de conhecimento a ela subjacente valoriza-se o conhecimento construído no exercício da profissão sem a mediação de referenciais teóricos.

Além disso, ainda de acordo com o referido autor, trata-se de uma pedagogia que desvaloriza a transmissão do saber, postulando a “construção” do conhecimento em situações reais, por meio da prática reflexiva na/sobre a ação ou em situações de treinamento, repercutindo numa concepção negativa sobre o ato de ensinar (Duarte, 1998).

Freitas (2002, p. 155) afirma que

ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem [...].

Posicionando-se acerca da concepção de competência como eixo norteador da formação de professores(as), os(as) Coordenadores (as) Pedagógicos(as) que atuam nas escolas escolhidas para esta pesquisa, referiram estar de acordo com essa concepção, não apresentando nenhuma crítica.

Um(a) deles(as) foi bem explícito(a), respondendo: “O meu posicionamento é que deve permanecer, pois essa concepção favorece o processo de ação-reflexão-ação que ocorre no coletivo, sobre o dia-a-dia de sala de aula” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) C).

Outros posicionamentos dignos de destaque são os seguintes:

“competência é a capacidade de mobilizar conhecimento, resolver problemas, então, um professor competente sabe e sabe fazer, supera o reducionismo” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A).

“a competência é mobilizadora de conhecimentos, estruturadora de valores e tomada de decisões, por isso é importante que o trabalho [com o] professor se volte para a construção de competências [...]” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G).

Percebe-se que o modelo da pedagogia das competências foi aceito, acriticamente, pelos(as) C.P. que atuam nas escolas como formadores(as) de professores(as). Além disso, fica clara também a adesão à concepção de formação prática reflexiva, que complementa as orientações para a reforma da formação de professores(as) da última década. É sobre esse outro eixo da reforma para essa formação que serão pautadas as discussões a seguir.

4.3.2 A sempre problemática relação entre teoria e prática na formação de professores(as)

O problema da relação entre teoria e prática na formação de professores(as) é algo constante nos debates e pesquisas desde longa data, visto que, tradicionalmente, essas duas dimensões da práxis humana dissociam-se nos currículos tanto da formação inicial quanto da formação continuada.

Os(As) alunos(as) dos cursos de formação inicial assim como os(as) professores(as) que participam de programas de formação continuada, apesar de reconhecerem a importância dos conhecimentos teóricos no seu processo formativo, indicam a necessidade de relacioná-los com a prática a ser desenvolvida nas escolas.

As diferentes formas de se conceber a relação teoria e prática na formação de professores(as) relacionam-se ao perfil dos(as) profissionais que se pretende formar, por sua vez relacionado à concepção de Educação.

Historicamente, tal relação tem se expressado ora numa visão dicotômica, em que há separação entre as duas (com ênfase ou na teoria ou na prática), ora numa visão associativa, em que há uma justaposição (a prática é vista como aplicação da teoria), ora numa visão de unidade (teoria como retratadora, constatadora e orientadora da prática social) (BRZEZINSKI, 1998).

Mas é preciso atentar que a cisão entre a teoria e a prática é uma consequência da divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. Portanto, tal como Kuenzer (2005), acredita-se que uma visão de unidade baseada em uma relação dialética entre essas duas dimensões da práxis humana é um desafio que deve caminhar paralelamente à luta pela superação deste modo de produção.

No entendimento da Abaporu, as mudanças que se fazem necessárias no processo de formação docente, tendo em vista a construção de um novo perfil

profissional de professores(as), referem-se à valorização de outro tipo de abordagem, que priorize o conhecimento didático (“como ensinar”), e não os fundamentos da educação. Sobre a questão, assim se posiciona:

O fato é que, nos últimos anos, houve um enorme investimento financeiro em projetos de formação que não contribuíram suficientemente para qualificar, de fato, a prática pedagógica dos professores – tanto que os índices de fracasso escolar são ainda absurdos. Provavelmente uma das principais razões da ineficácia desses projetos é a ausência do ‘como ensinar’ dentre os conteúdos abordados com os professores (SOLIGO, 2004b p. 45).

Percebe-se neste posicionamento uma sintonia com as orientações do conjunto de reformas instituídas pelas políticas educacionais brasileiras. Tais políticas, trazendo para o centro da cena propostas curriculares *renovadas*, vinculam “toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1156), evidenciando uma visão que defende uma relação determinista entre o desempenho do(a) professor(a) e a aprendizagem de seus(uas) alunos(as).

De acordo com o que se vem analisando, a qualidade do trabalho docente é o alvo principal dos discursos das reformas, alegando que os professores(as) não têm desenvolvido os *saberes e habilidades* necessários para o exercício qualificado do magistério.

Nessa perspectiva, os problemas educacionais são computados a uma prática pedagógica ineficiente devido à precária formação recebida, sobretudo no que diz respeito ao *quê e como ensinar* em sala de aula. Em síntese, a prática pedagógica, decorrente da formação inicial dos(as) professores(as), é responsável pelos *índices de fracasso escolar, ainda, absurdos*.

É preciso atentar que nos documentos relativos à política de formação continuada no PSLTQLE não são consideradas as diferenças de formação inicial entre os(as) professores(as) que atuam no magistério, tampouco as diferenças de percurso profissional.

Sabe-se que existem professores(as) com formação em nível médio, outros em nível superior. Quando se trata deste nível, a formação se dá em faculdades com qualidades diferenciadas, mediante uma infinidade de oferta de cursos: à distância, presencias, semi-presenciais, virtuais, etc. Por outro lado, os anos de experiência no magistério também são indicadores que merecem ser considerados numa proposta de formação continuada.

No entanto, como será discutido adiante, na concepção de formação de professores(as) subjacente aos documentos produzidos no movimento de reformas educacionais, homogeneízam-se suas demandas formativas, tanto é que se elegem competências profissionais, com vistas a um desempenho pré-estabelecido, observável e avaliável.

Outro aspecto que merece destaque no posicionamento da Abaporu é a ênfase no *como ensinar*, ou seja, à formação prática. Considerando que a “falta de tratamento adequado ao conhecimento didático” é apontada como um dos problemas da formação docente, o Programa propõe uma metodologia pautada na resolução de situações-problema, ou seja, na tematização da prática. Essa proposta é explicitada sob a justificativa de que “a perspectiva é de formação de educadores reflexivos, autônomos e competentes” (SOLIGO, 2004b, p. 44; grifo nosso).

Os argumentos apresentados pelo PSLTQLE para a formação continuada de professores(as) vão ao encontro das reflexões de Nóvoa (1995) quando avalia que a formação docente precisa ocupar centralidade nos debates sobre as questões educacionais. Para tanto, sinaliza a necessidade do delineamento de novas maneiras de pensar a problemática dessa formação, tendo em vista as deficiências científicas e pobreza conceitual que a têm caracterizado.

Diversificar os modelos e práticas de formação docente de modo a estabelecer novas relações dos(as) professores(as) com o saber pedagógico e científico, por meio da experimentação e da reflexão sobre o trabalho pedagógico, é o cerne das proposições do referido autor. Para Nóvoa (1995) o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) tem de estar articulado com as escolas e seus projetos, uma vez que “[...] a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Facci (2004) e Pimenta (2005) esclarecem que as discussões em torno da formação reflexiva de professores(as) emergem na década de 1960 na Inglaterra e nos anos de 1980 nos EUA, como contraposição à concepção tecnocrática do professor(a). Nesta concepção, privilegia-se a racionalidade técnica na formação, de maneira que os(as) professores(as) sejam instrumentalizados para aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas descontextualizadas.

A formação reflexiva caminhará na contramão dessa concepção tecnocrática de formação e trabalho docente, priorizando os conhecimentos práticos e as

reflexões realizadas pelos professores(as). Para tanto, propõe um eixo metodológico pautado na tríade ação/reflexão/ação, tendo em vista que em situação de profissionalidade, o(a) professor(a) reflete na e sobre sua prática, o que permite construir os saberes necessários para uma atuação profissional qualificada.

Pimenta (2005) questiona porque a discussão sobre “professor reflexivo”, como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, tomou conta do cenário educacional brasileiro na última década do século passado. Analisando a gênese desse conceito ela sinaliza que foi Donald Schön, pesquisador norte-americano, quem propôs uma formação profissional baseada na epistemologia da prática proposta por Dewey (1859-1952), autor que pesquisou a distinção entre o ato humano reflexivo e o rotineiro.

Na obra *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* Schön (2000) apresenta os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Ao fundamentar o primeiro conceito fica claro a crítica aos modelos de formação que privilegiam os conhecimentos científicos, ou o paradigma da racionalidade técnica, entendida simplesmente “como uma prática derivada da filosofia positivista” (SCHÖN, 2000, p. 15). Para este autor

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo o conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39; grifos nossos)

Nessas palavras percebe-se que o trabalho do(a) professor(a), a despeito do que aparentam os argumentos, não é visto com um trabalho intelectual. Schön (2000), ao defender a necessidade da reflexão na formação docente, contraditoriamente, considera este(a) profissional como um aplicador de teorias e técnicas. Com efeito, suas críticas aos modelos “clássicos” de formação se apóiam no argumento de que a racionalidade técnica revela-se como aplicação passiva de conhecimentos científicos produzidos, sistematizados e transferidos por outros.

Ainda nesse aspecto, Schön (2000) argumenta que os conhecimentos científicos não bastam para construir a competência profissional. A formação que os privilegia não atribui o devido valor às situações práticas reais e ao processo de reflexão sobre elas.

Posição semelhante é defendida por Nóvoa (1995, p. 27) quando assevera que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Nesse sentido, Schön (2000) observa que é mediante o processo de reflexão-na-ação que o(a) professor(a) aprende ativamente, a partir da análise e da sua própria prática. Daí a centralização no fazer cotidiano e no pragmatismo. Ou a transposição de um modelo que privilegia o conhecimento teórico para um modelo essencialmente prático.

Na concepção de Schön (2000), o conhecimento construído na reflexão-na-ação, constituindo-se num repertório de experiências, é mobilizado em situações idênticas, porém não dão conta de situações novas. São estas novas situações que se mostram capazes de propiciar a busca, a análise para possíveis explicações da natureza das ações. Esse processo do pensamento, portanto, ocorre de forma retrospectiva sobre as situações e os problemas colocados por elas. É o segundo processo necessário para a formação de professores(as), denominado pelo autor de reflexão sobre a ação.

Mas, é no terceiro processo que, segundo o autor, o(a) profissional vai alcançar avanços no seu processo formativo. Segundo Schön (2000), ao refletir sobre a reflexão na ação, o(a) profissional constrói sua forma pessoal de conhecer, o que contribui para torná-lo(a) autônomo(a), tendo em vista que esse pensamento suscita uma análise, a posteriori, das características e dos processos de sua própria ação.

Portanto, é preciso ressaltar que o referido autor não desconsidera totalmente a teoria, mas atribui-lhe *status* diferenciado, secundário mesmo. O conhecimento teórico a ser privilegiado na formação prática é o conhecimento útil para a reflexão da prática pedagógica. Prova disso é sua observação quando analisa as implicações de um ensino prático reflexivo para a educação profissional.

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e aprendizagem no fazer. Se não procederem assim, será difícil para as escolas determinar como suas concepções anteriores de conhecimento profissional e ensino estão colocadas em relação às competências que são centrais à prática e ao ensino prático. Seus esforços para criar um ensino prático reflexivo podem produzir apenas uma nova versão dual, no qual ensino de sala de aula e a prática não têm entre si qualquer relação possível de discernir (SCHÖN, 2000, p. 133).

Nota-se que o caráter sócio-histórico da formação de professores(as) é ignorado nessa concepção, uma vez que a reflexão proposta coloca o(a) docente na

posição de investigar-se a si mesmo(a), por meio da reflexão sobre a natureza de sua própria prática, sem considerá-la inserida nas concepções e práticas sociais construídas ao longo dos determinados e diferenciados momentos históricos.

Tal concepção fica explícita nas palavras, já mencionadas, de Soligo (200b, p. 46): “[n]a proposta adotada no Programa, a fundamentação teórica deve ocorrer principalmente a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, e de forma simultânea”.

Reduzindo a reflexão dos(as) professores(as) à própria prática pedagógica, e a partir dos seus próprios conhecimentos teórico-práticos (ou de conhecimentos úteis à reflexão), o “novo” perfil profissional que esse modelo pode contribuir para formar nada se assemelha àquele reivindicado pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as): um profissional de caráter amplo, com consciência crítica, capaz de entender a realidade de seu tempo, para interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002).

Recorre-se a Pimenta (2005) que ao fazer a análise da gênese do conceito de professor reflexivo, apresenta algumas críticas, a partir de uma revisão dos desdobramentos conceituais em diferentes perspectivas teóricas

[...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2005, p. 22).

Em direção semelhante, Maués levanta algumas indagações:

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983), sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? (MAUÉS, 2003, p.102)

Ghedin (2005 p. 137), também pondera:

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Desconsiderando as discussões de pesquisadores(as), a exemplo destas acima citadas, e evidenciando a pretensão da constituição de um discurso homogêneo, consensual, o PSLTQLE fundamenta-se nas *perspectivas atuais* de formação de professores(as), que retomando idéias do tecnicismo, reconhece a supremacia da prática sobre a teoria.

Na coleta de dados referentes ao posicionamento das Formadoras de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) (C.P.) com relação à perspectiva da formação reflexiva de professores(as) percebeu-se que estas profissionais têm conhecimento dos limites dessa concepção de formação.

Na Discussão de Grupo elas destacaram diversos questionamentos acerca desse modelo de formação, a exemplo de concepções de prática e de teoria. Em suas falas explicitam que não entendem a prática como apenas um fazer sem refletir, argumentando que “eu não posso fazer, nem viver sem pensar naquilo que eu estou fazendo” (FORMADORA DE C.P. 1). Percebem a importância de relacionar teoria e prática na formação do(a) professor(a), e o valor da teoria no processo crítico-reflexivo, como pode ser observado no depoimento da formadora de C.P. 1, ao dizer: “é importante você compreender, conhecer, por que tu só vai refletir, ou tu só vai resistir quando tu conhece”.

No entanto, reconhecem que na política de formação continuada de professores(as) implementada pela SEMED, o que importa é a reflexão que o(a) professor(a) faz sobre o seu trabalho em sala de aula, para que ele(a) próprio(a) busque alternativas para sua melhoria.

o que eles [os gestores das políticas da Secretaria e a equipe de assessoria representada pela ABAPORU] querem que o professor reflita? Sobre o que ele está fazendo, se ele está ensinando bem, o que ele está fazendo, se os meninos estão aprendendo... É esta a reflexão... Basta para a SEMED isso aí... Se ele consegue refletir a forma do que está fazendo: “da forma como estou fazendo não está dando certo, os meninos não estão aprendendo... eu preciso reorganizar”... Pronto. É o suficiente pra SEMED... (FORMADORA DE C.P. 2)

Todavia, na coleta de dados referentes a esta questão junto aos(às) C. P. das escolas selecionadas para a pesquisa, com relação ao paradigma da formação reflexiva de professores(as), evidenciaram-se apenas aspectos que julgaram positivos desta proposta. Assim, consideram-na um avanço por propiciar a reflexão sobre problemas da sala de aula que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as).

Não aparecem, em nenhuma das respostas, questionamentos acerca dos limites dessa reflexão, reduzida ao espaço da sala de aula (ou mesmo da escola) sem articulação com o contexto social mais amplo. Verifica-se, então, que estes(as) profissionais, se têm divergências com tal concepção de formação, optaram por não explicitá-las em suas respostas.

Duarte (2003) analisa que a perspectiva do professor reflexivo defendida por Schön refere-se a uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. Para este autor tanto o paradigma do *professor reflexivo* quanto do construtivismo surgiram na América do Norte e na Europa como uma ramificação do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista.

No Brasil, ainda segundo este autor, a epistemologia da prática foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal na década de 90 do século passado, constituindo-se parte integrante de um universo pedagógico que denomina de "as pedagogias do aprender a aprender".

Esta pedagogia além de desvalorizar o saber escolar, no caso da formação de professores(as), questiona a universidade como seu lócus privilegiado e a importância do saber teórico/científico/acadêmico na *construção dos saberes* necessários para a atuação profissional. Ademais, atribui aos(às) professores(as) uma maior responsabilidade pela sua formação, cabendo a eles(as) o investimento necessário para garantir uma formação permanente capaz de dar respostas aos problemas colocados pela atuação profissional.

Na análise de Freitas (2002, p. 49)

Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais [a formação continuada] tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores* (itálicos da autora).

Essa concepção é evidenciada em alguns depoimentos dos(as) C.P. participantes da pesquisa, como pode ser observado a seguir:

a formação é um espaço de reflexão e, se acontecer de fato, o resultado é um profissional reflexivo, inconcluso, receptivo à mudança e às incertezas do cenário educacional” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A)

os professores conscientizam-se que precisam sempre estarem se aperfeiçoando” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) F)

desejo de continuar investindo na própria formação para aprimorar os conhecimentos (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) B).

No entanto, ao responderem a questão acerca do papel da teoria e da prática na formação continuada de professores(as), as contradições do discurso se explicitam, pois, 87,5% atribuem lugar privilegiado à teoria, valendo destacar algumas falas:

a relação teoria e prática mostra cada vez mais que a prática não pode ser ativismo, para isso a teoria é fundamental” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) C);

o papel da teoria é explicar uma realidade existente, a prática é o ponto que permite crítica e reflexão das ações pedagógicas concretizadas” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) D);

[...] através da teoria que o professor obteve poderá ter um trabalho prático mais consistente, a teoria e a prática contextualizam-se” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) F).

A relevância que se dá ao horizonte da teoria nesse trabalho não desconsidera a importância da prática, mesmo porque esta é sempre um fundamento primordial da primeira, seu ponto de partida e de retorno, seu critério de verdade e finalidade. Conforme já se afirmou, os movimentos organizados dos(as) educadores(as) nunca negaram essa importância.

O que está em jogo, atualmente, é a necessidade de reafirmar tanto o lugar de relevância que ocupa a teoria na reflexão e na análise da própria prática e a abrangência das reflexões e dos referenciais teóricos na formação de professores(as). Do mesmo modo que as reflexões não podem reduzir-se ao contexto da sala de aula e à prática pedagógica dos(as) professores(as), a teoria não pode reduzir-se ao conhecimento didático, sob a alegação de que este é capaz de responder aos problemas colocados pela atuação profissional. Oportuna se faz a observação de Castro (2005, p. 475):

[...] não é qualquer conceito de reflexão que deve oferecer sustentação a uma proposta de formação de professor reflexivo, sob pena de limitar essa formação a uma reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle.

Entretanto, como se tem evidenciado ao longo deste trabalho, o PSLTQLE, apesar de ser definido como uma proposta inovadora, está em consonância com as ditas *perspectivas atuais* que fundamentam os Referenciais curriculares para formação de professores (BRASIL, 1998).

Com efeito, argumentando que os modelos de formação adotados no Brasil não contribuem para que as pessoas aprendam e exerçam cidadania num mundo cada vez mais exigente, este documento indica a necessidade de mudança no que se refere às

suas práticas. Para tanto, inclui “a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores” (BRASIL, 1998, p. 18) e aponta os pressupostos nos quais se apóia, destacando-se, para os objetivos desta seção, a necessidade de metodologias pautadas na *articulação teoria-prática*, na *resolução de situações-problemas* e na *reflexão sobre a atuação profissional*.

O processo formativo de professores(as), portanto, é entendido como município prático com investimento no desenvolvimento da capacidade de acionar conhecimentos necessários à resolução de problemas, localizados no cotidiano da sala de aula, privilegiando um conhecimento útil para a resolução desses problemas. Esse é o sentido atribuído à articulação teoria e prática.

Desse modo, no âmbito dessa concepção encontra-se um antigo debate, que diz respeito ao papel atribuído à teoria e à prática na formação de professores(as) e como devem se relacionar.

Recorre-se, então, a Vasquez (1977) quando analisando o que é a práxis, define atividade humana, como a ação dirigida a um objeto com a finalidade (resultado final) de transformá-lo (produto efetivo, real). Por se desenvolver de acordo com finalidades, a atividade humana requer certa consciência. No entanto, diferencia atividade da consciência – elaboração de finalidades e produção de conhecimento – de atividade prática – trabalho humano, criação artística ou práxis revolucionária –, afirmando a impossibilidade de separação entre ambas, uma vez que o ser humano age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo.

A capacidade de refletir sobre sua prática é um dos diferenciais entre o gênero humano e demais seres vivos. Nessa perspectiva, a reflexão é inerente à atividade de homens e mulheres, em todos os momentos da vida. Aliás, foi a dialética entre o fazer e o pensar que possibilitou a humanização e a construção da cultura humana em geral e das sociedades em particular. No entanto, discutir a reflexividade na formação de professores(as) significa pensar em reflexão de grau ou nível diferente, assim como distinguir atividade prática e práxis.

Concordando com Pimenta (1995, p. 83), afirma-se que a atividade docente é práxis. Toda práxis é atividade, mas nem toda prática é práxis. Práxis – atividade material consciente e objetivante – não se reduz a atividade subjetiva (psíquica), que não se objetiva materialmente, nem à atividade prática. A unidade entre as duas é que se pode chamar de práxis, definida como atividade teórica e prática que transforma a

natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente. (VAZQUES, 1977).

Konder (1992, p. 115) compreende a práxis como

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Sendo assim, concorda-se com Vazquez (1977) que, ao referir-se à relação teoria e prática, analisa que só é possível falar de oposição entre ambas se esta relação é formulada em bases falsas: “seja porque esta última tenda a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se negue a vincular-se conscientemente com a prática” (p. 210).

Ao desvincular-se da teoria, a prática é suposta como suficiente e é tomada em seu sentido utilitário; a teoria se faz desnecessária e mesmo nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. A prioridade é conferida a uma prática sem teoria, ou com um mínimo dela, o que permite concluir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo.

O praticismo presente na consciência do “homem comum” corresponde ao pragmatismo. Este, entendendo o conhecimento como vinculado às necessidades práticas, infere que o prático se reduz ao utilitário e o verdadeiro, ao útil, “com o que solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade [...]”(VAZQUES, 1977, p.212). Registre-se que de acordo com o autor, a realidade só pode ser conhecida (reproduzida idealmente) no trato teórico e prático com ela.

No entender de Vazquez (1977) a prática é fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. É ela que determina aos homens e mulheres o que é necessário e o que é preciso conhecer para transformar a natureza, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. E é no processo de transformação da natureza que a teoria progride; a partir da relação prática dos homens e mulheres, que coloca sempre novas exigências, ampliando tanto o horizonte dos problemas como o das soluções. É nesse processo de transformação do mundo exterior que, também, os homens e as mulheres se modificam.

Pimenta (1995, p. 96) observa que

a intencionalidade confere à prática, enquanto critério de verdade, caráter diferente daquela prática presente empírica e cotidianamente na vida humana, pois as respostas aí, mesmo que diferentes de situação para situação, não ultrapassam os limites dos condicionamentos habituais, sendo simples aproveitamento de experiências cujos resultados são conhecidos.

Esta opinião corrobora-a Freire (2001) com suas análises sobre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. Dialogando com este autor, afirma-se que a superação de teorias e práticas na formação docente só é possível, por meio da passagem da curiosidade ingênua (inerente ao ser humano na vida cotidiana) à curiosidade epistemológica.

Tal passagem se dá quando a curiosidade ingênua se criticiza, na aproximação metodologicamente rigorosa (com rigor científico) ao objeto cognoscível (a prática educativa como um todo). Para este autor, o “pensar certo” demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos, porque o “saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 2001, p. 43).

A obra de Paulo Freire, também oferece grandes contribuições para o debate sobre a formação de professores(as), tendo em vista sua significativa produção teórica na qual elegeu como foco de análise a prática exercida por eles(as). No pensamento freiriano a relação teoria-prática ocupa lugar de relevância, subsidiando as discussões acerca dos conhecimentos e saberes fundamentais a uma prática educativo-crítica.

Partindo de uma visão libertadora, ele se distancia, diametralmente, das idéias neoliberais e, portanto, de suas formas ideológicas para o alcance do consenso, do consentimento e da legitimação das ações de órgãos oficiais, como também das atitudes desencadeadas pelas organizações da sociedade civil articuladas a esse projeto. .

No entanto, por vezes, as palavras de Freire (2001) parecem fundamentar a perspectiva atual para a formação de professores(as) (seja inicial ou continuada): da *reflexão sobre a prática* ou do professor reflexivo. Em *Pedagogia da Autonomia*, por exemplo, o autor assevera: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p. 43)

Percebe-se nestas palavras a preocupação com a necessidade da atitude reflexiva do(a) professor(a), todavia da reflexão **crítica**; sobre a prática de **hoje e de**

ontem. Essa visão permite entender que o autor não se refere exclusivamente à prática do(a) próprio(a) professor(a), nem à prática reduzida aos problemas imediatos. Na compreensão de Paulo Freire “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2001, p. 24; grifo nosso).

Nesse sentido, há de se ressaltar que os fundamentos que apontam para a perspectiva da *reflexão sobre a prática*, presente nas diretrizes e referenciais curriculares para formação de professores(as), foram adotados num cenário de ajuste neoliberal onde uma das estratégias é a globalização das agendas educacionais.

Neste cenário, deve-se, igualmente, considerar que é conveniente tanto ao Estado quanto aos paradigmas dominantes apropriarem-se de concepções elaboradas e difundidas por pesquisadores(as) críticos e pelos movimentos dos(as) educadores(as) que, ao longo da história, têm lutado por uma educação pública gratuita, laica e de qualidade social.

Oliveira (2001), ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalta:

Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força do seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Entende-se que assumir postura vigilante, assim como fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas, é bem diferente de resolver problemas colocados pela prática no contexto da sala de aula – atribuição essencial do(a) professor(a) nos discursos dos gestores educacionais da atualidade.

No âmbito da grande contribuição de Freire (2001) para a reflexão de questões relacionadas à relação teoria e à prática na formação de professores(as) destaca-se também seu posicionamento quando postula que “ensinar exige apreensão da realidade” (p. 76-80).

Com efeito, a apreensão da natureza da prática docente, entendida como práxis social, é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica de qualidade,

consciente, e não firmada no senso comum e/ou na intuição. A apreensão das diversas dimensões que caracterizam a essência – e não a aparência – da prática educativa é que permite ao(à) professor(a) mover-se com clareza em sua prática.

Disso decorre que uma sólida formação teórica é imprescindível para a apreensão do significado e do sentido do trabalho docente para além do contexto da sala de aula, ou seja, inserido no contexto das relações sociais com um todo.

Concorda-se com Frigotto (1996, p. 390) quando observa que “a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática”.

Na mesma direção Freitas (1999, p. 96), observa que “[...] colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia-a-dia, também chamado de cotidiana. Com isso elimina-se a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practioner*, um ‘prático’”.

Valorizar uma sólida formação teórica não significa desconsiderar a importância das práticas exercidas no ambiente da sala de aula. Retomando Vazquez (1977), acrescenta-se, às considerações apontadas até este ponto, que a teoria pode gozar de uma relativa autonomia em relação às necessidades práticas. Nesse caso a teoria pode servir à prática, antecipando-se idealmente a ela e cumprindo uma função prática de instrumento teórico.

Contudo, evidencia o referido autor, faz-se necessário que a teoria esteja aberta ao mundo da prática, não perdendo sua vinculação com o movimento do real, que deve ser objeto de interpretação e transformação. Nega-se, portanto, tanto a atividade teórica que se encerra em si mesma, sem laços com a realidade, como a prática sem os fundamentos necessários para explicá-la e guiá-la.

Além disso, Vazquez (1977) considera que a teoria, em si, não modifica o mundo – mesmo que mude nossas percepções a respeito dele – e retoma Marx, afirmando que *não basta conhecer e interpretar o mundo; é preciso transformá-lo*. A teoria corresponde a uma interpretação possível da realidade, em um determinado tempo/espaço, e por isso será sempre parcial, enquanto a realidade é complexa, síntese de múltiplas determinações, portanto, inalcançável em sua plenitude ao pensamento humano – parcial e determinado pelo desenvolvimento histórico das forças produtivas.

Desse modo, não é possível afirmar a possibilidade da identidade entre a teoria (estática e parcial) e a prática, considerada em sua riqueza de movimento e de

complexidade. O que há é a possibilidade de articulação entre elas, ou melhor, sua indissociabilidade como praxis. Nas palavras de Vazquez:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁZQUES, 1997, p. 234)

Dessas considerações contata-se que a questão da reflexividade na formação de professores(as) remete à necessidade de reafirmar o conceito de práxis, atividade essencialmente humana que não pode ser concebida “com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (KONDER, 1992, p. 5).

No entanto, como toda atividade humana é práxis, faz-se necessário reafirmar o conceito de práxis criadora e reflexiva. Assim, para Vazquez (1997) a praxis criadora refere-se à ação humana capaz de transformar a realidade, a partir da relação indissociável entre teoria e prática, na qual os homens e mulheres também se transformam. Esta práxis representa o grau mais elevado de criação ou humanização da matéria transformada evidenciada no produto da atividade prática dos homens e das mulheres, “[...] criação [que] não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo” (VAZQUEZ, 1977, p. 246).

A práxis reflexiva refere-se a uma práxis um “grau [elevado] de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo” (VAZQUEZ, 1977, p. 285). Nela a racionalidade permeia todo o processo de transformação, e não somente diante de problemas, ou seja, é uma autoconsciência que se transforma junto com a realidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar a importância de processos intencionais, planejados sistematicamente, de socialização de referenciais teóricos, para que o(a) professor(a) possa superar os saberes construídos na prática cotidiana a partir da reflexão crítica sobre esta. Porém, à luz – e pela apropriação – de conhecimentos científicos.

Sem dúvida é importante partir da prática, entendendo-a como prática histórico-social, mas para que ela seja *transformada* qualitativamente, o que só é possível por meio da busca de referenciais para sua análise e (re)construção de novas práticas e, conseqüente modificação de quem pratica a ação transformadora. Afinal, é como diz Mondolfo (apud KONDER, 1992, p. 118): “como a gente só se conhece e compreende fazendo [...], do mesmo modo, os homens só modificam as condições

exteriores modificando-se a si mesmo; e, reciprocamente, só se modificam a si mesmo modificando as condições em que vivem”.

Logo, os referenciais teóricos são as ferramentas que permitem ao(a) professor(a) ascender do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico⁸ (VYGOTSKY, 1993), ou da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001).

Nesse ponto, vale retomar as considerações de Oliveira (2001) quando chama a atenção para a força do discurso ideológico neoliberal. Esse discurso (e ações), segundo ela, introduz categorias constituintes dos movimentos dos profissionais da educação – que, participando de debates e fazendo pesquisas, construíram um consistente aporte político-técnico-científico para o tratamento das questões educacionais. Mas esta apropriação se faz a partir de uma nova leitura, levando mesmo a inversões no pensamento e nas práticas pedagógicas.

Neste capítulo pretendeu-se analisar os principais pressupostos e fundamentos que estão por trás dos discursos que constituem as políticas (e práticas) de formação continuada de professores(as) na contemporaneidade brasileira e que se fazem presentes na proposta de assessoria da Abaporu à SEMED, por meio da implantação do PSLTQLE.

Percebe-se que tais discursos visam tanto reforçar as críticas à educação escolar e aos atuais modelos de formação de professores(as), considerados inoperantes e desqualificados, como estabelecer a construção de um consenso e legitimação das ações de governo orientadas pela Reforma do Estado.

O discurso que propala a necessidade de investimento na formação de professores(as) como uma das dimensões da valorização do magistério e conseqüente melhoria da qualidade da educação, oculta seu verdadeiro objetivo político que, afinado com o receituário neoliberal emanado dos organismos internacionais, busca a

⁸ Na obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1993) apresenta as idéias centrais de sua teoria, como a relação entre pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento e a influência determinante da cultura na constituição do gênero humano (destacando o papel dos processos formativos formais). Para tanto analisa os processos de formação dos *conceitos espontâneos, ou cotidianos e científicos*. Os conceitos espontâneos seriam aqueles formados a partir da atribuição de significados à experiência cotidiana por meio da interação com outras pessoas e com a cultura durante as situações concretas da vida. Já os conceitos científicos referem-se àqueles que não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental. Estes, diferenciando-se dos primeiros, que se originam da experiência pessoal do indivíduo e, contam, a priori, apenas com seus recursos próprios, são decisivos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e no aparecimento da consciência reflexiva.

produtividade da educação, num enfoque de regulação social e ajuste estrutural dentro da lógica do custo-benefício.

Para tanto, indica a necessidade de redimensionar a estrutura administrativa e pedagógica da escola, passando a formação dos(as) professores(as) a ser considerada *ação estratégica e transversal* a todas as outras políticas educacionais. Ela tem um papel preponderante no movimento de reformas tendo em vista a reestruturação produtiva, notadamente na consolidação do novo modelo de gestão e na formação do(a) trabalhador(a) requerido(a) pelo processo produtivo atual.

5. A CENTRALIDADE NA ESCOLA COMO FUNDAMENTO PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): deslocamento de responsabilidades e compromissos?

*“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na **compreensão** do futuro como **problema** e na vocação para o **ser mais** como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa **rebelia** e não para nossa **resignação** em face das ofensas que nos destroem o ser”.*

Paulo Freire

A partir das análises dos capítulos anteriores, constatou-se que a instituição do PSLTQLE buscou a construção de *novos paradigmas* para a educação escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, por meio da redefinição das políticas educacionais da SEMED como um todo.

Dentre as medidas e ações que redefiniram as políticas, destaca-se a mudança do modelo de gestão, mediante a adoção da administração pública gerencial, justificando a implantação de uma política permanente de formação continuada dos(as) profissionais da Rede, tendo em vista adequação de sua atuação ao novo modelo de gestão.

Com efeito, na administração pública gerencial *todos*, são responsáveis pelos resultados obtidos, cabendo aos(às) profissionais da escola empenharem-se para conquistar melhores performances e atrair mais parcerias a fim de *compartilhar* compromissos e responsabilidades.

Nesse sentido, o PSLTQLE adota um modelo de formação continuada em que diversos grupos discutem em diferentes espaços-tempo. Mas todos articulados a partir do foco definido pelos(as) formuladores(as) das políticas educacionais do município: a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) alunos(as) da Rede.

O Programa adota, então, um modelo de formação continuada de professores(as), em que relaciona formação e prática pedagógica de sala de aula, numa visão mais próxima da instrumental, uma vez que centraliza as discussões no “como fazer” adequado ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS).

Considerando o(a) professor(a) como profissional que reflete, toma decisões e constrói conhecimentos no decorrer do exercício profissional (o que não deixa de ser verdade), este modelo fundamenta-se na perspectiva da racionalidade prática. A formação,

pois, deve perder seu caráter propedêutico, visto que os conhecimentos são construídos nas interações e vivências na sala de aula e com os(as) demais profissionais da escola – sobretudo professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos – e na busca de respostas aos problemas colocados pela atuação docente. A prática passa a ser entendida como eixo dessa formação, por ser capaz de desenvolver as competências profissionais requeridas para o ensino na sociedade atual.

Nessa perspectiva, à escola é outorgada grande importância no processo de formação continuada dos professores(as), uma vez que é entendida como unidade de ensino e trabalho. Alia-se a tal concepção o novo modelo de gestão, que se apóia num discurso que propugna a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões e de elaborar seu próprio projeto político-pedagógico em estreita ligação com as demandas e interesses da *comunidade*.

A escola passa a constituir-se como cenário privilegiado para a melhoria da qualidade da educação, pois é neste espaço que devem ocorrer as mudanças necessárias para o alcance de tal objetivo. Esta visão, articulando a escola (e seus problemas) à autonomia (e compromisso) dos(as) profissionais que nela trabalham, não põe a termos as raízes que instituem a autonomia no plano dos discursos oficiais. Ocultam seu significado essencial que opera como um deslocamento das responsabilidades das esferas centrais – e mesmo da sociabilidade – pelas transformações necessárias no campo da educação.

Na perspectiva da formação continuada de professores(as) centrada na escola, emergem novos desafios para o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), em virtude de que, no PSLTQLE, este(a) profissional deve se responsabilizar pelas ações formativas dos(as) professores(as) que nela atuam.

Considerando as questões supra, referidas aos pressupostos e fundamentos que orientam a proposta dessa formação no PSLTQLE, impõe-se agora uma análise das formas e conteúdos das ações formativas que se realizam na escola.

Para tanto, fez-se necessária uma reflexão sobre as prioridades do trabalho do(a) pedagogo(a) na escola que, ao assumir a função de coordenador(a) pedagógico(a) responsabiliza-se pelo planejamento, execução e avaliação de ações de formação continuada dos(as) professores(as) que nela trabalham, além de contribuir na *gestão* de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Por conseguinte, realizou-se um exame crítico de alguns textos de subsídio ao trabalho de formação continuada tanto de coordenadores(as) pedagógicos(as) quanto de

professores(as), identificando o referencial teórico-metodológico que os fundamenta e sua coerência com as orientações do ideário das políticas educacionais nacionais.

Buscou-se, ainda, fazer uma reflexão acerca do contexto de realização dessas ações formativas, identificando seus limites e suas possibilidades para a construção de um perfil profissional que permita aos(as) educadores(as) – professores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as) – perceberem as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que a prática educativa se realiza.

É preciso recordar que o objetivo central deste trabalho é analisar o contexto em que se materializam as relações constitutivas da proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, a partir do desvelamento dos pressupostos e fundamentos do ideário que constituem a política e as práticas dessa formação.

Entretanto, há de se atentar para o que observa uma formadora de coordenadores(as) pedagógicos(as), quando diz: “o documento é o que fica... o documento é o que os outros lêem...você vai ter mais ou menos uma fidelidade do que está acontecendo, quando você lê e vê o que está sendo feito” (FORMADORA DE C.P. 1).

Concorda-se com essa assertiva. Entende-se que pode haver certa distância entre o ideário que constitui a política de formação de professores(as) no PSLTQLE e sua efetivação na ações formativas realizadas nas escolas. Para comprovar ou refutar essa hipótese seria necessário estender o campo empírico até a concretização destas ações, e dar voz aos seus principais sujeitos – os(as) professores(as).

Deve-se considerar, contudo, que alguns estudos (POPKEWITZ, 1994) evidenciam que os novos paradigmas *orientadores* das políticas e práticas pedagógicas emanados das reformas educativas, manifestam-se na realidade de cada escola, mesmo porque existem diversos mecanismos de controle. Porém, vale o registro, não se desconhece a existência do questionamento, das resistências, o que pode imprimir outras configurações a essas ações formativas.

Todavia, parte-se do pressuposto de que os homens e as mulheres fazem a História, porém, em condições determinadas, o que demanda a necessidade de conhecer essas condicionalidades para uma apropriação mais historicizada e a mais abrangente possível do real.

No caso específico deste estudo, tal pressuposto requer a necessidade de elucidar o conjunto ou sistema de idéias que determinam a política e as práticas formativas, por entender-se que sem tal conhecimento o que poderia ser observado na prática não permitiria a

apreensão de seu conjunto de conexões internas com a totalidade, seu movimento e suas contradições. Portanto, a análise dessas práticas não ultrapassaria a sua aparência, pelo desconhecimento de seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos.

Diante do exposto, as delimitações se impuseram, em razão da exigüidade do tempo para o estudo e o entendimento de que o real é mais complexo que qualquer teoria; que a verdade jamais pode ser alcançada em sua totalidade por estar em realização, e que o conhecimento é uma busca infinita, sendo que outras pesquisas cumprem a função de apreender mais relações do objeto de interesse.

Optou-se, portanto, por priorizar o desvelamento das relações e determinantes que constituem o ideário da proposta do PSLTQLE, por meio da análise dos textos produzidos em nível local, assim como aqueles de orientação nacional (e internacional) no contexto das reformas educativas e também dar voz às formadoras de C.P. e aos(às) próprios(as) C.P. que realizam as ações formativas na escola.

Nesse sentido, o diálogo com a literatura acerca do tema, a análise do material produzido pelo PSLTQLE, os dados coletados no questionário aplicado junto aos(às) coordenadores(as) pedagógicos e na discussão de grupo com as formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as) constituíram o referencial analítico deste capítulo.

5.1 Uma visão geral do contexto de realização das ações de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE

O PSLTQLE implementa uma política de formação continuada de professores(as) na escola, baseada nos paradigmas atuais que têm fundamentado o movimento de reformas educacionais, consolidadas na última década do século passado, em que reitera as críticas aos modelos “clássicos” de formação de professores(as).

Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo no qual trabalhar e formar não são consideradas atividades distintas, podendo ser um local de aprendizagens e, portanto, lócus privilegiado de realização de ações de formação continuada com professores(as) em serviço. E a escola o é! O problema é como isso ocorre.

Por conseguinte, a tematização e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as) é o princípio norteador da concepção de formação do Programa. O conhecimento didático é o eixo de todo o processo, sobretudo no que se refere a situações de alfabetização e letramento, tendo em vista o objetivo estratégico de formar leitores e escritores, tanto no que diz respeito aos(às) professores(as) quanto aos(às) alunos(as) (SOLIGO, 2004a, p.30).

Questiona-se o fato de o foco do processo ser voltado unicamente para os conteúdos elementares da Língua Portuguesa (ler e escrever), essa, uma das orientações dos organismos internacionais, conforme se discutiu nas duas primeiras partes deste estudo. Todavia, no PSLTQLE a justificativa encontra-se no baixo nível de escrita demonstrado pelos(as) alunos(as) nas cartas escritas ao Secretário e que deu origem à parceria SEMED-Abaporu para a implementação de uma política de formação continuada dos(as) profissionais da Secretaria.

São inúmeros os fatores apontados para insucesso da escola no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. De um lado, aqueles relacionados a fatores externos à escola, como pouca vivência de práticas de leitura e escrita nos lares, baixa escolaridade dos pais, precárias condições econômicas da maioria da população, frente aos preços praticados pelas editoras para a aquisição de suportes de texto escritos, etc.

De outro lado, os que se relacionam às práticas de leitura e escrita realizadas na escola: leituras de textos selecionados com o único objetivo de evidenciar determinadas propriedades estruturais da língua – textos que fazem parte de um método de alfabetização e têm a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras; e escrita desprovida de sentido, uma vez que as principais atividades baseiam-se em cópias, ditados ou produção de textos cuja função social, destinatário e/ou gênero não são considerados.

Portanto, no âmbito desta perspectiva, a prática dos(as) professores(as) é apontada como um fator determinante no insucesso dos(as) alunos(as). Corrobora com essa análise o argumento segundo o qual a formação de leitores e produtores de textos exige professores(as) também leitores e escritores. Por isso, o foco em situações didáticas de alfabetização e letramento na proposta de formação continuada do PSLTQLE.

É preciso deixar claro que se reconhece a importância do acesso e da função social da leitura e escrita. Sabe-se, também, que a maioria das crianças não tem aprendido a ler e escrever na escola. Contudo, sabe-se, igualmente, que este não é um problema só da escola, ou do indivíduo (da aprendizagem individual), mas está relacionado a questões de ordem econômica, social, política e cultural. Enfim, o problema da não-aprendizagem da leitura e da escrita não se resume a uma questão de método e/ou de prática pedagógica docente, ainda que a estes se reserve um papel relevante.

Outro argumento a favor do foco nos conteúdos elementares da Língua Portuguesa nos discursos dos(as) formuladores(as) das políticas educacionais baseia-se no fato de estes conteúdos garantirem uma *educação permanente*, mediante o desenvolvimento

de capacidades relacionadas à realização de aprendizagens autonomamente, o tão alardeado “aprender a aprender”.

Esses discursos apóiam-se numa suposta sociedade do conhecimento em que a humanidade logrou chegar ao século XXI. Nesta sociedade, o acesso ao conhecimento teria sido democratizado pelos meios de comunicação (televisão, Internet, mídia impressa, etc), sendo suficiente aos indivíduos o domínio da leitura e da escrita para continuar aprendendo ao longo da vida, independentemente da escola. Aspecto, aliás, de extrema importância, em virtude de que nessa dita sociedade, o conhecimento é produzido em quantidade vertiginosa, exigindo de cada um as capacidades para se atualizar cotidianamente.

Concorda-se com Duarte (2003b, p. 13) quando apresentando as ilusões da suposta sociedade do conhecimento assevera:

Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

Em sua análise, Duarte (2003b) considera a chamada sociedade do conhecimento como uma ilusão que nas sociedades capitalistas, desempenha a função ideológica de enfraquecer as críticas radicais a essa forma societal, apoiando-se no argumento de que ela teria sido superada.

Nesse sentido, assim como a sociedade do conhecimento é uma ilusão, também é ilusória a noção de aprendizagem permanente, pois esta retira da escola a responsabilidade pelo ensino e pela socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade. Caberia, portanto, aos indivíduos aprenderem a aprender, para, autonomamente, investir em seu próprio desenvolvimento pessoal, mediante a busca e seleção de informações e conhecimentos necessários, ou que sejam do seu interesse. Conhecimentos, agora, de fácil acesso, graças aos avanços da tecnologia.

Seguindo este raciocínio, os conteúdos elementares da Língua Portuguesa passam a ser *valorizados*, uma vez que a leitura e a escrita são consideradas conteúdos procedimentais. O argumento principal é que aprendendo a ler e a escrever os indivíduos podem ter acesso a uma variedade infinita de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Trata-se de um discurso que tem o intuito de desvalorizar ou secundarizar a escola no processo de aquisição do conhecimento, evidenciando, segundo Saviani (1997), o caráter

contraditório da educação na sociedade capitalista, em razão de que a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar contraria os interesses de estratificação de classes.

Considerando que frente à luta dos(as) trabalhadores(as) não é mais possível retroagir na expansão da matrícula, resta o recurso de esvaziar a escola de conteúdos, ou utilizar mecanismos de “inclusão excludente”, que no entendimento de Kuenzer (2005, p. 92-93), referem-se a:

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005 p.92-93).

Obviamente, essas idéias só se fazem presentes porque nas sociedades capitalistas convive-se com um modelo dual de escola, reservando-se para as classes populares um mínimo de conhecimentos necessários para uma educação permanente e fora da escola.

Os intelectuais da classe dominante continuam estudando permanentemente, mas em centros de referência e com acesso aos mais diversos conhecimentos, tendo em vista uma formação integral e qualificada. Formação necessária para as funções de dirigir, de governar. Contraditoriamente, a classe trabalhadora é *qualificada* para o trabalho ou para pensar estratégias de sobrevivência frente a situações de desemprego ou emprego precarizado.

Não é demais reafirmar que se reconhece a importância da aprendizagem da leitura e da escrita e seu potencial para a realização de outras aprendizagens. No entanto, é preciso também acrescentar que as classes populares e os movimentos sociais organizados jamais reivindicaram uma educação fragmentada.

O que se reivindica é a oportunidade de “experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’” (FREIRE, 2001, p. 94). Reclama-se o direito do acesso ao saber sistematizado em uma escola que se aproxime da idéia de escola “de cultura geral, humanista, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2000, p. 33)

Nesta escola, reivindicada pelas classes populares, prioriza-se a aquisição dos conhecimentos construídos, acumulados e sistematizados pela humanidade que permitam aos (às) trabalhadores(as) ascenderem ao nível de elaboração do saber, tornando-os(as) capazes não apenas de ser dirigidos, mas de, igualmente, dirigir, governar (SAVIANI, 1997).

Numa escola construída sobre esta base não só o ensino dos conhecimentos elementares da Língua Portuguesa seria priorizado em uma política de formação continuada

de professores(as), pelo fato destes conteúdos não se mostrarem suficientes para contribuírem com a superação da exclusão das classes populares do acesso ao saber sistematizado.

Além disso, nesta escola, os(as) professores(as) não seriam considerados(as) tecnólogos(as) do ensino (VEIGA, 2002), ou profissionais práticos (ARCE, 2001; FREITAS, 2002), mas, trabalhador(a), prioritariamente, intelectual e difusor(a) do conhecimento produzido pela humanidade (RIBEIRO, 1987).

Esta referida escola, certamente, seria um ambiente educativo, onde trabalho e formação articular-se-iam numa relação dialética. Seria, pois, um espaço não só de socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, mas também de ampliação e produção de novos conhecimentos. Portanto, seria um local onde todos aprenderiam por meio da práxis humana.

Por conseguinte, tal escola seria, realmente, um lócus privilegiado de realização de ações de formação continuada com professores(as) em serviço. Os(As) professores(as) seriam reconhecidos(as) como trabalhadores(as) intelectuais críticos reflexivos (PIMENTA, 2005). Confrontando suas práticas (entendidas como integrantes da prática social) com as ferramentas que lhe permitiriam entender e transformar suas práticas (os conhecimentos teóricos) como também com outras práticas, tanto produziriam novas teorias (e contribuiriam para o processo humano de construção de conhecimentos), como transformariam suas práticas ao mesmo tempo em que transformariam a si mesmos(as).

Todavia, o PSLTQLE propõe que a formação continuada de professores(as): contribua para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da função docente; seja norteadada pela perspectiva da reflexão sobre a prática pedagógica da sala de aula; priorize o conhecimento didático (entendido como aquele que contribui para a resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem escolar) relacionado a situações de aprendizagem dos conteúdos elementares da Língua Portuguesa (ler e escrever); se materialize por meio de diversas ações formativas, destacando-se aquelas que se efetivam no local de trabalho, ou seja, na escola; e, por fim, que as ações formativas que se dão no ambiente escolar sejam realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos que atuam na própria escola.

Este contexto de realização das ações formativas merece várias reflexões. Primeiramente, ressalta-se que a partir da implementação do PSLTQLE, dentre as atribuições e competências dos(as) profissionais que exercem a função de coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas da SEMED, passa a ser função primordial a realização de ações de formação continuada dos(as) professores(s) neste ambiente.

Desse modo, o Programa considera que são esses(as) profissionais os(as) interlocutores(as) privilegiados(as) entre os(as) professores(as) e suas reflexões sobre a prática pedagógica da sala de aula. A parceria com as universidades, como forma de assegurar o processo de pesquisa e a produção de conhecimentos a partir da prática não é considerada, contrapondo-se, uma vez mais, com as aspirações dos(as) profissionais da educação que há muito tempo reivindicam a articulação escola-universidade.

Acredita-se, então, que é importante fazer algumas reflexões sobre o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola, a partir dessa disposição de priorizar a formação continuada de professores(as), sobretudo para garantir uma adequada organização do trabalho pedagógico para o ensino da leitura e escrita.

5.2 “É muito pra se fazer sozinho”¹: o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a formação continuada de professores(as) na escola

A partir do pressuposto de que “as competências profissionais constroem-se tanto nas situações de formação como nas situações de trabalho” (SOLIGO, 2004c, p. 69) a proposta de formação continuada de professores(as) do PSLTQLE considera a escola como um local privilegiado para que estes(as) profissionais possam desenvolvê-las, por meio de ações formativas realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Delineia-se, então, uma nova atribuição a ser, inclusive, privilegiada pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as): subsidiar o processo de reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), tendo em vista a busca de alternativas para a superação dos problemas do cotidiano da sala de aula, e também da escola com um todo.

Como analisado nos capítulos anteriores, tal processo tem o principal objetivo de responsabilizar os(as) professores(as) pelas mudanças necessárias para garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as), mediante tomadas de decisão *conscientes*.

Nessa perspectiva, aumentam as expectativas (e responsabilidades) com relação ao trabalho dos(as) C.P., posto que deles(as) é cobrada a capacidade de organizar situações que propiciem a troca de experiência entre os(as) professores(as), entendidas como necessárias para a construção dos saberes adequados às demandas e aos desafios colocados pelo exercício da profissão.

¹ Seguindo a mesma lógica do capítulo anterior, os subtítulos aspeados são alusões aos subtítulos dos textos oficiais da política educacional da SEMED, implementada por meio do PSLTQLE e analisados no decorrer deste estudo

Registre-se que além dessa atribuição, cabe a estes(as) profissionais organizar, supervisionar e avaliar todo o processo pedagógico da escola, mas, sobretudo, avaliar o trabalho dos(as) professores(as).

Atualmente, vários(as) autores(as) reforçam tais idéias, destacando-se alguns(as) que escreveram para duas coletâneas de textos intituladas *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (GUIMARÃES, 2001) e *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (ALMEIDA; PLACCO, 2006), além das publicações de Nóvoa (1991, 1995) que tratam da temática da formação reflexiva na escola.

Dentre estas produções, cabe enfocar alguns textos, entre os quais Christov (2001) ao defender que “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores” (p. 09).

Por sua vez, Mate (2001) discute a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) alertando para a necessidade de “rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças” (p. 18) diante de dois aspectos, que na sua opinião estão imbricados: os riscos de definir a função desse(a) profissional e o significado histórico de funções na instituição escolar, afirmando a possibilidade de ensaiar novas formas de ver e fazer.

No texto de Almeida (2001) constata-se a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na promoção de mudanças nos relacionamentos interpessoais no interior da escola, objetivando a criação de condições que permitam a participação dos(as) professores(as) na tomada de decisões para a construção do projeto pedagógico.

Orsolon (2006) é um outro destaque. Embora numa abordagem mais dialética em que reconhece as contradições escola-sociedade e reprodução-transformação na prática docente, considera o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um(a) do(a) agentes de transformação da/na escola propondo, inclusive, ações e atitudes que seriam capazes de desencadear tais processos de mudança.

Ainda, em se tratando dessa questão, Clementi (2006) reflete sobre a importância da parceria entre C.P. e professores(as), afirmando que “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos”(p. 54). A autora considerando o(a) C.P. como responsável pela formação dos(as) professores(as) nas escolas, reconhece que, também, aquele(a) profissional está em processo de formação diante do caráter dinâmico do trabalho educativo.

No entanto, a leitura do artigo em que Freitas (2002) faz um balanço sobre dez anos de embates entre projetos de formação de professores(as), emanados dos movimentos organizados desses(as) profissionais e dos órgãos oficiais de formulação das políticas educacionais brasileiras, remete a um posicionamento diferente quanto à questão em pauta.

De acordo com a referida autora, a concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, retorna com nova roupagem nas reformas educacionais da década de 1990. Assim, verifica-se um retrocesso nas discussões (e práticas) sobre o processo de democratização das relações de poder na escola, destacando-se, segundo os interesses desta seção, a superação da dicotomia entre professores(as) e especialistas. Tal retrocesso contribui, inclusive, para reforçar a representação negativa do(a) pedagogo(a) construída ao longo da história, podendo, contraditoriamente, repercutir na não-aceitação do trabalho de formação continuada de professores(as) na escola.

Ademais, tais reformas afirmam a existência de diferenças qualitativas entre as formações do(a) pedagogo(a) e as do(a) professor(a), uma vez que a formação deste(a), a ser realizada em instituições de caráter técnico-profissionalizante (os ISEs, nos cursos Normal Superior), dá ênfase ao caráter técnico instrumental, à formação de um profissional prático, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana. Por sua vez os(as) pedagogos(as), “formados sobre bases teóricas mais sólidas no campo específico da teoria pedagógica, tornam-se aptos para orientar os pobres ‘professores tarefeiros’, que por suas condições materiais de existência se defrontam com a impossibilidade de se superarem em sua formação teórica” (FREITAS, 2002, p. 146). Tal como esta autora, questiona-se: que projeto de escola se concebe a partir desta divisão do trabalho?

Por conseguinte, Freitas (2002) chama atenção para uma visão tutorial e paternalista do trabalho de formação de professores(as) que norteia a concepção de formação na escola, tendo em vista desenvolver-se por coordenadores(as) pedagógicos(as). Essa visão retoma a idéia, dos "multiplicadores", professores(as) que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores(as) de professores(as), e assim sucessivamente, numa “cadeia” de formação. E conclui:

A concepção de formação no próprio local de trabalho, se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade (FREITAS, 2002, p. 149).

Tal concepção está presente no PSLTQLE. Com efeito, conforme explicitado na terceira parte deste trabalho, para realizar as ações formativas na escola o(a) coordenador(a) pedagógico(a) também participa de formação continuada, organizada em encontros coletivos

mensais de dois dias, cujo foco é o conteúdo – e a metodologia adequada para desenvolvê-lo – das ações formativas a serem desenvolvidas com os professores(as). Por sua vez, os(as) formadores(as) de coordenadores(as) pedagógicos(as) também são formados(as) pela equipe técnica da Abaporu. Nota-se que é um processo em cadeia, visando a reprodução/aplicação, conforme os níveis hierárquicos, cuja abordagem teórica das formações vai se voltando às questões do cotidiano.

Nessas formações privilegia-se, igualmente, a reflexão sobre a prática, por meio da resolução de situações-problema relacionadas ao exercício das funções que cada um desses(as) profissionais exerce: formação de formadores(as) e coordenação pedagógica (na concepção orientada pelo Programa, ou seja, que privilegia o desenvolvimento de ações formativas e acompanhamento das práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) na escola).

Trata-se, portanto, de uma “cadeia” de formação prática-reflexiva com foco na escola, para a resolução dos problemas desta instituição, que aparece desvinculada do contexto social mais amplo. A estes(as) profissionais caberia resolver o problema da não-aprendizagem dos(as) alunos(as).

Presume-se que os(as) formuladores(as) dessas políticas *acreditam* ser essa uma das alternativas para o alcance da *melhoria da qualidade* da educação no município de São Luís. Para tanto, aliam a resolução do problema da não-aprendizagem às ações dos(as) gestores(as) escolares e das parcerias com pais e comunidade em geral, os quais resolveriam os problemas da escola.

É preciso registrar que essa formação em “cadeia” evidencia a sintonia com as orientações dos organismos internacionais para as reformas no campo da educação, as quais conferem ao(à) professor(a) papel decisivo na configuração do *novo perfil* da educação nos países periféricos, reclamado pela atual fase de acumulação capitalista.

Nesse sentido, fazem críticas à formação docente em geral e, especificamente à formação dos(as) possíveis formadores(as) de professores(as) – referindo-se tanto aos(às) professores(as) dos cursos de formação inicial, quanto aos(às) profissionais que exercem esse papel nos sistemas de ensino. As críticas argumentam que os formadores(as) têm formação e atuação próprias do paradigma da racionalidade técnica, o que coloca limites à realização de uma prática pedagógica orientada por outra visão (obviamente a do neotecnicismo).

Em um documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe²(PREAL), Vaillant (2003, p. 6) observa:

O desempenho dos mestres e professores depende de um conjunto de fatores entre os quais estão os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores. Um bom corpo docente requer bons mestres que, por sua vez, precisam de boa formação, boa gestão e boa remuneração.

Na América Latina, apesar disto, é comum encontrarem-se docentes mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho. A formação docente e a formação de formadores encontram-se em um estado deficitário que se evidencia nos documentos escritos sobre o tema e em vários estudos empíricos onde se assinala que os docentes têm consciência de sua preparação insuficiente (grifos nossos).

O referido documento, afirmando o papel do(a) formador(a) como figura chave no desempenho profissional dos(as) professores(as), destaca que o conhecimento pedagógico dos(as) próprios(as) formadores(as) é pouco explorado nas pesquisas, e que há uma ausência de políticas de formação de formadores(as). Nesse sentido, propõe uma “profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de uma revitalização geral da profissão docente” (VAILLANT, 2003, p. 9).

Para tanto, propõe que a formação de formadores(as) privilegie quatro tipos de conhecimento: o conhecimento pedagógico relacionado ao caráter específico dos modos de aprendizado dos adultos; os conhecimentos disciplinares relacionados aos conteúdos da matéria a ser ensinada; o conhecimento do contexto, entendido de forma reduzida, dizendo respeito ao onde e a quem se ensina (para que os(as) formadores adaptem seu conhecimento geral da matéria aos(às) estudantes); e o conhecimento didático referido ao conteúdo a ser ensinado, que aparece como elemento central dos saberes do(a) formador(a).

Nota-se que a proposta de formação de formadores(as) no PSLTQLE está em consonância com essa perspectiva, como pode ser observado no excerto a seguir: “[...] a tarefa de formar outros educadores – de formadores, portanto – implica um duplo desafio: o domínio de conteúdos relacionados ao próprio desenvolvimento profissional e o domínio de conteúdos relacionados ao desenvolvimento profissional dos educadores com os quais trabalham” (MARANHÃO, 2003, p 15).

Verifica-se que um dos princípios que têm caracterizado as reformas educativas, de um modo geral, está presente nessa concepção de formação: a focalização. Focaliza-se

² O PREAL é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D.C. e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa - CINDE, Santiago de Chile. É financiado pela Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico (USAID - U.S. Agency for International Development), pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC – *International Development Research Centre*), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Fundo GE (GE *Fund*) entre outros doadores.

tudo processo formativo no ensino; e no PSLTQLE, além da ênfase no ensino, o foco direciona-se para o ensino dos conteúdos elementares da Língua Portuguesa.

Tal concepção evidencia, mais uma vez, o esvaziamento do campo pedagógico da educação, reduzindo esse conhecimento à formação prática. Dissocia-se, portanto, os aspectos teóricos e práticos, contrapondo-se às propostas dos movimentos organizados dos(as) educadores(as) que entendem que a formação dos(as) profissionais da educação, tendo a docência como base, tome tanto a prática educativa quanto a educação de um modo geral como objeto de estudo.

Essa concepção que expressa um “enxugamento” das disciplinas teóricas das propostas curriculares para formação de educadores(as), desqualificando-a, ao mesmo tempo em que enfatiza as práticas sem conteúdo de formação qualitativamente superior (ANFOPE, 2000), desconsidera princípios importantes reivindicados pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as): a formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens e das mulheres; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; a ampla formação cultural; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência e a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (ANFOPE, 2000, 2004).

A defesa destes princípios passa pelo entendimento de que uma postura crítica dos(as) profissionais da educação exige deles(as) a apreensão da realidade em sua totalidade considerando suas contradições, para nestas buscar ações de resistência necessárias para a configuração de práticas comprometidas com a transformação da escola e da sociedade.

Considera-se oportuno recorrer a Saviani (1997) quando analisa a questão problemática da transposição didática, ou seja, da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Essa transformação é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI 1997, p. 88).

Tal assertiva remete a questionamentos que dizem respeito a: por que ensinar determinado conteúdo, para que esse conteúdo vai servir, e em que medida esse conteúdo é relevante para o avanço do(a) aluno(a) com vistas a contribuir para sua inserção ativa na construção de um outro projeto de sociedade.

Para responder tais questões, não basta a competência técnica. Esta assume caráter mediador, visto que é o compromisso político que será capaz de orientar essas escolhas, as quais precisam estar pautadas numa concepção de função social e política de escola e num projeto de sociedade. É o compromisso político, portanto, que informa toda técnica e toda instrumentação educativa (NOSELLA, 1983).

Justifica-se, então, a necessidade de todo processo formativo dos(as) profissionais da educação ser balizado por uma fundamentação filosófica, histórica, social e política, simultaneamente à formação didático-metodológica.

Concebido desta maneira, o processo formativo de professores(as) poderá contribuir para gerar posturas profissionais balizadas pela reflexão crítica não apenas de suas práticas, como também da relação escola e sociedade. Posturas profissionais estas comprometidas com uma visão transformadora, que vise a (re)construção de um trabalho educativo que garanta o acesso dos(as) alunos(as) à cultura produzida pela humanidade que os(as) instrumentalize para a construção de uma nova sociedade.

Contudo, dados de pesquisa empírica indicam a existência de uma *adesão* dos(as) C.P. à concepção de formação adotada pela SEMED. Verificando-se as análises da proposta de formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) implementada pelo PSLTQLE, realizadas por Paixão (2005), encontra-se uma justificativa para tal adesão desses(as) e demais profissionais da Secretaria, ainda que ela se contraponha às históricas reivindicações pela valorização profissional:

Inconformados com a sociedade atual, com o fracasso escolar e por temerem a expulsão ou a inviabilidade no mercado de trabalho, as professoras e os professores e demais profissionais da educação aceitaram o desafio de refletirem e tematizarem suas práticas, buscando melhorias na qualidade da formação docente e das aprendizagens de alunas e alunos em espaços e tempos desproporcionais para tais ações (PAIXÃO, 2005, p. 15).

Diversos fatores podem ter motivado a adesão dos(as) C.P. à proposta de formação continuada do PSLTQLE. Porém, a tentativa de acertar, de construir práticas com melhor qualidade e de dar continuidade ao seu processo formativo, certamente está entre os principais deles.

Os dados obtidos no questionário respondido pelos(as) C.P. participantes desta pesquisa ao indicarem os motivos para justificar sua participação nas ações formativas implementadas pelo PSLTQLE, ratificam tal afirmativa.

Na reflexão sobre o conteúdo de suas respostas percebe-se que a tentativa de acertar, de construir práticas mais qualitativas, traduz-se em depoimentos que apontam como motivo, os seguintes: “acompanhar o professor”, “respaldo teórico e prático para trabalhar

com professores”, “instrumentalização para atuar na prática”, “segurança para realizar formação e planejamento na escola”, “minimização das dúvidas”.

Por sua vez, a continuidade do seu processo formativo explicita-se quando as respostas apontam motivos tais como: “atualizar conhecimentos”, “estudo permanente”, “qualificação profissional”, “atualização de informação e conhecimento”.

Percebe-se, então, que os(as) coordenadores pedagógicos(as) que atuam nas escolas, na tentativa de desempenhar um trabalho de melhor qualidade, construtivo e consciente, aceitaram o desafio de refletirem e tematizarem suas práticas, objetivando a continuidade de seu processo formativo. Mas, valorizam os conhecimentos adquiridos na universidade, no decorrer da formação inicial.

Com efeito, 87% dos(as) C.P. que participaram da pesquisa, avaliaram esta formação como satisfatória, considerando sua atuação profissional na SEMED, que exige o planejamento, execução e avaliação de ações de formação continuada de professores(as) no âmbito do cotidiano escolar. Dentre as justificativas mais significativas para a resposta – e que, de maneira geral incluem as demais – destaca-se que a formação inicial “(...) possibilita as discussões sobre as necessidades da prática educativa” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G) e que nela “(...) busc[a] fundamentação teórica para minha atuação profissional” (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) D).

É necessário esclarecer que ao se formular essa pergunta partiu-se do pressuposto de que a formação de qualquer profissional da educação – o(a) educador(a) – deve fundamentar-se numa concepção ampla de formação e atuação profissional, capaz de garantir o “pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, [o] desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Isso significa dizer que se compreende, como função pública das instituições formadoras (que este trabalho assume a posição política de defender que estas sejam as universidades públicas), a formação de um tipo diferenciado de educador(a), e não, necessariamente, de profissionais para atender às demandas de mercado, ou ainda, de determinada Secretaria – afinada ou não à lógica do mercado.

Concorda-se com Cabral Neto e Macedo (2006) que ao analisarem os desafios da formação continuada de professores tendo como ponto de fundo o programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)³, dizem:

³ Programa concebido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), constituindo-se “como estratégia política de formação continuada a distância e em serviço [destinada a professores(as) que atuam nas

a formação continuada não deve ser considerada como um fim, em si mesma, admitindo-se o fato de que não lhe cabe oferecer todos os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício da profissão docente. Ela deve ser vista com uma etapa do processo de formação profissional do professor (CABRAL NETO; MACEDO, 2006, p. 220).

Posicionamento semelhante assume as formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as). Registra-se um trecho da discussão de grupo sobre esta questão:

[...] sempre a culpa é da nossa formação inicial, e eu acho que não. Sabe por quê? Se a gente não tivesse uma boa formação inicial a gente estaria muito mais distante desse específico. Mas a gente tem caminhos, pelo menos. [...] Se não tivesse uma sustentação, se nós não tivéssemos essa fundamentação, nós estaríamos boiando aqui como os professores leigos estão. Porque nós temos um subsídio pra inferir [...] A formação continuada [...] não é pra superar o problema que foi da inicial... cada uma, a inicial e a continuada tem lá seus momentos, tem todo um contexto [...] agora o que ela [a formação inicial] não vai garantir é a especificidade que eu tenho na escola lá do Anjo da Guarda. É a formação continuada que deve dar conta se ela conseguir, de fato, tematizar a prática e resgatar a teorização pra refletir (FORMADORA DE C.P. 3).

Assim concebida, a formação continuada de professores(as) não é vista como mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como elemento que pode contribuir para uma atuação profissional docente mais qualificada, mediante a atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais.

Nessa perspectiva, outro esclarecimento que se faz necessário é o que diz respeito à formação profissional dos sujeitos da pesquisa. A formação inicial de 100% dos(as) C.P. ocorreu no curso de Pedagogia, sendo que destes(as), 62,5% estudaram em universidades públicas e 37,5% em uma faculdade particular de São Luís. Todas as quatro formadoras de C.P. são, também, pedagogas egressas de universidades públicas.

Além disso, todos esses sujeitos referem ter cursado pelo menos um curso de pós-graduação, do tipo especialização (*lato sensu*). No entanto, no que concerne à instituição em que os(as) C.P. concluíram tais cursos, os percentuais invertem-se, se comparados aos relacionados à formação inicial: 62,5% estudaram em instituições privadas e 37,5% em universidades públicas. No grupo das formadoras de C.P., não obstante uma delas ter concluído o curso de Mestrado em Educação em universidade pública, 100% delas fizeram especialização em instituições privadas. Evidencia-se, empiricamente, o que se havia constatado na pesquisa bibliográfica: o mercado promissor que se transformou a formação – inicial e continuada – de professores(as) e/ou pedagogos(as) nas últimas décadas.

Os dados coletados apontam, ainda, que a formação continuada de professores(as) na escola é entendida pelos(as) C.P. como sua atribuição mais importante. Ilustra tal posicionamento os depoimentos de dois(uas) deles(as), quando justificaram suas respostas ao questionamento sobre a receptividade dos(as) professores(as), no que se refere ao trabalho da coordenação pedagógica na escola, especialmente quando diz respeito à formação continuada:

aos poucos os professores foram acreditando no nosso trabalho (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) F);

As atividades desenvolvidas na escola são aceitas por parte dos profissionais, porém nem sempre somos aceitas por todos, pois existem aqueles que reclamam de tudo, outros não concordam e ainda outros que tornam-se indiferentes. Mas não devemos desistir do nosso trabalho para conquistar a todos (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H).

Registre-se que na opinião de 75% dos(as) C.P. os(as) professores(as) mostram-se receptivos(as) ao trabalho de formação continuada pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Todos(as) os(as) C.P. indicam que participam regularmente das ações formativas oferecidas pela SEMED. Solicitados(as) para citarem algumas destas ações, 05 (cinco) deles(as) apontaram apenas os encontros de formação continuada realizados mensalmente no *Centro de Formação do Educador* pelos(as) formadores(as) de Coordenadores(as) Pedagógicos(as), evidenciando a importância atribuída por eles(as) a este espaço/forma formativo. No entanto, 03 (três) C.P. registraram outras ações formativas implementadas pelo PSLTQLE, a exemplo da “formação por núcleo”, do “PROFA⁴”, dos “Fóruns Municipais de Educação⁵”, e da “formação continuada PCN Meio Ambiente em Ação”. Vale a ressalva de que as ações apontadas por estes(as) C.P., com exceção da última, focalizam as reflexões sobre as situações didáticas de alfabetização e letramento.

Considerando que os(as) C.P. assumiram a formação continuada dos(as) professores(as) da escola em que trabalham como sua atribuição essencial; e que evidenciam a vontade de obter êxito, de construir práticas com melhor qualidade, resta saber se as ações formativas das quais têm participado contribuem para o alcance desse objetivo.

Todos(as) os(as) C.P. participantes da pesquisa dizem que os conteúdos abordados nas ações formativas que têm participado relacionam-se com a sua prática profissional na escola, contribuindo para sua melhoria. Destacaram-se alguns depoimentos que sintetizam os elementos apontados na maioria das respostas:

⁴ Formação específica para professores(as) do 3º período da educação infantil, do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos.

⁵ O Fórum Municipal de Educação é realizado anualmente pela SEMED desde o ano de 2004.

A partir das discussões os conteúdos têm potencializado significativamente a minha prática e otimizado as minhas ações nas formações na escola e encaminhamentos das atividades (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A)

[...] os conteúdos apresentados na formação continuada fazem parte do meu cotidiano escolar (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) F)

[contribuem] na medida em que me permite uma intervenção melhor junto aos professores (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G)

Os conteúdos abordados estão diretamente ligados ao trabalho realizado na escola, principalmente no tocante à melhor qualidade da escrita de nossos alunos (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H).

Nesse sentido avaliam positivamente as ações formativas das quais têm participado, como se pode observar nos registros seguintes:

Penso que todas as atividades forma significativas partindo do pressuposto que ampliam os conhecimentos e proporcionam reflexões do fazer pedagógico (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A; grifo nosso)

Ao longo desses anos, os encontros de formação tem contribuído com a minha auto-avaliação e auto-formação. Os diálogos construídos, dúvidas e questionamentos, através da troca de experiências, enriquecem cada vez mais a formação. Todos têm voz e vez (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) C)

São proveitosos [referindo-se aos encontros para formação], pois abordam temas e conteúdos diretamente ligados ao trabalho desenvolvido na escola, e que proporcionam um embasamento necessário ao melhor desempenho de nossas funções (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H).

As opiniões dos(as) C.P. são coerentes com os objetivos mais específicos que orientam seu trabalho de formação continuada dos(as) professores(as) da escola em que desenvolvem suas funções. Com efeito, os objetivos apresentados por eles(as) referem-se á reflexão sobre a prática da sala de aula, na busca de mecanismos necessários e adequados para aperfeiçoá-la e de solução dos problemas colocados pelo cotidiano escolar (presente em 75% das respostas).

Considera-se importante registrar a forma que alguns(as) C.P. explicitaram esta intenção:

Criar soluções com base em conhecimentos construídos (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) C)

Suprir as dificuldades pedagógicas da escola (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A)

[...] procurar esclarecer dúvidas e solucionar as dificuldades que surgirão no dia-a-dia; (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H)

Percebe-se que os(as) C.P. reconhecem-se como agentes de mudanças das práticas dos(as) professores(as), comportamento coerente com as perspectivas atuais para formação de professores(as) na escola.

O que precisa ficar claro, por estar oculto nos discursos oficiais, é que tais perspectivas têm como horizonte a descentralização da gestão da educação, mediante o deslocamento de responsabilidades e compromissos. Assim, atribui-se à escola a responsabilidade pela resolução dos problemas educacionais, problemas estes que na maioria das vezes têm raízes fora do contexto da sala de aula.

Os(As) C.P. atribuem-se o papel de integrador e articulador de ações para desencadear os processos de mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, as condições oferecidas pela SEMED não são favoráveis à realização de um trabalho como esse, haja vista que os(as) próprios(as) C.P.'s apontam vários fatores que dificultam o desenvolvimento de suas atividades de formação continuada dos(as) professores(as) na escola. Os mais recorrentes são a falta de recursos (televisão, dvd, computador, etc.), de materiais de apoio (cópias de textos) e de horários específicos para a realização dos encontros coletivos para formação continuada de professores(as) na escola.

As formadoras de C.P. explicitam, em suas declarações, tais problemas.

Com certeza é preciso garantir algumas condições para a formação reflexiva na escola. Quem é o ser humano? Nós somos subjetivos, nós somos aquilo que acreditamos, aquilo que nós representamos. Mas nós também somos seres objetivos, e dependendo de tudo isso é que eu vou refletir ou não, a depender de todas essas condições (FORMADORA DE C.P. 1).

De acordo com as análises deste estudo, no contexto das reformas educacionais, a focalização na escola, entendida como espaço central das políticas para a melhoria da qualidade do ensino, impõe para esta instituição, a gestão da precariedade de recursos, em virtude a descentralização financeira significar administração de escassez. Assim, a formação continuada de professores(as) na escola, diretriz do PSLTQLE pensada de forma centralizada, concretiza-se não obstante a falta de suporte material, legitimando os discursos que apelam a categorias como descentralização, autonomia e respeito à realidade local.

A respeito da questão do horário para a realização dos encontros quinzenais, mencionou-se, na segunda parte deste estudo, que a SEMED instituiu 24 horas de trabalho semanal para garantir a participação dos(as) professores(as) nestes encontros. Tal medida foi a solução encontrada pela Secretaria para não causar prejuízo à carga horária do trabalho a ser desenvolvido com os(as) alunos, caminhando, mais uma vez, na contramão das reivindicações dos movimentos organizados dos(as) educadores(as).

Em síntese, a formação continuada dos(as) professores(as) na escola é uma política formulada pela SEMED em parceria com a Abaporu como um vetor que possa criar seus próprios caminhos e formas de resolver os diversos problemas do contexto escolar.

Como suporte, a Secretaria oferece apenas a formação continuada dos(as) C.P., cabendo a eles(as) buscar estratégias para concretizá-la, não obstante as adversidades. Evidencia-se, portanto, o que vem sendo denunciado ao longo deste trabalho: o deslocamento das responsabilidades do sistema educacional para os(as) profissionais da escola.

5.3 A escola como *locus* privilegiado para a formação continuada de professores(as)

Uma escola de qualidade; em que todos(as) aprendam por meio das práticas realizadas pelos sujeitos do trabalho educativo; que seja local não apenas de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados pela humanidade em seu percurso histórico, mas também de produção de novos conhecimentos; que se articule aos interesses dos(as) trabalhadores(as) e, portanto, tenha um compromisso emancipatório com a transformação da materialidade onde se estabelecem relações sociais de exploração; constitua-se uma reivindicação histórica da classe que vive do trabalho.

Reivindicação histórica porque esta escola jamais se materializou nas sociedades capitalistas. O entendimento das práticas pedagógicas realizadas nas escolas destas sociedades e, por conseguinte, das funções sócio-políticas a elas atribuídas, foi uma contribuição importante das teorias crítico-reprodutivistas. Nestas teorias, a educação é analisada a partir de seus condicionantes sociais, sendo concebida, portanto, como elemento determinado pela estrutura social. À escola, então, caberia a reprodução da sociedade de classes (SAVIANI, 1999).

Não há mais espaço para uma análise “ingênua” da escola nas sociedades capitalistas em que a considerem como uma instituição autônoma, capaz de democratizar a sociedade mediante a oferta de um ensino que dê conta do *desenvolvimento integral* de todos(as) os(as) alunos(as). Ou uma instituição onde todos(as) aprendam, a fim de darem sua parcela de contribuição para a *transformação da sociedade* (expressão muito utilizada no plano dos discursos oficiais sem que se explicita a que tipo de transformação refere-se).

É interessante recorrer as observações de Saviani (1999), quando analisa as teorias crítico-reprodutivistas. O autor ressalta a influência destas nos estudos críticos acerca dos sistemas de ensino na América Latina na década de 70 do século passado. No entanto, segundo ele, em que pese seu mérito de evidenciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes, tais teorias disseminaram entre os(as) educadores(as) um clima de pessimismo e desânimo.

Dialogando com o referido autor e com Snyders (1981) vislumbra-se a possibilidade de a escola ser entendida para além de uma instituição que apenas reproduz as relações dominantes da sociedade capitalista. Enquanto instituição histórico-social, a escola pode ser transformada pela ação humana e se articular aos interesses das classes populares, contribuindo, assim, para a construção de outra sociedade, não conduzida pela lógica do capital.

Snyders (1981) atenta para as contradições presentes no cotidiano escolar, o que permite perceber seu lado questionador da sociedade instituída. Afirma que na escola existem forças progressivas, trazendo para o debate a importância dos(as) alunos(as), profissionais e sociedade civil organizada como protagonistas da História, por meio de sua resistência que se manifesta de diferentes formas.

Portanto, as análises de Snyders acerca da escola a colocam como palco e alvo da luta de classes, haja vista ser um espaço disputado pelas distintas classes que compõem a sociedade capitalista; estas, desejosas de colocá-la a serviço de seus interesses: enquanto a classe dominante quer construir uma escola deficiente para as classes populares, estas últimas a reivindicam de alto nível, de maneira que lhes permita o acesso ao conhecimento sistematizado. Em suas próprias palavras:

São os trabalhadores que reivindicam para os seus filhos uma escola realmente aberta para todos; os trabalhadores reivindicam a compreensão e o domínio do quilo que executam. Aspiram dominar a técnica em vez de se deixar dominar por ela e pressentem que uma formação mais avançada os ajudará; a educação é um meio de defesa contra um trabalho parcelar e desqualificado. Os trabalhadores não ignoram que um aumento cultural e também um maior domínio dos instrumentos e técnicas da cultura lhes permitirão compreender melhor o mundo e lutar mais eficazmente (SNYDERS, 1981, p. 112).

As idéias de Snyders (1981) fundamentam diversas tendências que afirmam a escola como espaço em que a prática dos(as)educadores(as) pode contribuir para a construção de uma outra sociedade. Contudo, essas tendências defendem o direito dos(as) alunos(as) de acesso ao conhecimento.

Sobre essa questão Saviani (1999, p. 66), num esforço de construção de uma pedagogia teoria histórico-crítica, é enfático ao afirmar que “a prioridade de conteúdos [...] é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”.

Diante do exposto, entende-se que a escola pode, sim, ser um local de socialização e produção de conhecimentos. Os(As) professores(as) podem, sim, continuar seu processo formativo neste espaço, desde que lhes sejam asseguradas as condições necessárias, ou seja, as condições subjetivas e objetivas (BASSO, 1998), no exercício de suas funções.

Ademais, para se tornar um espaço de trabalho e formação a serviço de uma educação transformadora, as práticas pedagógicas da escola precisam apoiar-se numa concepção histórico-social da educação que, primeiramente, valorize esta instituição, considerando-a parte integrante da sociedade, exercendo nela influência e por ela sendo influenciada. Uma concepção de educação que oriente uma pedagogia que se interesse, sim, pelo como fazer para ensinar os conteúdos, mas também pelos critérios para seleção desses conteúdos – que precisam estar vinculados aos interesses da classe trabalhadora. Uma pedagogia cujo ponto de partida e de chegada para as ações educativas seja a prática, mas a prática social.

Presume-se que é numa direção contrária a essas idéias que os(as) formuladores(as) das políticas da SEMED, encaminham as discussões sobre a escola e, por conseguinte, a proposta de formação continuada de professores(as) centrada neste espaço.

O documento que propõe a assessoria Abaporu-SEMED (ABAPORU, [2002]) para implementação das ações do PSLTQLE afirma:

O cotidiano vivido nas instituições educativas é um elemento formador da maior importância: o conhecimento profissional não é o resultado da aprendizagem dos conteúdos intencionalmente planejados nos currículos e programas de formação: inclui também os saberes adquiridos em aprendizagens informais (ABAPORU, [2002], p. 6)

A partir desse posicionamento, a equipe técnica da Abaporu justifica sua proposta que considera a escola como espaço formador dos(as) profissionais em que nela trabalham.

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, o PSLTQLE, no plano discursivo, defende uma perspectiva de formação de educadores *reflexivos, autônomos e competentes*. Nesse sentido são vários os argumentos utilizados para fundamentar essa concepção de formação continuada de professores(as) que elege a escola como seu *locus* privilegiado.

O projeto de assessoria Abaporu-SEMED (ABAPORU, [2002]) argumenta que a escola precisa se tornar um “espaço efetivo” de construção de conhecimentos para toda a comunidade escolar. Para tanto, quando referida especificamente aos(às) profissionais do magistério, as ações de formação continuada na escola apóiam-se em pressupostos que consideram que a sua formação, enquanto desenvolvimento profissional, requer uma lógica norteadora baseada no desenvolvimento de competências para o exercício da profissão. Afirma, ainda, que esses(as) profissionais são vistos(as) como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Refletindo com Pimenta (2005), percebe-se que esse discurso é contraditório. O(A) professor(a) é considerado(a) sujeito de seu conhecimento. Mas todo o processo

formativo volta-se para o desenvolvimento de competências, conceito que vem substituindo, no caso dos processos formativos, o de saberes e conhecimentos. E, no trabalho material, o de qualificação.

Dentre as várias implicações dessas substituições destaca-se a distância entre os saberes que os(as) trabalhadores(as) detêm e o conjunto de disposições preestabelecidas para sua atuação e manutenção do emprego, deslocando dos(as) trabalhadores(as) para o “posto de trabalho”, a identidade profissional. Portanto, não há lugar para a criatividade, a criticidade, a inovação etc., conceitos inerentes a um sujeito autônomo; e sim, para a avaliação e o controle. Concordando com as preocupações de Pimenta (2005) questiona-se:

Será assim que podemos identificar o professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretem, a partir do que pensam crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (PIMENTA, 2005, p. 42 citando HARGREAVES, 1996)

Argumentando que cada escola constitui sua própria cultura, construída pelo coletivo de profissionais que nela atua, o referido documento aponta a necessidade de subverter esta cultura caso a escola funcione como elemento de resistência às mudanças consideradas fundamentais na educação.

Seguindo esse raciocínio, o documento acrescenta que “as conquistas pretendidas na educação passam necessariamente pela [...] possibilidade da escola se constituir num ambiente de aprendizagem permanente para todos os segmentos da comunidade escolar” (ABAPORU, [2002], p. 7).

Por conseguinte, a proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE defende a escola como local a ser privilegiado para a realização das ações formativas. Mas focaliza o processo formativo nas questões relacionadas à gestão do cotidiano da sala de aula. A idéia-chave dessa perspectiva de formação é a prática como referência para análise e reflexão, a partir do conhecimento que o(a) professor(a) constrói no decorrer da sua experiência profissional.

A defesa da escola como locus privilegiado para a formação continuada é encontrada em Nóvoa (1995), sob o argumento de que é no contexto da escola que o(a) professor(a) constrói a sua profissão. Sendo assim, a escola, mediante um processo de reflexão sobre o que fazer, como fazer e por que fazer, constitui-se num espaço de aprendizagem, possibilitada pelas discussões e práticas coletivas.

Na análise do referido autor, esse processo de reflexão no âmbito da escola mostra-se mais eficiente para dar respostas às necessidades surgidas da análise da prática docente. Atenderia, portanto, às demandas formativas dos(as) professores(as). Por isso,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.).

Entendendo que a formação não se constrói por acumulação de cursos (leia-se, por conhecimentos teóricos e teórico-metodológicos), Nóvoa (1995) valoriza os saberes que emergem da prática, que devem ser consolidados nas situações de formação na escola por meio do diálogo entre professores(as), da reflexão coletiva. Nessa partilha de experiências e saberes, os(as) professores(as) reconfiguram suas práticas, formulando novas propostas de intervenção, recorrendo a recursos e conhecimentos pessoais, assim como àqueles que se tem acesso no próprio contexto.

Nesse sentido, a formação continuada de professores(as) na escola é considerada um dos aspectos fundamentais para a consolidação da transformação da perspectiva dos processos formativos. Vai, portanto, ao encontro dos anseios dos(as) formuladores(as) das políticas educacionais, que, como analisado anteriormente, transferem para as escolas a execução das ações dessa formação, o que permite poupar esforços e recursos.

Reforçam tal afirmativa as palavras de Candau (1996, p.144): “considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”.

Dessas considerações infere-se que essa concepção de formação continuada responde, igualmente, às orientações do BM que, numa visão economicista da educação, baseada na lógica da relação custo-benefício, recomenda o aligeiramento da formação inicial de professores(as) no Ensino Superior e a ampliação das políticas de capacitação e/ou formação continuada em serviço, por considerá-las mais relevantes para o desempenho profissional (TORRES, 2000).

Travassos (1991) tem um entendimento diferente, consoante, aliás, com o que defende a ANFOPE e o ANDES: a formação de professores(as) é tarefa das universidades. Julga-se importante registrar a análise deste autor, tendo em vista que merecem reflexões alguns fatores que apresenta para fundamentar seu posicionamento.

[...] serão as instituições de ensino superior as que estão mais bem apetrechadas para o fazerem [oferecer aos docentes programas de formação]. Sendo estas

responsáveis pelos cursos de formação inicial, é no seu âmbito que a sensibilização para formação contínua poderá receber um forte impulso e, sendo encontrados os mecanismos de acompanhamento por parte das instituições formadoras, inegavelmente que os programas de formação por elas organizados poderão ser excelentes desenvolvimentos da formação previamente realizada. Acresce ainda o facto que, sendo a formação inicial de nível superior, parece fazer todo o sentido que a formação contínua tenha igual estatuto. Como terceiro factor adicional, saliento a circunstância de disporem estas instituições de recursos adequados, quer humanos quer físicos, para poderem responder à maior parte das solicitações e necessidades de formação; [...](TRAVASSOS, 1991, p. 135).

Como tratado anteriormente, não se questiona a escola enquanto espaço formativo. O que se questiona é a maneira como as ações formativas são pensadas e a inexistência de parceria com as universidades, instituições que poderiam propiciar a articulação ensino e pesquisa, tendo em vista uma reflexão mais qualificada, ou retomando Freire (2001), que oportunize a ascensão da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Na discussão de grupo com as formadoras de C.P. constatou-se que estas profissionais concordam com a perspectiva de formação continuada de professores(as) na escola. No entanto, discordam da visão reducionista que limita o processo formativo à discussão dos problemas de sala de aula, relacionados ao ensino, como fica claro no depoimento abaixo.

O lócus de enriquecimento dela [da formação continuada] é a escola... deve se dar a partir dos problemas gerais da escola, da instituição, da política macro também, porque não dá. Imagina só: a escola não está isolada (FORMADORA DE C.P. 3).

Entretanto, na opinião de 100% dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que participaram dessa pesquisa, a perspectiva de formação continuada de professores(as) realizada na escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino. As justificativas apontadas para essa afirmação podem ser sintetizadas em dois depoimentos:

Porque são abordados temas relacionados à atividade diária e, também que venham contribuir para o melhor desenvolvimento da prática [...] (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H)

Porque aborda temas relevantes da prática educativa, permite sua discussão e estudo (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G)

Verifica-se, pois, na fala dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), o que vem sendo discutido ao longo deste estudo: a crença de que no processo de aprendizagem dos(as) professores(as) deve-se privilegiar a ação – o aprender fazendo – e, portanto, que a escolha dos conhecimentos para sua formação continuada baseie-se no critério de sua utilização direta na prática cotidiana da sala de aula, isolando-a do contexto mais amplo.

Nesse ponto é importante destacar que o projeto original do PSLTQLE (ABAPORU, [2002], p. 4) define “o projeto educativo da escola como objeto da formação [continuada] dos educadores”. No entanto, Veiga (1998, p. 11) observa:

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz a dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Seguindo esse raciocínio, uma formação que tenha como objeto o projeto educativo da escola exige reflexões sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade. Exige, ainda, reflexões acerca do homem e da mulher que se pretende formar, por meio da mediação de conhecimentos relacionados ao contexto econômico, político, social e cultural da realidade na qual esta escola se insere.

Todavia, parece não ser esse o entendimento de Nóvoa (1991), que afirma:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991, p. 30).

Presume-se ser essa a concepção que informa a seleção dos conteúdos das ações formativas realizadas na escola. Respondendo ao questionamento “afinal, como seria possível contribuir para que os professores desenvolvam suas competências profissionais, sem saber tratar suficientemente das questões que a eles se apresentam como problemas?”, Soligo (2004b, p. 45) justifica os critérios utilizados na seleção dos conteúdos para a formação continuada de professores(as). Ou seja, tais conteúdos relacionam-se a temas e procedimentos relacionados ao conhecimento didático do(a) professor(a) (conteúdos instrumentais ao planejamento, à execução, à avaliação e ao registro do processo de ensino e dos conhecimentos pedagógicos para tratamento dos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental, entre outros).

Dessa forma, fica claro que o PSLTQLE instituiu uma proposta curricular para a formação continuada de professores(as) que privilegia o “como ensinar”, evidenciando uma concepção reducionista de formação e/ou de trabalho docente, restrita à idéia de manejo de situações-problemas relacionadas ao contexto da sala de aula (coerente com a idéia de *gestão* que orienta toda a reforma educativa).

Ainda sobre a questão dos conteúdos dessa formação no PSLTQLE, Soligo (2004a) esclarece que são priorizados “temas relacionados aos saberes que possibilitam o

planejamento de propostas adequadas ao ensino” (p. 38). Esses temas referem-se a conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, sobre os conteúdos de ensino e sobre didáticas adequadas ao tratamento dos conteúdos de diferentes áreas. Tal escolha é justificada com base no seguinte argumento:

é no domínio desses saberes que residem as possibilidades de organizar propostas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, portanto, mais eficazes. Entretanto, esse tipo de conhecimento que favorece um ensino de melhor qualidade e, conseqüentemente, a alteração do dramático quadro de fracasso escolar, em geral é desprezado nos cursos de habilitação de professores, nos programas de formação em serviço e nas publicações que circulam nas escolas (SOLIGO, 2004a, p. 38-39; grifos nossos).

Desta citação vários aspectos merecem destaque. Primeiramente, verifica-se a crítica à formação inicial apoiada no discurso de que esta desvaloriza os conhecimentos pedagógicos, claramente entendidos de forma restrita como o estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, no caso do PSLTQLE, aqueles relacionados aos elementos fundamentais da Língua Portuguesa – ler e escrever.

Além disso, constata-se a visão reducionista que vincula o fracasso escolar, evidenciado no desempenho dos(as) estudantes, exclusivamente, à prática dos(as) professores(as), sem relacioná-lo a inúmeros outros fatores que podem estar em sua gênese. Fatores, estes, internos ou externos à sala de aula e até mesmo ao sistema de ensino como um todo, os quais mantêm uma relação de interdependência (RAPOSO, 2006).

Por fim, ressalta-se a organização de propostas ajustadas às necessidades dos(as) alunos(as), diretriz, inclusive, que orienta a elaboração de Matrizes e Propostas Curriculares das várias Secretarias assessoradas pela equipe técnica da Abaporu, como esclarece Soligo (2004a, p. 37).

Argumentando que a escola nem sempre tem garantido o direito ao desenvolvimento das diferentes capacidades dos(as) alunos(as), Soligo (2004a) afirma que um ensino ajustado às suas necessidades de aprendizagem “só é possível a partir de uma avaliação precisa das [suas] reais possibilidades e dos seus conhecimentos prévios e a partir do compromisso com a diversidade – ou melhor, das diversidades”⁶ (p. 37; grifos nossos).

A referência a conceitos como *reais possibilidades* e *conhecimentos prévios*, evidencia a presença da psicologia do desenvolvimento, tendo em vista tratar-se de concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

⁶ Esta citação foi retirada de um trecho transcrito do documento de orientações para o processo de elaboração de propostas curriculares para a SEMED, de autoria de Rosaura Soligo. Em Soligo (2004a, p. 37-38).

Vários(as) autores(as) (ARCE, 2001, 2005; DUARTE, 1998, 2000, 2003b; FACCI, 2004; MIRANDA, 2005; ROSSLER, 2005; entre outros(as)) têm alertado para o psicologismo presente nas diretrizes e referenciais curriculares produzidos no movimento de reformas educacionais, tendo em vista a ênfase nos conteúdos dessa disciplina como principal alicerce para o processo de ensino aprendizagem em detrimento dos demais fundamentos da educação (ARCE, 2001).

Ademais, a referência a esses conceitos (reais possibilidades e conhecimentos prévios) remete também a uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos(as) alunos(as). Sabe-se que esses (as) alunos(as), devido às suas condições de classe, geralmente têm seu cotidiano constituído a partir da alienante cultura de massas.

Tal educação contrapõe-se a outro modelo que, vinculado a um projeto societal de superação do capitalismo, mostre-se como alternativa à política educacional atual. Modelo fundamentado numa concepção de educação que produza nesses(as) alunos(as) “necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo”(DUARTE, 2000, p. 10).

A outra condição apontada por Soligo (2004a) para a organização de propostas de ensino ajustadas às necessidades dos(as) alunos(as), ou seja, o *compromisso com as diversidades*, no entendimento de Arce (2005), explicita os preceitos neoliberais que se apóiam no conceito de equidade em contraposição ao de igualdade. Segundo a autora, tais preceitos remetem à promoção das diferenças naturais, evidenciando a “letalidade de uma política ditatorial”, que desconsidera um traço perverso da sociedade brasileira, que é concentração de renda nas mãos de uma minoria.

Dessas considerações constata-se que os conteúdos privilegiados no processo formativo de professores(as) no PSLTQLE, com o objetivo de possibilitar o planejamento e execução de propostas adequadas a um ensino ajustadas às necessidades dos(as) alunos(as), estão coerentes com o novo perfil de professor(a) reclamado pelas reformas educacionais.

Com efeito, tais reformas fundamentam-se em documentos orientadores já citados ao longo deste trabalho, a exemplo da *Declaração Mundial sobre educação para todos* (1990) e do relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998). Estes documentos atribuem ao(à) professor(a) o papel de atender às NEBAS, – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser (DELORS, 1998). Sobre essa questão Castro (2005, p. 475) assim se posiciona:

A menção ao Relatório Delors, como delineador do referencial para a educação e para a formação do professor, é uma evidência do alinhamento da educação brasileira às exigências dos organismos internacionais. A tônica principal desse discurso está no aprender, enfatizada exatamente porque esses organismos acreditam na centralidade do conhecimento como peça-chave no desenvolvimento sustentável das nações.

A relevância no aprender (e, conseqüentemente, no *como ensinar*, na formação docente), relaciona-se à aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que os indivíduos busquem alternativas de sobrevivência e se adaptem à lógica do mercado, daí o apelo à subjetividade, enfatizando as diferenças individuais como saudáveis e necessárias. Justifica-se, então, a importância atribuída às ferramentas essenciais para a aprendizagem, a exemplo da leitura e da escrita, na Educação Fundamental, e ao conteúdo didático, relacionado ao ensino destas ferramentas, na formação docente.

Talvez seja por concordarem com tais idéias que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(a) que participaram da pesquisa, ao citarem algumas mudanças na prática dos(as) professores(as) atribuídas à política de formação continuada implementada pela SEMED, apontam, principalmente, uma melhor organização do trabalho pedagógico da sala de aula, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

Construção de rotinas de trabalho; planejamento bem elaborado; aulas mais dinâmicas; melhoria na qualidade do ensino (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E; grifo nosso).

Professores mais dinâmicos, refletindo sobre a sua prática pedagógica, inovando, mudando, se importando mais com o seu aprendizado e o aprendizado do aluno (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) F; grifos nossos).

[...] o replanejamento das ações dos professores voltados para as aulas mais coerentes com a realidade e a necessidade do aluno (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G; grifo nosso).

Organização do pedagógico voltado para Programa [PSLTQLE], tais como as rotinas escolares, registro das atividades realizadas, etc; socialização e integração maior de projetos interdisciplinares; maior valorização do seu fazer pedagógico (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H; grifo nosso).

Destas falas vários aspectos merecem um aprofundamento maior, ou talvez, mais pesquisas. Questiona-se, por exemplo, o que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) compreendem como “aulas mais dinâmicas”, ou “professores mais dinâmicos”, ou ainda, “planejamento bem elaborado” que talvez seria “mais coerente com a realidade e a necessidade do aluno”, se “importaria mais com o aprendizado do aluno”. Ou não estaria este planejamento assumindo um modelo diferente, voltado para aquele defendido pelo Programa,

a partir das idéias de Lerner (2004)⁷, que contempla “modalidades organizativas dos conteúdos”, abordagem até então desconhecida pela maioria dos(as) educadores(as) que trabalham na SEMED?

O fato é que as respostas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) apontam como mudança o planejamento do ensino. Uma investigação que se faz necessária é se esta mudança está repercutindo em melhoria do desempenho dos alunos(as). Oportuna a reflexão de uma formadora de C.P. sobre esta questão:

Os coordenadores falam: vocês querem que nós trabalhemos com projetos? Hoje eu fico pensando, quando eu vejo as pessoas falando: estou trabalhando com projetos, estou trabalhando com projetos. Eu fico assim... O que que a gente fez com a gente? com relação a esse negócio de projeto? Parece que projetos [...] ficou assim [...] como se [...] vai resolver os problemas, você está entendendo?

Os coordenadores dizem: eu estou trabalhando com projetos...eu pergunto: mas por que você está trabalhando com projetos? Em que ele te ajudou? Não, é porque a Rede quer a gente trabalhe com projetos... Só sabe dizer isso: é porque a Rede trabalha. É porque é uma diretriz da Rede. Mas não consegue compreender se ajuda de fato... (FORMADORA DE C.P. 2).

Nesta fala explicita-se a visão reducionista da formação e trabalho docente que norteia a política de formação continuada implementada pelo PSLTQLE. Segundo a formadora, o Programa “quer” que os(as) professores(as) adotem a pedagogia de projetos e os(as) C.P. incluam essa temática nos encontros de formação na escola por este motivo (imposição). No entanto, a própria formadora percebe as limitações das discussões acerca dessa orientação: o trabalho com projetos não garante a resolução dos problemas e os(as) C.P. (e, obviamente, os(as) professores(as)) não conseguem fundamentar tal *escolha*. Pelo visto, nem um aprofundamento teórico sobre o conhecimento didático está sendo garantido.

Tal como Pimenta (2005, p. 22), questiona-se: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar?”. Na perspectiva da reflexão sobre a prática, o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada. Mas os problemas educacionais se reduzem ao ensino? Pode-se isolar a sala de aula da dinâmica de funcionamento da escola e das relações em seu entorno?

Refletindo com Veiga (2002), percebe-se que a perspectiva defendida pelo PSLTQLE para a formação continuada de professores(as), ainda que se proponha a superar a

⁷ A referida autora propõe que os conteúdos sejam organizados em modalidades diferentes, de acordo com as competências que se quer desenvolver nos(as) alunos(as), a saber: **atividades permanentes** para o desenvolvimento de atitudes, hábitos (gosto pela leitura, leitura permanente); **atividades seqüenciadas**, mais adequadas para a aprendizagem de conceitos (estudos gramaticais); **projetos**, adequados para a aprendizagem de procedimentos (produção de textos de diferentes gêneros); **situações independentes**, indicadas pra sistematização de aprendizagens. Para um melhor entendimento sobre a questão, ver Lerner (2004).

racionalidade técnica e a prática, articulando teoria-prática mediante a reflexão sobre esta na escola, identifica-se com a formação do(a) tecnólogo(a) do ensino.

Essa visão de formação assume caráter meramente técnico-profissional e, segundo a referida autora, representa uma opção teórico-política intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal,

com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões mínimos de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo-benefício; vinculada, explicitamente à educação e produtividade, em uma visão puramente economicista (VEIGA, 2002, p. 71)

Concebendo o(a) professor(a) como tecnólogo(a) do ensino, essa concepção situa a atuação dos(as) professores(as) no plano dos meios e das estratégias para *melhor ensinar* os conteúdos a serem aprendidos. Por isso a centralidade no desenvolvimento de competências profissionais, o que evidencia a adequação da formação às demandas do mercado. Nas palavras da referida autora:

Essa perspectiva de formação centrada em competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 73).

Posicionamento semelhante é assumido por Arce (2001), que observa que tal concepção traz para a formação de professores(as) a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

Ademais, Arce (2001) ressalta que no âmbito desse paradigma de formação docente instaura-se uma forma de disciplinamento do comportamento profissional dos(as) professores(as). Em sua opinião, “sem discussões filosóficas e ideológicas, o **professor-prático** cede às pressões e afunda-se na ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante” (ARCE, 2001, p. 268; negrito da autora).

Contraditoriamente, uma das justificativas apontadas para a opção pela perspectiva de formação continuada na escola, por meio da tríade ação-reflexão-ação, é a possibilidade de garantir autonomia aos(às) professores(as). O argumento é que o diálogo e a troca de experiências e conhecimento profissional com os(as) colegas propiciam a produção de saberes por eles(as) próprios(as). Saberes que se mostram capazes de encaminhar propostas de intervenções para o enfrentamento dos desafios colocados pelo exercício da docência.

Outro aspecto que corrobora com o discurso da garantia de autonomia, via implementação de propostas de formação continuada na escola, é que tal modelo propiciaria a continuidade do processo formativo dos(as) professores(as), sem uma relação de dependência com outras instâncias formadoras (as universidades e/ou as Secretarias de Educação, por exemplo).

Freitas (2002) também aponta algumas implicações dessa concepção: a limitação do âmbito que permitiria aos(às) professores(as) desenvolverem uma visão mais abrangente e crítica das questões educacionais e o incentivo a formas restritas de exercício profissional.

Recorrendo a Whitty (1999)⁸, que analisa essa tendência nas reformas educativas na Inglaterra e no País de Gales, a autora adverte que a defesa da formação no local de trabalho, retirando-a da ambiência da universidade, expressa uma tentativa de dismantlar as defesas tradicionais do ensino como profissão. Com base nessa análise constata que “sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional” (FREITAS, 2002, p. 147).

No que diz respeito a formas restritas de exercício profissional apontada por Freitas (2002), são oportunas as palavras de Arce (2001, p. 265) quando analisa o “*novo status*” de técnico da aprendizagem atribuído ao (à) professor(a) a partir das reformas educacionais da década de 1990.

A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática (ARCE, 2001, p. 265).

Restringir o exercício profissional dos(as) professores(as) à gestão da sala de aula é uma contradição, num discurso em que se faz apelo à autonomia desses(as) profissionais. Ademais, como se pode falar em autonomia do professor relacionando-a à formação? Deve-se levar em consideração que a reforma na formação de professores(as) insere-se num movimento mais amplo de reestruturação capitalista, no qual o redimensionamento do Estado é uma das metas prioritárias. Neste movimento, com o Estado transformando-se em controlador e regulador das políticas públicas, seu poder centralizador revela-se, sobretudo, na formulação das políticas e nas novas formas de avaliação do rendimento escolar, por meio de

⁸ WHITTY, G. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas". São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

testes padronizados, ambas de responsabilidade do MEC. Nesse sentido, que tipo de autonomia pode ter o(a) professor(a)?

Considera-se adequado registrar as observações da ANFOPE (2000), quando analisa a conjuntura nacional e políticas de formação do magistério no Documento Final do X Encontro Nacional. Sobre as políticas implementadas pelo movimento de reformas educacionais da década de 1990, assim se posiciona:

A ANFOPE tem alertado para os problemas que estas políticas podem trazer à formação de professores, por entender que as propostas mantêm as fragmentações na formação que enfatiza exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um "prático" com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas (ANFOPE, 2000, p. 18).

Constata-se que se as perspectivas atuais para a formação de professores(as) que destacam a reflexão sobre a prática pedagógica no ambiente escolar com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais remetem ao “velho” problema da relação entre teoria e prática, remetem, igualmente, ao antigo debate acerca da competência técnica e do compromisso político (MELO, 1995; NOSELLA, 1983; SAVIANI, 1997).

Apoiando-se em Saviani(1997), ressalta-se que não se teme a competência técnica. Apenas pretende-se evitar o retorno desta competência a serviço dos interesses dominantes, que desconsideram a multidimensionalidade da prática docente, destituindo o técnico do político e vice-versa.

Considerando que o compromisso político, ou no dizer de Freire (2001), a criticidade da curiosidade epistemológica, ainda não foi plenamente atingido no trabalho docente em geral, faz-se necessário afirmar sua importância, privilegiando a reflexão crítica mediada por conhecimentos teóricos.

Concordando com Gasparin (2003, p. 3), defende-se, na formação continuada de professores(as) “o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico”.

Não se pode negar que existe um conhecimento na ação e, também, que se constroem conhecimentos durante as ações no trabalho coletivo na escola. Sem dúvida, o conhecimento origina-se na prática social dos homens e das mulheres, ao decorrer do processo de transformação do mundo natural e social. Todavia os processos formativos formais, independentemente do espaço onde ocorram, não podem se limitar ao conhecimento tácito. É preciso superá-los, tanto para construir novos conhecimentos quanto para

transformar o sujeito que se apropria deste novo conhecimento. É preciso, então, ascender à **elaboração** do conhecimento.

Saviani (1997, p. 91) diferencia produção e elaboração do conhecimento. Segundo ele,

a produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos e de elaboração e sistematização.

São as mediações teóricas que vão permitir ascensão ao nível da elaboração do saber. Ou a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001). Ou ainda, a passagem do “senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões” (GASPARIN, 2003, p. 7).

Acredita-se que é esse processo que vai propiciar um retorno à realidade para transformá-la, pois que permite ao(à) professor(a) adquirir elementos necessários para analisar a sua prática em suas múltiplas relações com o contexto social e modificá-la, modificando-se, simultaneamente, a si mesmo(a).

Talvez seja nessa direção que caminha o pensamento das formadoras de C.P. expresso na fala de uma delas, quando defendia a importância da fundamentação teórica na formação inicial, reafirmando tal importância também na formação continuada.

[Na formação continuada] a fundamentação teórica [...] precisa ser resgatada, sim, senão se esvazia. [...] Agora com outro tratamento [...]. Agora eu vou pegar essa prática e buscar lá. Quem é que vai me ajudar a refletir isso aqui. O que ele está dizendo que é possível e o que não é possível [...] é dessa forma que ela vai servir: essa teorização. E eu vou refazer essa teorização. Sabe por quê? Porque o tempo e o espaço já não me permite ela tal qual ela foi construída lá na sua origem. Ela precisa, agora, ser refeita por esses sujeitos que estão pensando, agora, e que estão vivenciando essa nova prática. [...] Porque a base da construção do conhecimento é a prática, a experiência. (FORMADORA DE C.P. 3).

Percebe-se a preocupação com a produção de conhecimentos, a partir da prática, mas mediada pelos conhecimentos teóricos que deverão ser reelaborados. Na concepção desta formadora, esse movimento seria possível por meio da pesquisa, ou segundo ela, “pesquisa a partir da prática”. Porém, reconhece que para isso “é preciso ter instrumentos pra saber pesquisar” (FORMADORA DE C.P. 3).

A partir do questionamento da pesquisadora se a formação continuada no PSLTQLE está permitindo tal movimento, ainda que seja na formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), pela qual elas são responsáveis, uma outra formadora respondeu: “No geral [referindo-se aos encontros mensais com os(as) C.P. instituídos pelo

PSLTQLE] acho que não acontece isso. Eu penso que agora, com a formação por núcleo [...] permite eles fazerem esse novo exercício” (FORMADORA DE C.P. 2).

É preciso esclarecer que o encontro por núcleo referido pela formadora de C.P. se trata de uma proposta da equipe de formadores(as), a partir da análise de que a formação garantida por eles(as) ainda estava distante das necessidades dos(as) C.P. para a atuação em sua escola.

A forma e o conteúdo desta proposta demandam outra pesquisa. Todavia, o que se julga importante registrar é a contradição que se instala no contexto de implementação de um Programa articulado como é o caso do PSLTQLE. Essa contradição, repercutindo num movimento destes(as) profissionais, permite constatar que a história é feita pelos homens e pelas mulheres, por meio das relações que estabelecem entre si e o seu contexto, e não, exclusivamente, pelas intenções dos(as) gestores(as) e/ou formuladores(as) das políticas.

Por fim, é preciso destacar que a defesa da formação continuada de professores(as) no próprio estabelecimento de ensino, devido à ampla capacidade de intervenção na prática, contrapõe-se aos princípios norteadores de uma política de formação docente que têm sido construídos pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as). Princípios estes pautados na compreensão de que essa formação seja entendida como um *continuum* – formação inicial e continuada – fundada na concepção de educação como emancipação que contribua diretamente para a profissionalização destes(as) profissionais e para o conhecimento da realidade.

5.4 Forma e conteúdo na formação continuada de professores(as) no PSLTQLE: uma estratégia político-pedagógica local articulada a orientações internacionais

A defesa da formação continuada de professores(as) na escola pauta-se, sobretudo, na possibilidade destes(as) profissionais refletirem, coletivamente, sobre os problemas da escola e, juntos buscarem alternativas para sua superação. Além disso, a troca de experiências, a socialização das dúvidas, das dificuldades, como também das certezas construídas ao longo do exercício profissional permitiria o aprendizado coletivo, a superação das dúvidas pessoais a partir da discussão/reflexão coletiva da prática de cada um.

No entanto, no PSLTQLE, os conteúdos e as estratégias para as ações formativas dos(as) professores(as) da escola são pensados e decididos externamente à escola (sem consulta aos(as) professores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as)).

As competências a serem desenvolvidas por esses(as) profissionais são decisões da equipe de consultoria, como referido no capítulo anterior. Os conteúdos e a metodologia, igualmente, tendo em vista que o objetivo estratégico é a “formação de leitores e escritores” (professores(as) e alunos(as)). O conhecimento didático, a tematização da prática, a resolução de problemas relacionados a situações didáticas de alfabetização e letramento são orientações que estão presentes desde o projeto de assessoria Abaporu– SEMED (ABAPORU, [2002]).

Deste modo, os encontros coletivos quinzenais que deveriam refletir sobre os problemas da escola e as demandas formativas dos(as) professores(as), pautam-se nos temas abordados na formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes, por sua vez, referem-se a conteúdos e formas decididos pela equipe de técnicos da Abaporu, como fica evidente nas palavras de Soligo (2004a, p. 38), ao relatar que foi produzida “uma infinidade de textos de subsídio para os coordenadores pedagógicos utilizarem no trabalho de formação de professores nas escolas”.

Alguns destes textos encontram-se no *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) e se referem aos conteúdos trabalhados durante o primeiro ano de implementação do PSLTQLE nos encontros de formação de coordenadores(as) pedagógicos(as). Talvez seja demais ressaltar, mais uma vez, que tais encontros devem subsidiar as ações formativas de professores(as) na escola. Todavia, este é um recurso necessário, a fim de ficar claro que as demandas formativas dos(as) professores(as) e os problemas da escola não são o cerne da concepção de formação continuada de professores(as) implementada pelo Programa.

O *Caderno do Professor* é composto por onze capítulos, a saber: 1) Escola, lugar de aprendizagem para todos; 2) Planejar para ensinar; O que ensinar? 3) O sentido dos objetivos e conteúdos escolares; 4) Durante as atividades... o que fazer?; 5) Diferentes conteúdos, diferentes formas de ensinar; 6) Juntos se aprende melhor; 7) Organizar a rotina; 8) Para escolher o livro didático; 9) Avaliar para que?; 10) Dez importantes questões a considerar; 11) Carta aberta: fragmentos de um discurso amoroso sobre prática pedagógica.

Esses textos, no entendimento da equipe técnica da Abaporu, por se referirem ao conhecimento didático, *alimentam* o trabalho pedagógico das escolas, favorecendo um ensino de melhor qualidade. Foram selecionados com o objetivo de reparar o equívoco dos cursos de habilitação de professores(as), dos programas de formação em serviço e das publicações que circulam nas escolas que desprezam este conhecimento (SOLIGO, 2004a, p. 39).

Uma análise detalhada dos conteúdos deste *Caderno* (MARANHÃO, 2003), apesar de bastante adequada, extrapolaria os objetivos desta seção e demandaria tempo e

espaço indisponíveis para o momento; portanto, destacam-se apenas alguns aspectos julgados essenciais pra a discussão aqui realizada.

Os conteúdos do *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) são abordados por meio de diferentes gêneros textuais, a maioria fictícios, como carta, entrevista, relatório, depoimento, artigo de opinião. Essa opção é justificada por ter sido “a forma encontrada para tornar a leitura mais sedutora, e também porque a diversidade textual foi um dos temas recorrentes no trabalho de formação do Projeto ‘São Luís, te quero lendo e escrevendo’”(p. 16). A partir desta fala, questiona-se qual a representação (usando uma categoria muito apreciada pelos paradigmas emergentes de formação de professores(as)) que os(as) formuladores(as) das políticas públicas municipais têm do(a) professor(a) da Educação Básica.

O PSLTQLE planeja suas ações para formar leitores(as) e escritores(as). E ao organizar os textos de subsídio do trabalho com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e com os(as) professores(as), utiliza estratégias para tornar sua leitura mais *sedutora*. Presume-se que, em suas análises, estes(as) profissionais não lêem, não gostam de ler, e, logo, precisam de uma leitura mais sedutora para realizar tal atividade. Mas como teriam chegado a esta conclusão? O Programa não explicita como constrói o diagnóstico das necessidades formativas dos(as) professores(as) da SEMED.

É preciso esclarecer que não se pretende afirmar que os(as) professores(as) que trabalham nas escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís são leitores(as) e produtores(as) de textos. O que se questiona é o fato dos(as) formuladores(as) dessas políticas não explicitarem as pesquisas, os referenciais em que se baseiam para definirem as necessidades formativas dos(as) professores(as) e suas preferências de leitura.

Além disso, concorda-se com Arce (2005, p. 57) quando, analisando a formação de professores(as) sob a ótica construtivista, observa:

Se partimos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual .

Mas, como tem ficado claro, o trabalho do(a) professor(a), na concepção defendida pelo PSLTQLE, está longe de ser considerado um trabalho intelectual, tanto que todo o processo formativo é voltado para o desenvolvimento de competências profissionais. Contribui para essa reflexão as observações de Pimenta (2005, p. 42) ao considerar que “ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que

se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê)”.

Diante dessas considerações, evidencia-se cada vez mais a visão reducionista da formação e do trabalho docente subjacente ao PSLTQLE. Explicita-se, do mesmo modo, o sentido que o paradigma do desenvolvimento de competências profissionais assume na proposta de formação desse Programa. Uma visão que desvaloriza os conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, ou conteúdos científico-culturais, que dão embasamento ao trabalho docente, estes, asseguradamente, conhecimentos imprescindíveis para a fundamentação e construção de um trabalho crítico, construtivo e transformador.

A produção dos textos de subsidio ao trabalho do C.P., para a realização das ações formativas na escola, descaracteriza a formação e o trabalho docente como um trabalho intelectual, tendo em vista que são escritos em linguagem acessível para torná-los mais *sedutores*. Além disso, trata-se de uma releitura da equipe técnica da Abaporu (que nem sempre faz referência aos(às) autores(as)), o que evidencia a importância atribuída aos conhecimentos e produções científicas, haja vista que não há preocupação com uma leitura direta nas fontes, ainda que esta leitura se refira aos(às) autores(as) que se inserem no referencial adotado pelo Programa.

A respeito desta última observação, ressalta-se que no *Caderno do Professor* (MARANHÃO, 2003) verifica-se a citação e/ou a transcrição de grandes trechos de textos do PROFA, programa implementado pelo MEC em 2001, no contexto do movimento de reformas educacionais da década de 1990. Vários técnicos da Abaporu figuram entre seus formuladores(as) como, inclusive, fazem questão de destacar os(as) gestores(as) das políticas da SEMED (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 19). A análise de Gentili (1996) parece ter sido feita com referência à realidade de São Luís, e mais, especificamente, no âmbito dessa discussão:

[...] no contexto dos processos de modernização conservadora, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, ‘experts’ e até consultores de empresas) planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta ‘transferibilidade’ (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações) (GENTILI, 1996, p. 34).

Dos onze capítulos do *Caderno* (MARANHÃO, 2003), oito relacionam-se à aquisição de meios e estratégias de ensino a serem aplicados na sala de aula, para melhorar a aprendizagem dos alunos, privilegiando temáticas referentes ao ensino da Língua Portuguesa. Quando se referem à questão do planejamento do ensino, exemplificam-se com a organização

do trabalho pedagógico para o ensino dos conteúdos desta disciplina, destacando modalidades organizativas (atividades permanentes, atividades seqüenciadas, situações independentes e projetos didáticos⁹), tipologias de conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais¹⁰).

Em síntese, os conteúdos dos textos do *Caderno* (MARANHÃO, 2003) centram-se no conhecimento didático para o letramento. Por isso a queixa dos(as) professores(as) das demais disciplinas que atuam nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), que não vêem suas necessidades formativas ser atendidas no Programa.

Em vários textos do referido material, verificam-se idéias de teorias da aprendizagem, a exemplo dos capítulos 4, 5 e 6¹¹, em que aparecem conceitos como construção do conhecimento pelo sujeito que aprende, aprendizagem significativa, conhecimento prévios, aprendizagens por aproximações sucessivas, etc., sem a referência aos(às) autores(as) destas idéias.

Dialogando com Arce (2001) quando analisa os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), verifica-se, também no material do PSLTQLE, um cunho cognitivista que, segundo esta autora, é fruto do seu caráter psicologizante. Ademais, a referida autora chama a atenção para o ecletismo presente nas propostas curriculares atuais, tendo em vista que integram idéias e conceitos de diversos autores, que partem de abordagens diferentes como Piaget, Vigotski, Wallon e Ausubel (todos colocados numa mesma perspectiva: a do construtivismo). Arce (2001, p. 273) acrescenta, ainda, algo que se aplica à análise sobre o material do PSLTQLE: “o fato é que o documento do MEC não explicita a autoria dessas idéias, o que impede o professor de ir aos autores das mesmas”.

Merece algumas considerações o capítulo que trata sobre a escolha do livro didático (MARANHÃO, 2003, p. 83-102), inclusive, um dos mais extensos. O texto orienta a leitura do *Guia do livro didático*¹², tendo em vista tornar “mais ágil e proveitoso” o processo dessa escolha. Além disso, apresenta algumas reflexões acerca do que considera um bom livro didático, indicando, ao final os cuidados com o manuseio e a conservação do livro escolhido. Infere-se que a preocupação com a escolha do livro didático é coerente com as orientações do BM, que privilegia o investimento neste recurso por considerá-lo de alto valor operativo do

⁹ Expressões cunhadas por Délia Lerner (2002)

¹⁰ A referência a estes tipos de conteúdos encontra-se em Zabala (1999)

¹¹ Os capítulos são: 4 - Durante as atividades... o que fazer? (MARANHÃO, 2003, p. 49-54); 5 - Diferentes conteúdos, diferentes formas de ensinar (MARANHÃO, 2003, p. 55-64); 6 - Juntos se aprende melhor (MARANHÃO, 2003, p. 65-70);

¹² BRASIL; MEC; SEF; Guia do livro didático: 5ª a 8ª séries (PNLD 1999). Brasília, 1998 e BRASIL; MEC; SEF; Guia do livro didático: 1ª a 4ª séries (PNLD 2001). Brasília, 2000

currículo e por constituir-se uma alternativa para os baixos níveis de formação docente (TORRES, 2000).

Os dados coletados no questionário aplicado junto aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) revelam que dentre as ações formativas que podem ser realizadas na escola (encontros coletivos, encontros individuais, palestras, etc.), estes(as) profissionais avaliam que os encontros coletivos quinzenais são os mais relevantes no processo de formação continuada de professores - 75% deles(as) indicaram esta ação.

Ao justificarem sua resposta, a maioria deles(as) aponta que esta ação possibilita o estudo e debate de temas relacionados ao trabalho educativo na sala de aula. Analisando o conteúdo dessas respostas, evidencia-se que as temáticas mais abordadas nos encontros referem-se, justamente, àquelas que compõem o *Caderno do professor*. Registram-se, a seguir, algumas dessas respostas:

[...] leituras permanentes; planejar, organizar os conteúdos a partir dos conhecimentos prévios do educando [...] (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A)

Função social da escola; aprendizagem e desenvolvimento numa visão histórico cultural; aprendizagem significativa; seqüenciação do trabalho com diferentes textos. (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) B)

[...] projetos didáticos; roda de leitura; empréstimos de livros; planejamento (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) D).

Discussão sobre a pedagogia de projetos, avaliação, rotina, ensino e aprendizagem (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) G).

O que se verifica, portanto, é uma homogeneização das necessidades formativas dos(as) professores(as), revelando que a formação continuada destes(as) profissionais no PSLTQLE volta-se para o atendimento das necessidades do sistema de ensino, ou seja, para alcançar as metas formuladas pela SEMED, que como tem ficado cada vez mais claro nesse estudo, articulam-se a um projeto político-educacional de abrangência internacional.

Esta afirmativa fundamenta-se na referência, em grande parte das respostas, aos conteúdos da psicologia da aprendizagem e do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (observados nas expressões grifadas) abordados nas ações formativas de professores(as) na escola. Isso evidencia uma concepção de formação voltada para uma educação por resultado coerente com o ideário neoliberal apregoado pelos organismos internacionais (VEIGA, 2002).

Nesta concepção, a prática do(a) professor(a), entendida como determinante do desempenho dos(as) alunos(as), deve favorecer a eficácia na concretização dos objetivos traçados (internacionalmente) para a Educação Básica: gerir trabalho e a pobreza, mediante a aprendizagem de conteúdos básicos para a empregabilidade (OLIVEIRA, 2000).

Destarte, as escolhas curriculares baseadas nos princípios de uma formação continuada de professores(as) na escola, a partir da idéia de construção em processo, deveriam, necessariamente, basear-se na realidade de cada escola, ou melhor, nas demandas formativas dos(as) professores(as) para a construção do projeto educativo da escola.

Todavia no PSLTQLE, tais escolhas baseiam-se em eixos definidores de ação pré-fixados, mediante concepções, pressupostos de fundamentação geral, objetivos, conteúdos e estratégias determinados pelos(as) formuladores(as) dessa política. No entanto, a realização das ações formativas na escola depende das condições e recursos, estes sim, impostos pela realidade de cada escola.

Oportuno se faz o registro de dois depoimentos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos que participaram da pesquisa quando, em um espaço aberto no questionário, registraram informações que julgam necessárias para a análise da proposta de formação continuada de professores(as) na escola, implementada pela SEMED em parceria com a ABAPORU e que não foram contempladas nas demais questões deste instrumento.

É preciso que a SEMED, juntamente com os gestores das escolas, encontrem solução para a questão do sábado para o planejamento e conseqüentemente para formação continuada dos professores, para que sejam momentos de prazer, de trocas e socialização da prática, e não algo imposto (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) H; grifo nosso)

“As pessoas” alegam que falar de recurso não justifica o fazer pedagógico. Mas vejo claramente nos anexos da vida a queixa dos professores em dizer: desenvolver leitura como, se não temos livros, se não temos copiadoras. E por mais que pareça reducionista, acredito que a SEMED tem essa dívida com as escolas. Um médico não entra em um centro cirúrgico sem ferramentas. Portanto, é utópico essas discussões se não revermos a questão do recurso e do tempo necessário, aliás, concordo com um certo pesquisador que diz: a lei que não sai do papel são letras mortas (COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) A; grifos nossos)

Tais depoimentos denunciam o que Pimenta (2005) chama a atenção quando analisa o paradigma de formação do professor prático reflexivo. Discutindo alguns aspectos da sociedade neoliberal, a autora atenta para a centralidade nos(as) professores(as) nas políticas educacionais orientadas por este ideário. Destaca a apropriação de certos conceitos que, segundo ela, permanecem como retórica ou são desvirtuados em seu sentido, como é o caso da reflexão sobre a prática na escola. Tal como a autora, concorda-se que a formação de um *profissional reflexivo* supõe significativa alteração nas condições de trabalho dos(a) professores(as), assim como que a condição desse paradigma superar a dissociação entre teoria e prática, é que a análise das práticas extrapole o contexto da sala de aula.

Essas observações apontam para algumas considerações necessárias e relacionadas ao desafio colocado para este capítulo. Procurou-se analisar os conteúdos e

formas de trabalho das ações de formação continuada de C.P. e professores(as) no contexto de implementação do PSLTQLE, visando a compreensão dos seus limites e possibilidades para uma formação (e trabalho) docente de qualidade social, política e pedagógica.

Uma formação que contribua, sim, para que os(as) professores(as) reflitam e tomem decisões conscientes, portanto, fundamentadas em conhecimentos científicos, haja vista que o trabalho docente é um trabalho complexo.

No entanto, no PSLTQLE, a forma e o conteúdo das ações formativas de professores fundamentam-se, como visto, numa visão reducionista. A metodologia pauta-se na reflexão sobre a prática da sala de aula, por meio da resolução de situações-problema, que privilegia o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico. Tal concepção destitui da reflexão o que a nutre – a teoria –, restringindo-a ao abstrato e perdendo-se no vazio.

É preciso esclarecer que não se está negando a importância da valorização dos saberes construídos na docência na formação continuada, tampouco que os(as) professores(as) constroem conhecimentos a partir da prática, mediante a reflexão sobre ela consigo mesmo(a) e com os(as) demais profissionais da escola.

O que se questiona é a desvalorização dos conhecimentos teóricos como mediadores desta reflexão tendo em vista a superação do senso comum. E para que estes contribuam para a leitura, problematização, análise, interpretação e proposição de alternativas aos problemas da educação escolar (para além do ensino, entendido de forma descontextualizada).

Como também, a desvalorização do conhecimento do campo educacional, por tomar como base o aporte do conhecimento didático (no caso do PSLTQLE, específico do ensino da Língua Portuguesa) desvinculado da importância e da problemática social do ensino.

Questiona-se, igualmente, o reducionismo que caracteriza a visão de valorização profissional subjacente às políticas de formação continuada que se apóiam no paradigma do professor reflexivo. Tal reducionismo revela-se no fato de não serem consideradas tanto as dimensões importantes para esta valorização, como salários e condições de trabalho, quanto as condições para que a reflexão realmente se efetive nas escolas a fim de que estas, realmente, se constituam em espaço formativos.

E, ainda, o individualismo da prática reflexiva que, mesmo acontecendo em espaços coletivos, por meio da partilha de experiências, saberes e conhecimentos, é centrada

nos exercício profissional do(a) próprio(a) professor(a), desconsiderando as condições sociais em que ocorre a ação educativa.

Apontaram-se alguns limites da perspectiva da *reflexão sobre a prática* realizada na escola no processo de formação continuada de professores(as), restando apontar possibilidades, certamente presentes em qualquer proposta.

Primeiramente, há de se ressaltar que o PSLTQLE tem possibilitado a efetivação de um espaço-tempo para discussões coletivas dos(as) educadores(as), dentro da carga horária de trabalho, sobretudo em se tratando dos(as) C.P. Além disso, o tempo destinado à formação incide na carreira desses profissionais, conferindo-lhes pontos para progressão horizontal, ambas as medidas, reivindicações históricas dos(as) educadores(as).

Por fim, ressalta-se que apesar dos limites apontados é preciso considerar que ao adotar o paradigma da reflexão sobre prática, ainda que privilegiando questões que podem ajudar a resolver os problemas do ensino, possibilita-se a minimização das angústias e incertezas dos(as) professores(as). Sabe-se das suas dificuldades no planejamento e execução de situações de aprendizagem para alunos(as) oriundos(as) de realidades cada vez mais diversas e distantes daqueles sujeitos abstratos que, geralmente, figuram nos cursos iniciais de formação de professores(as). A discussão desses problemas, em espaços coletivos, diversificados e sistemáticos, com periodicidade definida, certamente tem sido um elemento desencadeador de outras reflexões, que extrapolam o contexto da sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”.

Paulo Freire

Primeiramente, julga-se importante explicitar a opção por uma análise crítica, *radical, rigorosa e de conjunto* da proposta de formação continuada de professores(as) que trabalham na SEMED/São Luís, precisamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, formação esta implementada pela instituição do PSLTQLE.

Inicia-se esclarecendo que não se desconhece o caráter dinâmico da sociedade e a existência de contradições e de forças progressivas que atuam para a transformação da escola e da sociedade como um todo. Prova disso é que ao longo deste estudo, procurou-se tanto evidenciar as propostas dos movimentos organizados dos(as) educadores(as) brasileiros(as), quanto algumas resistências dos(as) profissionais da SEMED, no contexto de implementação do referido Programa.

No entanto, partiu-se do entendimento da necessidade de uma análise crítica pressupondo-se a existência de projetos distintos, em disputa no campo educacional, sendo que os discursos a favor das políticas implementadas no contexto de reformas neoliberais ocupam uma literatura considerável.

Portanto, a intenção foi revelar o conjunto de idéias que determinam a política e as práticas formativas no âmbito do PSLTQLE, por meio de uma análise crítica e com rigor metodológico, que possibilitasse a apreensão das suas conexões internas numa visão de totalidade, seu movimento e, sobretudo, suas contradições.

Acredita-se que é nas contradições que se encontram as possibilidades de forças que possam contribuir para a construção de um outro projeto de sociedade e, por conseguinte, de educação, o que torna necessário a apreendê-las, tendo em vista a consolidação de mecanismos de resistência frente a ofensiva neoliberal que vem restringindo, entre outros, o direito dos(as) educadores(as) a uma política de valorização profissional, assim como o direito da classe trabalhadora a uma educação de qualidade.

Ademais, pretendeu-se, com este estudo, reafirmar uma das idéias que permeiam todo o trabalho, qual seja, a escola seja ela de Educação Básica ou de Ensino Superior, é um

importante espaço que deve oportunizar a transmissão do conhecimento objetivo, capaz de contribuir para o desvelamento da essência dos fenômenos, possibilitando o acesso à verdade.

Nesse sentido, todo o esforço da crítica direcionou-se para o entendimento dos limites e possibilidades das ações formativas desenvolvidas com os(as) professores(as), no sentido de estas contribuírem para a formação de um(a) profissional intelectual, técnica e eticamente desenvolvido(a) e politicamente comprometido(a) com a construção de uma educação articulada aos interesses da classe trabalhadora.

A análise do PSLTQLE impôs a necessidade de entendê-lo inserido num contexto sócio-político e econômico marcado por um movimento de reformas (da economia, do Estado e de sua administração pública e da educação), mediado por organismos internacionais, sobretudo pelo BM. Essas reformas fundamentam-se no ideário neoliberal, pensamento que dá suporte ideológico aos processos de mundialização da economia e da cultura.

As políticas neoliberais, consolidadas na última década dos anos 90 do século passado, fundamentaram-se em premissas de modernização e racionalização. Elegeram como meta primordial a adaptação do Estado às condições vigentes do capitalismo, tendo o mercado como regulador sócio-político.

Tais políticas, portanto, redefiniram o papel e a amplitude do Estado, reduzindo-o, no que se refere à promoção e financiamento das políticas sociais. Em contraposição, manteve-o forte o suficiente, sobretudo, para cortar gastos julgados desnecessários e enfraquecer entidades classistas dos(as) trabalhadores(as).

Nesse sentido, tem-se testemunhado, ao longo de quase duas décadas, a privatização das empresas produtivas estatais, sob a alegação de sua incapacidade gerencial; a terceirização dos serviços prestados; a abertura de mercados; a desregulamentação na economia e a reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, a partir da *descentralização* dos seus serviços, sob a justificativa de poupar e/ou otimizar recursos.

No que se refere às políticas sociais, o receituário dos organismos internacionais definiu como ação prioritária desse Estado mínimo a promoção de programas de auxílio à pobreza. Assim, a educação vem ocupando centralidade, pois de elemento determinado pela estrutura social, passa a ser determinante, sendo apontada como estratégia para o crescimento econômico e diminuição da pobreza.

As teses neoliberais argumentam que o investimento no capital cultural do indivíduo, por meio do acesso a uma educação básica de qualidade, permite o desenvolvimento das competências necessárias para a empregabilidade, tornando-o mais

competitivo, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para continuar aprendendo ao longo da vida.

No plano dos discursos dos organismos internacionais, sob o consenso e consentimento do Estado, em parceria com agentes locais, argumenta-se que um novo quadro precisa ser consolidado para o alcance dessa *educação de qualidade*. Esses argumentos apontam que a resolução dos problemas relacionados à precariedade do ensino ministrado e à impropriedade das políticas educativas é uma necessidade urgente. Com base neste raciocínio, os discursos alegam a conveniência da realização de reformas nas políticas educacionais.

O que os discursos ocultam é que essas reformas inserem-se num projeto mundial de resposta às crises do capitalismo que se intensificam na década de 70, no qual se faz necessário o ajustamento da educação às demandas da nova fase de acumulação do capital. Essa fase, comandada pelo capital financeiro, impõe ajustes estruturais para redução de gastos, sobretudo, aqueles relacionados ao *Bem-Estar* social.

Desse modo, no governo do Presidente FHC (1995-2002), mobilizaram-se todos os recursos e parcerias necessárias à efetivação de um projeto de educação respaldado pela lógica do Estado mínimo, por conseguinte, da sobreposição do mercado em face das relações sócio-políticas

Tal projeto, implementado por meio de diversas medidas jurídico-administrativas, norteou-se pelas diretrizes de documentos produzidos em encontros internacionais, organizados e financiados pela UNESCO, PNUD, BM, entre outros. O que revela, inclusive, um novo paradigma para as relações entre o global e o local, balizadas por uma intervenção consentida por meio de alianças.

Tendo como eixo a *Educação para todos*, esses documentos definiram como prioridade a Educação Básica (entendida como Ensino Fundamental) para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) dos indivíduos. No entanto, a orientação é que este nível de ensino, apesar de obrigatório ao Estado, deve ser assumido por toda a sociedade.

Concebendo a Educação Básica como prioridade a ser assumida por todos, num pacto entre o público e o privado, as diretrizes neoliberais indicam novas conformações do público em contraposição ao estatal e gratuito, este, sim, reivindicado pela sociedade organizada.

Essas novas conformações são possibilitadas pela reforma do aparelho do Estado, proposta e implementada nos primeiros anos do governo FHC. Fundamentada no modelo de administração pública gerencial, em substituição a um suposto modelo burocrático, tal

reforma diversificou as formas de distribuição de recursos e responsabilidades, criando uma esfera pública não-estatal, auferida à sociedade civil e às suas diversas organizações e instituições.

A educação é inserida no setor de serviços não-exclusivos do Estado, no qual este atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. Nesta concepção, a educação, entendida como um serviço que não pode, ainda, ser totalmente privatizado, pode, no entanto, ser administrado pelo setor público não-estatal. Nesse processo de publicização, viabiliza-se a política de parcerias entre o público e o privado, transferindo-se responsabilidades aos parceiros pela execução das políticas definidas e avaliadas pelo poder público central (“núcleo estratégico”).

O apelo às parcerias, às ONGs e à sociedade civil foi constante no período do governo de FHC, revelando seu verdadeiro compromisso: a consolidação dos novos padrões de acumulação capitalista. Compromisso expresso no seu empenho na redução dos custos, encargos e investimentos públicos nas políticas sociais, em contraposição ao investimento na iniciativa privada, com o repasse de verbas públicas para empresas e ONGs.

É nesse contexto que pode ser entendido o protagonismo da Abaporu no processo de concepção, formulação e implementação das políticas de formação continuada de professores(as) da SEMED.

A parceria entre essa empresa e a Secretaria evidencia um mecanismo de descentralização da gestão, pela via da publicização. Transfere-se a responsabilidade do poder público estatal pela garantia de oferta de programas de formação continuada dos profissionais estatutários, para uma organização privada, num evidente movimento de desresponsabilização da ação estatal, revelando a utilização de mecanismos de privatização.

As reformas educacionais no contexto da reforma do aparelho do Estado, portanto, são norteadas pela lógica do mercado. Assentando-se em noções como eficiência, produtividade e racionalidade, traduzem-se na contradição centralização *versus* descentralização. Produz-se um Estado forte, centralizador das decisões e dos processos fiscalizadores e avaliativos; porém, mínimo, descentralizador e focalizador, no que diz respeito à execução das políticas, utilizando para isto diversos mecanismos (*descentralização* administrativa, política e financeira). E, ainda, um Estado caritativo, direcionando suas políticas, preferencialmente, para os pobres.

Desse modo, várias medidas são implementadas. Só para citar algumas: a reforma curricular da Educação Básica com a formulação dos PCNs; o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, assim como do Ensino

Superior; a criação dos sistemas de avaliação nacional por meio de testes padronizados tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior (SAEB, ENEM, ENADE, etc); criação de mecanismos de competitividade dentro dos sistemas de ensino, a exemplo de premiação das escolas com melhor desempenho.

Esse conjunto de medidas “têm na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p. 142).

Trata-se, pois, de iniciativas que, claramente, têm como horizonte a consolidação da redefinição do papel do Estado, o qual de provedor torna-se indutor e avaliador de políticas educativas. Iniciativas, portanto, que favorecem o controle do campo educacional e a sedimentação da lógica de mercado e da racionalidade econômica, essência do ideário neoliberal.

As reformas das políticas de formação de professores(as) têm como base as reformas da Educação Básica, tendo em vista o encaminhamento das soluções no âmbito restrito deste nível de ensino, desconsiderando os problemas específicos dos cursos de formação docente ou do Ensino Superior em geral.

Os discursos oficiais referem-se à necessidade de transformação nesses cursos, enfatizando sua inadequação para a educação do(a) trabalhador(a) do novo século (flexível, comunicativo(a), versátil e, sobretudo, empreendedor(a)), ocultando a heterogeneidade da organização do padrão produtivo e a lógica excludente do capitalismo atual.

Trata-se de uma concepção reducionista e instrumental de formação, além de imediatista em relação ao mercado de trabalho (cada vez mais alienado e precarizado), significando prejuízo das funções mais elevadas do processo formativo.

Nesse sentido, as medidas implementadas na reforma da formação de professores(as) guiam-se pela mesma lógica daquelas da Educação Básica. A ênfase na necessidade de melhorar os *resultados* deste nível da educação escolar (exigência dos organismos internacionais) resulta no estabelecimento de novos padrões para a atuação docente.

Por conseguinte, formulam-se diretrizes e referenciais curriculares nacionais para a formação, tanto inicial quanto continuada, expressas na forma de referencial de competências. Assim, sobrepõe-se o “operacional”, alçando a didática ao centro do processo formativo, entendendo-a de maneira restrita, como um conhecimento puramente instrumental referido a métodos e técnicas de ensino. As práticas do cotidiano escolar passam, igualmente, a ser valorizadas e consideradas como componentes formativos por excelência.

Paralelamente, evidencia-se uma desvalorização ou secundarização dos conteúdos científico-culturais e dos fundamentos da educação. É uma concepção de formação de professores(as) que os(as) considera como tecnólogos(as) do ensino, coerente com um contexto em que as políticas voltam-se para a promoção de uma *educação básica para a satisfação das NEBAS*.

O desenvolvimento de competências transforma-se, então, no novo paradigma para a organização curricular dos programas de formação de professores(as). Privilegiando o desenvolvimento da capacidade de acionar conhecimentos necessários à resolução de problemas colocados pela prática, este paradigma valoriza um conhecimento útil para o exercício da profissão. Instaure-se, pois, uma visão baseada no individualismo, no utilitarismo e no pragmatismo.

A centralidade em questões técnicas, considerada etapa já vencida pelos movimentos organizados dos(as) educadores(as), que, há muito, concordam com a necessidade tanto da competência técnica como do compromisso político na atuação profissional – e, portanto da importância de uma sólida formação teórico-metodológica –, volta a ocupar lugar de destaque no cenário das políticas educacionais no movimento de reformas da década de 1990.

Em síntese, no contexto de implementação das reformas educacionais, a formação de professores(as) tem favorecido a sedimentação de uma lógica mercantilista implicando na submissão dessa formação às contingências do capital.

Com efeito, conforme se vem explicitando, as reformas na formação de professores(as) têm sido orientadas pelos parâmetros das políticas do BM para a Educação Básica, tendo em vista a necessidade de tais parâmetros materializarem-se na sala de aula.

Assim sendo, ao contrário de contribuir para a valorização destes(as) profissionais, conforme proclamam os discursos, tais reformas têm aumentado sua desvalorização e desprofissionalização, mediante a banalização da sua formação utilizando-se, para isso, diversos mecanismos: aligeiramento, certificação em massa, submissão dos currículos às demandas do mercado, despolitização do debate sobre as condições de trabalho, carreira, salários e a própria formação profissional, dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, diversificação das instituições de Ensino Superior com a proliferação da oferta de cursos de qualidade duvidosa, sobretudo, pela iniciativa privada etc.

A formação continuada, reivindicação histórica dos(as) educadores(as) pela sua importância na profissionalização, ocupa lugar de relevância no cenário de reformas. No entanto, em vez de ser justificada pela necessidade de atualização, aprofundamento e

ampliação de conhecimentos profissionais, justifica-se como medida para preencher as lacunas, compensar as deficiências da formação inicial e/ou para adequar a atuação profissional às demandas atuais. Desta forma, tanto corrobora com as críticas à formação inicial e às instituições por ela responsáveis (sobretudo as universidades), quanto adquire um caráter de acomodação e assimilação dos(as) professores(as) a uma sociedade cada vez mais voltada às exigências do mercado.

A proposta de formação continuada de professores(as) implementada pela SEMED, por meio do PSLTQLE, está em sintonia com estas políticas e com as diretrizes dos organismos internacionais, apesar de serem evidenciadas, nos seus documentos, algumas concepções e/ou citações de formulações de autores(as) que se inserem no âmbito de uma perspectiva crítica dos problemas educacionais e da sociedade em geral.

Em conformidade com os documentos produzidos nos encontros internacionais, mencionados anteriormente, neste Programa a formação continuada de professores(as) ganha importância estratégica, tanto que é apresentada como ação “estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” municipal (MARANHÃO, 2004).

Evidencia-se, pois, a consonância com as orientações internacionais para as reformas educacionais que, numa visão determinista e reducionista, relacionam o desempenho dos(as) alunos(as), exclusivamente, à prática docente, e a elevação da qualidade da educação à *melhoria do conhecimento* (leia-se das técnicas de ensino) desses(as) profissionais.

Mais uma vez identifica-se no ideário neoliberal uma visão ideológica (e, obviamente, não-crítica) do fenômeno educativo, em que a formação continuada de professores(as), de elemento determinado pelo contexto histórico, político, econômico e social, é apontada como determinante. Logo, concebida como carro-chefe para consolidação do movimento de reformas educacionais e como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e, por conseguinte, da sociedade.

Sendo verdade que o desempenho do(a) professor(a) determina as aprendizagens dos(as) alunos(as) e, por conseguinte, eleva a qualidade da educação, certamente os(as) formuladores(as) de políticas educacionais deveriam desenhar propostas objetivando não só o enfrentamento das condições subjetivas do trabalho docente, mas, igualmente, das condições objetivas.

Com baixos salários; tripla jornada de trabalho em escolas distantes e diferentes; condições precárias de trabalho; salas de aula lotadas; sem planos de carreira que contemplem suas reivindicações históricas ou, ainda, a segurança de uma aposentadoria que lhes permita

viver em condições dignas ao final da carreira, é difícil garantir que os(as) professores(as) realizem um trabalho de qualidade.

Todavia, nos documentos da SEMED produzidos no contexto de execução das ações do PSLTQLE, esses aspectos, quando considerados, não ganham a importância merecida. Mas a intenção de promover ações com a perspectiva de formação de educadores(as) autônomos(as), reflexivos(as) e competentes é recorrente.

O que não fica explícito é a relação das ações e medidas propostas com as reformas que se consolidaram nos últimos anos. Tampouco sua aquiescência ao ideário neoliberal, que muito pouco se preocupa com a valorização profissional dos(as) trabalhadores(as), haja vista seu principal alvo direcionar-se para as conquistas de direitos sociais resultantes da luta dos movimentos organizados no âmbito da contradição capital - trabalho.

O fato é que, na proposta de formação continuada de professores(as) do PSLTQLE, adotam-se os mesmos paradigmas que orientam, internacionalmente, as reformas curriculares da formação de professores(as): a formação prática reflexiva e o desenvolvimento de competências. Paradigmas que aparecem, tanto nos documentos nacionais quanto nos do referido Programa, como alternativa para a superação dos problemas históricos da formação desses(as) profissionais.

Tais paradigmas, articulando o desenvolvimento de competências para o domínio de condições para a solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, desconsideram a importância da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas.

Nesse sentido, a reflexão e a autonomia dos(as) professores(as) reduzem-se a um discurso retórico, posto que estas não podem se efetivar num contexto de padrões definidos para direcionar a atuação profissional, que é o horizonte da noção de competência como eixo nuclear do currículo da formação de professores(as).

Por isso, constata-se que, apesar de ser considerada inovadora e original por seus(as) formuladores(as), a política implantada pelo PSLTQLE, como mecanismo de gestão da educação pública municipal, representa uma adoção das diretrizes emanadas do governo brasileiro; estas, por sua vez, expressando uma intervenção (consentida) dos organismos internacionais.

Priorizar a formação continuada dos(as) profissionais, aliás, é outra orientação do receituário neoliberal, coerente com sua lógica de eficiência, eficácia e produtividade, que

recomenda que as reformas precisam ser seletivas, focalizadas e articuladas, a fim de para garantir maiores possibilidades de êxito.

Deste modo, o PSLTQLE incrementa ações de formação continuada dos(as) profissionais da SEMED, em correspondência com o novo modelo de gestão adotado, o gerencialismo, como medida para conformar a administração e controle das políticas públicas à nova configuração do Estado capitalista.

Nesse novo modelo, *todos* são responsáveis pelos resultados obtidos, inclusive os pais dos(as) alunos(as) e outros representantes da sociedade civil, que devem ser parceiros da escola para o alcance de um ensino de boa qualidade. Assim, as responsabilidades de gestão são *democratizadas/descentralizadas*, valorizando as iniciativas para a resolução dos problemas da escola. Paralelamente, as práticas de avaliação são acionadas, servindo para medir o alcance de metas. Nesse processo, cabe aos(às) profissionais da escola e, especificamente, aos(às) professores(as), empenharem-se para conquistar melhores performances e atrair mais parcerias.

A formação continuada destes(as) profissionais, portanto, cumpre com a função de delinear e instrumentalizar sua conduta para o alcance das metas definidas centralizadamente. Ademais, busca o comprometimento deles(as) com as mudanças necessárias para a execução do currículo definido pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Desse modo, as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, colocam limites para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica, uma vez que o horizonte das ações é a adequação às diretrizes formuladas externamente ou a resolução de problemas do cotidiano escolar, que nem sempre têm sua gênese neste contexto.

Além do mais, autonomia e reflexão crítica não se coadunam com rotinas e normas instituídas e reguladoras da ação; com mecanismos de controle pedagógico; tampouco com discussões restritas aos problemas da sala de aula (leia-se, do ensino) desconsiderando o contexto social mais amplo.

Entende-se que o paradigma da formação prática reflexiva para o desenvolvimento de competências profissionais que norteia a proposta de formação continuada de professores(as) no PSLTQLE, justificado pela necessidade de superação da racionalidade técnica e da racionalidade prática, termina por reforçar esta última.

O Programa adota um modelo em que relaciona formação e prática pedagógica de sala de aula, numa visão mais próxima da instrumental, já que centraliza as discussões no

“como fazer” adequado ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), sobretudo dos conteúdos da Língua Portuguesa (ler e escrever).

Para tanto, este modelo prioriza o conhecimento didático (entendido como aquele que contribui para a resolução de problemas relacionados ao ensino), e se materializa por meio de ações formativas que se efetivam, prioritariamente, na escola, sendo estas realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos que atuam na própria escola.

Considerando que os conhecimentos são construídos nas interações e vivências na sala de aula, como também na busca de respostas aos problemas colocados pela prática, no modelo defendido pelo PSLTQLE, a prática da sala de aula é entendida como eixo do processo formativo de professores(as). E a escola é entendida como *locus* privilegiado para a realização das ações desse processo formativo. Na partilha de experiências e saberes construídos no exercício da profissão, mediada pelo(a) coordenador(a) da escola, os professores(as) constroem (e socializam) conhecimentos coletivamente, a partir da reflexão.

Entretanto, sabe-se que existe muito senso comum, ou no dizer de Freire (2001, p. 34), muito “saber da experiência feito”, nas discussões que se efetivam sem a mediação dos conhecimentos teóricos. Isso impõe limites à apreensão (tomada de consciência) da realidade e, por conseguinte, contribui para que os sujeitos se **adaptem** a ela, sem questioná-la.

Sendo assim, mais que valorizar a prática da sala de aula e o conhecimento didático, uma proposta de formação continuada que pretenda formar profissionais autônomos, reflexivos e competentes, precisa ser balizada por uma fundamentação filosófica, histórica, social e política, simultaneamente à formação didático-metodológica.

Entende-se que a formação continuada possui caráter diferente da formação inicial. Não se desconsidera, também, as críticas à formação inicial de professores(as), que apontam suas fragilidades para lidar com problemas que emergem no exercício profissional com alunos(as) oriundos(as) de realidades diferentes, portanto, heterogêneos, como também apontam suas dificuldades relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

No entanto, entende-se que os problemas educacionais não se resumem ao ensino ministrado em sala de aula, até porque esta não está isolada da sociedade como um todo, embora se reconheça a complexidade que envolve o ensino.

Entende-se, igualmente, que o problema da não-aprendizagem, ou do baixo desempenho dos(as) alunos(as), não é consequência exclusiva dos métodos e técnicas de ensino utilizados pelo(a) professor(a).

E, ainda, entende-se que o conhecimento de métodos e técnicas de ensino não é suficiente para a construção e efetivação de uma prática pedagógica *de qualidade*. Tudo isso

por se entender que os problemas colocados pela atuação do(a) professor(a) têm relações com as dimensões histórica, econômica, política e cultural da sociedade.

O que se questiona é a perda de visão de totalidade do trabalho docente no modelo de formação continuada adotado PSLTQLE, o que pode contribuir para que os(as) professores(as), nos processos formativos, restrinjam suas reflexões a particularidades, às manifestações aparentes do fenômeno educativo, sem atingir sua essência, seu movimento.

Sem tomar a prática social, que não se restringe à prática pedagógica realizada na sala de aula, como referência de análise, pode-se não desvelar as condicionalidades e os determinantes das práticas pedagógicas e as reais causas dos problemas que aí se manifestam.

A apropriação da essência do fenômeno educativo exige a análise de suas relações e nexos constitutivos, considerando a totalidade das práticas sociais. Para isso é necessário entender a realidade como construção teórico-prática, o que, por sua vez, exige uma reflexão de natureza diferente da reflexão que é inerente aos seres humanos. Exige uma reflexão para a apreensão da realidade, a fim de explicá-la. Uma reflexão, portanto, mediada por referenciais que contribuam para que essa apreensão seja a mais abrangente possível. Referenciais que permitam colocar o pensamento em movimento para superar sua capacidade de apreensão e ir além do que é percebido.

Porquanto, entende-se que os processos formativos de professores(as), sejam eles realizados na formação inicial ou na formação continuada, precisam ser fundamentados em sólida formação teórica.

Na formação continuada, pelo fato de os(as) professores(as) estarem em pleno exercício profissional, tais processos podem buscar melhor articulação entre teoria e prática, desde que não se reduza o entendimento de qualquer uma destas dimensões.

A prática a ser considerada como referencial de análise é a prática social, ou o ensino, desde que entendido como essência da educação escolar, e esta, por sua vez vista como: “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1999, p. 83). Enquanto que a teoria a ser considerada referira-se aos conhecimentos universalmente produzidos, que contribuam para o conhecimento da realidade e não àqueles úteis para uma reflexão que tenha como horizonte a resolução de problemas cotidianos.

Nesse sentido, afirma-se que a oposição entre os modelos de formação de professores(as) baseados na racionalidade técnica e os que propõem a racionalidade prática, só existe graças à predominância de um paradigma empirista-positivista que concebe a possibilidade de distanciamento entre teoria e prática. Destarte, ou são desvalorizados os conhecimentos científicos, como no caso do PSLTQLE, ou os construídos no cotidiano da

prática docente na escola. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos. Estes, por sua vez, ganham novos significados quando postos diante da realidade escolar.

Portanto, há de se reafirmar a necessidade da valorização de uma reflexão crítica, rigorosa e radical que pode até partir das manifestações aparentes dos problemas educacionais percebidos na sala de aula, mas que busque suas raízes na totalidade do fenômeno educativo com suas múltiplas determinações, considerando o momento histórico. Há de se valorizar, enfim, a reflexão desde a condução das políticas educacionais pelo Estado capitalista até a própria formação docente.

Todavia, com base nos dados analisados neste trabalho, entende-se que o processo formativo de professores(as) no PSLTQLE fundamenta-se numa concepção da docência como execução de práticas relacionadas ao ensino em sala de aula. E, coerentemente com tal concepção, a formação continuada como municiamento necessário a esta prática. Por isso a adoção dos mesmos paradigmas que fundamentam as reformas curriculares da formação de professores, que são norteadas por uma visão neotecnista. Por isso, também, a centralidade no desenvolvimento de competências profissionais, entendidas como a capacidade de acionar conhecimentos necessários à resolução de problemas imediatos localizados na sala de aula. Tais escolhas revelam uma visão reducionista tanto de prática quanto de teoria, assim como o sentido atribuído à articulação teoria e prática.

Concebido desta maneira, o processo formativo de professores(as) tem limitadas chances de contribuir para gerar posturas profissionais pautadas pela reflexão crítica não apenas de suas práticas, senão também da relação escola e sociedade. Posturas profissionais estas que venham a ser comprometidas com uma visão transformadora cujo horizonte seja a (re)construção de um trabalho educativo de qualidade para garantir o acesso dos(as) alunos(as) à cultura historicamente produzida pela humanidade, capaz de instrumentalizá-los(as) para a luta pela construção de uma nova sociedade.

O que se questiona nessa proposta é de um lado, a desvalorização do potencial papel do(a) professor(a) para protagonizar a construção de novas relações sociais no interior da escola em correspondência com a necessidade de se fazer uma História diferente, assentada sobre outras bases, e, por outro, a valorização de uma adaptação à sociedade atual, marcada por profundas exclusões sociais.

O PSLTQLE implementou um modelo de formação continuada de professores(as) que se apóia numa concepção que tem como horizonte apenas o compromisso com o imediato, o presente, e não com questões e ações de médio e/ou longo prazo, que possam construir um futuro melhor, comprometido com a transformação do próprio contexto no qual

estes(as) profissionais desenvolvem sua prática: escolas para pobres, integrantes de uma rede de escolas de um município que é a capital do estado que apresenta os piores índices de desenvolvimento humano do país.

Considerando que a transformação é algo presente nos mais diferentes discursos, vale explicitar que a transformação aqui almejada terá como meta a superação da ordem social capitalista.

Fundamentada em relações de exploração, em que poucos se apropriam das riquezas produzidas coletivamente pela maioria, esta forma societal relega a maioria da população a uma vida de escassez, enquanto a pequena parcela proprietária dos meios de produção e de troca vive desfrutando das benesses possibilitadas pelo avanço científico e tecnológico. Avanço este fruto do conhecimento construído e sistematizado por toda a humanidade ao longo de sua história.

Transformação, enfim, que busque a construção de uma sociedade realmente justa e igualitária, balizada pelo princípio: “a cada um segundo suas necessidades, de cada um segundo suas capacidades” (MARX, apud ANDERSON, 1995, p.199).

Não se está negando a importância da reflexão sobre os problemas relacionados ao ensino. Tampouco se desconsidera a contribuição do PSLTQLE para a minimização das angústias e incertezas dos(as) professores(as) no processo de planejamento e execução de situações que oportunizem reais aprendizagens para os(as) alunos(as), algo que ficou, inclusive, explícito nos depoimentos dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes da pesquisa.

A efetivação de um espaço-tempo para discussões coletivas dos(as) educadores(as), de forma sistemática e com periodicidade definida, oportunizada pelo Programa, é um aspecto positivo que merece ser ressaltado.

Além do mais, considerando que os homens e as mulheres são seres condicionados, mas não determinados; que são eles(as) que fazem a História; que a realidade está em constante movimento e que ganha sentido (ou muda de sentido) com a práxis humana; constata-se a potencialidade desse espaço-tempo, que pode desencadear outras reflexões, para além do contexto da sala de aula e das imposições da formação proposta pela ABAPORU.

A História tem mostrado a força das contradições na mudança dos rumos da Humanidade. O fato de estarem juntos(as), ainda que sejam definidos os objetivos, os conteúdos e a forma da discussão, professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), ou outros(as) profissionais que se fizerem presentes nas ações formativas promovidas pelo PSLTQLE, por serem seres histórico-sociais; sujeitos de opção, podem tomar consciência de

seus interesses de classe. Afinal é como diz Gramsci: “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade”.

REFERÊNCIAS

ABAPORU. **Projeto de Assessoria às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís**. 2002 (mimeo).

ABAPORU. Breves Considerações. Com a palavra, a ABAPORU. *In*: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero lendo e escrevendo'. **Formação de educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. *In*: GUIMARAES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1974

ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. *In*: SADER, E; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. (Orgs). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001a

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P (Orgs) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3 ed. São Paulo: Ed. Boitempo, 2003

ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. *In*: LOMBARDI, C.F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

ANTUNES, R. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Documento final do VII, X, Encontro Nacional**. Niterói, 1994, Brasília, 2000. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xiienc_04.doc>. Acesso em: 12 out. 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final do Encontro XII Nacional**. Brasília, DF 11a13/08/2004 Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_xiienc_04.doc>. Acesso em 12 out. 2005.

ARCE, A. A formação de professores sobre a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In*: DUARTE, N. (Org) **Sobre o construtivismo**. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *In*: **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2006

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12923.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2006

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2007

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 08 Ago. 2007

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *In: Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 44, Abr. 1998

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em: <tarcisiodezena.sites.uol.com.br/apostila/cons wash.htm>. Acesso em 08 dez. 2006.

BIANCHETTI, L, **Da chave de fenda ao Leptop: tecnologia digital e novas qualificações**. Ed. Vozes, Petrópolis: Florianópolis, 2001

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 25/11/1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9131.htm>> Acesso em: 21 abr. 2005

BRASIL. Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial da União** de 22/12/95. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9192.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2005.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, **Diário Oficial da União** de 26/12/96. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica - CEB. Resolução nº 3, de 3/8/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, **Diário Oficial da União** de 08/08/2005, Seção I, pág. 27 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Parecer nº 115/99 de 10/8/99, define as Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. Brasília, **Diário Oficial da União** de 6/9/99. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Parecer nº 09/01, de 08/5/2001, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Parecer nº 21/01, de 06/8/2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Parecer nº 27/01, de 02/10/2001 Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Resolução nº 02 de 26 de junho de 1997, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, **Diário Oficial da União** de 15/07/97, Seção 1 - p. 14927. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Resolução nº 01, de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. Brasília, **Diário Oficial da União**

de 7/10/1999. Seção 1, p. 50. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília **Diário Oficial da União** de 9/04/2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 21 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação – CNE. Conselho Pleno – CP. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior Brasília, **Diário Oficial da União** de 4/03/2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 21 abr 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.306, de 19/8/1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 20/08/1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D2306.htm>>. Acesso em: 21 abr 2005

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.276, de 6/12/1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, Gráfica do Senado, **Diário Oficial da União** de 7/12/99. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D3276.htm>>. Acesso em: 21 abr 2005

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.554, de 7/8/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3 do Decreto n. 3. 276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, Gráfica do Senado, **Diário Oficial da União** de 8/12/00. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D3554.htm>>. Acesso em: 21 abr 2005

BRESSER PEREIRA, L.C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.) **Reforma do Estado e a administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento.** Campinas, Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: tória e prática. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001a

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001b

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, set/dez, n. 18 ANPEd, São Paulo, 2001

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. In: **O público e o Privado.** Fortaleza, n. 5 jan/jun, 2005.

CABRAL NETO, A; MACEDO, V P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o paradigma GESTAR. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs). **Política pública de educação no Brasil/** compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre:Sulina, 2006

CABRAL NETO, A; OLIVEIRA, M. N. Descentralização/Municipalização do ensino no Estado da Bahia: aspectos político-institucionais e administrativos. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs). **Política pública de educação no Brasil/** compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REAL, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs) **Formação de professores/** tendências atuais. São Paulo: EdUFSCar, 1996

CANNABRAVA FILHO P. América Latina pós Consenso de Washington. *In: Conjuntura 2003*; Nova Sociedade Comunicação Ltda, outubro, 2003. Disponível em: <http://www.novasociedade.com.br/conjuntura/arquivos/conjuntura03.pdf> Acesso em: 12/11/2006

CARVALHO, C. do P. F. de. **A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 63)

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Caderno de Pesquisa** n. 114, São Paulo, nov. 2001.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. *In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2007

CASTRO, C.M., CARNOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV/BID, 1997.

CASTRO M. H. G. de. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas. *In: MEC/INEP*. Brasília, 1998 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1998/titulos_avulsos/avsisteduca.pdf>. Acesso em 04 mar. 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Mudança no mundo do trabalho e Reforma Curricular nos cursos de Graduação no Brasil. *In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu (MG), Set/2000. Anais Caxambu (MG) 2000*

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA - CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA, 1995

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA - CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor para invertir más**. Financiamento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, enero del 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In:* ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. Trad. Mônica Corullón. *In:* DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. *In:* GENTILI, P. (Org) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In:* GUIMARAES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo com descoberta e criação. *In:* MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994
CURY, C. R.J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CUNHA, L. A. **Uma leitura da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980

CURY, C. R.J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985

DELORS, J. et al. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Brasília, DF; Cortez; UNESCO, 1998.

DEMO, P. Formação permanente de educadores: educar pela pesquisa. *In:* MENEZES, L. C. de (org). **Professores: formação e profissão** São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção formação de professores).

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *In:* **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, dezembro 2003 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em 23 Mai. 2005.

DOURADO, L. F. A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior? *In: LISITA, V. M. S. S. (Org). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001*

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *In: **Cadernos Cedex.** Campinas, ano XIX, n. 44 (número com o tema “O professor e o ensino: novos olhares”, organizado por Newton Duarte), 1998*

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** críticas às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas, Autores Associados, 2000

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria) *In: **Educação e Sociedade.** v. 24 n.83 Campinas ago. 2003a*

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003b (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE, N. Prefácio. *In: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. *In: **Estud. av.,** São Paulo, v. 12, n. 33, 1998.* Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141998000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 11 Feb 2007

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social:** pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999

DUMAS, A. Rede Social educativa para converter velhas barreiras em novas possibilidades. *In: MARANHÃO*. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero lendo e escrevendo'. **Formação de educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *In: Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, n. 01. Universidade de Minho. Braga, Portugal, 2001. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414103.pdf> Acesso em: 10/06/2006

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor-reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FEITOSA, M. Mensagem do Secretário. *In: MARANHÃO*. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero lendo e escrevendo'. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003.

FEITOSA, M. M. R; GRILL, I. G; PINTO, L. M. C. "São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo": uma política de desfragmentação na área de educação. *In: MARANHÃO*. Prefeitura Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0 3. ed. 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada, do **Aurélio Século XXI**, O Dicionário da Língua Portuguesa. Regis Ltda © 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. *In: LINHARES, C. et al ALVES, N. (Org)*. **Formação de professores: pensar e fazer**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23 n. 80, set. 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In: GENTILI, P. (Org) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola.*** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. *In: **VIII ENDIPE.*** Volume II – Florianópolis, 1996.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. Apresentação. *In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P (Orgs) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.*** São Paulo: Cortez, 2001.

FORUM EM DEFESA DA FORMACAO DE PROFESSORES. Denúncia: Governo intervém por decreto. *In: **Educação e Sociedade*** Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300019&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2005.

GAETANI, F. A reforma do Estado no contexto latino-americano: comentários sobre alguns impasses e possíveis desdobramentos. *In: **Revista do Serviço Público.*** Brasília, ENAP. Ano 49, n. 2, Abr. Jun. 1998

GAJARDO, M. **Reformas educativas em América Latina: balance de uma década.** Santiago do Chile: PREAL/Documento, 1999

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores.** São Paulo: Editora Alfa-omega, 2006

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e educação. *In: **Educação e Realidade,*** Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 191-202, 1995

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.*** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, 1996

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo.** 2 ed.: Petrópolis: Vozes, 2001

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In:* LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2005

GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. Formação de professores como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In:* MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Batista. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995

GONÇALVES, C. L. PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau – Propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000

GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador e a educação continuada**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y posmodernidad**. Madrid: Morata, 1996

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *In:* **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, Campinas, Agosto/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>>. Acesso em 8 mar. 2006.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. *In: Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, 2003. Disponível em: <[http://www.adm.ufba.br/mpa_biblio/KUENZER,%20A\[1\].%20Z.%20Competência%20com%20práxis.pdf](http://www.adm.ufba.br/mpa_biblio/KUENZER,%20A[1].%20Z.%20Competência%20com%20práxis.pdf)>. Acesso em 22 mar. 2006.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Trad. Dagmar M. L. Zibas. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FAPESP, n. 100, mar.1997

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2005

LIMA, R. N.; MENDES, O da C. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. *In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs). Política Pública de Educação no Brasil: Compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006

LINHARES, C. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. *In: LINHARES, C. (Org). Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001

LINHARES, C. e SILVA, W. C. da. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto legal.(Texto legal: legislação) Brasília: Plano Editora, 2003

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa 'São Luís, Te Quero lendo e escrevendo'. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.** São Luís: SEMED, 2004

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação dos profissionais da educação. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun.1992

MARTINS, A. M. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. *In: LINHARES, C (Org.) Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas.* Niterói: Intertexto, 1999

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura *In: Educação & Sociedade* vol.22 nº 77 Campinas Dec. 2001

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? *In: GUIMARAES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada.* 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117 março/2003 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2005

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina.** Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004a

MELO, C. (Org). Formação dos gestores das escolas – entre o possível e o necessário. *In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa ‘São Luís, Te Quero lendo e escrevendo’.* **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.** São Luís: SEMED, 2004b

MELO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 1995

MENEZES, C.M.A. Educação Continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. *In: Revista da FAEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Salvador*, v. 12, n. 20, jul/dez, 2003

MIRANDA, M. G. de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In: DUARTE, N. (org) Sobre o construtivismo.* 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005

MORAES NETO, B. R. de. **Marx, Taylor, Ford**: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2000

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995 (Nova Enciclopédia, 39).

NOSELLA, P. O compromisso político como horizonte da competência técnica. *In*: **Educação e Sociedade**, nº 14, Cortez: Cedes, maio, 1983.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. *In*: OLIVEIRA, C. de; *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PAIXÃO, M. do S. E. **Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís-Ma**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2005

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola. *In*: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999

PERONI, V; ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In: ADRIÃO, T; PERONI, V (Orgs) O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000a

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - PNAD 1998. Microdados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Rio de Janeiro Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/coment99.shtm>>. Acesso em: 04 maio 2006

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação e professores:** unidade teoria e prática? 2 ed. São Paulo, Cortez: 1995

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 3 ed. São Paulo: Cortez: 2005

PINO, I. Os novos rumos da LDB: dos processos e conteúdos. *In: Educação e Sociedade.* Campinas, Papyrus/CEDES, ano XVI, nº 51, 1995

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In: BRZEZINSKI, I. (Org). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, T.S. **Sociologia política de las reformas educativas.** Madri: Morata, 1994.

RAMOS, M. N. O público e o privado na Educação Profissional: as políticas do MEC. *In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (Orgs). O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade.*São Paulo: Xamã, 2005

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação?. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

RAPOSO, M. da C. B. O método dialético: subsídios para a sua compreensão. *In: Educação e Emancipação*, São Luís, v. 1 n. 2, jul/dez 2002.

RAPOSO, M. da C. B. A trajetória da formação docente e suas relações com a educação básica. *In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs). Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006

RIBEIRO, M.L. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1987

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. *In: IBERNÓN, F. (Org). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. *In: DUARTE, N. (Org) Sobre o construtivismo*. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005

SAVIANI, D. **Educação**; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 40).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1999

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea)

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. **Site oficial**. Disponível em: <<http://www.saoluis.ma.gov.br/educacao/conteudo.aspx?idConteudo=1041>>. Acesso em 12 maio 2006.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa, Moraes Editora, 1981

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar; 2000. Disponível em: <http://www.nossalingua_nossa_patria.htm>. Acesso em 27 dez.2003

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE; M. J. HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

SOLIGO, R. (Org.) História de uma caminhada lado a lado. *In*: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa ‘São Luís, Te Quero lendo e escrevendo’. **Formação de educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004a

SOLIGO, R. (Org) Percursos da formação profissional. Parte 1 Uma resposta mais do que um problema. *In*: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa ‘São Luís, Te Quero lendo e escrevendo’. **Formação de educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004b

SOLIGO, R. (Org) Acompanhar as escolas – para encurtar a distância. *In*: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa ‘São Luís, Te Quero lendo e escrevendo’. **Formação de educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004c

STEFFAN, D. H. Globalização, educação e democracia na América Latina. *In*: NOAM, C. (Org). **A sociedade global**: educação, mercado e democracia. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P. (Org) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública, 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco do Brasil. Trad. Mônica Corullón. *In*: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

TRAVASSOS, J. Dimensão pedagógica e didática da formação contínua de professores: papel das Instituições de Ensino Superior. *In*: NÓVOA A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luís Fernando Cardoso. 2 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político- pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais – cooperação ou intervenção. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

VAILLANT, D. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL. **Formação de Formadores**: Estado da Prática.nº 25, outubro, 2003.
Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc25.pdf>. Acesso em 03 maio 2005.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993

VITURIANO, H. e SOLIGO,R. **Para não esquecer**. São Luís: SEMED, janeiro/2006 (mimeo)

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZANELLA, J. L. Dilemas de um Professor em Sala de Aula na Busca de um Ensino Reflexivo. Evento Educador 2000 - In: **Congresso Internacional de Educação**. São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanella.htm>> Acesso em 06 abr. 2005.

ZIBAS, D. M. L. Escola pública versus escola privada: o fim da história? In: **Cadernos de Pesquisa** n. 100 São Paulo, mar.1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2005

ANEXOS

ANEXO A – Projeto de Assessoria às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís

ANEXO B – Roteiro para Discussão de Grupo com as Formadoras de Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

ANEXO C – Questionário para Coordenadores(as) Pedagógicos(as)

ANEXO B

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO DE GRUPO COM AS FORMADORAS DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) (CP)

1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO

- Fale um pouco sobre o PSLTQLE no que se refere aos seus fundamentos, objetivos e metodologia, principalmente com relação à formação continuada de coordenadores(as) pedagógicos(as) e de professores(as)?
- Você acha que as políticas implementadas pelo PSLTQLE contribuem para a valorização dos(as) profissionais da SEMED, especificamente aqueles que lidam mais diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas escolas?
- Você poderia relacionar alguns aspectos positivos e negativos na proposta de formação continuada – de professores(as) e de coordenadores(as) pedagógicos(as) – no PSLTQLE?

2 TRABALHO COMO FORMADORA DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

- Qual a participação da equipe de formadores(as) na formulação e implementação da proposta de formação de professores(as) no PSLTQLE?
- Como é a participação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nos encontros mensais de formação continuada?
- Os(As) CP mostram-se receptivos(as) com relação à política de formação continuada adotada pela Rede?
- Você avalia que em termos de compreensão teórica os assuntos discutidos nos encontros de formação continuada de CP têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo?
- Quais as temáticas mais frequentes nos encontros de formação continuada de C. P.?
- Como formadora de coordenadores(as) pedagógicos, quais as expectativas que você tem do trabalho da coordenação pedagógica na escola, no que se refere especificamente à formação continuada dos(as) professores(as)?

3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- O que você entende por formação continuada?
- Você acha que a formação continuada de professores(as) na escola pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.
- Qual o papel (e o lugar) da teoria e da prática na formação continuada?

4 PARADIGMAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

- Qual a sua opinião sobre a perspectiva da formação de professores(as) como profissional reflexivo, ou seja, da *reflexão sobre a prática* na formação – inicial e/ ou continuada – de professores(as)?
- E sobre a concepção de competências como eixo norteador da formação de professores?
- Em sua opinião, existem ou não condições a serem garantidas para o exercício de uma prática profissional reflexiva na escola?

ANEXO C

São Luís, maio de 2007.

Prezado(a) colega,

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-graduação da UFMA – Mestrado em Educação – intitulada *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) NO RORAIMA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA*. Pretendo analisar o programa de formação continuada de professores(as) neste Programa, implementado pela SEMED em parceria com a ABAPM, desvelando os pressupostos e fundamentos de ideário que constitui a política e as práticas presentes nesta formação.

São várias as justificativas que apóiam esta opção. No entanto, ressalto o fato de me reconhecer sujeito desse contexto, tendo em vista que ingressei, como coordenadora pedagógica na SEMED, em julho de 2002 e no ano seguinte integrei o grupo de formadoras de coordenadores(as) pedagógicos(as) (CP), trabalhando com o grupo da Educação Infantil de turno matutino.

Portanto, sinto-me a vontade para solicitar sua colaboração no sentido de responder a este questionário. Ele é um dos instrumentos utilizados na coleta dos dados necessários para a construção de um referencial de análise que me permita apreender o pensamento que norteia a proposta de formação continuada de professores(as) da Rede. Acredito que a explicitação de seus limites e possibilidades pode fornecer elementos para a participação em debates propositivos no intuito de enfrentar os desafios que se colocam para a formação de professores(as) no contexto atual.

Como você, enquanto CP, é o(a) responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações de formação continuada de professores(as) no âmbito do cotidiano escolar, suas respostas são fundamentais.

Não é necessário assinatura ou nome. Comprometo-me com o anonimato de suas respostas. Sob nenhuma hipótese elas poderão ser utilizadas para outros fins além daqueles da referida pesquisa.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Talderico de Araújo Prazeres

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Ano de ingresso na SEMED: _____

1.2 Tempo de atuação na escola: _____

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Indique os cursos que freqüentou:

() Ensino Médio Curso _____

() Graduação Curso _____ Instituição _____

() Pós-graduação Curso _____ Instituição _____

() Outros Curso _____ Instituição _____

2.2 Considerando sua atuação profissional na SEMED, que exige o planejamento, execução e avaliação de ações de formação continuada de professores(as) no âmbito do cotidiano escolar, você avalia a sua formação:

() Insatisfatória

Parcialmente satisfatória

Satisfatória

Amplamente satisfatória

Justifique sua resposta: _____

2.3 Você participa das ações formativas para coordenadores(as) pedagógicos(as) oferecidos pela SEMED?

sim, regularmente

sim, esporadicamente

não participo

Em caso afirmativo, responda os itens 2.4 e 2.6, a seguir. Porém, se não participa dos encontros, responda a questão 2.7.

2.4 Cite algumas das ações formativas das quais tem participado desde a implantação do *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo?*

2.5 Como você avalia os referidos encontros?

2.6 Em que medida os conteúdos abordados nessas ações formativas relacionam-se com a sua prática profissional na escola, no sentido de contribuir para sua melhoria? Por quê?

2.7 Indique pelo menos três motivos que justificam sua participação (ou não participação) das referidas ações.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

3.1 O que você entende por formação continuada?

3.2 Em sua opinião, a formação continuada de professores(as), a ser assumida pelo sistema de ensino, deve concretizar-se:

- em parceria com as universidades
- em parceria com as universidades, associações profissionais e sindicatos.
- em parceria com empresas de consultoria
- sem parceria, contando com os técnicos do próprio sistema.
- Outros. Qual(is)? _____
- não tem opinião

Justifique sua resposta

3.3 Na sua avaliação, a formação continuada de professores(as) na escola:

- contribui para a melhoria da qualidade do ensino
- não contribui para a melhoria da qualidade do ensino
- não tem opinião

Por quê?

3.4 Cite os principais objetivos que orientam o seu trabalho com a formação continuada dos(as) professores(as) da escola na qual desenvolve suas funções.

3.5 Indique as ações formativas que executa com os professores(as) da escola em que trabalha que você considera as mais relevantes no processo de formação continuada desses(as) profissionais. E justifique sua resposta.

3.6 Considerando o trabalho da coordenação pedagógica na escola, sobretudo no que se refere à formação continuada, os(as) professoras:

- mostram-se receptivos(as)
 Não se mostram receptivos(as)
 Não tem opinião

Justifique sua resposta.

3.7 Existe algum(ns) fator(es) que dificulta(m) o desenvolvimento de suas atividades de formação continuada dos(as) professores(as) na escola em que trabalha? Qual (is) seria(m)?

4. PERSPECTIVAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

4.1 Qual sua opinião sobre a perspectiva da formação de professores(as) como *profissional reflexivo(a)*, ou seja, da *reflexão sobre a prática* na formação – inicial e/ ou continuada – de professores(as)?

4.2 Indique as principais mudanças que a reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula na formação continuada de professores(as) pode contribuir para concretizar.

4.3 Qual o papel da teoria e da prática na formação continuada de professores(as)?

4.4 Qual o seu posicionamento acerca da concepção de competências como eixo norteador da formação de professores(as)?

5. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO *PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCREVENDO* (PSLTQLE)

5.1 Você conhece o PSLTQLE quanto aos seus fundamentos, objetivos e metodologia, principalmente no que se refere à formação continuada de professores(as)?

Sim Não Em parte

5.2 Caso tenha assinalado SIM ou EM PARTE na pergunta acima, registre, resumidamente, o que conhece da proposta de formação continuada de professores na escola, contemplando objetivos e metodologia recomendados.

5.3 Existe alguma(s) mudança(s) na prática pedagógica dos(as) professores(as) que você atribui à política de formação continuada implementada pela SEMED, por meio do Programa São Luís te quero lendo e escrevendo? Qual (is)?

5.4 Indique aspectos positivos, negativos (e alternativas possíveis para a superação destes) da proposta de formação continuada – de professores(as) e de coordenadores(as) pedagógicos(as) – no PSLTQLE?

