

KÁTIA MARIA DA SILVA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES – (PROFA) E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS.**

**MACEIÓ
2007**

KÁTIA MARIA DA SILVA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES - (PROFA) E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS.**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação Mestrado em
Educação Brasileira da Universidade
Federal de Alagoas, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação, sob a orientação das
Professoras Doutoras Tânia Maria de
Melo Moura e Marinaide Lima de
Queiroz Freitas**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MACEIÓ
2007**

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Renata Barros Domingos

S586p

Silva, Kátia Maria da.

Programa de formação de professores alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares / Kátia Maria da Silva. – Maceió, 2007.

92 f.

Orientadoras: Tânia Maria de Melo Moura e
Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 89-92.

1. Educação – União dos Palmares (AL). 2. Professores alfabetizadores - Formação. 3 .Educadores. 4.Políticas publicas. I. Título.


CDU: 371.13(813.5)

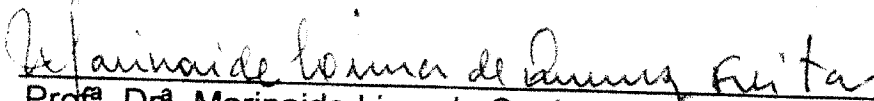
Katia Maria da Silva


**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES - (PROFA) E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS**


Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Tania Maria de Melo Moura (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL


Prof^a. Dr^a. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (co-orientadora)
Universidade Federal Alagoas - UFAL


Prof^a. Dr^a. Adriana Almeida Sales de Melo (Titular)
Universidade Federal de Alagoas - PPGE-UFAL


Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Titular)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedicatória

Aos meus pais Antonio Euclides Filho e Creuza Alexandre da Silva pelos inúmeros sacrifícios para que permanecêssemos na escola, em detrimento das carências/necessidades econômicas e sociais.

Ao meu esposo Nando e aos meus filhos Pedro Gabriel e Pedro Henrique por serem meu aconchego e ponto de partida para minha caminhada.

À Professora Doutora Tânia Maria de Melo Moura, pelo trabalho e pesquisas incansáveis em favor da educação de jovens e adultos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Meu Deus – Pai – Eterno - Todo Poderoso e à intercessora e Bem Aventurada Sempre Virgem Maria que com sua bondade incontestável e sua misericórdia insondável me proporcionou a felicidade de ser filha de pessoas humanas, que acreditam na certeza de sermos eternos aprendizes na constante busca da felicidade nessa brevidade da existência terrena.

As professoras alfabetizadoras de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação da cidade de União dos Palmares, que participaram integralmente do PROFA, protagonistas desta caminhada pela contribuição. Sem elas esta pesquisa não se realizaria.

Aos professores que estiveram na Banca de Qualificação: Prof^a Dr^a Adriana Sales de Melo e Prof^o Dr^o Luiz Gonzaga Gonçalves, pelas valiosas contribuições que nos permitiram um novo olhar para o trabalho e para a nossa vida pessoal e profissional.

À Prof^a Dr^a Tânia Moura, pela competente orientação e constante acompanhamento, contribuindo de forma considerável para nosso processo de crescimento e amadurecimento, pessoal e profissional.

À Prof^a Mestra Abdízia Alves, por ser exemplo de perseverança e profissionalismo, confirmando a certeza de que; ‘Nenhum pássaro voa alto demais, se voa com as próprias asas’(William Blake).

À companheira Ana Verônica, que no momento da angústia estendeu a mão amiga e profissional.

À companheira Márcia Suzana, que com suas reflexões precisas nos fez perceber que ‘ Nada é para sempre!’, por isso a obrigação de buscar cuidar de si mesmo.

À Prof^a Dr^a Marinaide Queiroz, nossa fiel e sempre formadora no âmbito educacional da EJA.

Às Minhas Irmãs, Joelma (Jó), Maria José (Nicole) e a Antonia Juliana (Ju) por serem minhas terapeutas, pela partilha, companheirismo e apoio incondicional, com incentivos permanentes nesse momento de grande aprendizado profissional/ pessoal.

Aos Professores Coordenadores e funcionários do Mestrado CEDU–UFAL, pela colaboração no nosso processo formativo.

Aos Colegas do Mestrado, pelos momentos de troca, respeito e amizade.

À toda minha família, especialmente minha mãe mulher/guerreira e de fé inabalável na providência divina, pelo incentivo, apoio e respeito às minhas ausências e silêncio.

Ao Nando pela paciência/crítica, compreensão e incentivo.

SIGLAS UTILIZADAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDU – Centro de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

SAEB – Sistema Nacional de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

Neste trabalho fazemos uma avaliação da influência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - na formação de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, o qual atendeu aos professores da rede pública municipal, especificamente em União dos Palmares (Alagoas), no período de 2000 a 2001. Para realizar a investigação, lançamos mão da pesquisa qualitativa de natureza exploratória envolvendo o estudo teórico, as técnicas de análise documental e entrevistas. Esta última foi realizada com duas alfabetizadoras, que participaram integralmente do PROFA e permanecem lecionando nas salas de aulas de jovens e adultos. Por meio das entrevistas foi possível captar as concepções das alfabetizadoras em torno da categoria competências - base teórica do PROFA - e analisar o papel do referido Programa na aquisição das sub-competências pelas alfabetizadoras. O tratamento e análise dessas categorias foram possíveis através da fundamentação teórica estudada. O percurso metodológico vivenciado nos garantiu atingir o objetivo geral da pesquisa: analisar a influência do PROFA – na formação dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos e o conseqüente reflexo na administração de sua própria formação continuada e os objetivos específicos; analisar as políticas governamentais que anunciam oportunizar, às professoras, acompanhamento técnico e materiais, possibilitando-lhes condições reais de administrarem sua própria formação; identificar a dimensão das políticas públicas educacionais brasileiras em consonância com a política econômica e social do modelo de política neoliberal na formação dos professores; analisar a relação existente entre o Plano Nacional de Educação e os Programas de Formação PCN e PROFA; avaliar a “competência de administrar sua própria formação continuada” a partir das falas das professoras/alfabetizadoras de jovens e adultos na rede de União dos Palmares. O resultado da investigação, ao tempo que nos mostra a falta de acompanhamento

pedagógico nas formações continuadas em serviço na rede municipal de educação deve oportunizar políticas públicas que auxiliem os professores/alfabetizadores na sua conquista de condições materiais e profissionais para poderem ‘administrar sua própria formação contínua’. Por outro lado, abre espaços para a continuidade de estudos nessa área.

Palavras-Chave: Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos - Políticas Públicas - Programas de Formação de Professores - Competência Profissional.

ABSTRACT

In this work we make an evaluation of influence of Program to Formation of Alphabetization's Teachers - PROFA – that promotes the formation of teachers to give instruction in reading and writing to young people and adults, attending teachers that are working in schools of the municipal public educational net, specifically in União dos Palmares (Alagoas), during the period of 2000 to 2001. To carry through the inquiry, we launch hand of the qualitative research of explored nature involving theoretical study, techniques of documentary analysis and interviews. This last one was carried through with two alphabetization teachers that had participated integrally of the PROFA and remain teaching in adult and young people classrooms. By means of the interviews it was possible to catch their conceptions around the category abilities - theoretical base of the PROFA - and to analyze the paper of the cited Program in the acquisition of the sub-abilities for the alphabetization teachers. The treatment and analysis of these categories had been possible through the studied theoretical basement. The lived methodological passage has guaranteed to us reach the general objective of the research: to analyze the influence of PROFA - in the formation of adult and young people alphabetization teachers and the reflected consequence in administration of their proper continuous formation, and the specific objectives; to analyze the governmental politics that announce to give opportunities to the teachers, technical accompaniment and materials, making possible to them real conditions to manage their proper formation; to identify the dimension of Brazilian educational public politics in accord with the economic and social politics of teachers' formation into new liberal model; to analyze the existing relation enter National Plan of Education and the Programs of Formation, PCN and PROFA; to evaluate the "ability of managing their proper continued formation" from the words of alphabetization teachers of young people and adults in the school net of

União dos Palmares. The result of inquiry, to the time that shows the lack of pedagogical accompaniment in the continuous formation in service in the municipal net of education, must give opportunities of public politics that assist the alphabetization teachers in their conquest of material and professional conditions to be able “to manage their proper continuous formation”. On the other hand, it opens spaces for the continuity of studies in this area.

Key-words: Education and Alphabetization of Young People and Adults; Public Politics; Programs to Teachers’ Formation; Professional Ability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I -A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	21
1.1- Políticas “Públicas” da Educação Brasileira: Passado e Presente do Jugo Capital	21
1.2- Políticas Neoliberais e a (de) Formação Docente	32
CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE PNE, PCN E PROFA	43
2.1- O PNE no contexto da Política Brasileira	44
2.2 – Programa: Parâmetros Curriculares Nacionais/ Política Neoliberal ..	49
2.3 - O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	53
CAPÍTULO III – ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB O OLHAR DAS PRÓPRIAS ALFABETIZADORAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa, cujos resultados ora apresentamos, surgiu a partir do nosso percurso como profissional da educação em União dos Palmares, Alagoas: Professora do Ensino Fundamental; coordenadora do Programa Alfabetização Solidária; professora e coordenadora das turmas da EJA na Rede Municipal de Educação; tutora do PROFORMAÇÃO - Programa de Formação dos Professores em exercício para aqueles que não tinham o 2º grau, atual ensino médio, conhecidos como professores leigos; coordenadora Geral do Pólo União dos Palmares responsável pelo Programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – PCN (Pólo composto pelos municípios de: União dos Palmares, Joaquim Gomes, Messias, São José da Laje, Branquinha, Ibateguara, Santana do Mundaú, Colônia de Leopoldina e Novo Lino); formadora e Coordenadora municipal do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

Na perspectiva de formação de professores atrelada a mais uma proposta do governo federal, o PROFA chega ao município de União dos Palmares por consequência da realização dos PCN, que foi referencial de qualidade do Ministério de Educação - MEC, para a educação dos anos de 1990. O MEC tinha como foco de discussão a competência profissional na formação de professores.

O município de União dos Palmares, escolhido como pólo, conta em 2007 com um conjunto de 79 escolas. Essas escolas são vinculadas ao Governo Estadual, ao Governo Municipal e as Entidades Particulares. A rede municipal de ensino constitui-se de 65 escolas: 56 na zona rural e 09 na zona urbana. O município em referência tornou-se pólo do programa por dispor de uma estrutura física satisfatória, em relação aos demais municípios envolvidos nos Programas dos PCN e PROFA. Nesse município

existia um laboratório de informática com quatorze computadores, com internet via satélite. Para as reuniões de estudos semanais existe o Centro de Treinamento do Magistério – CTM, um espaço físico que comporta em torno de cem pessoas, equipado com aparelho de som completo, vídeo cassete, uma TV de 29 polegadas, um retroprojetor com uma tela, quadro branco, lápis para quadro branco, apagador, cadeiras de plásticos brancas removíveis, gel'água, uma máquina de xérox e um computador conectado na internet.

O Programa de Formação Continuada dos Professores em exercício estendia-se a nove municípios alagoanos circunvizinhos: Branquinha, Murici, Ibataguara, São José da Laje, Colônia de Leopoldina, Joaquim Gomes, Santana do Mundaú, Novo Lino e União dos Palmares atendendo aproximadamente dois mil professores.

O PROFA foi voltado para professores e formadores, tendo objetivo desenvolver as competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor alfabetizador em exercício que tinham estudado os módulos de Alfabetização, Módulos de 1ª à 4ª séries, Módulos de 5ª à 8ª séries e Módulos de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental.

A Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores foi oficializada no município de União dos Palmares em 2001, inscrevendo cento e dezesseis professores. Estes professores receberam formação do MEC pela Rede Nacional de Formadores, com Assessoria Técnica da Equipe da Rede de Alagoas composta por alguns integrantes da SEMED/Maceió, um doutor da Universidade Federal de Alagoas especificamente em alfabetização, e representantes da Secretaria Estadual de Educação.

A formação teve o objetivo de estudar e socializar os assuntos dos módulos, unidades e textos da coletânea de acordo com a aula de cada semana. As orientações dos

professores formadores eram realizadas com o intuito de planejar, preparar e analisar as atividades e produções textuais elaboradas pelos professores cursistas e especialmente, acompanhado pelo caderno de registro¹.

Dos 116 professores cursistas, 80 residiam da zona rural, a maioria casados. São professores leigos que não possuíam o antigo magistério, atual ensino médio – modalidade normal - estudavam paralelamente no Programa de Formação dos Professores - PROFORMAÇÃO. Do total, 40 eram professores da modalidade Educação de jovens e adultos do ensino fundamental e 40 eram professores de educação infantil. Os professores da zona rural desenvolviam outras atividades como poceiros, agentes de saúde, pastorais das crianças e da adolescência e representantes do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente.

Os professores formadores foram selecionados pelo Secretário Municipal de Educação e o Prefeito em exercício, compondo uma equipe de quatro pedagogos e duas professoras licenciadas em letras. Uma das pedagogas assumiu a função de coordenadora geral do PROFA. Todos esses profissionais residiam na zona urbana do município. Um aspecto que merece destaque é que todos os integrantes dessa equipe de professores formadores foram professores formadores dos PCN e inclusive um deles Coordenador de Pólo/PCN.

A coordenadora geral tinha a formação em Pedagogia e Especialização em Docência do Ensino Superior. Era uma pessoa ligada diretamente ao Secretário

1- O caderno de registro: é uma espécie de ata tanto das aulas presencias quanto em seus espaços de trabalho, focando a pesquisa na internet e trocando informações com outros professores formadores sobre suas experiências com êxitos e dificuldades. Os respectivos encontros dos professores formadores com a Rede de Formação eram relatados em uma espécie de relatório semanal e entregue na SEMED/MACEIÓ mensalmente.

Municipal de Educação e ao Prefeito em exercício na oportunidade. A principal tarefa dessa profissional era articular os trabalhos dos professores formadores.

A coordenadora tinha ainda as seguintes atribuições: Realizar e sistematizar a divulgação referente ao período de inscrições das aulas e momentos coletivos de estudos por módulos e unidades dos professores cursistas; providenciar a limpeza e organização do espaço físico, com todas as questões eletrônicas referente a computadores; reproduzir através de xerox os textos para estudos semanais; enviar, mensalmente, um relatório com as ações da execução do programa, analisando os pontos negativos e positivos, que seriam discutidos nos encontros mensais com professores e coordenadores gerais na SEMED/Maceió junto à Equipe de Formadores da Rede de Alagoas – PROFA/MEC.

A convivência no município com esses diferentes programas do governo federal começou a nos inquietar surgindo o questionamento: por que o governo federal no lugar de estabelecer uma política pública para formação de professores insiste em aplicar recursos em programas de formação continuada que se repetem seqüencialmente?

O PROFA, por exemplo, chegou ao município como forma de dar continuidade a proposta de formação dos PCN. A meta do MEC era solucionar o elevado índice de reprovação, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, focando na competência de aprender. Segundo os propositores a reprovação seria solucionada porque o objetivo deste programa era: “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo(a) professor(a)”. Diante da implantação do referido programa no município de União dos Palmares, perguntamos: Qual a influência do PROFA na formação dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos? Esse questionamento nos inquietava principalmente pela relevância atribuída às competências. Por isso, nos indagávamos sobre: O que é ter competência?

Com essas preocupações, durante o mestrado, buscamos priorizar nossos estudos sobre a formação do professor, principalmente através das ações das políticas neoliberais nos países da América Latina, focalizando o olhar em torno do papel do PROFA na formação dos alfabetizadores da EJA.

Diante do exposto, norteamos nossa investigação pelo problema: qual a influência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - na Formação do Alfabetizador de Jovens e Adultos no município de União dos Palmares no ano de 2001.

A busca de respostas ao problema teve como **objetivo geral**: analisar a influência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - na formação dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos e o conseqüente reflexo na administração de sua própria formação. Como objetivos específicos, definimos: Analisar as “políticas” governamentais que anunciam oportunizar aos professores acompanhamento técnico e materiais, possibilitando-lhes condições reais de administrarem sua própria formação. Identificar a dimensão das políticas “públicas” educacionais brasileiras em consonância com a política econômica e social do modelo neoliberal na formação de professores e professoras. Analisar a relação existente entre o Plano Nacional de Educação e os Programas de Formação PCN e PROFA. Avaliar a “competência de administrar sua própria formação continuada” a partir das falas dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos.

Face às especificidades dos fatos pesquisados e a complexidade da formação de professores, especificamente do professor/alfabetizador de jovens e adultos, nossa investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória envolvendo o estudo teórico, as técnicas de análise documental e entrevistas.

O objeto de investigação requereu leituras sobre a formação de professores da EJA, políticas públicas para a formação de professores e competências para ensinar. A discussão teórica sobre a formação de professores baseou-se em autores como Freire (1996, 1993, 1998, 2003, 2000), Aranha (1992), Cury (2002), e outros. No tocante às políticas públicas para formação de professores/alfabetizadores de jovens e adultos, priorizamos as leituras de Gentili e Silva (1995, 1999), Di Pierro (2002), Neves (2000) e Tavares (2003). Em relação às competências para ensinar, nos fundamentamos em Perrenoud (2002), Ramos (2001) e Freire (1993, 1996).

A análise documental que, segundo André e Lüdke (1986, p.38): “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]”, foi utilizado no estudo: das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (1996); dos Referencias Curriculares para Formação de professores (1999); e em recortes dos: Plano Nacional de Educação – PNE(2001), Programa de Parâmetros Curriculares – PCN (1997) e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA(2000).

Considerando que nosso objeto de estudo tratou sobre a influência do PROFA na formação dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos em administrar sua própria formação, sentimos a necessidade de buscar, dos alfabetizadores, suas próprias impressões em torno da competência eleita para estudo. Dessa forma, optamos pela utilização da técnica da entrevista semi-estruturada. Definimos como critério de seleção dos entrevistados que fossem alfabetizadores que cursaram todas as etapas de formação, desenvolvida através do PROFA, e que continuam vinculados à prática pedagógica de sala de aula com jovens e adultos.

Para realizarmos as entrevistas com professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, consideramos os critérios de participação integral no PROFA e continuar lecionando nas turmas de jovens e adultos. O referido programa no ano de 2000 no município de União dos Palmares/Al, foi cursado por 116 (cento e dezesseis) professores, sendo que dentre esses 40 (quarenta) lecionavam a jovens e adultos. Vale enfatizar que destes 40 (quarenta professores), 28 (vinte e oito) eram contratados com recursos do então Programa de Apoio aos Estados e Municípios para o ensino de jovens e adultos, denominado - Recomeço, e os outros 12 (doze) professores eram efetivos da Rede Municipal de Educação. Dos 12 (doze), 8 (oito) foram remanejados para lecionar as crianças do ensino fundamental, 2 (dois) se aposentaram, restando apenas 2 (duas) professoras alfabetizadoras que correspondem aos critérios já citados acima.

Realizamos entrevistas com **duas professoras** alfabetizadoras² que trabalharam contratadas de 2000 até 2006, em programas governamentais de alfabetização, como por exemplo Programa de Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado e o extinto Programa de Apoio aos Estados e Municípios para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Programa Recomeço. Essas professoras são casadas, uma tem trinta e seis anos de idade e, a outra, quarenta e quatro anos de idade. Em 2006, conseguiram se tornar professoras efetivas através de concurso público na Prefeitura Municipal de União dos Palmares/Alagoas. Essas professoras lecionaram e continuam lecionando em turmas de jovens e adultos nas Escolas de Ensino Fundamental Santa Quitéria na Serra de Barriga e Escola Rocha Cavalcante.

A primeira Escola localiza-se no contexto rural especificamente da Serra da Barriga onde existe particularidade étnico-racial segundo Benjamin (2004), por ter sido a sede principal do quilombo dos Palmares que se encontra no município alagoano de

² Denominaremos as alfabetizadoras de A e B no sentido de preservar a identidade.

União dos Palmares é considerado patrimônio histórico do Brasil, pois abrigou o povo negro que lutou e conquistou a ‘liberdade’.

Nessa perspectiva de luta, Zumbi está consagrado como herói nacional. E o dia 20 de novembro é a data comemorativa da consciência negra no país. No que diz respeito à segunda Escola Rocha Cavalcante é característica de um lugarejo que possui igreja, posto de saúde, farmácia e uma Escola de Ensino Fundamental Papa Paulo VI.

Através das entrevistas foi possível avaliar as concepções de competência e as impressões das alfabetizadoras no tocante a aquisição ou não das condições administrativas de exercer a competência de administrar a própria formação.

Avaliando os depoimentos das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos na rede municipal de União dos Palmares, percebemos, por um lado, a existência da falta de um plano municipal de educação que viabilizasse a institucionalização do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento e uma política pública que permita concurso público para esses profissionais.

Vale salientar que, a continuidade da educação de jovens e adultos ainda está alicerçada no ranço político brasileiro, pontualmente em Alagoas, onde a alfabetização para esses sujeitos parece ser vista por alguns governantes nos poderes executivos e legislativos como algo de caráter emergencial e assistencialista, podendo ser executada geralmente por professores despreparados. Refiro-me ao grau de escolaridade e até a não participação nos cursos de formação continuada. Esses professores se submetem, pela necessidade de emprego e renda, a serem tratados com desrespeito sendo contratados como voluntários ou bolsistas que recebem uma bolsa no valor menor de um salário mínimo, num período de seis meses. Com base na análise das falas das professoras/alfabetizadoras de jovens e adultos observamos a concepção de

competências focadas no programa do PROFA, com o intuito de percebê-las ou não, influenciando a prática pedagógica desses professores. Ouvimos professor(a)s ex-alunas do PROFA que continuam lecionando em salas de aulas para jovens e adultos. Realizamos a análise das falas interligando-as com a interlocução com os autores estudados e a análise documental.

O percurso metodológico da pesquisa proporcionou a sistematização de nossos estudos de forma a que, no primeiro capítulo, que tem como título “A política neoliberal e suas implicações na formação dos professores”, realizamos uma incursão histórica, pelas políticas “públicas” da educação brasileira: passado e presente do jugo do capital. Essa leitura mais específica tem como questionamento a relação política econômica e social do modelo neoliberal e a formação dos professores e professoras.

No segundo capítulo “As políticas neoliberais na formação dos professores: Relação entre PNE, PCN E PROFA”, continuamos o estudo sobre os programas de formação docente e suas relações entre o poder político e econômico, a partir da análise documental. Numa perspectiva de implantação e implicações das políticas neoliberais na formação dos professores e professoras, no campo das políticas ‘públicas’ da educação brasileira.

Finalmente, no terceiro e último capítulo intitulado “A Administração da Formação Continuada: Sob o olhar das próprias alfabetizadoras”. Realizamos nossos estudos especificamente focando a discussão do professor ou professora sobre a competência de administrar sua própria formação - retirada das dez competências para ensinar de Perrenoud (2000), fundamentação teórica do PROFA - Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores, por ter sido um programa modelo de formação do MEC nos anos de 1990, respaldado na política de formação do Plano Nacional de Educação que afirma: “A formação continuada do magistério é parte essencial

da estratégia de melhoria permanente da qualidade de educação [...] financiamento e manutenção de programas” (BRASIL- MEC, 2001, p. 30).

A formação continuada, vista como estratégia de melhoria permanente da qualidade de educação pelo PNE, desconsidera o fato da desigualdade econômica de uma sociedade capitalista/ neoliberal e, nesse sentido, revela o não financiamento, a falta de manutenção dos programas de formação. Concluimos este capítulo com a análise das entrevistas das professoras A e B, comparando a prática pedagógica das mesmas com a contribuição do PROFA em ofertar a competência de administrar sua própria formação, num contexto desfavorável pelas condições de trabalho, ausência acompanhamento pedagógico e administrativo.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo procuramos realizar uma incursão histórica, pelas políticas “públicas” da educação brasileira: passado e presente jugo capital. Trazemos a princípio, uma discussão em torno das categorias do objeto estudado: formação dos professores e das professoras. Essa leitura mais específica tem como questionamento a relação econômica e social do modelo neoliberal e a formação dos docentes.

No tempo histórico em que vivemos, início do século XXI traz inequivocamente a marca do percurso da política neoliberal, do processo de mundialização do capital e a exponencial concretização da riqueza, apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado e conseqüentemente ampliação dos processos de exclusão do gênero humano e aumento da desigualdade social.(a banca solicitou que esse parágrafo fosse reescrito, com mais aprofundamento e tirando os equívocos.

Políticas “Públicas” da Educação Brasileira: Passado e presente do jugo do capital

Os discursos das “reformas” das políticas públicas educacionais colocam a qualidade do sistema educacional como principal meta de suas propostas, no entanto o que temos presenciado e vivido, infelizmente, são incentivos a quantidade com o aumento do número de vagas e de escolas, acompanhado de pouquíssima e/ou nenhuma atenção a qualidade com estruturas físicas das escolas inadequadas, sucateadas; baixos incentivos a valorização profissional; propostas de formação fragmentadas e supervalorização do ensino privado em detrimento ao ensino público estatal, abrindo grandes possibilidades de desvio dos recursos públicos .

O desenvolvimento da educação brasileira sempre esteve ao longo da nossa história atrelado e subjugado aos sistemas econômico e político mundial. As decisões sobre o direito universal a educação ficaram e ficam sob a mira da manutenção da hegemonia do capital seja ele agroexportador do Brasil Colônia, seja a economia globalizada do Brasil atual.

As políticas públicas sociais para a educação vêm sendo apenas uma forma de garantir a reprodução do poder da burguesia e a “ordem” do povo. Seja pelo controle do sindicalismo operário como fez Vargas, pela força como ocorreu na década de 1964 do século passado ou pela implementação de pacotes, bolsas, vale gás, dentre outros como fizeram principalmente os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva que faz uma condensação dos pacotes.

Remetendo ao passado, no momento em que foi organizada a Constituinte de 1823, a política centralizadora da elite portuguesa e inglesa impunha ao Brasil e as suas instituições (inclusive a escola) as normas para o desenvolvimento de livre comércio. Nesse contexto, no qual a sociedade era formada na sua maioria por negros escravizados, não era de interesse político discutir seriamente sobre educação brasileira pública. Para tanto foi criada uma lei do Ato Adicional de 1834 que permitia a qualquer cidadão abrir escolas primárias privadas.

Essa “preocupação” com a educação brasileira se estende até a criação do Ato Adicional de 1834, que promoveu à descentralização, dando “maior” autonomia as províncias. Mais uma vez o poder político e econômico liberal cria uma estratégia legal para responder sua omissão administrativa a educação popular, pública. Essa lei repassava para as províncias a responsabilidade do primário e secundário. No entanto muitas dessas províncias não possuíam condições financeiras para manter essa

responsabilidade, com isso o ensino primário ficou no abandono e o secundário ficou para as escolas privadas, demonstrando a real dualidade da educação de ricos x pobres.

Já no período republicano a Constituição de 1889, mantém a descentralização da educação e com isso a manutenção do ensino primário e secundário para os estados federativos e o ensino superior privado como responsabilidade do Estado, assegurando as necessidades da elite. Para o povo ficou o ensino técnico como forma de promover e manter a formação de força de trabalho exigida pela industrialização.

Conforme relata Cury:

[...] Quanto a obrigatoriedade /gratuidade da instituição pública primária: omissão, explicável, ao menos no âmbito das falas sobre a gratuidade, pelo princípio federativo. Já a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua virtus.[...] Assim, não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual [...] (CURY, 2001, p.78-79).

Apesar da revisão de 1926, a Constituição republicana não foi capaz de dar continuidade as discussões de questões importantes, levantadas desde o império, sobre a educação pública, tais como: a remuneração e a formação dos professores e a estrutura dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Sucupira:

[...] O relatório de Visconde de Macaé, então ministro do Império, em 1848, aponta quatro causas que explicam o mesmo aspecto melancólico e triste com que foi descrito no relatório anterior ‘a instrução pública’: 1) a falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado; 3) a deficiência de métodos convincentes [...]; 4) a precariedade das instalações escolares [...] (SUCUPIRA, 2001, p.59).

O quadro descrito por Sucupira não foi diferente nos anos 1930, pois o governo continua omissos para com a educação popular pública. Nesta década, de acordo com

Teixeira e Oliveira (1998) o Brasil vivenciava, assim como nas economias centrais, o processo político liberal de ação estatal interventora. Nesse período com o fracasso econômico do modelo agroexportador brasileiro o que importava era estimular o processo de industrialização. Para possibilitar o modelo capitalista, o Estado busca as condições favoráveis ao desenvolvimento industrial: cria uma legislação trabalhista necessária para as novas relações de trabalho; cria o salário mínimo; reestrutura a rede bancária oficial e cria o confisco cambial. Através desse confisco, o excedente gerado no setor exportador é transferido para a indústria, possibilitando uma política de subsídios para a acumulação de capital. A partir daí o Estado passa a ter ação interventora, no qual ele é obrigado a garantir a acumulação de capital e a produzir bens públicos através de uma política de bem-estar social que tem como base medidas compensatórias para a educação e saúde dentre outros serviços sociais.

A ação interventora estatal, no Brasil, ocorreu a partir do governo de Getúlio Vargas até o final da década de 1960. Os governos desse período criaram uma estrutura político-econômica que garantia a expansão do capitalismo e a promoção da burguesia industrial do próprio poder estatal.

No entanto, apesar do caráter centralizador do governo de Getúlio Vargas, foi no processo constituinte de 1934 que ocorreram vários movimentos em prol da educação: Movimentos dos Pioneiros da Educação Nova, Criação da Aliança Nacional Libertadora; realização de congressos com debates entre conservadores, que defendiam a idéia de uma educação subordinada à religião católica e as idéias do Movimento da Ação renovadora (Escola Nova) que defendiam a educação popular.

Condizente ao contexto político econômico da época o movimento da Escola Nova representava as idéias liberais, as idéias do poder central, da classe dominante interna, da burguesia industrial e da classe que almejava a ascensão social. Por defender

o poder dominante, esse movimento fazia pressão para que o governo assumisse a educação popular, pois era preciso criar e manter as exigências da industrialização já que as relações de produção e de consumo ditavam a necessidade de dar um mínimo de qualificação para o trabalho, ou seja, bastava ler e escrever, decodificar a linguagem oral e escrita. Garantia-se assim a manutenção do sistema industrial.

Rocha explicita as idéias da Ação Renovadora da seguinte forma:

[...] De um ponto de vista mais estritamente educacional a inserção dos renovadores dá-se na crítica à escola existente, que se caracteriza, segundo eles, pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas. Contra essa escola, os renovadores propõem: a) superação de toda seletividade social através da escola única [...]; b) Compreensão do papel da escola na constituição da sociabilidade; c) pedagogia sustentada na individualização do educando e na consciência do ser social do homem; d) caráter público da educação entendida como exigência de sustentação financeira do Estado, que respalda a diversidade educacional [...] (ROCHA, 2001, p.122).

A defesa de uma educação pública financiada pelo Estado, segundo Rocha (2001, p.128-129), expressa uma grande contradição no que se refere à idéia de crítica à escola existente preconizada pela ação renovadora visto que o caráter “público” se estende, também, para o privado. O financiamento refere-se à possibilidade de subsidiar, através de bolsas de estudo, as escolas privadas. Assim entendido, o ensino público reforça o caráter elitizante do passado com o estímulo a educação em dois ramos: educação para elite intelectual e a educação qualificada para o povo como garantia de mão-de-obra.

No entanto, as idéias da ação renovadora aparecem na constituição de 1934 com aspectos positivos importantes para o sistema educacional brasileiro como: a garantia das cotas orçamentárias fixas e os fundos especiais da educação (anulados no governo militar de 1964); o direito universal à educação básica; a criação dos Conselhos de Educação. Na época, questões como obrigatoriedade, garantia de verba pública apenas

para o ensino público não foram contempladas, o que deixou brechas para o desvio e incentivos ao ensino privado. Neste momento político e econômico liberal da ação estatal interventora, ou seja, de organização empresarial, o que interessava era sustentar as necessidades da expansão do capital industrial.

Ainda nesse período, mais especificamente, conforme refere Beisiegel (1995) a partir dos anos 1940 é que os movimentos em prol da educação de jovens e adultos passaram a existir. Movimentos como a Campanha de Educação de Adultos em 1947; A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, 1950 e a Campanha Nacional da Educação Rural (missões rurais) em 1952.

No final dos anos de 1960, a política da ação estatal interventora mundial entra em vigor. Ocorreram movimentos operários reivindicando salários compatíveis com a produtividade, a crise fiscal e a inflação. A administração do Estado, nos anos de 1980, de resolver os problemas econômicos passa a ser usada como argumento para estimular a implantação de um novo modelo político e econômico: o neoliberalismo colocado e difundido como a única solução para resolução da crise econômica, “[...] sustentavam que não haveria possibilidade de enfrentamento da crise a não ser por intermédio de sua proposta, a confiança incondicional na dinâmica do mercado como reguladora da economia do país” (MACIEL e NETO, 2004).

Dessa forma neoliberalismo está baseado na subordinação da sociedade e de suas instituições, inclusive a escola, ao mercado livre e não na ação estatal.

Conforme Maciel e Neto:

[...] O pressuposto neoliberal aplicado à educação fundamenta-se essencialmente em dois aspectos: 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial como fins lucrativos, segundo a idéia de mercado educacional livre e sem a interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para área educacional [...] (MACIEL e NETO, 2004, p. 49-50).

Se antes era o liberalismo que detinha as normas políticas e econômicas mundial, agora é a vez do neoliberalismo que mantêm com maior rigor, digo com maior voracidade o lema da competitividade, da individualidade, do “só vence, só estuda quem quer” e do acúmulo de capital.

De acordo com Anderson (1995, p. 12) a Inglaterra foi pioneira na implantação do neoliberalismo. Os governos Thatcher aplicaram várias medidas econômicas, tais como: emissão monetária; aumento das taxas de juros; diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos; retiraram o direito de greve; criaram uma nova legislação anti-sindical e a redução de gastos sociais. E ainda, desenvolveram programas de privatização de indústrias de produtos como: aço, eletricidade, petróleo e água, favorecendo aos grandes empresários e banqueiros. Como consequência houve o aumento da desigualdade social e do desemprego.

Vale salientar que uma das estratégias do neoliberalismo para tornar o Estado eficiente é proporcionar a privatização dos setores públicos, promovendo a diminuição dos gastos de Estado e incentivando a livre competição de mercado - o Estado mínimo. A privatização encontra-se largamente definida pelos meios de comunicação, enfatizando a ineficiência dos setores públicos cujo resultado favorece à iniciativa privada.

Para Silva e Gentili (1996, p.27), o estado neoliberal é mínimo mesmo que tenha obrigação de custear a escola pública, e máximo ainda que determine de forma centralizada a ciência que deve circular pelas instituições educacionais, posto que constitua um aparelho verticalizado e antidemocrático de avaliação do sistema em tempo que estabelece que às escolas e aos representantes coletivos da mesma, entre eles, essencialmente, os professores. Centralização e descentralização são as duas faces

de uma única peça: movimento dominador que caracteriza as reformas educativas, projetadas pelos governos neoliberais.

Na perspectiva neoliberal, o governo deve gerenciar um Estado mínimo, ou seja, com responsabilidades sociais mínimas e uma das ações governamentais que mais têm sofrido são as políticas públicas, principalmente porque evidencia a caracterização da ausência interventora do Estado. Fridman (1985), por exemplo, afirma que essa ausência de postura interventora do estado, no gerenciamento dos direitos políticos adquiridos tais como: habitação, saúde e outros, pode levar à privatização das instituições públicas. Dentre elas está a educação.

Na contramão dessas tendências, Beisiegel (1995, p. 222-237) afirma que nos anos 1960 ocorreu o Movimento de Educação de Base em 1961. Outros movimentos foram iniciados no início da década de 1960 entre eles, o movimento da Cultura Popular de Recife, a Campanha do Pé no Chão também se Aprende a Ler de Natal. Ambas buscavam dar oportunidade de educação escolar para as classes menos privilegiadas. Em 1963 o governo inicia a organização de um programa de alfabetização funcional que objetivava preparar milhões de novos eleitores para votar dizendo utilizar a proposta metodológica de Paulo Freire. Às vésperas do Golpe Militar de 1964, essa idéia tornou-se objetivo de crítica aos supostos defensores da “ordem” social, iniciando o processo de apuração de responsabilidade pela atuação “subversiva” desenvolvida na área da educação.

No Brasil, o fato dos neoliberais terem a educação como subordinada às exigências do mercado livre, segundo Gentili (1996, p. 25-26), não assegura que a ação social da educação seja de garantir empregos. O objetivo é estimular a adaptação individual às necessidades de mercado de trabalho. Essa é a função “social” da escola.

Durante os anos de 1970, aconteceu no Brasil os investimentos financeiros por parte dos países europeus através do Fundo Monetário Internacional – FMI, nortearam o sistema educativo nacional. Para Aranha (1992), a influência dos recursos internacionais no âmbito da educação, chegaram ao ponto de controlar as organizações civis populares como por exemplo a classe estudantil que em pleno processo da ditadura nos anos de 1970, foram proibidos de se reunirem, discutirem seus problemas e o pior, reivindicar mais vagas nas escolas públicas e melhores condições de ensino.

Ainda nos anos de 1970, foi sancionada a Lei 5.962/1971, referente a formação dos professores, que habilitava para o magistério para lecionar na educação infantil e a 6ª série do 1º grau atual ensino fundamental. Conforme Pimenta e Gonçalves (1992) a amplitude da habilitação Específica para o magistério possibilitando aos professores uma profissão com caráter tecnicista.

O Brasil inicia em finais de 1970 e na década dos anos 1980 o processo da luta pela redemocratização. Nesse período ocorreram vários movimentos sociais, campanha das eleições diretas para a presidência da república (1984) e as eleições do primeiro presidente civil da república. Tinha-se a esperança de após um longo período de regime militar, o país fosse reconduzido à democracia. No entanto, para Frigotto:

[...] o que ocorreu nesta conjuntura política e econômica dos anos 1980 foi que a Constituição de 1988 que assegurava direitos sociais logo passou por um processo de revisão que revogou esses direitos. Houve o fortalecimento das propostas neoliberais e perda dos direitos sociais. Paradoxalmente os professores iniciam seu processo de luta pela identidade de classe [...] (FRIGOTTO, 1996, p.38),

Para Tavares e Fiori (2003), “ocorreram modificações relevantes, no processo final de elaboração dessa constituição como: a obrigatoriedade e gratuidade que foi extensa ao ensino fundamental e médio (incluindo a educação de jovens e adultos)”;

atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos de idade e o princípio de gestão democrática do ensino público. Entretanto a autora afirma que para a educação, devido a constituição manter a garantia de recursos públicos às escolas privadas através da implementação de bolsas de estudos, juntamente com o fato do princípio de gestão democrática não atingir as escolas privadas, abre possibilidades para desvio de recursos públicos e mau atendimento dos serviços sociais.

[...] No Brasil, a competência nacional, ou seja, o jus de império, se encontra dividida entre União, Estados e Municípios, entre federativos autônomos do ponto de vista político, administrativo e financeiro. Entretanto, como é da tradição governamental brasileira, a adoção do sistema de competências concorrentes inexistente em muitos casos (principalmente nos serviços sociais, incluindo o de ensino) ou seja, não há uma definição clara, objetiva e inambígua da responsabilidade de cada uma das esferas de governo[...] Isso acaba gerando superposições de esforços, desarticulação de objetivos políticos e ações, pulverizando recursos e conflitos, criando rivalidades institucionais, além do mau atendimento às necessidades da população [...] (TAVARES e FIORI, 2003, p.54 -55).

Portanto, não pode haver participação concreta quando o poder e a ação estão fortemente centralizados, deduzindo-se que a participação passa necessariamente, pela descentralização de poder de ações. “Por outro lado, não dá para aceitar uma proposta democrática de gestão para atividades ou serviços que não possua objetivos, metas, também democratizantes. Forma e conteúdos têm de ser coerentes” (TAVARES e FIORI, 2003, p.54).

No que diz respeito à educação, apesar de a Constituição de 1988 definir a extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio desde a pré-escola, ampliando o acesso à educação ao povo, não há o investimento necessário para melhorar o sistema educacional.

Com relação à qualidade educacional na perspectiva neoliberal, ela só ocorrerá quando se caracterizar o mercado educacional. Sobre essa questão da qualidade

educacional, Sacristán (1996, p. 63) alerta que esse entendimento é extremamente paradoxal, pois em momentos de crise econômica e escassez de recursos, o poder neoliberal invoca a qualidade como palavra de ordem para as reformas políticas educacionais. Nessa direção denuncia a contradição inerente à discussão da qualidade:

[...] Pairando sobre essa discussão, as reformas pela qualidade do ensino reúnem os mais diversos interesses, ao ponto de se difundirem se confundirem, nessa aspiração, propósitos bastante opostos e contraditórios. Isso constitui outra mostra de como a linguagem da reforma consegue o reforço de um consenso social diante de uma realidade ambivalente, ocultando o conflito [...] (SACRISTÁN, 1996, p. 66).

Dessa forma é imprescindível analisar o discurso político de reformas para visualizar aquilo que está implícito na linguagem neoliberal de melhoria dos programas sociais, ou seja, o que está dito nas contradições, nos conflitos, nas verdades superficiais não reveladas em profundidade.

Esse foi o caminho percorrido no período de 1990 a 2001 do governo de Fernando Collor, seguindo-se aos de Fernando Henrique e Luis Inácio Lula da Silva dando-se seqüência e manutenção do sistema neoliberal. Para alcançar as normas de consenso, os “programas” desses governos têm como metas: “acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho”, (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 1998).

No plano educacional Maciel e Neto:

[...] apresentam alguns exemplos de propostas de cunho neoliberal espalhadas pelo Brasil como: O Programa Bolsa-Escola, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o projeto ‘Da rua para Escola’, o Programa de Adequação Idade Série e o Projeto de Qualidade do Ensino Público do governo do estado do Paraná nos anos 1995 a 1998 e 1999 a 2002 e as propostas do governo atual eleito no Paraná[...] (MACIEL E NETO 2004, p. 26).

Todas as simulações de suposta qualidade educacional, visam tão somente impor a preparação das pessoas para o trabalho, responsabilizando aqueles que fazem a escola (professores, professoras, direção, vigilantes, merendeiras, pais alunos e alunas), enfim colocando a comunidade como única responsável pela solução dos problemas educacionais sociais. Eximindo o Estado de suas obrigações, sustentando dessa maneira a economia globalizada.

Diante deste contexto político, econômico e social neoliberal cabe questionar de que forma o mesmo se impõe nos programas de formação docente. Dado o caráter imprescindível de se entender essa questão, abordaremos, no próximo tópico, as implicações das políticas neoliberais no processo de formação de professores e professoras.

1.1- Políticas neoliberais e a (de)formação docente

O projeto de sociedade neoliberal do sistema educacional coloca a escola pública, estatal com característica de um negócio, de um comércio no qual o que interessa é a produção, a quantidade na lei da oferta e da demanda. O que importa é o maior número de alunos matriculados mesmo que os governantes não liberem os recursos necessários para a melhoria das atividades fornecidas à comunidade; “bom” é o aluno e aluna avançar nas séries.

As metas de aumentar o número de escolas e de vagas nas escolas, e de diminuir a taxa de repetência e de evasão, ilustram realmente a suposta “qualidade total” educacional divulgada pelos propositores da política neoliberal. Concretamente as metas reforçaram a ineficiência, a baixa qualidade do ensino público e estimula, exalta, implicitamente, a eficiência do ensino privado. Passa-se, então, a colocar a educação não como bem social público, mas na condição de um bem de consumo, um bem

comercial e de acordo com a capacidade financeira do consumidor: tem educação aqueles que podem pagar.

Dentro dessa ótica política, econômica e social neoliberal, os professores e as professoras não escapam desse olhar comercial. A formação docente é vista como um empreendimento mercadológico. Nesse sentido é extremamente importante ressaltar que:

[...] O mundo do trabalho como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, é um espaço crucial, mas não o único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, é princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou, anterior a elas, relações escravocratas e servis, é para a grande massa de trabalhadores (incluindo os professores e professoras) um tormento e um processo alienador [...] (FRIGOTTO, 1996, p.93).

Um processo alienador que não estimula o exercício da análise, o entendimento dos processos histórico-sociais das relações de poder, relacionando-as a tudo o que diz respeito ao nosso dia-a-dia político, econômico, social, cultural: que a política neoliberal promove por intermédio das instâncias empregadoras no caso governos públicos “reformas” de formação aligeiradas, fragmentadas; que não permite, principalmente, ao professor ou professora do ensino primário e secundário participar, a fazer parte do processo de produção de conhecimento, processo no qual o docente deve apenas armazenar e repassar conhecimento sem questionar. É a “reforma” eficaz para os neoliberais.

Nesse sentido Frigotto denuncia:

[...] a formação docente que negue um referencial teórico e epistemológico sólido, que permita ao professor e a professora analisar as inter-relações históricas dos processos sociais, ideológico e de dominação sofrida pela humanidade, impede a esses professores e professoras a reconhecer e a compreender, também, essas relações na

organização do sistema educacional em tudo que se refere ao processo ensino aprendizagem [...] (FRIGOTTO, 1996, p. 32)

Gentili e Silva ampliam e reforçam a discussão quando dizem:

[...] Ao mesmo tempo, no contexto desse processo 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 empresa!) planejados de forma centralizada, sem a 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 E SILVA, 1996, p. 34).

A política de formação construída através de envio, por parte do MEC, dos pacotes do conhecimento, é instrumento de controle administrativo realizando a alta transferibilidade dos problemas sociais, geográficos para o(a)s professor(a)s executando as idéias da política e de manutenção das idéias neoliberais. Todo profissional de educação independente de sua comunidade escolar, de suas particularidades sociais, culturais e econômicas recebem os mesmos conhecimentos, métodos, objetivos forma de parâmetros, prontos para serem usados, aplicados num amoldamento forçoso à diversidade social.

Por tanto, a política neoliberal usa as mudanças alternadas dos processos políticos, sociais e econômicos de centralização e descentralização como estratégias para uma suposta “reforma” educacional.

Para o autor referido, usa-se a descentralização quando o governo objetiva transferir a jurisdição estadual, municipal para as próprias escolas, a responsabilidade de desenvolvimento educacional. E centraliza-se, numa dinâmica autoritária, homogênea e excludente a organização dos sistemas nacionais de avaliação, o estabelecimento de um livro didático, de um Currículo Nacional e um processo de formação docente que se molde a esse currículo. Nega-se a rica capacidade interventora e peculiar das diversas

comunidades escolares, pais, professores, alunos. Em suma, a escola passa a ser ambiente imprescindível para a manutenção das idéias e das propostas neoliberais.

Tudo nos mostra como as idéias neoliberais fazem parte de nossa vida. A formação se caracteriza como programas que “facilitam”, alienam e desestimulam os professores e professoras, visto que, segundo Nascimento (1997, p. 77-81), os programas de formação, a maioria impostos pelo sistema educacional, têm sido concebidas por pacotes que são repassados de uma instância central a outras até chegar ao professor e a professora.

O repasse de pacotes para a formação de professores e professoras conforme Sacristán (1996, p.54) são “reformas” que na maioria das vezes substituem a privação real de um sistema inovador e de atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições dos sistemas educacionais. As “reformas” (pacotes), que seguem umas após as outras, se justificam como medidas de choque ao abandono do sistema educacional. Ainda para Sacristán, “ao não se abordar as necessidades de forma cotidiana, aparecem, de vez em quando, intervenções taumatúrgicas e milagrosas”.

Continuando Sacristán afirma:

[...] Se há um consenso indiscutível hoje é que a melhoria da qualidade passa por um professorado de qualidade, devidamente selecionado e motivado profissionalmente, com condições de trabalho que lhes permitam exercer um ensino que se avalia e se melhora constantemente em uma prática colegiada com seus colegas, com os apoios materiais e de recursos oportunos.[...] Em nosso caso, um sistema de formação que só muda epidermicamente, um sistema de seleção discriminador e um sistema de promoção apoiado na busca de certificação e diplomas deixam pouco lugar para a esperança [...] (SACRISTÁN, 1996, p.67).

Com relação, especificamente à educação de pessoas jovens e adultas, Di Pierro (2000) afirma:

[...] suas pesquisas referentes as políticas públicas do ensino fundamental, deixa evidente a existência da descontinuidade

dos programas de formação para professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos [...] (DI PIERRO, 2000, p.56).

Inferre que apesar do diagnóstico da condição educacional latino-americana apresentar uma ampliação das taxas de analfabetismo apresenta expressiva baixa de qualidade no sistema de educação.

Para Freitas (1999, p.21), no Brasil, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE constata, lamentavelmente, que a atual falta de políticas públicas para a educação só têm reforçado o aligeiramento e o caráter pragmático e conteudista da formação e profissionalização do magistério, desconsiderando a socialização de propostas de organização curricular para os cursos de formação de profissionais da educação e a valorização desse profissional.

A conjuntura política do Brasil, no início da década de 1990, demarca a presença do capitalismo firme no ideário do neoliberalismo assumido pela maioria dos gestores públicos como referência fundamental, para a definição da agenda das políticas públicas nacionais e dentre elas da política educacional. As políticas de formação do professor na ideologia neoliberal vêm se formando desde o final dos anos 1980, e se consolidaram na década de 1990.

Elas se formam em decorrência dos acordos firmados na Histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia (MEC/BRASIL, 2000). Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Corroborando com essa idéia, Gentili e Silva (1996, p.40) afirmam que “as políticas educacionais executadas pelas direções neoliberais permitem identificar uma

sucessão de regularidades que, além das individualidades locais, distinguem as estratégias de reforma escolar levadas ao fim por esses governos”.

Conforme Neto e Maciel (2004, p.33), “a educação executa papel necessário e estratégico na ação dessa hegemonia neoliberal, entre outros fatores, por dois motivos: liga a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, a educação é utilizada como condução de comunicação das idéias neoliberais”.

No campo educacional, o neoliberalismo vai discutindo silenciosamente e gradativamente os princípios privatistas na educação, princípio mercadológico que defende uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio empresarial baseia-se na crença de que quanto mais formas “produtivos”, mais qualidade será aplicada à educação, mais “produtivo” se tornará o sistema educacional.

Essa perversa idéia de qualidade e competitividade na educação só agrava a desigualdade social já existente. Descompromete o Estado cada dia mais de ofertar a educação como um direito político adquirido. Deixa de garantir o atendimento à população, sob a desculpa da ineficiência e da incapacidade do funcionamento de um Estado inchado, sufocado por atuar em diferentes frentes e tendo que assegurar tantos serviços sociais.

Dentro dessa lógica de capitalismo a valorização da escola, como instrumento colocado em benefício dos menos favorecidos, dotando-os de capacidade, pauta-se na escolarização cidadã capaz de desenvolver as habilidades e as competências necessárias ao desenvolvimento contínuo e auto-patrocinado. A educação da esfera da política passa

para a esfera de mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-o à sua condição de propriedade.

É neste panorama de privatização que Gentili (1999, p.20) mostra o resignificado da idéia de cidadania, através de uma revalorização da atuação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades, mercadorias de diversas índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, individualista, o consumidor e empreendedor.

O professor precisa ter condições de desenvolver-se profissionalmente para assumir com autonomia e qualidade o gerenciamento de sua prática pedagógica. Só assim poderá oferecer condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos frente à competitividade do mercado econômico, que incentiva a livre concorrência e o constante aperfeiçoamento dos empregados quanto a aquisição da qualidade exigida para o exercício de suas funções trabalhistas para o mundo do consumismo.

Ao nos reportarmos para a história da formação de professores, na década dos anos 1990, percebemos que o Brasil está no grupo financeiro dos países subdesenvolvidos, na América Latina, que, conseqüentemente, nas últimas décadas teve a obrigação de adequar-se às normas educacionais impostas pela ideologia do neoliberalismo. Para Di Pierro (2000), o sistema educacional da última década anuncia propostas políticas que têm na formação dos professores o eixo norteador, que propicia a criação das condições de reprodução do neoliberalismo que supõe a transformação da própria escola, da educação e da sociedade.

Nesse sentido a formação dos professores na América Latina encontra-se submissa as propostas políticas neoliberais que atribuem responsabilidade ao professor

como um edificador da qualidade na educação. No que se refere à EJA, Di Pierro mostra que:

[...] os neoliberais consideram-na, nos países latino-americanos, como uma política compensatória, para com a população mais pobre, que se encontra fora dos níveis de empregabilidade do mercado. Porque um país em pleno processo de modernização exige e requer uma população com os maiores níveis de conhecimentos possíveis, que elevem as competências cognitivas requeridas socialmente conduzindo os indivíduos à busca do aumento de sua escolaridade [...] (DI PIERRO, 2000, p.102).

Di Pierro (2000) em sua pesquisa referente às políticas públicas do ensino fundamental deixa evidente a descontinuidade dos programas de formação, especificamente dos professores de jovens e adultos. No diagnóstico da condição educacional latino-americana, se sobressai, de um lado, os progressos conseguidos ao decorrer do século XX na ampliação das taxas de escolaridade e a resultante diminuição do analfabetismo ilimitado e, de outro, a baixa qualidade dos seguimentos educativos e os insignificantes efeitos obtidos em relação às aprendizagens escolares.

Nas instituições educativas da região permaneceu a inclinação de difusão da matrícula mesmo durante a década de 1980, em que o gasto público em educação foi energicamente reduzido, o que se efetivou, às custas da redução dos salários dos professores e da subtração das aplicações nas atividades de permanência do ensino-pesquisa, formação de professores, crescimento e equipamentos escolares, produções de materiais pedagógicos e outros.

No Brasil, os investimentos econômicos exigem que o custo benefício da combinação dos insumos educativos, sejam rentáveis e apresentem subsídios públicos mais baixos promovendo à melhoria da qualidade de ensino que por sua vez impulse a redução dos índices da evasão e repetência escolar e do analfabetismo, elevando os

padrões de aprendizagem, tendo como conseqüência a formação dos educadores em serviço. Nesse sentido, deve ser custeada pelos cofres públicos do Estado, de preferência por um valor mínimo e que seu retorno seja o mais rápido possível.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE defende uma proposta única de formação de professores sendo entendida como uma das propostas possíveis, resultante de um esforço coletivo e propostas geradoras de reflexões a serem ampliadas. Essa proposta deve permitir que a articulação dos conteúdos se fundamente em pesquisas acadêmicas valorizando a coerência da prática pedagógica.

Segundo Freitas (1999), as dificuldades oriundas da estrutura da formação de professores, foram inclusive apontadas pela ANFOPE:

[...] Restrições orçamentárias que impedem a busca de alternativas criadoras no sentido de romper as barreiras das diferentes unidades da universidade; Distanciamento entre faculdades, centros de educação e os institutos, tanto de ordem físico-espacial quanto de objetivos, interesses e intenções no campo da pesquisa do ensino e da extensão; Falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas às faculdades de educação em relação as licenciaturas; Fragmentação e departamentalização nas próprias faculdades de educação que ainda não foram superadas, apesar das possibilidades da LDB; Resistências em assumir co-responsabilidades, levando a uma luta pelo poder, prestígio na busca de identidade entre faculdades e institutos; Desprestígio e desvalorização da profissão do magistério, o que leva os estudantes a optar pelo bacharelado, e só depois pela licenciatura, impossibilitando a criação de cursos de formação de professores com propostas pedagógicas próprias; Dificuldades em romper a atual estrutura e a carga didática das disciplinas das licenciaturas, limitadas às psicologias, fundamentos, didática e práticas de ensino, com algumas inovações no campo de disciplinas de instrumentalização e projetos [...] (FREITAS, 1999, p. 56).

Face ao exposto é possível constatar que a fragmentação das políticas públicas, a serviço do capital, só têm reforçado o aligeiramento e o caráter pragmático e conteudista da formação e da profissionalização do magistério desconsiderando a socialização de propostas de organização curricular para os cursos de Formação de Profissionais da

educação. Estas propostas incorporadas no Plano Nacional de Educação foram as seguintes: Orientar a formação dos trabalhadores em educação nos princípios filosóficos da liberdade de expressão e de pensamento, nos ideais de coletividade e solidariedade humana, resgatando o sujeito sociopolítico capaz de intervir no processo de construção da história. Articular agências formadoras e empregadoras para a elaboração de políticas e programas de formação do trabalhador em educação, sintonizadas com as novas tecnologias, contando com a participação de associações profissionais e organizações sindicais;

Criar mecanismos para a escolarização dos funcionários da educação, para que todos obtenham o grau de escolaridade em nível de ensino médio; Ampliar convênios com as universidades públicas para realização de cursos de formação continuada; Garantir recursos para projetos de formação profissional na lei orçamentária em âmbito estadual, municipal; Profissionalizar todos trabalhadores que atuam na educação pública em um prazo de 10 anos.

Entendemos que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação tem se empenhado no Brasil desde os anos de 1980 com propostas educacionais para que a formação dos professores e inclusive de outros integrantes do quadro da educação pública, seja tratada com respeito através de políticas públicas que possibilitem habilitá-los no sentido de desenvolverem práticas pedagógicas democráticas e de qualidade social.

Neste sentido se faz necessário que todos aqueles que lutam por um sistema educacional público e de qualidade como os profissionais de educação e organizações a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e outras, lutem e

pressionem os governos a garantirem políticas públicas educacionais que considerem ampla fundamentação acadêmica, advinda das pesquisas educacionais assim como a participação ativa dos profissionais da educação.

Para entendermos melhor a relação entre o poder político, econômico e os programas de formação docente, abordaremos no próximo capítulo a co-relação entre as políticas neoliberais e o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o Programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1999 e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: RELAÇÃO ENTRE PNE, PCN E PROFA.

Neste capítulo, apresentamos a análise documental do PNE e dos Programas PCN e PROFA gerenciados pelo MEC, com co-participação dos governos municipais e estaduais, que nortearam a institucionalização da formação dos professores e professoras no Brasil. Numa perspectiva administrativa de implantação e implicações das políticas neoliberais na formação das professoras e professores, no campo das políticas “públicas” da educação brasileira.

Durante os anos 1990, experimentamos no Brasil a retomada de um processo de consolidação do projeto democrático de massas para a educação, reavendo o compromisso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse compromisso tem como um dos corolários legal o Plano Nacional da Educação já previsto na Constituição de 1988:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional da educação, de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade de ensino; IV - Promoção humanística, científica e tecnológica do País [...] (Constituição Federal de 1988).

O artigo citado acima evidencia a base legal para a elaboração do Plano Nacional da Educação por meio da Lei nº 10.172/2001. O PNE deveria primar pela “gestão democrática” com ações educacionais que ampliariam a autonomia das unidades escolares na administração do Poder Público.

2.1. O PNE no contexto da Política Brasileira

O PNE é resultado de um processo histórico que envolveu décadas de mobilização dos educadores, de diversos intelectuais e políticos brasileiros. Nele se explicita as exigências postas na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, tendo com co-patrocinadores o Banco Mundial e outros organismos internacionais.

O PNE teve sua elaboração no governo de Fernando Henrique Cardoso em 2001. Priorizou o modelo da política neoliberal, mas para passar a idéia de que o mesmo teve sua constituição de forma participativa e democrática foi submetido ao Congresso Nacional respaldado pelo MEC enfatizando que:

[...] A melhoria da qualidade do ensino é indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional [...] (Brasil-MEC, 2001).

Nesse sentido, a idéia da construção de um projeto social democrático de massa popular no PNE tem a educação escolar como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico das políticas neoliberais. Ao tempo em que a educação deve assegurar inserção nas atividades produtivas, direcionando a qualificação para o emprego respaldado na competitividade, figurando o ilusório acesso à cidadania por meio de um bom emprego, ratificando o discurso da filosofia neoliberal reinante no modelo capitalista.

Paradoxalmente, o PNE deixa explícito em seu discurso que só poderá promover a qualidade do ensino, se ao mesmo tempo, for tratada a valorização do magistério contemplando a política global de magistério, a qual implica simultaneamente em

“Formação Profissional Inicial; Condições de Trabalho, Salário e Carreira e Formação Continuada” (MEC-BRASIL, 2001).

A contradição estabelece-se no que se refere a política global do magistério anunciada no PNE: a formação profissional inicial tem a função exclusivamente de aprendizagem técnica pedagógica que necessita de uma constante qualificação educacional. Nesse caso o profissional da educação tem que cada vez mais buscar o aperfeiçoamento técnico se desejar adquirir emprego, ganhar melhor e manter-se no mercado de trabalho. Como alertam Gentili e Silva:

[...] Na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de status que, logo se valorizarão nos mercados de trabalho e bens materiais e simbólicos. Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já a própria busca de ensino de qualidade. A suposta qualidade de um outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa, não tanto como resultado quanto ponto de partida [...] (GENTILI e SILVA, 1995, p.108).

O PNE passa a idéia de construção de um projeto social democrático através da educação. Deixa implícito a implantação das políticas neoliberais voltadas para questões econômicas que expõe a sociedade brasileira à um quadro de exclusão social e educacional.

Segundo o anunciado no texto do plano,

[...] se de um lado, há que se reconsiderar a própria formação em vista dos duelos presentes e das novas imposições urgentes no campo da educação que exigem profissionais cada vez mais qualificados e constantemente modernizados, desde a educação infantil até a educação superior (isso não é uma questão exclusivamente técnica da oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de formação em serviço); por outro lado é imprescindível manter na rede de ensino e com expectativas de aperfeiçoamento contínuo os bons profissionais do magistério [...] (BRASIL MEC/, 2001, p.62).

O PNE defende uma formação profissional e pessoal que assegure privilégios sociais num contexto de mercado econômico competitivo possibilitando o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto “cidadão”. Com esse discurso transmite uma ilusória perspectiva de *status* social oferecido através da educação. Ao mesmo tempo define que o domínio dos conhecimentos obtidos através da formação profissional deve se constituir em objeto de trabalho com os alunos e os métodos pedagógicos que promovem a aprendizagem.

A qualificação pessoal se apresenta como uma das maiores provocações para o PNE e o Poder Público que precisam se dedicar prioritariamente à resolução desta situação delicada. “A inserção de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma circunstância e um meio para o progresso científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o crescimento do país, uma vez que a produção do conhecimento a criação de novas tecnologias procedem do nível e da qualidade da formação das pessoas” (BRASIL MEC/,2001).

Para Gentili e Silva (1999), é importante expor que quando os neoliberais destacam que a educação deve estar inferior às necessidades do mercado de trabalho, estão se reportando a uma situação muito particular: à pressa de que o sistema educacional enquadre-se às regras do mundo dos empregos. Isto não representa que a finalidade social da educação seja assegurar esses empregos e, tão pouco ainda, inventar causas de trabalho. Pelo oposto, o sistema educacional deve realizar o que os neoliberais denominam de empregabilidade. Ou seja, a condição flexível de adequação individual às ofertas do mercado de trabalho.

O texto do Plano Nacional de Educação anuncia que os cursos de formação do magistério, em quaisquer de seus níveis e modalidades terão os seguintes princípios:

- * Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- * Ampla formação cultural;
- *Atividade docente como foco formativo;
- * Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- * Pesquisa como princípio formativo;
- * Domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- * Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- * Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- * Trabalho coletivo interdisciplinar;
- * Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- * Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- * Conhecimento da aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL-MEC,2001).

Observamos assim que, os princípios do PNE são partes essenciais de uma estratégia governamental no caso do MEC, para os programas de formação do magistério, em quaisquer dos seus níveis e modalidades, no contexto da formação continuada dos docentes numa perspectiva da qualidade sobre a prática educacional, na busca de aperfeiçoamento técnico em resposta às questões da política neoliberal.

Para Neves:

[...] é com vistas à integração submissa do brasileiro à coerência capitalista de empreendimento e de vida que a proposta do PNE do governo privilegiou na década dos anos de 1990 as políticas: de reorganização e padronização dos conteúdos curriculares em todos os padrões; a reavaliação dos materiais instrucionais; de controle dos resultados instrucionais e de ensino; da formação e da aceitação de novos intelectuais de diferentes níveis e do emprego de novas tecnologias educacionais [...] (NEVES,2000, p. 86).

Essas políticas foram concretizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Programa de Avaliação do Livro Didático, nos centros públicos de educação profissional, nos programas de capacitação de docentes para os níveis e modalidades de ensino, nos programas de educação à distância para os jovens e adultos, educação profissional e ensino médio.

Ainda de acordo com Neves (2000) o projeto da política neoliberal de sociedade e de educação no Brasil dos anos 1990, privilegia a integração dos professores brasileiros voltando sua prática pedagógica para a lógica do capitalismo. Para moldar a proposta de governo aos padrões internacionais, a gestão de Fernando Henrique Cardoso vislumbrou a efetivação da política através do PNE. Este seria baseado no pensamento pedagógico empresarial e de diretores de organismos e das agências internacionais e regionais dominantes a serviço desse pensamento como diretrizes e concepção educacional do Estado.

No PNE, a formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96. Nas instituições de ensino superior as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica.

Já a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. A formação continuada relativa aos professores será responsabilidade das respectivas instituições públicas ou particulares.

Tratando especificamente da formação continuada dos docentes, o PNE explícita em seu texto a descentralização do governo federal passando a responsabilidade da formação continuada dos profissionais da educação pública para as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. No entanto o governo FHC, através do MEC, se antecipou criando o Programa de Formação Continuada dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

2.2 - Programa Parâmetros Curriculares Nacionais/política neoliberal

Os PCN elaborados pelo MEC como referencial de qualidade para a educação na modalidade de ensino fundamental em todo território nacional denomina-se como uma: “[...] proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores[...]”. (BRASIL-MEC, 1997).

Na perspectiva de construção do currículo, os PCN anuncia na formação continuada dos professores, o conjunto das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que implicam no processo de ensino aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica dos professores na busca de uma melhoria da qualidade de educação brasileira. Para dar resposta a essas exigências expõe a necessidade de investimento financeiro por parte das autoridades governamentais.

O PCN consiste em por em prática as propostas de formação do Plano Nacional de Educação referente a formação de professores. Na perspectiva de programa de formação continuada para professores os PCN define como objetivos:

- Oferecer acompanhamento técnico por meio do MEC, principalmente às Secretarias Municipais de Educação;
- Ajudar a compreender nos PCN a concretização das intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade (BRASIL – MEC, 1997).

Tanto os objetivos quanto os princípios do PCN enfatizam a responsabilidade dos governantes municipais e estaduais em fazerem acontecer os programas de formação continuada dos professores em exercício em suas secretarias de educação. Os quatro princípios com níveis de concretização curricular que nortearam o PCN são:

O Primeiro Princípio do PCN defende que as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, devem convergir com os projetos de formação para professores apresentados pelo governo focando a competência vista como uma das exigências da política neoliberal;

O Segundo Princípio diz respeito às propostas curriculares dos estados e Municípios.

O Terceiro Princípio do PCN refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entendendo-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexo e elaboração contínua.

O Quarto Princípio do PCN refere-se ao momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos (BRASIL – MEC, 1997).

A meta de formação continuada anunciada nos PCN previa uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. A

formação docente que o PCN apresentava, era a de que esse programa funcionaria como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria na qualidade da educação brasileira. Reforçava que de modo algum pretendia resolver todos os problemas que afetavam a qualidade do ensino e da aprendizagem no país. Para tornar os princípios possíveis, anuncia:

[...] A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada dos professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisores e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos [...] (BRASIL-MEC, 1997).

Para isso, seria necessária uma proposta educacional que tivesse em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes, funcionando como um elemento catalisador das ações administrativas na busca de uma melhoria da qualidade da formação continuada inicial dos professores, para que os mesmos tivessem subsídios teóricos que lhes permitissem refletir e agir em suas práticas pedagógicas pela aquisição de soluções dos problemas que afetam as condições de seu trabalho e a qualidade do ensino aprendizagem.

Os PCN adotaram como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

Silva e Gentili, ao avaliarem os PCN, afirmaram que:

[...] as justificativas dispersas pelo documento (PCN), se limitam a referências ao preceito constitucional, a compromissos assumidos perante organismos internacionais e de forma central, a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional. Os PCN são colocados, claramente, como meio para

obtenção de uma oferta educacional de qualidade [...].(SILVA e GENTILI, 1996, p.101).

Diante dessa afirmação os autores denunciam que o documento (PCN) está condicionado a compromissos internacionais, supondo estabelecer qualidade no sistema de ensino brasileiro, justificando as ações de formação continuada dos professores por meios da execução do programa que evidência a problemática da evasão e da repetência nas séries de alfabetização, com distorção de série idade deixando clara a necessidade de ampliar os estudos sobre a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, só que dessa vez focando apenas os professores alfabetizadores.

Corroborando com essa idéia de qualidade, Gentili e Silva (1996) afirmam ainda que os PCN são colocados, claramente, como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade. Mas para isso se fazem necessários investimentos do MEC em outro programa que sane a problemática (evasão, repetência) dos alunos não alfabetizados.

Concordamos com as colocações de Gentili e Silva (1996) por termos vivenciado o processo de formação dos programas em discussão, que para os educadores, foi apenas mais um programa do governo federal destinado aos professores da rede pública. Surdos às avaliações críticas de estudiosos como Gentili e Silva e dos próprios docentes, o MEC divulga em 2000 ao cenário da educação brasileira um Programa de Formação de Professores alfabetizadores: PROFA. Este da continuidade ao processo de formação dos professores e professoras tratando especificamente da problemática da alfabetização dos alunos, evidenciando a evasão e repetência como vilões da problemática apresentada.

2.3. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

Este Programa foi projetado pelo MEC como complemento da proposta de formação continuada dos professores em exercício, que vivenciaram a formação profissional ofertada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Meta expressa no PNE, que visava corresponder às expectativas da política neoliberal expressa nas melhorias educacionais e sociais. Nesse sentido, a qualidade educacional para exercer a docência perpassava pela competência tão discutida nos momentos de formação dos professores alfabetizadores.

O PROFA, apresentado pelo MEC como um referencial de socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização, denomina-se como:

[...] Um modelo de formação de professores que, pretende contribuir para a superação dos problemas da evasão e da repetência que se consolidam no fato dos alunos não estarem alfabetizados ao término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental [...] (BRASIL-MEC, 2001).

Esse modelo de formação passa a idéia de que os professores devem ser vistos como técnicos e especialistas que aplicarão entusiasmadamente os conhecimentos contra a evasão e a repetência escolar nas séries iniciais da Educação Básica. Desconsidera as desigualdades sociais, a desvalorização dos profissionais de educação e a falta de condições materiais do próprio MEC, para a realização do programa de formação.

O PROFA tornou-se um dos programas de formação continuada de maior repercussão nacional efetivando a meta de qualificação para os docentes proposta pelo PNE:

[...] desenvolvido pelo MEC, em 1.188 municípios de 22 estados, atingindo 75.436 professores, ajudando a desmontar a armadilha que tem tornado à escola pública brasileira numa fábrica de analfabetos.

Um instrumento poderoso na perpetuação da miséria. (BRASIL-MEC, 2002).

O MEC apresentou o PROFA como modelo de preparar o professor competente para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Um professor, que obtivesse o direito de aprender a ensinar a seus alunos, concebendo competência como algo que o tornaria capaz de:

- * Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se pelo pressuposto da competência;
- * Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- * Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- * Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- * Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- * Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- * Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- * Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- * Utilizar instrumentos funcionais de registro de desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- * Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL-MEC, 2001).

Diante da descrição acima citada, o PROFA explicita uma formação profissional que tem a alfabetização como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem e como centro na prática pedagógica. O modelo de formação proposto no PROFA vincula a aprendizagem ao desenvolvimento das competências profissionais como condição

para que os professores alfabetizadores ensinassem a todos os seus alunos a ler e escrever. Por outro lado, o professor desenvolveria suas capacidades de ensinar, mobilizando recursos didáticos.

Entre os recursos de conhecimentos teóricos sobre coletividade, focando a individualidade numa abordagem técnica deveriam contextualizar os acontecimentos práticos da vida profissional e pessoal dos professores, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática pedagógica, no sentido de identificar e resolver problemas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos pondo em uso o conhecimento e os recursos pedagógicos adquiridos no PROFA.

[...] A maior parte das questões didáticas estão intimamente relacionadas às características de cada área ou tipo de conteúdo e, por isso, um conhecimento profundo sobre didáticas específicas é imprescindível à formação de professores. Isso deve garantir uma orientação que comporte a necessária liberdade de prática de ensino dos diferentes conteúdos, nem um receituário prescritivo a ser aplicado de forma irrefletida. Os documentos do MEC trazem uma grande contribuição nesse sentido, pois apresentam os conteúdos das áreas articuladas com o respectivo tratamento didático. Outros conhecimentos importantes a serem tratados na formação profissional são aqueles que permitem a compreensão das variáveis que interferem nas situações formais e não-formais de ensino e de aprendizagem e, em conseqüência, contribuem para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas [...] (BRASIL – MEC, 1999).

O eixo norteador do PROFA centrou-se na competência profissional alfabetizador. Esse programa propôs um perfil de professores comprometidos com o desenvolvimento de competências profissionais. Considerou que a formação do docente perpassa às questões conteudistas interferindo nas formas de inserção no mercado regulado pela aquisição de técnicas que sejam refletidas na aprendizagem vivenciada no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O PROFA, como um modelo de formação de alfabetizadores, possui uma estreita co-relação com os PCN, devendo ser operacionalizado através de:

[...] um Guia de Orientações que é, acima de tudo, o registro vivo de um processo muito interessante, processo de formação dos formadores de professores. [...] profissionais que integram a equipe de formadores do Programa Parâmetros em Ação, realizado pelo MEC em parceria com Secretarias de Educação, Estaduais e Municipais, e com Universidades [...] (BRASIL-MEC, 2001).

O Guia de Orientações é parte integrante dos materiais do PROFA, sendo um documento de registro vivo, que serviu de subsídio aos PCN, e ao mesmo tempo em que se propôs a intensificar o processo de desenvolvimento e a formação continuada dos professores contribuindo com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

O PROFA tem como Objetivo Geral: Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Defende como princípio a “necessidade” de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização. O programa coloca como conhecimento didático, uma metodologia de ensino da língua escrita em nível de produção coletiva.

Este princípio deveria ser operacionalizado pelas ações do professor acompanhadas por meio das instituições formadoras seja através do MEC, Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação que tinham as tarefas de:

→ **Acompanhar** a formação permanente dos professores, especialmente na área de Língua Portuguesa, prioritariamente em Alfabetização, paralelo a implantação dos sistemas de ciclos, a correção de fluxo que é crucial na existência da evasão escolar e defasagem idade-série;

→ **Preparar** o professor alfabetizador para aprender a ensinar;

→ **Habilitar** o professor alfabetizador para o exercício da profissão.

Em primeiro lugar, o professor era visto como alguém que precisava ser capaz de avaliar o momento do processo de alfabetização em que estava cada um de seus alunos (BRASIL – MEC,2001).

Em segundo, iria ensinar organizando situações de aprendizagem exigindo que os alunos pusessem em jogo o que pensavam sobre a escrita, ao mesmo tempo em que recebiam informações sobre a forma, o nome e o valor sonoro das letras.

Nessa perspectiva o PROFA tem como um de seus pressupostos orientadores da formação de professores que: “[...] O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade” (BRASIL-MEC/PROFA GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLOGICAS, 2001, p.21).

Esse pressuposto defende que a formação de professores possa constituir-se em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de fato, considerando as relações entre professor e aluno, implicando mutuamente na liberdade de expressão e na consideração do outro. O trabalho coletivo e a aprendizagem em espaços públicos deviam ter na colaboração recursos valiosos, permitindo aos professores, formadores e alunos, aprenderem uns com os outros, o que potencializa simultaneamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação profissional de cada um.

O PROFA tem sua base teórica nas Dez Competências para Ensinar de Phillippe Perrenoud (2000). Em seu Guia de Orientações Metodológicas Gerais para desenvolver competências profissionais prescreve que:

[...] A defesa da idéia de competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão - ou seja, para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas, por um uso o conhecimento e os recursos disponíveis implica necessariamente a defesa de um modelo de formação que garanta o desenvolvimento progressivo das competências que se

espera dos profissionais. Um modelo de formação que tome o desenvolvimento de competências profissionais como princípio e como meta terá que desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes [...] (BRASIL-MEC, 2001).

O PROFA justifica a competência profissional, pela necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

Dessa forma, a metodologia do PROFA, defendeu a idéia de competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos, para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão, ou seja, para responder às questões inerentes à prática e os recursos disponíveis. Implicava, necessariamente, a defesa de um modelo de formação que garantisse o desenvolvimento progressivo das competências que se espera dos profissionais como princípio e como meta teria que desdobrá-los em pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias compatíveis e coerentes.

Para Perrenoud (2000), nenhum professor se torna competente apenas estudando. Competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa ter a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

Para desenvolver o modelo de formação continuada o PROFA assume as dez competências para ensinar. Nessa perspectiva, os programas de formação continuada

anunciaram possibilitar condições de construir competências, que se refletiram em seus objetos de formação, em suas metodologias, mesmo em diferentes tempos e espaços de vivências. Portanto o PROFA é um programa de formação de professores direcionado a prática pedagógica que defende e adota as dez competências para ensinar propostas por Perrenoud:

- 01 – Organizar e Dirigir situações de Aprendizagens;
- 02 - Administrar o Progresso das aprendizagens;
- 03 – Conceber e Fazer Evoluir;
- 04 – Envolver os Alunos em suas Aprendizagens e Trabalhos;
- 05 – Trabalhar em equipe;
- 06 – Participar da administração da Escola;
- 07 – Informar e envolver os Pais;
- 08 – Utilizar novas Tecnologias;
- 09 – Enfrentar os Deveres e Dilemas Éticos da Profissão;
- 10 – Administrar sua própria Formação Continuada. (Perrenoud, 2000).

Sinteticamente cada competência expressa:

1- A competência de Organizar e dirigir situações de aprendizagem é defendida por Perrenoud como condição de mobilizar várias competências específicas como: conhecer para determinar disciplina, os conteúdos a serem ensinadas e sua tradução em objetivos de aprendizagem; trabalhar, a partir das representações dos alunos; trabalhar, a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; construir e planejar, dispositivos e seqüências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

2- A Competência de Administrar a Progressão das Aprendizagens é defendida como uma condição de administrar a progressão das aprendizagens. Perrenoud salienta

que precisa haver um olhar minucioso por parte do alfabetizador para conseguir detectar as evoluções do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

3- A Competência de Conceber e Fazer Evoluir os Dispositivos de Diferenciação é defendida para Perrenoud (idem) como condição global por não remeter um dispositivo único, menos ainda a diferenciação dos métodos ou instrumentos específicos sobre o aprendizado do aluno.

4- Na Competência de Envolver os Alunos em suas Aprendizagens e em seu Trabalho, Perrenoud (2000) afirma ser de ordem didática numa tentativa de relacionar os trabalhos escolares nas questões de aprendizagem dos alunos, proporcionando situações de regras estabelecidas através de conselho de classe e participação mútua dos mesmos.

5- A Competência de Trabalhar em Equipe, segundo Perrenoud (idem), parece ser uma condição de interação social dos membros que estejam fazendo parte da realização dessa competência, no âmbito escolar. Nesse contexto, a prática social de aprendizagem coletiva perpassa pela convivência dos alunos uns com os outros e a sociedade.

6- A Competência de Participar da Administração da Escola está voltada para comunidade escolar, ou seja, no bairro, seja elite, periferia e também zona rural onde a escola esteja localizada. Supõe-se tratar da administração da escola em coletividade principalmente no que diz respeito a recursos financeiros.

7- A Competência Informar e Envolver os Pais. Em resumo, não é só ser capaz de utilizar apenas excepcionalmente as propostas da escola. Consiste, também, em discutir e arbitrar critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e atuação dos diferentes membros da escola.

8 – A Competência de Utilizar Novas Tecnologias. Para Perrenoud (idem) essa competência evidencia uma verdadeira incógnita: que é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como instrumento de ilustração para apresentações multimídia; ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagens. Perrenoud defende que precisa haver uma coerência do uso das tecnologias por parte dos professores no âmbito da escola.

9- A Competência de Enfrentar os Deveres e os Dilemas Éticos da Profissão é defendida por Perrenoud (idem) como a tomada de consciência por parte dos professores para prevenção de violência na escola e fora dela, na luta contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Requer a participação do professor e alunos na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, que culminará em sanções e apreciações da conduta dos discentes e docentes. Através dela é possível analisar a relação pedagógica x autoridade e comunicação em sala de aula, para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, de solidariedade simultaneamente com o sentimento de justiça.

10- A Competência de Administrar sua Própria Formação é defendida por Perrenoud (idem) como condição do professor de explicitar as próprias práticas pedagógicas, estabelecendo seu próprio balanço de capacidades e seu programa pessoal de formação contínua. Negociando um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola/rede), envolvendo-se em tarefas na escola e no âmbito das formações ou capacitações ofertadas pelo sistema educacional, acolhendo a formação dos colegas e participando da mesma. No sentido de buscar uma formação contínua a base de uma auto-formação.

Nesse modelo prevalece às orientações das políticas econômicas dos países europeus que têm o domínio dos recursos financeiros, o exemplo disso são as

interferências do Banco Mundial nas ações educativas dos países subdesenvolvidos. Um exemplo da consolidação da competência na estrutura educacional brasileira confirma-se no texto de 1999, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que afirma:

[...] competências são modalidades estruturais da inteligência ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se, possibilitando nova organização das competências [...]. (BRASIL- MEC, 2000).

Diante das questões referidas anteriormente, observa-se uma transformação no processo de propostas do mundo do trabalho e conseqüentemente na área educacional em que a obtenção da competência vincula-se a eficiência produtiva expressando as regras de competitividade do mercado econômico mundial. Desconsideram-se as qualidades dos indivíduos apresentadas através do leque de saberes e do saber-fazer realmente colocado em prática, ou seja, em suas experiências de vida.

Desconsidera-se que valorizando as experiências, saberes e práticas o professor poderá intervir no contexto educativo, sendo orientador de uma construção de saberes que possam servir como instrumentos de análise das situações cotidianas da escola, da sociedade e da própria implicação pessoal na tarefa (técnica) de ensinar.

No plano institucional a educação acontece numa perspectiva pedagógica individualista, coerente com o ideário político da desregulamentação, flexibilização e privatização direcionando o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma possibilidade fictícia de compromisso social coletivo. Mas na verdade cada indivíduo terá, segundo o PROFA, que adquirir um banco ou pacote de competências desejados pelas políticas neoliberais, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe permite empregabilidade.

O PROFA tem como corolário o Referencial de Formação de Professores (1999)

que norteia o currículo da formação de professores nacionalmente. Define que:

[...] as competências profissionais tenham status de objetivos de formação, isso significa que deva esperar que cada professor individualmente desenvolva todas igualmente e ao mesmo tempo. As competências são construções progressivas e, em grande medida coletivas. Não são metas quantificáveis, para as quais se possa fixar a priori e de modo rígido o grau que atingirão num tempo determinado. Cabe às instituições formadoras construir critérios de avaliação desse desenvolvimento a partir das características dos professores e da realidade em que devem atuar[...]. (BRASIL-MEC, 1999).

Ainda segundo o Referencial as ações de formação inicial e continuada devem garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as seguintes competências:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade atuando como profissionais e como cidadãos;
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- Gerir classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidas com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objetivo de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar suas conclusões de forma a aprimorá-las;
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural,

origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;

- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas;
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógicas, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
- Participar coletivamente e cooperativamente da elaboração, gestão desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula;
- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar, uma comunicação fluente entre eles e a escola;
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional;
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;
- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional [...]. (MEC-BRASIL,1999).

A partir desse detalhamento, compreendemos que as discussões das competências, postas nos Referenciais de Formação de Professores, não explicam como

fazer para adquirir essas competências pelo contrário reforçam as exigências capitalistas da política neoliberal que requer do profissional a obrigatoriedade técnica do saber fazer. Nessa perspectiva o papel do educador se reafirma, não apenas para requerer uma formação profissional contínua, mas especificamente para buscar uma formação que o possibilite ser possuidor de uma prática pedagógica que responda as questões postas pelo neoliberalismo.

Concordamos com Ramos (2001), quando afirma que “no Brasil os títulos e diplomas no caso específico da formação de professores tenham sua importância para inserção inicial no mercado de trabalho, mas para garantir essa permanência no mercado seja público ou privado, serão destacadas as competências”.

Paradoxalmente, verifica-se que a concepção de competências e o seu conseqüente detalhamento postos no Referencial caminham na perspectiva da definição de Ramos para quem a competência:

[...] é concebida como o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio de formação e da experiência, somados a capacidade de integrá-los, utiliza-los e transferi-los em diferentes situações profissionais [...]. (RAMOS, 2001, p.32).

Na mesma direção caminha a definição de Cró (1998, p.21) quando afirma que a competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador.

Antunes (2001, p. 13-15) vai mais além ao afirmar a existência dos quatro pilares da educação³ que considera essenciais ao educador como respostas plausíveis para aquisição de competências:

- **Aprender a conhecer.** Isto é, adquirir as competências para compreensão, incluindo domínio dos próprios instrumentos de conhecimentos.
- **Aprender a fazer.** Aprender a fazer, portanto não pode continuar significando ‘preparar alguém para uma tarefa determinada’. Mas sim despertar e estimular a criatividade para que se descubra o valor construtivo do trabalho, sua importância como forma de comunicação entre o homem e a sociedade, seus meios como ferramentas de conhecimento em novos empreendimentos e novos empregos.
- **Aprender a viver junto, a viver com os outros:** [...] os caminhos do autoconhecimento e da auto-estima são os mesmos da solidariedade.
- **Aprender a ser:** [...] Aprender a ser retoma a idéia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente, espírito e corpo, inteligência e sensibilidade sentido estético e espiritualidade para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos e valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida.

Ainda, segundo Antunes (2001): “Competente é aquele que pondera, aprecia, valia, julga e depois de examinar uma situação ou problema por ângulos diferentes encontra a solução ou decide”. As afirmações de Antunes explicitam que a competência profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e de experiências, que não podem ser confundidas, com um somatório de conteúdos e técnicas.

A competência não é apenas conhecimento acadêmico racional e teórico, nem tão pouco a prática, intuitiva. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho.

³- Segundo Antunes (2001), os quatro pilares da educação foram retirados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultado da Conferência Internacional referente a Educação realizada em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia – Ásia.

Compreendemos que a competência cumpre também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas no campo educacional da inteligência no tocante a produção científica, no sentido de gerir as condutas e reconfiguração dos valores éticos políticos dos educadores e outras classes trabalhadoras no processo permanente de adaptação à instabilidade social.

Nesses termos, concordamos com Ramos quando denuncia

[...] que a competência assume como um novo código de comunicação entre diferentes sujeitos sociais implicados na ressocialização da economia, ao mesmo tempo em que são patrimônios subjetivos de mão de obra que atuam na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social [...]. (RAMOS, 2001, p.210).

Assim a noção de competência associa-se fortemente à noção de empregabilidade.

Recorremos ainda a Pacheco quando argumenta:

[...] aprendizagem e competências são as duas faces de uma política de educação e formação centrada na economia do conhecimento, pois o Estado que não definir os saberes de base será um Estado que não define os saberes desligados da nossa realidade européia ou da grande casa do conhecimento, que procura edificar em nome da competência econômica [...]. (PACHECO, 2000, p. 20).

Dessa maneira, entendo que o contexto educativo da América Latina está submetido à uma política de educação e formação centrada na realidade européia onde o conhecimento é ‘construído’ em função da competência econômica imposta pela política neoliberal. Nesse sentido, à atuação dos professores acontece com certo nível de improvisação. Subestima-se a capacidade de que estes se percebam construtores do processo social. Essa forma de perceber as práticas pedagógicas são contrárias às idéias de Freire ao defender que a formação do professor perpassa pela condição de ter segurança que dê caminho para aquisição da competência:

[...] Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não têm força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 1996, p.101).

A partir da proposição de Freire, entendemos que ensinar requer a obrigatoriedade do calor humano, que tem integração com afetividade sem a arrogância da competência científica, onde a realidade dos alunos está interligada com todos os subsídios teóricos para o acontecer da prática pedagógica dos professores.

Desta feita, a formação dos professores não se reduz em competência técnica, mas em algo maior e complexo. Freire (1996) nos adverte ainda que mesmo sendo a competência profissional uma exigência da realidade econômica neoliberal como a obrigatoriedade técnica do fazer, é imprescindível que o profissional da educação, se conscientize de seu papel de educador, não apenas para requerer uma formação profissional contínua, mas especialmente para buscar uma formação que possibilite uma prática pedagógica com clareza de posicionamento político que estabeleça conquistas sociais, econômicas e de crescimento pessoal.

Comprendemos, através das explicitações de Freire (1996), Ramos (2001), Antunes (2001), Cró (1998) e do próprio Perrenoud (2000) que a competência profissional não perpassa por questões de “fórmulas mágicas” ou “modelos de formação” postos na educação.

No que diz respeito ao atual contexto da economia mundial capitalista, o fato de obter competências está interligado à qualidade como condição de progresso para o mercado econômico: formar trabalhadores para fazer funcionar o mercado e consequentemente formar consumidores.

Diante do exposto, o PROFA reforça e renova as idéias de formação docente contidas no PNE e nos PCN como consequência da implantação das políticas neoliberais, defendendo indiscutivelmente a idéia de competência profissional, tendo como base legal os Referenciais de Formação de Professores que tomam a idéia de competência como pressuposto, para executar as dez competências para ensinar de Perrenoud (2000).

Nessa conjuntura política/governamental do PNE/MEC na formação dos professores, observamos que os docentes possuem uma tripla jornada de trabalho em salas de aulas e fora delas, além da desvalorização do magistério, que interfere nas condições da aquisição de livros para fundamentação teórica individual e coletiva.

Nossa experiência e prática nos programas de formação continuada evidenciam o utópico acompanhamento do MEC e a inexistência das condições materiais e até da própria execução desses programas que interferem na autonomia do docente na sua própria formação. Dessa forma, conforme anunciamos na introdução, escolhemos para ser analisada a 10ª Competência: **Administrar sua Própria Formação**, tendo como instrumentos para essa análise as entrevistas dos professores de jovens e adultos que participaram do PROFA, que serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB O OLHAR DAS PRÓPRIAS ALFABETIZADORAS

[...] Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competência/competitividade [...]. (MILTON SANTOS, Caderno Mais, Folha de São Paulo, 1999).

Nos capítulos anteriores realizamos a análise documental do Plano Nacional de Educação – PNE, Programa Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, alicerçado nas dez novas competências para ensinar de Perrenoud (2000). Neste capítulo escolhemos para análise, a partir do dizer das professoras, a 10ª competência “Administrar sua própria formação contínua”, por entender que a mesma sintetiza e envolve as demais. A análise dessa competência requer desdobrá-la nas suas cinco sub-competências: 1) Saber explicitar as próprias práticas; 2) Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; 3) Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); 4) Envolver-se em tarefas em escalas de uma ordem de ensino ou de sistema educativo; 5) Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Conforme anunciado na metodologia, para conferirmos o papel do PROFA na obtenção dessas competências, realizamos entrevistas com as duas professoras alfabetizadoras selecionadas. Antes de questioná-las em relação à apropriação ou não das sub-competências procuramos identificar suas concepções sobre competências.

a) Concepção de competência

A professora A entende competência como “[...] o compromisso adquirido com o decorrer da profissão, tentando sempre chegar ao máximo de seu comprometimento com algo que se propôs realizar”.

Para a professora B competência “É a capacidade que o ser humano tem, ao longo de sua vida de desenvolver-se a partir do seu próprio compromisso profissional”.

As fala das professoras traz subjacente a idéia de ser comprometido, de ser capaz. Traduz a reprodução do discurso semelhante à concepção de competência defendida pelo PROFA:

[...] a idéia de competência profissional como capacidade de mobilizar recursos e conhecimentos para responder aos diferentes desafios colocados pelo exercício da profissão – ou seja, para responder às questões inerentes à prática, identificar e resolver problemas [...]. (BRASIL – MEC, 2001).

Nesta perspectiva, quanto mais a professora e o professor souberem resolver os problemas de sua prática mais adquire competência. É a experiência, a prática que irá permitir o desenvolvimento das competências da educadora e do educador.

No nosso entendimento a percepção de competência é bem mais complexa. Vista apenas sob o foco da técnica, do uso, do fazer fica bastante restrita. Ramos (2001, p.36) nos permite entender que a competência é concebida como um conjunto de conhecimentos e capacidades que a professora e o professor reúnem através da formação, da prática e da inter-relação destes no cotidiano de sua prática pedagógica.

Desse modo, a competência da professora e do professor ocorre a partir de uma teia de fatores sociais, culturais e políticos. Ela se desenvolve em espaços formais e informais diversos do nosso dia-a-dia, na família, na igreja que freqüentamos, durante conversas informais no ponto de ônibus ou com os vizinhos, na escola, em momentos

de lazer, em seminários, nos cursos de graduação e de pós-graduação, dentre outros. Todos inter-relacionados ao contexto do cotidiano da prática pedagógica e perpassados pela posição política da educadora e do educador que tomarão a decisão de aceitar ou não as respostas prontas descontextualizadas ou buscarão lutar pela sua autonomia.

Na nossa compreensão, é essa teia de relações que irá desenvolver a competência da prática pedagógica docente pois é através dela que iremos fazendo nossos questionamentos à cerca do nosso fazer pedagógico e buscaremos respostas as nossas inquietações da prática de sala de aula.

b) Competência de gerenciar a formação a partir da explicitação das próprias práticas.

Procuramos saber das professoras de que maneira o PROFA, contribuiu para que aprendessem a gerenciar suas formações a partir da sub-competência de explicitar as próprias práticas.

Para a professora A “Contribuiu de forma parcial, onde me ajudou a identificar as fases de aprendizagem e a valorizar o conhecimento que o aluno traz de casa. Ajudou-me a utilizar alguns materiais como alfabeto móvel com mais eficiência e proveito, que já era exposto em sala de aula”.

A professora B afirma: “Comigo contribuiu de forma parcial, onde me ajudou a identificar as fases de aprendizagem cognitiva refiro-me a fase pré-silábica, silábico-alfabético, pré-alfabético e alfabética e a valorizar o conhecimento que o aluno possui com suas experiências de vida”.

Em seus depoimentos as professoras mostram terem subentendido as informações, no que diz respeito as fases de aprendizagem do processo da escrita e da leitura. Simbolizando, a reprodução da formação contínua sobre as fases da aprendizagem, representadas pelo PROFA em seu manual de aulas, Módulo I, Unidade

três, texto dez ‘contribuições à prática pedagógica’ ao afirmar que os professores/alfabetizadores têm que:

[...] Compreender adequadamente a natureza e as características de propostas de ensino alternativas às propostas convencionais, que justifica uma mudança radical nas práticas de alfabetização, é o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. É porque hoje sabemos como crianças, jovens e adultos aprendem que não temos como fugir da responsabilidade de transformar nossas formas de ensinar. É o conhecimento sobre os processos de aprendizagem que renova o nosso olhar e nos faz enxergar novas possibilidades de ensinar - possibilidades que só podem ser compreendidas se o nosso olhar estiver iluminado por outra forma de perceber as mesmas coisas. (BRASIL – MEC, 2001, p. 62).

Na nossa compreensão, as alfabetizadoras A e B, sentiram inúmeras dificuldades de expressarem discussões sobre suas próprias práticas, devido às suas limitações teóricas, justificadas pela precária escolarização. E, agravadas no acompanhamento ‘técnico’ dos professores formadores que não demonstravam embasamento teórico.

No nosso entendimento, a formação contínua do PROFA, em União dos Palmares, equiparou-se aos gastos dos programas de formação continuada a exemplo do Programa Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, do Programa TV Escola, do Programa Livro Didático e outros financiados pelo governo federal, vale ressaltar que esses programas eram completamente diferentes das realidades locais dos professores inviabilizando uma formação continuada que proporcionasse crescimento profissional.

c) Competência de estabelecer o próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua

Seguindo o modelo de formação do PROFA procuramos saber das professoras como entendiam a sub-competência de estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.

A professora A declarou: “Entendo que minha realidade profissional não possibilita uma formação contínua, porque sou uma professora contratada temporariamente e fico insegura, além do mais recebo um baixo salário e tenho uma péssima condição de trabalho em minha sala de aula falta tudo seja material didático, luz elétrica, merenda e outras coisas”.

Já a professora B foi mais cética e crítica: “**Duvido** dessa formação continuada ofertada pelo município. Na nossa compreensão as professoras A e B, ao se sentirem inseguras e duvidaram das suas condições pessoais de conseguirem realizar sua própria formação contínua expõem ser importantíssimo poderem pertencer ao quadro efetivo do município, por meio de concurso público, fazerem parte do plano de cargos e carreira e terem condições objetivas de trabalho na escola.

Nesse sentido, o fato das professoras A e B, serem contratadas temporariamente em programas para alfabetizar jovens e adultos, elas e seus alunos são alvos das críticas preconceituosas dos docentes, diretores, coordenadores pedagógicos, vigilantes, merendeiras e outros, mesmo nas escolas localizadas geograficamente na zona urbana.

Nessa perspectiva de âmbito educativo, o preconceito da comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos e outros) perpassa pela não existência de esforços políticos para implantar políticas públicas, no tocante a institucionalização e valorização da educação de jovens e adultos. Essa modalidade de educação torna-se fragilizada, precária, por ter sua oferta de vagas escolares, na maioria das vezes reduzida às ações emergenciais de alfabetização destinada à população que não teve a cesso à escola, na idade “própria”, ou que geralmente não conseguiu permanecer estudando por diversas razões sociais e por isso não concluem sequer o ensino primário atualmente ensino fundamental.

Nessa perspectiva, aluno(a)s e alfabetizadoras chegam a passar despercebido(a)s principalmente pelas autoridades executivas, legislativas e educativas locais, por serem sujeitos que não estão inclusos nas estatísticas do ensino fundamental que aumentam os recursos federais repassados para as prefeituras municipais.

Isso contraria a afirmação de Freire para quem:

[...] 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, 1996,39).

Dessa maneira, a formação contínua perpassa a partir do pensar criticamente sua atuação profissional com o objetivo de estabelecer seu balanço de competências, que implica em se programar para formar-se continuamente. Por isso que o discurso teórico deve refletir na formação contínua.

d) Competência de negociar um projeto de formação comum com os colegas

Procuramos inquirir das professoras se durante e após o PROFA elas conseguiram vivenciar a sub-competência de negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).

Para a professora A isso não foi possível por que: “Durante as aulas do PROFA, havia da minha parte interesse e vontade de seguir com o que víamos nas fitas das aulas. Mas, em nossas realidades de sala de sala de aula, tudo era o oposto, pois faltava tudo e a própria direção da escola não incentivava nossas vontades de experimentar o modelo das aulas do programa”.

A professora B vai mais além: “Particularmente sempre tive vontade de prosseguir com minha formação continuada. Mas a rede municipal de educação, através

da sua administração não oferta a continuidade de formação pedagógica principalmente para professoras contratadas temporariamente e além de tudo ensina a jovens e adultos”.

Pode-se dizer que a questão da “formação comum” fragiliza-se pela falta de condições para o trabalho. Condição de trabalho que é vista como caminho de obter a competência de administrar a própria formação, supondo que a co-participação de seus colegas de trabalho, por meio de projetos educativos, os encaminharão para aquisição de competências que viabilizarão a melhoria de suas atuações profissionais.

Para Costa (2005), o trabalho coletivo se articula, simultaneamente com os saberes da experiência que surgem da prática cotidiana, da vivência individual e coletiva sob a forma de habitus⁴.

Além das precárias condições materiais de trabalho, as professoras não recebem estímulo para realizar a formação continuada. Se as questões materiais perpassam, a prática de todos, como ter condições de montar projetos coletivos?

Nesta perspectiva, quanto mais os professores buscarem conhecimentos diferentes, conseguirão melhorar seu desempenho profissional que conseqüentemente refletirá na relação de trabalho com seus colegas.

Por outro lado, além dos problemas inerentes as questões materiais, o PROFA realizou-se nacionalmente em 1.188 municípios de 22 estados, atingindo 75.436 professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino, com um modelo de formação continuada voltado para o desenvolvimento das competências profissionais

⁴Habitus são disposições adquiridas na e pela prática. Expressam um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 1991, p.228). Esse conceito vem de Bourdieu (1983, p. 17) que define habitus como sendo um processo de interiorização que implica sempre na internalização da objetividade, o que ocorre, certamente, de forma subjetiva, mas que não pertence ao domínio da individualidade. Ele ainda define habitus como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1974, p.191). Perrenoud (1997, p. 939) se utiliza do conceito de habitus de Bourdieu no sentido de um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos. (COSTA, 2005).

teoricamente embasados por idéias européias, conforme a perspectiva da política neoliberal.

Com o discurso neoliberal de homogeneidade para viabilização de políticas públicas igualitárias, respaldadas em exemplos como o da Inglaterra, na verdade o que existe é uma estratégia de poder da ideologia neoliberal que se implanta, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas, concretas no plano econômico, político, jurídico, e educacional, tendo como conseqüências o agravamento das desigualdades sociais, exclusão humana, com o aumento da pobreza, do desemprego, agravando o crescimento da miséria, da fome, da marginalidade.

A cultura da competitividade, do individualismo, transferindo ideologicamente para a sociedade as implicações sociais, dos fracassos sociais com a justificativa do poder neoliberal político ser instituído pelo povo, ou seja, está amparado pelo desejo do povo que escolheu seus representantes dos poderes executivos e legislativo. Dessa maneira, a política neoliberal privatiza tudo, e para isso acontecer a educação pública é utilizada como veículo de transmissão da política neoliberal. Com uma lógica de consumo a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis de mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda.

Nesse sentido, o PROFA não correspondeu as especificidades das realidades locais, como por exemplo, no município de União dos Palmares, uma região de remanescentes afro-descendentes quilombolas descendes do herói negro Zumbi dos Palmares. Esta cidade possui um referencial histórico a nível mundial.

Dessa maneira, os descendentes negros mesmo na contemporaneidade, ainda hoje, vivenciam situações de preconceitos, significa dizer, que nos estabelecimentos de ensino freqüentados em sua maioria pela população negra, há professores(as) que não

são assistidos teoricamente, por essa razão não compreendem os valores e lutas da comunidade negra.

Nesse contexto, não existem reflexões teóricas/práticas sobre a construção de conceitos para a valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira, por isso, não há sensibilidade crítica por parte dos professores(as) referente ao sofrimento causado aos negros através de apelidos depreciativos, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.

e) Competência de envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo

Em quais aspectos pedagógicos o PROFA garantiu melhoras em sua formação contínua, no que diz respeito à sub-competência de envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo?

Sobre essa questão a professora A respondeu que em nenhum aspecto o PROFA garantiu melhoras em sua formação contínua: “[...] Pois a melhora de minha formação contínua não existe, até porquê apenas um pequeno grupo de professores que trabalham no prédio da Secretaria Municipal de Educação participam de qualquer atividade sobre formação e o mesmo não têm o compromisso, nem responsabilidade de repassar pra os professores que estão nas salas de aulas das escolas municipais”.

A professora B revela que “o PROFA tem aspecto pedagógico muito bom, nos referimos a confecção de materiais didáticos como por exemplo o alfabeto móvel, mas não melhorou em nada minha prática pedagógica, pelo simples fato de não haver uma continuação desse programa em nossas ações didáticas ou a oferta de outro tipo de formação continuada. No caso de quem ensina a jovens e adultos temos dificuldades de

ordem pedagógica, ainda somos impossibilitados de termos uma formação contínua com acompanhamento pedagógico de fato”.

A ausência de políticas públicas é detectada pela professora B, ao perceber que não tem como refletir a melhora de sua prática com a constante quebra da continuidade dos programas de formação contínua que ocorrem de forma fragmentada, às vezes desenvolvidos em apenas dois momentos ao longo do ano. Geralmente a Secretaria Municipal contrata as próprias pessoas da equipe ‘técnica’ da rede de ensino municipal sem formação condizente, nem fundamentação teórica e esses programas são ministrados metodologicamente desvinculados das práticas pedagógicas dos professores.

No depoimento da professora A: “Considero que em nenhum aspecto. Pois a melhora de minha formação contínua não existe”. Significa que a ascensão profissional nas diversas áreas administrativas da educação fica monopolizada por alguns professores privilegiados politicamente, ou seja, não existe uma valorização acadêmica em junção com a experiência, que funcione como multiplicador do sistema educativo voltada para a qualidade profissional, muito pelo contrário o que acontece são escolhas políticos partidárias não técnicas, nem no mínimo profissionais.

Nesse contexto, a formação não pode ser considerada contínua. Para Costa (2005), a formação continuada é um processo que não se restringe apenas ao período posterior à formação inicial. Pelo contrário, a formação inicial é parte desse processo de formação continuada. Nesse sentido dizemos que a formação contínua não ocorre porque as professoras deixaram muito claro que todas as vezes que durante o ano necessitam de alguma “formação”, nunca tem oportunidade de participação nos programas, nos cursos, nas palestras e quando consegue inserir-se a formação é precária. O professor que necessitar de alguma orientação técnica pedagógica, na

maioria das vezes, na rede municipal não sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre as questões em relação ao seu envolvimento nas tarefas em escala de uma ordem de ensino.

As falas das professoras deixam evidente que comungam da mesma compreensão sobre a importância da sub-competência de envolver-se em tarefas em escalas de uma ordem de ensino ou do sistema educativo conforme explica Perrenoud:

[...] A participação em outros níveis de funcionamento do sistema educacional amplia a cultura política, econômica, administrativa, jurídica, sociológica dos professores em exercício [...]. (PERRENOUD, 2000, p.167).

No entanto seria importantíssimo que os professores tivessem condições de envolver-se nas diversas tarefas em escalas de prática pedagógica e sistema educativo, mas isso não acontece nas instâncias administrativas de nossa realidade escolar.

Entendemos que para essa sub-competência se desenvolver seria necessário seguir as recomendações de Freire para quem:

[...] outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho [...]. (FREIRE, 1996, p. 68).

Desse modo, a competência de envolver-se nas diversas tarefas em escalas de práticas pedagógicas e sistema educativo oportunizaria reflexões sobre a capacidade de aprender não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para intervir nos espaços educacionais.

Mas, não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta abordando todas as dimensões de seu papel - atribuído ou conquistado. E, não se trata de qualquer professor e qualquer sociedade; trata-se do professor / alfabetizador

de jovens e adultos, na sociedade brasileira neste século XXI. Principalmente, na sua função política, que como mediador do saber sistematizado fomentará no educando sua conscientização das possíveis mudanças das exclusões sociais-políticas-culturais e econômicas que o fato do acesso à educação os permitirá a conquista do status de cidadão.

A apropriação da cultura contribuirá com os aportes necessários para a compreensão dos processos e mecanismos que movem a sociedade, permitindo aos indivíduos se situarem melhor frente aos desafios da vida pós-moderna, dando-lhes oportunidades, também, de participação nos benefícios culturais aos vindos do desenvolvimento. Através da ação educativa o meio social exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

f) Competência de acolher a formação dos colegas e participar dela

Finalmente procuramos saber das professoras como elas avaliavam as ações administrativas do município, a partir da sub-competência de acolher a formação dos colegas e participar dela.

Para a professora A não houve nenhum interesse do município em oportunizar a socialização das formações contínuas dos professores.

A professora B denunciou

como total ausência a parte administrativa do município, que não tem o interesse de formar os professores, nem ofertam formações semelhantes ao que foi o PROFA, isso na rede municipal para realizarmos intercâmbio ente os professores com informações pedagógicas que partilhe principalmente entre seus colegas que ficam em salas de aulas completamente desatualizados.

Para Freire (1996), a competência de acolher a formação das colegas e interagir com a mesma implica em perceber que: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nesse sentido, acolher a formação do outro não é observar suas práticas pedagógicas, nem propor mudanças na mesma. Mas será a socialização de valores, que levará a uma reflexão para buscar melhorar a formação contínua de ambas as partes. Proporcionando uma forma de compreender e de viver todo processo para uma prática formadora e transformadora nos aspectos humanos.

Concordamos com Freire ao expor o compromisso social do professor/alfabetizador de jovens e adultos que precisa introjetar em si que:

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, não posso ser neutro minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão e ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor simplesmente do homem e da humanidade, frase de uma vaguidade demasiada contrastante com a prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem do capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desencanto que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber do que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho que devo ser lutador pertinaz, que cansa mais não desiste. Boniteza que se esvai da minha prática se, alheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos meus alunos, não canso de admirar [...]. (FREIRE 1996, p.102).

Entendemos, que a falta de responsabilidade política dos nossos governantes, na oferta de políticas públicas ainda não valorizam a formação dos professores, e apenas, estimulam a continuidade dos programas de formação. Dessa forma, desarticulam o

fortalecimento da prática pedagógica que não perpassa por uma formação contínua, impossibilitando os professores de fazerem reflexões críticas de suas inserções na participação política voltada para a conquista dos seus direitos sociais, seja o de estudar ou de se alimentar, de ter emprego, saúde, moradia. No sentido da autonomia e pleno exercício de sua cidadania.

Nesse contexto, não podemos pensar no processo de formação continuada de professores(as) sem pensar nas condições precárias, lúbricas no tocante ao processo de crescimento profissional e pessoal em seus fazeres pedagógicos. A realidade sócio-econômico-política da educação brasileira, mesmo voltada ideologicamente para a política neoliberal, ainda é, extremamente o inverso da realidade européia, nos referimos às desigualdades sócio- políticas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do tema em discussão nos permitiu compreender que o PROFA, foi mais um dos programas governamentais posto para os professores das redes públicas municipais e estaduais como, por exemplo, no município especificamente de União dos Palmares/Alagoas. Nesse caso, a formação dos docentes não estava contemplada no conjunto de ações do Plano Municipal de Educação⁵, desrespeitando a Constituição Federal de 1988 que garante concurso público inclusive para os professores de jovens e adultos.

As professoras denunciam a falta de incentivos dos gestores educacionais. Nesse aspecto estão se referindo a oferta de concursos públicos sem apadrinhamento político, melhores condições de trabalho por meio da manutenção dos prédios escolares, materiais didáticos, ou seja, a efetivação de políticas públicas que respeitem e valorizem a formação continuada dos professore(as) inclusive dos que lecionam a jovens e adultos.

No nosso entendimento a inoperância governamental fica exposta diante das falas das professoras que participaram do PROFA, no aspecto de administrar sua própria formação continuada, por serem ainda contratadas, mal remuneradas, trabalharem em escolas com péssimas instalações, não terem acompanhamento pedagógico e sofrerem preconceito de seus superiores escolares e de seus colegas por lecionarem a jovens e adultos.

Nesse sentido, gerenciar a própria prática sem condições materiais, didáticas e salariais, apenas, reproduziram as formações aligeiradas de programas semelhantes ao

⁵ Plano Municipal de Educação: não é um plano de governo para a educação do município, nem um plano de Estado para a rede municipal de ensino. Ele é plano de estado para toda educação no âmbito Municipal e deve ter uma duração ampla que transcenda pelos menos dois mandatos de uma gestão administrativa e deve abarcar não somente os órgãos, e as escolas da rede municipal, mas a educação escolar no município e a educação dos municípios. (MONLEVADE, 2003, p. 43).

PROFA. Nesse aspecto, impossibilitando reflexões teóricas sobre a prática pedagógica sem a conseqüente discussão dos fundamentos e de suas bases teóricas, que pudessem verdadeiramente contribuir com a melhoria da própria prática.

Na fala das professoras entendemos ser impossível estabelecer o próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua por esbarrar nas precárias condições de trabalho que essas profissionais vivenciam dia-a-dia em suas escolas rurais onde lecionam e geograficamente são de difícil acesso, agravando a exclusão social.

Ao fazer os desabafos, as professoras não têm condições de entender o que diz Ramos:

[...] A pedagogia da competência passa a exigir tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades ou tarefas em que elas podem se materializar se fazer compreender [...]. (RAMOS, 2001, p. 222).

No caso da formação do PROFA no município de União dos Palmares, essas características ficam agravadas pela ausência de fundamentação teórica, desrespeitando as especificidades locais, e uma discussão ampla envolvendo as organizações educacionais a exemplo: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e outras.

No nosso entendimento, o PROFA não contemplou os fundamentos teóricos que proporcionassem discussões pedagógicas e despertassem questionamentos críticos sobre as relações étnico-raciais, baseados no processo-histórico de resistência negra.

Diante do exposto, evidenciamos que o Plano Nacional de Educação – PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores – PROFA são instrumentos imprescindíveis para execução-econômica das políticas neoliberais.

Nesse contexto de formação esses planos e programas correspondem às expectativas do modelo educacional voltado para política neoliberal. Nesse sentido, os documentos impõem uma formação contínua que tende a ser uniformizadora, hegemonizadora e burocratizante.

No entanto, a forma como as competências são apresentadas termina por serem tomadas como o conteúdo de um pacote para a formação de professores, imposto de cima para baixo, sem considerar as diferentes realidades e contextos profissionais e de vida. Com esse entendimento, voltamos a Freire quando alerta:

[...] um dos caminhos táticos para as professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras é desmistificar o autoritarismo dos pacotes de formação e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. (FREIRE, 1993, p. 16).

Diante do exposto, percebo que a competência profissional caminha paralela à consciência e clareza política da responsabilidade do professor de ser profissional, humano, imerso numa conjuntura de complexa desigualdade sócio-político-econômica.

Na nossa compreensão, existe uma fragmentação das políticas públicas educacionais brasileiras gerenciadas pelo MEC tornando os programas de formação contínua em ferramentas regularizadoras das formações profissionais dos professores em exercício. Transferindo o problema político em uma questão econômica e social para os professores em formação através de uma de autotransferibilidade do processo alienador dos seguimentos histórico-sociais das relações de poder postos pelo discurso político neoliberal.

Concluimos provisoriamente o trabalho com algumas considerações em torno das reflexões realizadas que não representarão o término dos estudos e análises, mas sim despertarão novas perspectivas na atual conjuntura humana de século XXI, que é a formação continuada dos professores voltada para a aquisição de competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo(orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ARANHA, M. Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1992.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**. 5 ed., São Paulo: Moderna, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular (um estudo sobre a educação de adultos)**. São Paulo: Editora Livraria Pioneira, 1995.

BEJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2004.

BRASIL/MEC – **Caderno de Apresentação do PROFA**, Brasília, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília D/F, 1988.

_____. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores – Simpósio – PROFA – Brasília**, 2002.

_____. **Congresso Nacional de Educação – CONED**. Minas Gerais, 1997.

_____. **Documento Básico – Brasília /DF**, 1999.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 9394 de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, D/F, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Módulo de Formação do PROFA,** Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE –,** Brasília / DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais, para Formação de Professores.** Brasília, 1999.

COSTA, Maria Silvia. A formação continuada de professores(as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). A Formação de Professores(as) para a Educação de Jovens e Adultos em Questão. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005, p. 13-48.

CRÓ, Maria de Lourdes. **Formação Inicial e Contínua de Educadores/ Professores Estratégias de Intervenção –** Portugal: Porto Editora Ltda, 1998.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade, Revista de ciências da Educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade.** São Campinas/SP: Cortez;CEDES, v.23, n.82 – Número Especial, p.70, set. 2002.

CUNHA, L. A. O. Ensino Superior no Governo FHC. **Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/CENTRO de Estudos Educação e Sociedade.** São Paulo: Campinas;SP: Cortez;CEDES, v. 24, M.82, p.37 – 62, abr. 2003.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação/CENTRO de Estudos Educação e Sociedade.** Campinas;SP: Cortez;CEDES, v. 20, nº 68, dez. , 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

GENTILI, P.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** 2. ed.. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. “Neoliberalismo e educação: manual do usuário”. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mundo educacional do neoliberalismo,** 2. ed. Brasília:CNTE, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione, 2003.

GÖLLER, Liliane F. **Educação & História – algumas considerações.** Ijuí;RS: UNIJUI, 1996.

MACIEL, Lizete Bomuva; NETO, Alexandre Shegunov (Orgs). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MONLEVADE, João Antonio. **A Importância do Conselho Municipal de Educação na Elaboração, Implantação e Acompanhamento de Execução do Plano Municipal de Educação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Caderno de Referência Pró- Conselho.** 2003, Brasília: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, p. 48.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Nova divisão de trabalho na educação.** 2 ed., São Paulo: Xamã, 2000.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação.** Porto: Porto, 2000.

PERRENOUD, Philippe tradução Patrícia Chittone Ramos. **Dez Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIERRO, Maria Clara Di. **As políticas públicas da educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** Tese (Doutorado em Educação). USP: São Paulo 2000.

PIMENTA, Selma; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação dos professores.** São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** – São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Ana Cláudia Duarte Marques. **Antropologia da Política, Educação, Família, Violência.** Tese (Doutorado em Educação). UFRJ: Rio de Janeiro, 2001.

ROSAURA, Soligo; ANGÉLICA Soligo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Guia de Orientações Metodológicas** – Brasília, 2001.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e Cultura. A dupla determinação. **In: Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, 1996.

SILVA, Tomaz, Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo:** Brasília, CNTE, 1996.

SUCUPIRA, Regina Lúcia Pedroza. **Desenvolvimento da Personalidade do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) UNB: Brasília, 2001.

TAVARES, M. da C; L. Fiori. **Desajuste Global e Modernização Conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

TEXEIRA, F. O Neoliberalismo em Debate. In: TEIXEIRA; OLIVEIRA (Orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez; Fortaleza: UECE, 1998.