

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SOCIOLOGIA**

MARIA APARECIDA EUZÉBIO DE QUEIROZ

**A RECEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1996 – 2005: O CASO
DO “PARÂMETROS EM AÇÃO”, EM SERRA BRANCA -
PB**

Orientador: Dr. Lemuel Dourado Guerra

Campina Grande, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**A RECEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES 1996 – 2005: O CASO DO
“PARÂMETROS EM AÇÃO”, EM SERRA BRANCA - PB**

MARIA APARECIDA EUZÉBIO DE QUEIROZ

Campina Grande – PB

Dezembro de 2003

MARIA APARECIDA EUZÉBIO DE QUEIROZ

A RECEPÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES 1996 – 2005: O CASO DO
“PARAMETROS EM AÇÃO”, EM SERRA BRANCA – PB

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Sociologia da Universidade
Federal de Campina Grande
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Sociologia

Área de concentração: POLÍTICA EDUCACIONAL

Orientador: Dr. Lemuel Dourado Guerra

Campina Grande – PB
2003

Q3r
2003

QUEIROZ, Maria Aparecida Euzébio de. **A Recepção da Política Nacional de Formação de Professores 1996-2005: O Curso do "Parâmetros em Ação"**, em Serra Branca – PB / Maria Aparecida Euzébio de Queiroz – Campina Grande: UFCG, 2004.

256 p.

Inclui bibliografia

Dissertação (Mestrado em Sociologia) UFCG/CH

1º Formação de Professores 2. Política Educacional – Formação de Professores

CDU: 37.014-53

AGRADECIMENTOS

O resultado deste trabalho não seria possível sem a contribuição de várias pessoas.

Devo agradecer, em primeira instância, aos meus pais, por compreenderem minha ausência excessiva, já que se encontram numa fase da vida em que minha presença é muito importante para eles.

Ao meu orientador, Lemuel Dourado Guerra, que aceitou me orientar, mesmo já estando com o número máximo possível de orientandos. A ele, meus agradecimentos.

Aos colegas de curso, que compartilharam comigo alegrias e tristezas, mas que valeram a pena tanto o medo de errar quanto a gana de vencer.

Os agradecimentos se direcionam também a minha sobrinha, Hingrit, e à eterna companheira, Néria Abádia. Elas souberam, mais do que ninguém, das minhas angústias e dificuldades, ajudando-me a superá-las durante esse período.

Não posso esquecer de dizer o quanto sou grata aos professores do programa de pós-graduação, em especial ao professor Severino José de Lima, que, particularmente, ensinou-me a usar a teoria empregada nesse trabalho, bem

como me incentivou ao estudo e ao conhecimento. Sem suas contribuições, este trabalho ficaria incompleto.

Registro o meu agradecimento aos funcionários do PPGS (João da C. Lima, Rinaldo R. da Silva e José Francisco da Silva), que sempre me atenderam com muito profissionalismo.

Cabe também um agradecimento especial às professoras e gestoras do campo educacional de Serra Branca, que contribuíram bastante. A estas, meu muito obrigado. E a todos aqueles não citados aqui, mas que contribuíram para o meu engrandecimento enquanto pessoa.

Finalmente, não posso deixar de agradecer ao meu namorado Evandro, que compreendeu a minha ausência em função deste trabalho que marcou o fechamento de um ciclo na minha vida.

Sinceramente, obrigada a todos.

Quantas vezes

*Quantas vezes nós pensamos em desistir,
Deixar de lado, o ideal e os sonhos;
Quantas vezes batemos em retirada,
com o coração amargurado pela injustiça;
Quantas vezes sentimos o peso da responsabilidade,
sem ter com quem dividir.*

*Quantas vezes sentimos solidão,
mesmo cercado de pessoas.*

*Quantas vezes falamos, sem sermos notados;
Quantas vezes lutamos por uma causa perdida;*

*Quantas vezes voltamos para casa
com a sensação de derrota;*

*Quantas vezes aquela lágrima teima em cair,
justamente na hora em que precisamos parecer fortes;*

*Quantas vezes pedimos a Deus
um pouco de força, um pouco de luz;*

*E a resposta vem, seja lá como for,
um sorriso, um olhar cúmplice,*

um cartãozinho, um bilhete, um gesto de amor;

E a gente insiste;

*Insiste em prosseguir, em acreditar,
em transformar, em dividir,*

em estar, em ser;

*E Deus insiste em nos abençoar,
em nos mostrar o caminho:*

*Aquele mais difícil,
mais complicado, mais bonito.*

*E a gente insiste em seguir,
por que tem uma missão...*

SER FELIZ.

LISTAS DE SIGLAS

CONSED	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CNI	Conferência Nacional das Industrias
CNBB/MEB	Conferência dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNMB	Confederação Nacional das Mulheres do Brasil
COEP	Comitê de Entidades no Combate a Fome e Pela Vida
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG's	Organização Não Governamental
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PLANTED	Plano Decenal de Educação Para Todos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC-RP	Programa Estudante Convênio Rede Pública

PROBEX	Projeto de Extensão e de Assessoria Pedagógica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEDIAE	Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Quadro demonstrativo da situação da educação: 1989-2002.....	46
Tabela II	Participação do setor educacional nos empréstimos do Banco Mundial para o mundo	104

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO E PARÂMETROS DE ANÁLISE.....	09
CAPÍTULO II - SERRA BRANCA E O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.....	24
CAPÍTULO III – A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
CAPÍTULO IV – CRÍTICA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO BRASILEIRO.....	62
CAPÍTULO V – RECEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA GOVERNAMENTAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O PARÂMETROS EM AÇÃO, EM SERRA BRANCA / PB.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	156

RESUMO

Neste trabalho estudamos a Política Nacional de Formação de Professores, especificamente, do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, através do estudo do caso do Município de Serra Branca, interior da Paraíba, no qual focalizamos a recepção dessa política pelas professoras e gestoras da rede municipal de ensino. Como perspectiva teórica utilizamos de maneira central as contribuições de Pierre Bourdieu. Os procedimentos utilizados para levantamento de dados foram a observação direta e o diálogo informal com as professoras e gestoras educacionais. Além do levantamento de dados secundários, sejam censitários ou documentais, realizamos também trinta entrevistas e ainda o registro de depoimentos (relato de experiência e história de vida) de doze professoras. Em nossa pesquisa de campo foram confirmadas nossas hipóteses de que havia um caráter autoritário nessa política, evidenciado pelo fato de ser a mesma acionada de "cima para baixo", por ter um conteúdo homogeneizador e um modelo de tomada de decisões centralizador, apesar de se apresentar como uma intervenção democrática.

ABSTRACT

In this work we study the *National Policy of Schoolteachers Training*, more specifically the Continuing Professional Development Program entitled *Parameters in Action*, analysing the case of Serra Branca City, in Paraíba State. In this case study we focus the reception of the policy mentioned by local schoolteachers and school administrators. The theoretical perspective we use was the contribution of Pierre Bourdieu. Our methodology consisted of direct observation and informal dialogues with a sample of subjects involved in the local education system. We carried out thirty structured interviews and we took up life stories of twelve schoolteachers. The research work we carried out confirmed our hypothesis according to which the policy studied has an authoritarian nature, evidenced by its imposed strategies, by its homogenising contents and by its centralising model of decision making, despite its explicit discourse of democratic intervention.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é estudar os limites e alcances da política educacional do Governo Federal no nível local, através do estudo de caso de um pequeno município do interior da Paraíba. O nosso foco de atenção é a recepção dessa política pelas professoras da rede municipal de ensino da cidade de Serra Branca – PB.

Dos três principais programas que formaram o tripé da política governamental de educação elaborada no período de 1995 –1998 - quais sejam, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental*, a *Avaliação dos Sistemas de Ensino* (Ensino Fundamental e Ensino Superior) e a *Formação dos Profissionais da Educação*, abordamos neste trabalho esse último, traduzido em nível nacional, entre 1998 e 2002, no *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação”* e no *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*. Privilegiamos neste trabalho o primeiro programa, já que o segundo não se efetivou em Serra Branca.

Conforme a revisão bibliográfica que realizamos e entre os diversos trabalhos que analisam essas políticas educacionais o nosso tem o mérito de analisar a sua eficácia no plano local. Ainda mais, tem a pertinência de privilegiar a formação de professoras, a qual se constitui no elemento mais importante do processo de universalização da educação de qualidade proposto pelos organismos internacionais, os quais promoveram a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Apesar da

pertinência de estudar os limites e alcances da formação de professoras no plano mais concreto das redes locais de ensino, o nosso trabalho é portador dos limites inerentes a qualquer estudo de caso quanto à generalização de seus possíveis resultados. Apesar de tais limites, o presente trabalho se guia pelas seguintes questões:

1 . Quais as implicações que a política educacional do Governo Federal, que se seguiu à aprovação da LDB, em 1996, trouxe em termos de formação dos profissionais?

2 . Como a política de educação do Governo Federal, principalmente em termos de formação de professoras, chegou a Serra Branca-PB?

3 . Quem foram os seus agentes [executores]? Como se deu a recepção dessa política pelas professoras da Rede Municipal de Ensino?

4 . Como se processaram e que alcances tiveram as ações voltadas para a formação continuada de professoras, já que dela depende, segundo a proposta da política educacional executada, a qualificação do ensino, o currículo (implantação dos Parâmetros Curriculares) e o desempenho dos estudantes?

A política educacional, implementada em nível nacional a partir de 1996, representou uma fonte de recursos importante principalmente para os pequenos municípios do interior do país, os quais dependem quase exclusivamente dos repasses do Governo Federal (Fundo de Participação dos Municípios e outros) para sobreviverem. No entanto, teve pouca repercussão em termos de formação de professoras e da própria implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares. Na literatura especializada, aparece como um dos motivos dos eventuais insucessos dessa política o seu caráter "homogeneizador" (cf.

CAMARGO *et al*, 1999:8) e centralizador, este último expresso pelo aumento do “controle do Governo sobre os conteúdos de ensino da escola pública e da formação de professores” (cf. POPKEWITZ, 1997:21). Nossa análise focaliza os limites e os alcances desses programas de governo a partir das próprias possibilidades e óbices locais à mobilização e à efetiva participação das professoras, já que, conforme a Rede Nacional de Formadores – SEF/MEC,

O Programa Parâmetros em Ação representa o exercício de uma política em regime de colaboração... Ao mesmo tempo, vem contribuir para a implementação de uma nova cultura de desenvolvimento profissional no interior do sistema educacional, favorecendo os profissionais que atuam principalmente nas escolas, o desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da leitura compartilhada, do trabalho conjunto, da recepção solidária e da aprendizagem em parceria, em grupos de estudo constituídos por diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, assistentes e professores, a partir dos Parâmetros Referências e Propostas Curriculares Nacionais (MEC/SEF/PDPC/Parâmetros em Ação: 2002).

A pertinência de nosso trabalho também é justificada frente à própria avaliação que o Governo Federal realizou no final de 2001, por ocasião do *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*, promovido pelo MEC e destinado a marcar o final do mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso em 2002. Os resultados avaliativos foram publicados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 2002, sob o título “Brasil dos Professores”.

A publicação começa com um texto do Presidente da República afirmando que a publicação do livro acima citado era “oportuna para declarar o quanto avançamos no desenvolvimento da política de qualificação docente do País”.

Afirma ainda o então Presidente que: "*O Governo Federal abraçou a causa da educação e foi capaz de implantar programas inovadores que transformaram o panorama de nosso sistema educacional*" (CARDOSO, 2002:7).

Avaliação como essa, às vésperas de um final de governo e de disputas eleitorais, evidentemente, foram difundidas pela mídia em todo o país, sendo oportuno agora, verificar, mesmo que nos limites de um estudo de caso, a veracidade de tais avaliações oficiais, quando na mesma publicação a própria Secretaria de Educação Fundamental do MEC declarou que:

Houve quem não acreditasse que o Ministério da Educação iria chegar até os municípios mais distantes e pequenos. Mas, chegamos. Chegamos para uma parceria de fato, para assumirmos, juntos, a tarefa de implementar uma cultura de desenvolvimento profissional permanente no interior dos nossos sistemas de ensino, mesmo nas realidades mais adversas.

Como as políticas educacionais do MEC "chegam" aos municípios em geral, e, especificamente, como se deu a recepção da política de formação de 1996 pelas professoras da rede municipal de ensino em Serra Branca – PB, é o que discutimos no corpo desse trabalho. Não deixa de ser oportuno lembrar que o próprio termo "parceria" contraria o caráter fortemente "homogeneizador" dessa política (cf. CAMARGO *et al.* 1999:8), bem como seu estilo centralizador expresso no aumento do controle direto do Governo sobre os conteúdos de ensino na escola pública e da formação dos professores (cf. POKEWITZ, 1977:21).

Como discussão implicada no estudo da recepção dessa política no plano local, incluímos um debate sobre a influência das agências multilaterais de

desenvolvimento, especialmente o Banco Mundial, sobre as recentes reformas educacionais realizadas no Brasil. Nesta perspectiva, é oportuno frisar que muito do que ocorre no nível local é decorrente das decisões tomadas e acionadas a partir de fóruns internacionais, tais como o *Congresso Mundial de Educação Para Todos*, Jomtien - Tailândia (1990), antecedido da *Conferência de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico*, realizada no México em 1989, e, seguido por vários eventos como a própria aprovação da LDB, (1996). Esses momentos e eventos refletem o fato de que a formação de professores assume centralidade no quadro das reformas educacionais em curso em várias partes do mundo, já que a educação é tida como elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista, os quais requerem mudanças no âmbito da escola e da educação básica para atender às demandas do atual momento histórico mundial (cf. AGUIAR, 1997; FREITAS, 1995 e 1998).

No exame da literatura sobre o tema, nos deparamos com uma significativa produção acadêmica que vai desde o debate sobre as propostas do Banco Mundial para a educação e suas implicações na formação de professoras, a exemplo dos trabalhos de Arruda (1996), Coraggio (1996), Torres (1996), Santos (2000) aos trabalhos mais voltados para a crítica das novas políticas educacionais para formação docente, sendo exemplares os trabalhos publicados em periódicos especializados como os de Melo (1989), Freitas (1989), Frigotto (1996), Brzezinski (1999), (1996), (1995) e seguintes.

Para termos uma visão da importância da produção teórica sobre a temática da formação de professoras, vale a pena citar o balanço realizado sobre essa produção por André *et al.* (1990). De acordo com este levantamento, pode-se

verificar que no período de 1990 – 1996 dos 288 trabalhos sobre formação de professores, foi constatado que 216 ou 76% deste total versaram sobre o tema da formação inicial, que 42 ou 14,8% abordaram o tema da formação continuada, e que 26 ou 9,2%, focalizaram o tema da identidade e profissionalização. Especificamente no âmbito da temática que abordaremos nesse trabalho, a da formação continuada, prioritária para o Banco Mundial e para as políticas implementadas pelo Governo Federal entre 1995 (ano em que começam a ser elaborados os Parâmetros Curriculares) e 2002; 43% dos trabalhos voltaram-se para análise de propostas do Governo ou de Secretarias de Educação; 21% dos trabalhos dedicaram-se à análise de programas ou cursos de formação; 21% dedicaram-se a processos de formação em serviço e somente 14% voltaram-se para questões de práticas pedagógicas. Embora esses estudos revelem dimensões bastante reais e significativas dessa modalidade de formação, nos deparamos sem nenhuma menção por parte dos autores supracitados sobre estudos que dessem conta da questão da recepção e implementação de políticas de educação, principalmente enfocando as dificuldades locais, e em particular das professoras no sentido de apreender suas práticas e visões sobre o tema.

Conforme os citados autores e de acordo com o próprio levantamento bibliográfico que realizamos, a maioria das dissertações e teses sobre formação docente são realizadas em termos de estudos de caso pontuais, isto é, voltados para conhecimento de aspectos muito particulares de formação profissional de professoras. Em termos de trabalhos sobre formação continuada, podemos dizer que embora não sejam numericamente expressivos, o são do ponto de vista da

abrangência e dos conteúdos investigados ao cobrirem diferentes níveis de ensino, contextos diversos e meios e materiais de ensino variados.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, tanto no estudo de André *et al.* (1999), como na nossa revisão bibliográfica, foi constatado que a tendência principal é a de estudos de casos, a partir da análise de depoimentos. Para tanto, são levantados os dados através de questionários ou entrevistas com o intuito de conhecer opiniões, pontos de vista ou representação dos informantes. Outras modalidades de procedimento que aparecem com certa frequência são relatos de experiência, com objetivos de sistematizá-las e divulgá-las. Com menos frequência, conforme os citados autores, aparecem estudos com certa densidade teórica, as pesquisas de cunho histórico, a pesquisa-ação e as análises de práticas pedagógicas entre outras. Quanto às nossas observações bibliográficas, sentimos a ausência de estudos que tratassem o tema no âmbito local sob o crivo da reflexão sociológica e com uma certa densidade teórica.

Para realizar o nosso trabalho utilizamos vários procedimentos de levantamento de dados, sendo um dos principais a observação direta e o diálogo informal com professoras, diretoras de escolas, supervisoras e orientadoras educacionais, além dos alunos. Esta prática de pesquisa deu-se no cotidiano, mediante um trabalho de assessoria na área de leitura e produção de textos com docentes das escolas rurais da rede municipal de ensino de Serra Branca, realizado no período de 2000 – 2002.

Além do levantamento de dados secundários, sejam censitários ou documentais, realizamos o levantamento de dados primários através de entrevistas e registros de depoimentos (relatos de experiência e histórias de vida).

As entrevistas somaram um número de trinta e registramos relatos de histórias de vida de doze professoras.

Dispondo de uma significativa base empírica e à luz da reflexão teórica, foi possível construir o texto da dissertação, que foi assim estruturado: no **capítulo I**, apresentamos o referencial teórico e os parâmetros de análises com os quais procuramos identificar e analisar os limites e alcances da política educacional do governo no município escolhido. No **capítulo II**, consideramos o próprio contexto de raiz rural e tradicional no qual vivem e atuam as professoras e as gestoras educacionais às quais é dirigida diretamente essa política, com seus novos imperativos de capacitação e mudanças de currículo, sob o título, *O sistema municipal de ensino em Serra Branca*.

No **capítulo III**, intitulado *A política educacional do Governo e suas implicações na Formação de Docentes*, buscamos examinar a política focalizada em suas novas propostas e nas conseqüências delas advindas. São neste capítulo apresentados referenciais críticos e analíticos a serem utilizados na reflexão sobre o caso de Serra Branca, analisado no **capítulo IV**.

O texto termina com as Considerações Finais, no âmbito das quais sintetizamos as principais conclusões de nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO E PARÂMETROS DE ANÁLISE

O nosso marco teórico contempla vários autores que colocam, de uma forma ou de outra, sob o crivo da crítica as reformas educacionais que vêm sendo propostas e colocadas em prática nas sociedades capitalistas contemporâneas, desde o final da década de 70 e sob o contexto do neoliberalismo.

Entre os autores que tomamos como referência, podemos citar Pierre Bourdieu e Thomas Popkewitz. O primeiro, faz uma crítica contundente às orientações neoliberais das reformas monitoradas em nível internacional por organismos como o Banco Mundial e agências da ONU e o segundo propõe uma sociologia das reformas educacionais. Entre autores brasileiros e latino-americanos podemos citar Santos (1992), Coraggio (1999, 2000), Torres (2000), Tommasi (2000), entre outros.

Tomamos Bourdieu como a nossa principal referência, pelo fato de que ele nos oferece parâmetros de análise articulados à sua noção de *habitus*, os quais nos ajudam a avaliar as determinações das disposições, associadas aos lugares sociais ocupados pelas professoras, sobre os limites e alcances da recepção e da conseqüente implementação das políticas educacionais do governo brasileiro, particularmente no que diz respeito aos programas de capacitação docente. Outra contribuição teórica de Bourdieu que utilizamos em nossa análise é o conceito de *violência simbólica*.¹ A implantação dos processos formativos e de currículo

¹ Violência simbólica; violência exercida por um poder invisível, disfarçada, que só pode ser exercida com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Poder

ocorridos entre 1996 e 2002 pode ser vista como exemplos de violência simbólica, sob a qual tem se realizado um trabalho de inculcação de novos valores e práticas, sob o apelo da incorporação participativa das professoras, sem que sejam levadas em consideração as experiências locais, as perspectivas das professoras e suas condições de trabalho e de vida.

Em relação especificamente à formação de professoras, à capacitação em serviço e mesmo às reformas de currículo, estamos nos deparando com problemas relacionados a óbices culturais, a valores arraigados, a sistemas de disposições culturais incorporadas, às experiências e práticas preexistentes e que ancoram os procedimentos de percepção, julgamentos e de seleção vivenciadas no plano pessoal, mas de feição coletiva. Tais procedimentos bem consolidados podem ancorar a incorporação de novas referências ou inovações, mas exigem tempo e aprendizado. Quando desconsideradas as especificidades locais e as marcas dos lugares ocupados pelos indivíduos-alvos, pode haver apenas uma certa adaptação circunstancial necessária como um meio de acomodar-se às novas circunstâncias, sem necessariamente colocá-las em questão.

Ao implicar num processo de ensino-aprendizagem, a recepção de uma política de formação e de parâmetros curriculares depende da ancoragem de

simbólico, poder quase mágico “naturalizado”, que permite obter o equivalente daquilo que pode ser obtido pela força (física ou econômica), que só se exerce se for ignorado como arbitrário. “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, de outras formas de poder: só se pode passar para além de alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como regulação de força e dos modelos cibernéticos que fazem deles relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar – reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-a assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. Esse trabalho de dissimulação é um trabalho eminentemente pedagógico”. A destruição desse poder de imposição simbólica radicado no desconhecimento impõe, a tomada de consciência do arbitrário (BOURDIEU, 2001:8-15).

experiências e valores incorporados. Caso contrário, sua recepção e implementação podem ser limitadas. A discrepância entre a bagagem sócio-cultural das professoras e as novas habilidades requeridas podem implicar na emergência de dificuldades várias referidas à decodificação dos conteúdos e implicações práticas das políticas de formação docente e das propostas curriculares “vindas de cima”. Em consequência, as professoras podem não desenvolver uma significativa disponibilidade para superar o saber e o saber-fazer tradicionais em favor das inovações propostas.

O *habitus* das professoras diz respeito a um sistema de disposições que funciona como um conjunto de princípios geradores e organizadores de práticas e representações compondo sua bagagem cultural. Embora este seja objetivamente adaptável a determinadas condições objetivas, essa adaptação depende de condições propícias e tempo necessário para assimilação de novas concepções e adoção de novos procedimentos. Tal apropriação “do novo” depende, portanto, das condições de sua recepção e aceitação, o que é determinado pelas experiências anteriores das professoras, já que essas dependem do próprio capital escolar adquirido, embora propenso à desvalorização como vetor na assimilação de novos conteúdos e procedimentos didáticos e pedagógicos. Assim, o *habitus*, a história incorporada constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação, e que se realiza sob determinadas condições sociais. Ainda sobre o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu, cabe-nos dizer que a ação das estruturas sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial num ambiente social e familiar e que corresponde a uma posição específica na estrutura social, esse ator incorporaria

um conjunto de disposições para ação típica dessa posição social (*habitus* familiar ou de classe); disposições essas que passariam a conduzi-lo em sua trajetória social e nos mais variados campos de ação. Nessa trajetória e ambientes de ação, as normas e constrangimentos que caracterizariam a sua posição na estrutura social, não operariam como espécie de entidades reificadas que agem de fora para dentro sobre o seu comportamento individual. Muito pelo contrário, a estrutura social se reproduziria porque esse próprio ator tenderia a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual foi socializado.

Nessa direção Nogueira & Nogueira (2002:20) sublinham que, para Bourdieu, o sistema de disposições incorporadas pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico, já que estas “disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, seus princípios de orientação precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação”. Em síntese, “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas; no entanto, esse processo não seria rígido, direto ou mecânico”. Haveria, portanto, uma coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas pelos agentes. O *habitus*, conjunto de estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes não autoriza formulações deterministas ou visões *reprodutivistas* que fecham possibilidades de mudança. Haveria, para Bourdieu, uma dimensão de invenção e de improvisação na ação dos agentes sociais. Assim, o *habitus* como conjunto de princípios geradores e unificadores das condutas e das opiniões, asseguraria em cada indivíduo a presença ativa de experiências passadas sob a forma de pensamento, percepção e ação. No entanto

tais princípios não são insubstituíveis; os indivíduos diante de constrangimentos e desafios, podem tanto reagir para conservação, ancorados em suas histórias incorporadas, quanto agir para enfrentá-las no sentido transformador, inventando e improvisando uma infinidade de soluções, diante de certas circunstâncias, embora essas exijam um certo período de ajustamentos temporais.

Quando há um descompasso entre o *habitus* e as condições presentes e desafiadoras à ação, há uma tensão no ajustamento desse *habitus* às novas circunstâncias sócio-históricas de ações, desencadeando um *efeito de histerese*, tendente à mobilização pelo agente de suas capacidades inventivas e de improvisação, tendentes a uma dissimulação de adaptação às novas exigências postas e constrangedoras (MARTINS, 2002).

Articulados à noção de *habitus*, levamos em consideração alguns parâmetros de análise com os quais buscamos dar conta de eventuais problemas na recepção, pelas professoras de Serra Branca, da política de educação do Governo Federal, expressa nos programas de formação colocados em prática entre 1996 e 2002, e dos próprios limites e possibilidades de sua implementação. Vejamos a seguir os parâmetros de análise:

a) Efeito de Teoria ou de Previsão:

Efeito exercido pelo discurso da política educacional governamental de “*Educação para Todos*”, através de seus concessionários e porta-vozes, na forma de uma *excelência natural própria dos dominantes*, sobre as formas de ação e percepção pré-existentes no nível local. Variáveis dessa imposição: objetos legítimos em jogo, as regras do jogo e as questões que importa *debater* e aprender, em relação às quais os agentes devem tomar uma posição. Importa aqui

verificarmos o papel decisivo jogado pelos discursos performativos dos agentes e porta-vozes da “*Educação para Todos*”, principalmente com relação à conformação de novas modalidades de ação e percepção; à inculcação e a delimitação de *consensos, pensáveis e impensáveis*, de ditos e interditos, de possíveis e impossíveis (efeito de censura), o que, por sua vez, está relacionado à eficácia dos discursos em fazer e desfazer as representações das professoras e dos usuários da escola, fazendo e desfazendo as suas identidades sociais e pessoais. O efeito de censura e de imposição de percepção expressa-se através da linguagem como ação real prática e política (pedagógica), e como ação sob o conhecimento mobilizável e que veste de cientificidade os ditos como parte da elaboração do dizível e do pensável. Ao mesmo tempo, atribui cientificidade às teses e deduções, aos lugares-comuns de que nos falou anteriormente Bourdieu, cuja polissemia produz deslocamento de sentido daquilo que é dito e que pode circular em todas as bocas de forma coercitiva e sobre o qual não se argumenta (senso comum, *doxa*).

b) Efeito de Ancoragem:

Esse conceito permite avaliar os limites que a história incorporada dos agentes, ou seja, os óbices que o conjunto de disposições culturais impõem à incorporação de novas práticas e formas de percepção, por sua vez, condizentes com condições objetivas impostas “de fora” e sua gramática gerativa de práticas conformes.

As novas práticas de ação e percepção embutidas na contemporânea *política de Educação para Todos*, geradas em condições materiais de existências pensadas por seus elaboradores e pressupondo um conjunto de disposições

ajustadas à *revolução neoliberal*; encontram seus limites nas condições objetivas e subjetivas pré-existentes, nas quais atuam as professoras.

A consideração dessas condições objetivas e subjetivas exigiria tempo e esforço para os agentes se ajustarem às novas circunstâncias impostas. Assim, o *habitus* e as estratégias reprodutivas de agentes situados (posição de classe), bem como as estratégias sociais dos agentes, estão no princípio da eleição dos aspectos dos sistemas de ação e percepção, dos procedimentos e conteúdos orquestrados e postos em prática desde o topo da hierarquia do sistema de ensino.

Isso significa dizer que as circunstâncias associadas às estratégias de sobrevivência levam os agentes (professoras) a apreenderem aqueles aspectos conteudísticos e procedimentais do fazer político-pedagógico possíveis, ou convenientes nas suas condições reais de sobrevivência, no que se refere ao campo profissional.

Por outro lado, se o processo de exteriorização da interioridade (da cultura incorporada) funciona como ancoragem para a interiorização da exterioridade (novas estruturas objetivas e subjetivas), essa interiorização depende da posição ocupada nas estruturas pré-existentes por aqueles que a realizam. Se devido às circunstâncias, houver um processo de exteriorização da interioridade dos sujeitos forçado por pressões externas, no sentido de se ajustar aos dados do mundo exterior, problemas como incertezas, falta de perspectivas futuras, níveis de capital cultural em sua forma incorporada, dentre outros, podem exercer um efeito de frenagem dos processos de interiorização e de exteriorização, necessário à incorporação consistente das mudanças propostas.

Em tal situação funcionarão os princípios de invenção e de improvisação frente aos desafios que podem ser expressos por um “faz de conta” e que se assimilaram aos imperativos da política de *Educação para todos* e aos *Parâmetros Curriculares em Ação*, de forma que o discurso dos dominantes identifica-se com o discurso dos dominados, enquanto as práticas e as suas significações pré-existentes tendem a ser conservadas, embora silenciadas, indizíveis. As discordâncias entre os discursos e as práticas, entre o que se ensina e que se aprende, são correspondentes às distâncias de capital cultural (entre outros) dos dominantes e o capital cultural dos dominados, principalmente, a distância entre as próprias condições de trabalho dos dominados e as suas remunerações salariais.

Esse parâmetro de análise se apóia nas observações e análises de Bourdieu, segundo o qual as experiências se integram na unidade de biografia sistemática (biografia individual, história de vida e trajetória social). Essa “biografia se organiza a partir de uma situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar” (BOURDIEU, 1972:188-189).

O *habitus*, a cada momento, estrutura - em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores - as experiências novas que afetam essas estruturas, nos limites definidos pelo seu poder de seleção. Isso tem a ver com o fato de que o *habitus* tende a segurar sua própria conservação e sua defesa contra a mudança, selecionando ou rejeitando as informações que coloquem em questão a informação acumulada, incorporada, preexistente.

Assim, os efeitos que uma experiência nova pode exercer sobre o *habitus* dependem da relação de concordância ou de compatibilidade prática entre essa experiência e aquelas já integradas ao *habitus*, sob a forma de esquemas de

produção e apreciação. Para Bourdieu, no processo de reinterpretação seletiva que resulta dessa dialética, “a eficácia informativa de toda experiência nova tende a diminuir constantemente, a medida em que cresce o número de experiências já integradas à estrutura do habitus” (BOURDIEU, 1982: 83-84).

c)Efeito de Histerese:

Este parâmetro de análise está relacionado aos anteriores, já que diz respeito, respectivamente, à eficácia do trabalho de inculcação e à eficácia do *habitus*. O encontro entre esses dois sistemas de disposições provoca o efeito de histerese. Essa noção nos leva a dar primazia ao *modus operandi*, ou seja, à análise do próprio processo de constituição das práticas dos agentes sociais e das possibilidades de sua conservação, reatualização ou mudanças.

Ao darmos primazia ao *modus operandi*, não deixamos de lado a opção pelo *opus operatum*, ou seja, pelos resultados das ações desses agentes. Tal primazia, no entanto, nos impede de ignorar os processos genéticos de tais resultados, apreendendo-os como meros epifenômenos ou reflexos de estruturas objetivas. O *habitus*, ao assegurar em cada indivíduo a presença ativa de experiências passadas sob a forma de esquemas de pensamentos, percepção e ação, como produto da história, ao mesmo tempo realizada e incorporada pelos agentes sociais, atualiza-se nas práticas realizadas no presente e tende a subsistir nas ações futuras desses agentes sociais.

Porém, “uma vez que o *habitus* evolui ajustando-se às instáveis condições de realização da ação, esse processo de ajustamento desencadeia um efeito de histerese” (BOURDIEU, 1978:112), que se definiria pela tensão provocada pelo

descompasso das experiências incorporadas sob a forma de esquemas de pensamento, percepção e ação, e as novas condições presentes de ação.

Haveria, portanto, uma discordância entre as condições de aquisição do *habitus* e as condições de sua utilização. Assim, quando as práticas aparecem inadaptadas ou mal-adaptadas às novas circunstâncias histórico-sociais, é porque elas estão ajustadas a um estado anterior das condições objetivas. A histerese do *habitus*, sendo produzida pelo desacordo estrutural entre as ocasiões e as disposições, gera as "ocasiões perdidas", os "sentimentos de impotência" que produz quando se pensam as novas circunstâncias impostas com categorias de pensamento e de percepções passadas (ainda que consideradas progressistas) e, se tenta enfrentá-las com procedimentos e esquemas de ação incorporados nos momentos anteriores aos das trajetórias sociais dos agentes e dos grupos sociais.

Outra característica do efeito de histerese é o estado de *inércia do habitus cultivado*, ou seja, do capital cultural na forma institucionalizada - que faz com que nos momentos de tensão ou de rupturas; os novos modelos de pensamento, percepção e ação, sejam percebidos e julgados através dos instrumentos ou esquemas dos anteriores modelos, contra os quais os novos modelos se constituem e se impõem.

Esta defasagem entre a história ou o social objetivado e a história ou social incorporado, seria resultado da dialética entre os efeitos de posições e os efeitos de disposições, de sorte que a luta entre a história objetivada e a história incorporada se faz na luta cotidiana dos diversos atores e grupos sociais.

Isto pode ser visualizado no caso das oposições situadas nas zonas de incertezas no espaço social, no nosso caso, particularmente no sistema de ensino,

como espaço de jogo e de lutas entre seus diferentes componentes: pressões da política de reforma da educação e o seu efeito de classificação e desclassificação profissional, definições legítimas da profissão segundo os imperativos daquela política.

Esta situação leva às lutas *internas à profissão* e a outras profissões vizinhas dentro do espaço escolar e do sistema de ensino, de forma a defini-las e delimitá-las, apontando-lhes os seus limites e novos postos a serem ocupados, segundo uma lógica de mercado: em termos de um leque de opções ou de oportunidade; da relação de custo-benefício na remuneração do trabalho; da produtividade com incidência no aumento das jornadas de trabalho e exigências de reatualização /capacitação e ampliação do capital cultural, etc.

Tais exigências também têm efeitos sobre os *habitus* dos usuários, criando sentimentos de impotência, de desânimo, de acomodação *positiva ou negativa* com relações às inovações impostas, cujo vetor principal é a manutenção de postos de trabalhos frente à pressão exercida pelos novos profissionais que entram no mercado de trabalho, tornando-o mais competitivo e seletivo.

Estes novos profissionais, até porque foram produzidos em circunstâncias novas ou atuais, estão mais abertos e em conformidade com os novos esquemas de pensamento, percepção e ação traduzidos pela política da reforma de educação do Governo Federal - a *Política de Educação para Todos*. As novas diretrizes e bases, com suas estratégias, objetivos e metas, com suas ações de melhoria de infraestrutura dos equipamentos escolares e do sistema de ensino em geral pressupõem novas exigências de qualificação dos recursos humanos, necessárias à aquisição de competências requeridas à operacionalização dos novos modelos

de gestão e operação técnica dos equipamentos escolares e seus componentes, e dos próprios "*Parâmetros Curriculares em Ação*".

As reações, as estratégias postas em prática pelos indivíduos concretos aos quais se dirigem os novos modelos de ação, são informadas pelas estratégias anteriormente praticadas ao longo de suas trajetórias sociais e profissionais. O que temos observado é que o efeito de histerese do *habitus* pode gerar certos padrões de conduta ou estratégias discordantes com as novas estruturas impostas, tendendo a produzir resultados que se distanciam dos esperados pelos formuladores e gestores da Política de *Educação para Todos*.

Sistema inconsciente e incorporado, o *habitus*, a depender das posições de cada um dos agentes no espaço escolar, no sistema de ensino e dos estados de suas trajetórias sociais e profissionais, pode ser princípio gerador de uma infinidade de estratégias de enfrentamento e de ajustamento às novas situações.

d)Efeito de Ilusão:

Se os parâmetros anteriores dizem respeito à eficácia dos esquemas de pensamento, percepção e ação impostos (efeito de previsão ou de teoria) à reação de receptores mediada pelo *habitus* (efeito de histerese) e à ancoragem seletiva do *habitus* na adesão aos novos modelos impostos, o efeito de ilusão diz respeito a uma atitude de consentimento da exploração relacionada ao campo social, especificamente ao campo profissional das professoras. Isso pode explicar a submissão, mesmo que mediada pela insatisfação, das profissionais com relação aos novos padrões de qualificação e de exercício profissionais previstos na política educacional nacional implementada a partir de 1996.

Haveria um padrão de conduta, de ofício, que pode ser teoricamente imputado às “práticas professorais” e, empiricamente verificável em situações concretas. Dado que a profissão de professor foi historicamente feminilizada, segundo a própria divisão sexual do trabalho incorporada a partir do espaço da família e disseminada no espaço social, particularmente no sistema de ensino, tal vocação profissional é atribuída às mulheres por se considerar que o trabalho pedagógico da escola é uma continuação da ação pedagógica difusa, mas sistemática, da família na geração do *habitus* familiar (e de classe).

As professoras seriam não profissionais e cidadãs, portadoras de ações e atitudes advindas dessa dupla condição, mas uma espécie de “mãe” ou “tia” de segunda ordem, uma missionária necessária ao trabalho de preservação dos modelos culturais e dos valores que governam as gramáticas sociais, ou padrões de relações sociais conformes e consideradas legitimadas.

A profissão é tida como sacerdócio e como tal incorporada à própria ação pedagógica institucionalizada, sendo reforçada pela experiência mesma do trabalho e pela transformação das disposições que ele implica. Sob o *espírito de sacerdócio* encarnado, as agentes estariam predispostas a aceitar enormes sacrifícios. Nesse sentido, as condições de trabalho, por mais estafantes, alienadas e alienantes, desumanas e desumanizadoras que sejam, tendem a ser apreendidas e assumidas, postas em ação pelas agentes, que as percebem, as apreciam, as acomodam, se acomodando, em função de toda sua trajetória social.

O próprio Marx, uma das referências de Bourdieu, apontou para os prejuízos da vocação profissional no sentido de pensá-la como disposições que levam um trabalhador a um investimento no trabalho por ele mesmo, procurando um proveito

específico e irredutível ao proveito monetário ou salarial. Esse interesse que seria uma espécie de efeito de ilusão constitutiva da participação num determinado campo, no nosso caso, no espaço escolar ou no sistema de ensino, contribui para que o trabalho seja aceitável, apesar da exploração. Esse interesse contribuiria para o consentimento da exploração. No caso de atividade intelectual, da professora, ele é vivido como algo livre e desinteressado, com relação a uma definição restrita ao interesse e enquanto proveito material ou salarial. Supõe um acordo infraconsciente entre as disposições (cultura incorporada) e a posição (social).

Este ajustamento prático encontra condições de sua atualização em certas características do trabalho, no caso do trabalho escolar; o cuidado *maternal* de educação das crianças dá uma certa *liberdade de jogo*, enquanto condição do processo de ensino-aprendizagem. Isto implica em certa autonomia na organização das tarefas, na escolha de procedimentos, de material didático apropriado ou num conjunto de simples privilégios simbólicos acordados com os profissionais mais antigos e com gestores escolares.

Entretanto, tal acordo tácito entre as disposições e a posição, nada teria a ver, segundo Bourdieu (1980: 11-12) com uma espécie de *submissão psicológica*, comumente descrita como *gozo* que permitiria imputar às agentes dominadoras ou dominadas a responsabilidade pela sua opressão. A sua gênese encontra-se na correspondência entre as disposições e as posições num sistema de classes determinado.

Se o trabalho dessas agentes não aparece em sua verdade objetiva de trabalho explorado, a sua verdade subjetiva é revelada quando as condições desse

trabalho levam o trabalhador e a trabalhadora à indiferença ante o seu conteúdo, à redução do trabalho ao trabalho simples, às mudanças das disposições constitutivas de seu *habitus*.

A representação que os agentes trabalhadores têm de sua posição, segundo Bourdieu, depende da relação entre as tradições (de luta) oferecidas pelas organizações sindicais e suas disposições. Essas disposições, verificáveis, podem estar limitadas pela própria ambigüidade do estatuto social e profissional das professoras, já que são, ao mesmo tempo, dominantes e dominados, segundo a posição que ocupam no espaço social do sistema educacional.

CAPITULO II

SERRA BRANCA E O SEU SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Encravado no centro da microrregião dos Cariris Velhos da Paraíba, Serra Branca é um dos municípios que mais se identificam como o Cariri paraibano. Com uma superfície de 1.034 km², ocupa o 8º lugar em extensão no Estado, o que corresponde a 7,4% da microrregião, distando da capital 240 km e de Campina Grande 110 km.

Suas terras se encontram entre as coordenadas de 7°45' e 7°23' de latitude sul e 36°41'00 e 36°33'00 de longitude, tendo como municípios vizinhos - a leste, São João do Cariri; ao Norte e Oeste, São José dos Cordeiros; ao Sul, Coxixola e, a Sudeste, Sumé (IBGE-Censo, 1980).

Serra Branca, como tantos outros municípios do interior nordestino, teve sua origem em função do sistema do gado e do algodão, combinando com culturas de subsistência, sendo os pontos determinantes de sua formação, à medida que se processava a ocupação do espaço de que fazem parte os Cariris Velhos.

Em 1970, a população de Serra Branca era de 10.531 habitantes, em 1980 essa população aumentou para 15.30612. Com a emancipação de Coxixola em 1995, que contou com uma população de 1.274 aproximadamente, houve uma perda paralela de 1.750 habitantes, o equivalente a 14,2% em suas últimas décadas. Hoje, a população de Serra Branca é de 12.275 habitantes, sendo que 6.018 são do sexo masculino e 6.257 do sexo feminino. Destes, 7.947 residem na

zona urbana e 4.326 na zona rural. Os dados acima citados demonstram uma relativa escassez populacional no município, se comparado há duas décadas atrás, onde a população era de 15.302 habitantes. O município possui, atualmente, cerca de 7.678 pessoas com idade alfabetizada de 10 anos ou mais, ou seja, 62,5%. A população se distribui da seguinte forma: 2.111 habitantes de 0 a 9 anos - 17,2%, 2.666 de 10 a 19 anos - 21,7%, 3.364 de 20 a 40 anos - 27,4% e, de 41 a 60 anos acima, 4.134 habitantes - 33,7%. Se, como vimos anteriormente, o IDH do município ainda é baixo, a COEP - Comitê de Entidades no Combate à Fome e Pela Vida divulgou uma pesquisa que 8.695 habitantes são considerados indigentes. Isso representa 71% da população. O fato é que foi reduzida a capacidade aquisitiva da população e houve a própria retração das estatais, como o fechamento das agências do PARAIBAN e da Caixa Econômica.

Dados sobre o sistema educacional municipal

Serra Branca teve suas primeiras escolas criadas pela Igreja Católica. Como não existiam prédios públicos, as escolas funcionavam em casas particulares, e os professores eram remunerados pela paróquia. Posteriormente foram criadas as *Escolas Reunidas*, divididas em turmas do sexo feminino e masculino. Estas funcionavam nas casas das professoras. Só em 1950, o governo do Estado construiu as duas primeiras escolas públicas da cidade.

De acordo com dados obtidos na Secretaria de Educação do Município, em 1989 já existiam os 45 centros educacionais que se tem hoje, sendo que, destes,, somente 26 eram Grupos Escolares. Os outros 19 ainda funcionavam em casas

de professores. Somente na década de 90 foram construídas as 19 escolas que existiam no papel, mas não como estruturas físicas.

As instalações físicas nas quais funcionam as escolas em Serra Branca são precárias. São pequenas, sem espaço para recreação e não possuem bibliotecas, sendo na zona rural a situação ainda mais crítica. Estas são escolas multisseriadas, nas quais se pratica o ensino tradicional. Suas professoras só têm o 2º grau e contam apenas com uma auxiliar de serviços gerais, responsável pela preparação da merenda dos alunos.

O município dispõe hoje de um total de 53 escolas, distribuídas da seguinte forma: 32 escolas municipais, sendo 4 localizadas na sede do município e 28 na zona rural; 12 escolas pertencem à rede estadual e um número de 9 escolas à rede particular. Estas escolas particulares trabalham apenas com a educação infantil. A proporção professor/alunos em sala de aula é variável. Na cidade, ela chega a 25 ou 30 alunos por professor. Já na zona rural, esse número depende da comunidade. Em algumas delas são 12 ou 15 alunos, em outras mais habitadas, esse número chega até 20 ou 30 alunos para uma professora.

Devido ao número insuficiente de alunos, foram fechadas 6 das escolas da rede municipal localizadas na zona rural, no período de 2000 a 2003. Segundo a Secretária de Educação, esse fenômeno se atribui às mudanças ocorridas na política do Governo, tais como a inclusão do transporte escolar vindo da zona rural para a urbana. Os alunos preferem as escolas da sede do município por oferecerem maiores condições de ensino-aprendizagem, além de oportunizar novas formas de sociabilidade. Na cidade não existem turmas multisseriadas,

como acontece em toda zona rural. Vejamos o que disse Pedro, aluno da 4ª série que, por opção, deixou de estudar no sítio onde vive e foi estudar na cidade:

Estudar na rua é muito bom porque a gente estuda só com gente do nosso tamanho. Eu faço mais amigos para brincar e a professora só ensina a gente da 4ª série. Não tem os outros meninos pequenos como no sítio. Lá no sítio é todo mundo junto e é muito ruim. Só a professora que é boa.

Observa-se que o fechamento dessas escolas pode estar também relacionado a fatores como redução da população.

Além da migração, observa-se também a redução do número de filhos nas famílias, principalmente, da zona rural. Atualmente funcionam, nos prédios dessas escolas que fecharam, dois postos de saúde, três associações comunitárias e uma sala de aula do EJA - Educação de Jovens e Adultos. As professoras que trabalhavam nessas escolas foram remanejadas para sede do município.

Na década de 80, havia no município 86 professoras. Durante a década de 90, esse número aumentou significativamente e hoje temos um total de 143 professoras no quadro municipal. Destas, apenas 31 têm curso superior, o equivalente a 20% e estão situadas na sede do município, ou seja, 80% só têm o 2º grau.

Ainda sobre este montante de 143 professoras, cabe dizer que em sua maioria foram contratadas a partir do início da década de 90, como prestadoras de serviço ao município. Apenas algumas regularizaram essa situação porque foram aprovadas num concurso público que houve em 1998. As condições de trabalho dessas professoras são bastante precárias, à semelhança da maioria dos

municípios interioranos do Brasil: baixos salários, jornadas de trabalho estafantes,, além de não terem o direito de participar das decisões que lhes dizem respeito e de cursos e eventos para a melhoria da sua competência profissional; ou seja,, são professoras mal pagas, mal formadas e excluídas dos momentos e centros de decisões sobre as questões escolares. As contratadas como prestadoras de serviços estão constantemente ameaçadas pelas ingerências político-clientelistas do poder local, o que implica no risco contínuo, inclusive, de perder seu posto de trabalho. A maioria das professoras não é sindicalizada, fato que as torna mais vulneráveis às vicissitudes políticas locais e com força limitada para reivindicar melhorias salariais e de condições de trabalho. Nessa situação, estão predispostas a receber as chamadas novidades escolares, como as da política de educação do Governo Federal, de forma passiva.

Esta situação certamente reforça aquela ambivalência de que falou Bourdieu própria das professoras como intelectuais: são dominadas e ao mesmo tempo fazem parte da classe dominante pela posição que ocupam na sociedade como campo de força e de lutas. Tal fato funciona como frenagem ao seu engajamento nas lutas. Quando há revolta manifesta ou latente, é porque julgam que não recebem o que lhes é devido, dada a sua competência conferida por seus diplomas (capital cultural na sua forma objetivada ou institucionalizada, cf. Bourdieu, 1998).

Nesta direção, ao invés de efeito de histerese do *habitus*, este funciona como ancoragem a uma adaptação circunstancial ou a um esforço de acomodação aos imperativos de mudanças da nova política educacional na sua dimensão legal ou normativa, como por exemplo, à exigência de obtenção do diploma de curso superior a qualquer custo, para manter o posto de trabalho.

Observa-se que, na década de 90, houve um incremento nos recursos para a educação municipal, proveniente da política do Governo Federal. Porém, a locação de recursos por si só não significa dizer, necessariamente, mudanças na qualidade do ensino. Como já mencionamos anteriormente, as mudanças na política educacional pública vêm ocorrendo na América Latina desde 1989, com a *Conferência de Ministros de Educação e de Planejamento Econômico*.

Em Serra Branca, as mudanças efetivamente começaram em 1996, com a nova LDB e a exigência das professoras se capacitarem num determinado prazo; com o FUNDEF e os programas de capacitação; com o aumento na carga de trabalho das professoras e o aumento do número de matrículas, principalmente dos evadidos do ensino regular e que hoje, fora de idade, estão procurando as salas do EJA - Educação de Jovens e Adultos - para voltar a estudar.

No entanto, apesar de tais mudanças impulsionadas pelo Governo Federal, a Secretaria de Educação ainda não dispõe de uma política municipal de educação coerente com a realidade local, com metas educacionais definidas, enfim, de um plano que intervenha na educação do município de forma sistemática e permanente.

No município, os recursos do FUNDEF vêm sendo usados para o pagamento das professoras, as quais tiveram o acréscimo de uma gratificação no salário (de 60% para as licenciadas e de 40% para as demais), bem como, para a compra de material didático e pedagógico, de material de limpeza, no transporte escolar, e para as capacitações e manutenção das escolas. O quadro abaixo nos dá uma referência das estatísticas referentes à educação no município, através da qual pode ser visualizada a evolução dos índices escolares.

MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA –PB

QUADRO DEMONSTRATIVO DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO: 1989-2002¹⁵

Dados	Nº em 1989	(%) em 1989	Nº em 1995	(%) em 1995	Nº em 1999	(%) em 1999	Nº em 2002	(%) em 2002
Matrículas de 0 a 14 anos	4.397	100%	3.510	100%	3.959	100%	3.609	100%
Pré e alfabetização particular	197	4,5%	154	4,4%	162	4,1%	171	4,7%
Pré e alfabetização da rede municipal	586	13,3%	453	13%	276	7%	106	2,9%
Pré e alfabetização da rede estadual	289	6,6%	58	1,60%	80	2,1%	68	1,9%
Total do Ensino Infantil	1.072	24,4%	665	19%	518	13,2%	345	9,5%
Matrículas na rede estadual / Ensino Fundamental	1.686	38,3%	1.121	31,9%	1.763	44,5%	1.460	40,5%
Matrículas na rede municipal / Ensino Fundamental	1.639	37,3%	1.724	49,1%	1.678	42,4%	1.804	50,5%
Total do Fundamental	3.325	75,6%	2.845	81%	3.441	86,9%	3.264	90,5%
Evadidos	355	8,1%	463	13,2%	387	9,8%	378	10,5%
Transferidos	63	1,4%	74	2,1%	222	5,6%	123	3,4%
Reprovados	423	9,6%	335	9,5%	332	9,5%	339	9,4
Aprovados	2.484	56,5%	1.973	56,2%	2.497	63,15	2.424	67,2%
Matrículas na rede estadual / Ensino Médio	237	100%	270	100%	398	100%	341	100%
Evadidos	46	19,4%	49	18,1%	83	20,8%	79	23,2%
Transferidos	5	2,1%	3	1,1%	0	0%	14	4,1%
Reprovados	20	8,4%	42	15,6%	10	2,5%	25	7,3%
Aprovados	136	57,4%	135	50%	261	65,6%	223	65,4%
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	—		—		210		593	
Matrículas na rede municipal / Magistério	30	12,7%	41	15,2%	44	11,1%	—	

Conforme podemos verificar no quadro apresentado, em 2002 foi matriculado um total de 3.609 alunos com idade de 0 a 14 anos, os quais somados aos 341 do

¹⁵ Fonte: Secretaria de Educação Municipal e INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ensino Médio e aos 593 matriculados na Educação de Jovens e Adultos, perfazem um total de 4.543 alunos matriculados no município. Podemos observar que, mesmo considerando a perda de Coxixola em 1995 com 10,4% da população, somados aos 14,2% que migraram, a demanda educacional aumentou cerca de 17% de 1997 a 2002.

Esse aumento está diretamente relacionado aos benefícios das políticas sociais de apoio ao educando, as quais não só induziram os prefeitos a se interessar em divulgar e induzir a matrícula na escola pública, mas a população também foi induzida com programas como o PETI, o do transporte escolar, o da Bolsa-Escola e o da merenda escolar.

Tal crescimento do número de matrículas não parece ter sido muito grande se consideramos que o Governo Federal induziu de todas as formas possíveis a universalização do ensino fundamental e mesmo levando em consideração a intensificação da migração, considerando-se que, em geral, quem migra são os maiores de 18 anos de idade. Isto pode significar que, apesar de toda propaganda do Governo, a escola ainda tem sido algo distante para uma parcela significativa da população do município.

Um outro aspecto da nova Política Governamental de Educação foi o de que o município, até 2002, deveria encampar todas as séries do ensino fundamental, cabendo aos governos estaduais a responsabilidade apenas com o ensino de segundo grau. No entanto, o quadro anterior nos revela que o município de Serra Branca chegou a 2002 contemplando 50,5% dos alunos matriculados no ensino fundamental, ou seja, cabendo ao Governo do Estado, ainda, 45% da demanda,

mesmo que esta seja da 5ª a 8ª série do ensino fundamental oferecido pela rede pública.

Vejamos os índices relativos à melhoria da qualidade do ensino. Já vimos anteriormente que a qualificação do professorado vem se dando apenas por força da LDB, segundo a qual a partir de 2006 serão excluídas do sistema de ensino todas as professoras sem curso superior.

No caso de Serra Branca, a maioria das professoras faz o 3º grau através de cursos aligeirados e pagos por conta das próprias professoras para não ficarem excluídas do mercado de trabalho. Apesar das aulas de reforço e da mudança de métodos de ensino, preconizados pela política educacional do Governo, as reprovações ou índices de repetência continuaram os mesmos entre 1989 e 2002. Isso é o que vemos na tabela apresentada.

Nesse mesmo período, os índices de evasão escolar tiveram um ligeiro aumento, passando de 8,1% para 10,5%, em números relativos. Comparados com outras realidades do Nordeste, os índices de reprovação e evasão não são tão alarmantes, já que ambos permanecem na casa dos 10%.

O mesmo não ocorre com os alunos do 2º grau. No mesmo período, os evadidos passam de 19% para 23%, embora haja no índice de reprovação uma ligeira queda, passando de 8,4% para 7,3%. Entretanto, temos que considerar que apenas 9,5% da população educacional do município têm se matriculado no ensino de 2º grau. Este fato se relaciona à questão da migração, como já anteriormente aludido.

Para concluir esse diagnóstico, podemos pontuar por trás desses dados censitários um fato preocupante, verificado através da observação direta e

mediante a prática de assessoria às professoras municipais: a constatação de que professores e alunos do ensino fundamental têm dificuldade de dominar a leitura e a escrita. Tal constatação deu-se mediante um trabalho de assessoria na área de leitura e produção de textos que venho realizando com as professoras do município. Como parte ainda desse diagnóstico geral que fizemos da situação do Sistema de Ensino, enfatizando, sobretudo, o ator social, ou seja, da situação das professoras, constatamos que as condições de trabalho destas são bastante precárias: jornadas de trabalho estafantes, professoras mal pagas, mal formadas e excluídas dos momentos e centros de decisões sobre as questões escolares,, além de não serem sindicalizadas, fato que as torna mais vulneráveis às vicissitudes políticas locais e com força limitada para reivindicar melhorias salariais e de condições de trabalho.

CAPÍTULO III

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo apresentamos, com base na documentação oficial, a política educacional do Governo Federal, a partir da indagação a respeito de como ela foi instituída e de quem são os responsáveis pela sua execução.

Aspectos gerais da nova política educacional do Governo

Conforme o MEC (2000), durante os anos 90, o Governo Brasileiro deu passos significativos na reforma da educação básica no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e procurando investir na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente, segundo esse órgão governamental, agregaram-se a esse esforço o aumento da oferta do ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos, bem como o estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis de Educação Básica, considerando as características do debate nacional e internacional a respeito da educação.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade de educação básica,, portanto, viriam sendo perseguidos num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e das comunicações estão impactando as formas de convivência social de

organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados seria, segundo o MEC, condição indispensável. Conclui-se que, quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, indicadores fornecidos pela SEDIAE/MEC - Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional - reafirmaram a necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem (MEC/maio, 2000).

No Brasil, a busca dessa qualidade do ensino e da aprendizagem, via política de formação, vem se dando desde o final dos anos 80, mas se consolida em 1990, em decorrências dos acordos firmados na histórica Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF E PNUD e Banco Mundial. Desta Conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo - resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro contemporâneo da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do

Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), que indicou as diretrizes da política educacional, e com a intenção de que pudesse ser aperfeiçoado e adequado nos Estados e Municípios através da elaboração de seus próprios planos. O Seu propósito foi a recuperação da escola fundamental do país, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares visando o seu contínuo aprimoramento.

Nesse contexto, fica evidenciada a proposta do MEC de implantar um Plano Decenal de Educação que na sua ótica atendesse ao processo de democratização/universalização do ensino em consonância com os interesses das políticas mundiais para a educação. Esse posicionamento aponta, na direção dos dispositivos constitucionais (CF 1988), que reafirmam a necessidade e a obrigatoriedade do Estado de elaborar parâmetros claros no campo curricular, por sua vez, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e a busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O Plano Decenal foi concebido como um conjunto de diretrizes de Políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte devia coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Estas diretrizes de política, como já vimos, serviram de referência e fundamentos para os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. As metas globais que ele apresentava deveriam, então, ser detalhadas pelos Estados, pelos Municípios e pelas escolas, elegendo-se, em cada instância,

as estratégias específicas mais adequadas a cada contexto e à consecução dos objetivos globais do Plano.

Conforme os porta-vozes do governo, o sucesso do Plano dependia, no âmbito nacional, "do compromisso, não só da União, dos Estados, dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil". No âmbito externo,, porém, dependeria de "um tratamento diferenciado, pela comunidade internacional, dos problemas econômicos e sociais dos países endividados, sobretudo dos nove países mais populosos signatários da carta de Jomtien". (MEC, 1993).

Como podemos perceber, há, no Plano, uma contradição, já que ao mesmo tempo em que propõe participação da sociedade organizada, seus formuladores reconhecem que há imperativos de dependência externa que podem significativamente comprometer o pleno alcance das estratégias, objetivos e metas preconizadas no nível do planejamento.

Neste horizonte, Nova Delhi configurou-se como um compromisso internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por ter assumido um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade. (Plano Decenal de Educação Para Todos - Brasília: MEC, 1993). Discriminação ética e equidade como base de uma política educacional num quadro de reformas neoliberais é, certamente, algo que pode transcender o plano da dura realidade social e política do nosso país para o plano do pensamento metafísico.

No entanto, a retomada do compromisso de Jomtien de elaborar um plano para concretizar suas metas, segundo o MEC, encontra condições amplamente favoráveis no país. Nesse sentido, foi instituído o Comitê Consultivo do Plano,, integrado inicialmente pelas seguintes entidades: CONSED; UNDIME; Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB); a Ordem Nacional dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.

A mobilização das entidades participantes do Comitê Consultivo do Plano propiciou o desencadeamento de uma série de debates, em todo o país, sobre seus mais importantes problemas educacionais visando à universalização com qualidade do ensino básico.

As contribuições oferecidas por estes debates foram consolidadas durante a *Semana Nacional de Educação para Todos* realizada em Brasília de 10 a 14 de maio de 1993 e incluídas no Plano Decenal. Logo após esse evento, os representantes das três esferas de governo federal, estadual e municipal firmaram o *Compromisso Nacional de Educação Para Todos*, estabelecendo diretrizes norteadoras das políticas da educação para os próximos anos, a ser discutida com toda a sociedade. Um dos compromissos que o governo brasileiro assumiu foi o de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo,

expressa no *Plano Decenal de Educação Para Todos*, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.

Imediatamente após esse encontro, foi realizado o Seminário *Tendências Atuais dos Municípios de Porte Médio: Primeiro Diálogo com os Municípios de Porte Médio*, evento que contou com a participação de secretários e representantes de 120 municípios. Nessa ocasião, o Plano foi debatido, colhendo-se sugestões dos mais diferentes cenários da realidade sócio-econômica e geográfica do País. Além disso, procurou-se aproveitar eventos tradicionais para incluir o Plano Decenal na agenda de debates. Esta estratégia se tornou possível em várias oportunidades, destacando-se entre elas a Reunião Anual da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Reunião dos Diretores de Faculdades de Educação, o Seminário sobre Educação de Adultos, a Reunião das Assessorias de Comunicação do Ministério da Educação e algumas reuniões de universidades.

Em todos estes eventos, críticas foram apresentadas e sugestões recolhidas. O que significa dizer que o Plano Decenal, em suas teses centrais, passou pelo crivo crítico de inúmeros debates. Isso se deu devido ao fato de o Grupo Executivo, com o apoio do Comitê Consultivo do Plano, ter-se reportado, na fase de elaboração do Plano, ao debate que se travou no Brasil procurando incorporar consensos e tendências.

Em respostas às determinações constitucionais e legais, às legítimas demandas sociais, ao sistema educativo, ao Compromisso Nacional firmado na

Semana Nacional de Educação Para Todos, e às Recomendações e Acordos assumidos no âmbito internacional, foram estabelecidas os seguintes objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

1- *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente do trabalho;*

a) *Definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:*

- **no domínio cognitivo:** *incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;*

- **no domínio da sociabilidade:** *pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autoridade, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais;*

b) *estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares, correspondentes aos objetivos sócio-culturais, antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares;*

c) *adequando, no plano normativo e curricular, as articulações entre o ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extra-escolares de educação;*

d) *revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho;*

e) *melhorando a qualidade do livro didático e o desempenho e formação dos docentes.*

2- *Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento:*

a) *assegurando a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais, de competências pedagógicas e de gestão, para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade;*

b) reduzindo os diferenciais de progressão escolar e de desempenho cognitivo e social entre regiões, locais de domicílio e grupos sociais em situações específicas;

c) oferecendo a estudantes de dez a 14 anos, em risco de deserção escolar, oportunidades apropriadas para mantê-los no sistema até à conclusão da educação fundamental, com eficaz educação no e para o trabalho;

d) oferecendo ao trabalhador oportunidades educacionais no próprio local de trabalho, ou próximo a ele, de preferência antes da jornada de trabalho;

e) implementando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, assegurando a todos uma educação de qualidade que respeite e promova a construção da identidade da criança e do adolescente;

f) diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais;

g) ampliando a jornada escolar e o ano letivo.

3 - Ampliar os meios e o alcance da educação básica:

a) situação a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando-lhe a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social;

b) proporcionando atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza e fortalecimento as redes de educação infantil;

c) enriquecendo o acervo de recursos e tecnologias de apoio à escola e aos professores e dirigentes;

d) provendo modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental;

e) disseminando meios de informação, comunicação e ação social, em apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, programas de educação aberta e a distância, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária.

4 - Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem:

a) adequando e articulando equipamentos sociais existentes para desenvolvimento de estratégias de atenção integral à criança e ao adolescente;

b) consolidando a apropriação dos espaços sócio-culturais e os recursos das unidades de serviço do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente pelas comunidades locais e

organizações da sociedade civil, a fim de concretizar ações relativas à pedagogia da atenção integral;

c) estimulando experiências de organização escolar que ampliem a jornada escolar e o acesso a meios e processos de enriquecimento curricular, e que se destinem prioritariamente a crianças carentes;

d) incentivando e apoiando experiências alternativas de integração de serviços de apoio ao educando, visando a integrá-las ao Sistema Nacional de Atenção Integral previsto na Lei nº 8.642/93;

e) incrementando a participação da família e da comunidade no processo educativo.

5 - Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso:

a) consolidando as parcerias entre o Ministério, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, para sistematizar e racionalizar os esforços e recursos para a educação fundamental;

b) articulando a ação das universidades, dos Conselhos de Educação e de outras organizações governamentais e não-governamentais dos políticos, dos empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar os objetivos do Plano;

c) articulando a ação das universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de rever os cursos de formação do magistério, de definir mecanismos de aperfeiçoamento em serviço e de identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores no exercício do magistério sem esse nível de formação;

d) fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados.

6 - Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade a sua distribuição e aplicação:

a) reestruturando o atual quadro de distribuição, entre níveis de governo, dos recursos fiscais e dos encargos de expansão e desenvolvimento e de manutenção e operação, para reduzir os efeitos dos diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa;

b) criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de médio porte e áreas rurais críticas);

c) *incrementando, em função das disparidades definidas, os gastos públicos acima dos níveis mínimos constitucionalmente determinados e ampliando mecanismos que assegurem amplo controle social de sua aplicação;*

d) *definindo instrumentos para controle dos gastos públicos em educação de forma a evitar que os recursos que, legal e constitucionalmente, são destinados a essa área sejam aplicados em outros programas. Para tanto, deve-se recorrer a todas as instituições que podem contribuir nesse processo, inclusive as universidades.*

7 - *Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional:*

a) *ampliando a aquisição, transferência e adaptação de conhecimentos, informações e experiências institucionais;*

b) *expandindo e redirecionando os programas de formação e capacitação inclusive no exterior, de recursos humanos para a educação básica;*

c) *intensificando os mecanismos de interação e cooperação educacional e cultural com países latino-americanos;*

d) *estreitando a cooperação com organismos internacionais, de forma a viabilizar um intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política de educação básica.*

As metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, ou em períodos intermediários, deverão atender aos seguintes escopos mínimos:

a- *incrementar, em cerca de 50% os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinados com a participação dos sistemas de ensino;*

b- *eleva a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar;*

c- *assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, no final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento, cumprindo uma trajetória escolar regular;*

d- *criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;*

e- *proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhões são através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONALCA), em áreas urbanas periféricas;*

f-ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados;

g-ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5 %;

h-implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica;

i- promover a revisão dos cursos de licenciaturas e da escola normal, de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da Política de Educação Para Todos;

j- dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento;

k- aumentar progressivamente a remuneração do magistério público através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social;

l- descentralizar progressivamente os programas de livro didáticos e de merenda escolar. (BRASIL, 1993:37-43)

Democrático nas suas intenções de gestão participativa e na universalização do ensino de qualidade, o Plano apresenta-se como uma Política Nacional de "Educação para Todos". O alcance dos objetivos e metas propostos no Plano requereu o desenvolvimento de duas linhas de atuação, a partir das quais pudessem ser geradas condições de reversão do quadro educacional diagnosticado como inadequado. A primeira, diz respeito à atuação sobre a demanda, correspondendo ao esforço pretendido, junto aos vários setores sociais, de elevar o conhecimento na construção da ética e da cidadania, quanto à condução de um desenvolvimento sustentado, socialmente justo. No entanto, reconheceu-se que o desenvolvimento que se podia imprimir à educação básica dependia da importância que a sociedade civil e o Estado atribuíam ao projeto

educacional do País. Torna-se, assim, para o MEC, necessária a criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo o País (MEC/SEF, 1997).

Do mesmo modo, configurou-se como essencial um amplo e consciente engajamento político dos profissionais de educação neste esforço, seja pela efetiva inserção de suas representações nos processos decisórios, de controle e avaliação do desempenho do sistema, seja pelo estabelecimento de acordos para sua valorização social e profissional.

A mobilização social em torno da qualidade e equidade da educação básica exigia, ainda, a participação organizada dos meios de comunicação de massa na difusão dos debates públicos sobre o tema e na criação de clima favorável às mudanças educacionais que o País requeria. (MEC/SEF, 1997)

A segunda linha de atuação correspondia à atuação sobre a oferta. Seu eixo norteador foi identificado com o reordenamento do binômio *QUALIDADE e EQUIDADE*, visando a atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nessa dimensão, como reconhece o próprio Governo Federal, constitui-se como prioridade consensual o atendimento à população em idade escolar, na educação fundamental, tendo em vista a necessidade de encontrar energias, meios e recursos para a melhoria do ensino, propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a sub-escolarização dos jovens e adultos (MEC, 1993).

Para tanto, foram enfatizadas as seguintes ações:

- 1- *Estabelecimento de padrões básicos para rede pública;*
- 2- *Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição;*
- 3- *Profissionalização e reconhecimento público do magistério;*
- 4- *Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;*
- 5- *Estímulo às inovações;*
- 6- *Eliminação das desigualdades educacionais;*
- 7- *Melhoria do acesso e da permanência escolar;*
- 8- *Sistematização da educação continuada de jovens;*
- 9- *Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação;*
- 10- *Institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais;*
- 10- *Profissionalização da administração educacional*

(MEC, 1993:44-50).

Medidas de caráter legislativo e administrativo se fizeram também necessárias para viabilizar as competências institucionais e as reformas propostas no domínio curricular, na formação do magistério, nas políticas salariais, de carreira e de profissionalização (MEC, 1993).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em dezembro de 1996,, representou o marco da institucionalização dessas reformas na política educacional. Dentre estas destacam-se o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)*; os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)*; o *Sistema de Avaliação da Educação*; o *Exame Nacional de Cursos*, dentre outras.

Como já frisamos anteriormente, as mudanças propostas na reforma da educação básica trouxeram enormes desafios à formação de professoras. A proposta do Governo foi buscar construir uma sintonia entre a formação inicial de professoras e os princípios prescritos pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, as normas instituídas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as

recomendações constantes dos *Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação*. Objetivou, ainda, a proposição de orientações gerais que apontassem na direção da profissionalização das professoras e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira.

Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDB, vale destacar: (a) a integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica a serem universalizadas; (b) o foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) a importância da professora no processo e aprendizagem do aluno; (d) o fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) a flexibilidade, descentralização e autonomia da escola, associadas à avaliação de resultados; (f) a exigência de informação em nível superior para as professoras de todas as etapas de ensino; (g) a inclusão da educação de jovens e adultos como modalidade do Ensino Fundamental e Médio.

Para tanto, preconizou-se que, só com a existência de professoras preparadas e comprometidas com a aprendizagem dos alunos, poder-se-ia dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da educação básica pretendida, abrindo o caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que já estavam sendo implementadas. Para o Governo, embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professoras que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos

materiais, fazer do conhecimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje. Verifica-se aqui a importância que a LDB dá à formação de professoras e as implicações que essa formação apresenta com relação à própria apreensão dos princípios da Reforma pretendida e colocada em prática pelo Governo Federal.

A iniciativa do MEC (1997) de elaboração de *Parâmetros Curriculares Nacionais* veio, então, da necessidade de oferecer a toda população brasileira, independentemente de etnia, credo, gênero, região ou classe social, o domínio de recursos culturais imprescindíveis ao exercício da cidadania democrática. No entanto, para que o ensino fundamental atenda às reais necessidades de formação dos alunos, contribuindo para a compreensão da sociedade em que vivem e para sua atuação responsável no meio social, não bastaria uma listagem de conteúdos mínimos. Assim, a proposição de parâmetros curriculares corresponderia à necessidade de uma orientação mais flexível no campo educacional, capaz de superar a rigidez de uma proposta limitada a conteúdos mínimos. A crítica aos parâmetros e a sua abrangência está contida nesta dissertação, mais adiante, no capítulo IV. Importa-nos aqui descrever a política governamental em si mesmo, em seus próprios fundamentos e propósitos.

O Ministério da Educação e do Desporto colocou para si a responsabilidade de estabelecer uma proposta educacional de referência, que necessariamente devia incluir conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional, bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática, de modo a garantir que se generalizem no país as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos

conhecimentos no mundo contemporâneo, afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios (MEC/SEF, 1997).

É nesse sentido que os PCN's se concentraram na definição de capacidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, pressupondo que os sistemas de ensino em nível estadual, municipal e mesmo da própria escola, efetuassem os detalhamentos subseqüentes dos planos educacionais. Assim, os PCNs, ao mesmo tempo em que procuraram estabelecer referências nacionais comuns, buscaram favorecer a participação criativa das professoras na elaboração do projeto pedagógico da escola, estimulando a incorporação das experiências dos saberes diferenciados da população e respeitando a pluralidade cultural brasileira.

Desse modo, os PCN's devem concorrer para superar a atual fragmentação das ações educativas, oferecendo diretrizes mais claras às políticas para a educação no âmbito do ensino fundamental. Sua função seria, pois orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade do ensino, socializando a discussão, as pesquisas e as recomendações, subsidiando a participação de técnicas e professoras brasileiras, principalmente daquelas que se encontravam mais isoladas, com menor contato com a produção pedagógica atual. Ora, se essas foram as intenções dos PCN's, há toda uma literatura, como veremos mais adiante, que lhes fazem uma crítica significativa com relação não só as práticas e aos efeitos de sua implementação que contrariam tais propósitos, mas com relação aos próprios propósitos implícitos na sua formulação.

3.3 - A política educacional traduzida em nível da Paraíba: Plano Decenal de Educação da Paraíba - 1993 a 2003

Na Paraíba, o *Plano Decenal de Educação Para Todos (PLANDET)* foi elaborado em face às condições educacionais do estado e se resume em quatro grandes programas para o enfrentamento da problemática educacional:

O **Programa 1** objetiva assegurar a universalização da educação básica, notadamente através da oferta do ensino de 1º Grau (*Ensino Fundamental*), de 1ª à 8ª série, à população escolarizável e a permanência produtiva, na escola, de toda a população escolarizada, proporcionando meios indispensáveis à elevação da taxa de alfabetização, dos índices de escolarização da População Economicamente Ativa e dos níveis educacionais da população do Estado da Paraíba.

O **Programa 2** - de resgate da eficiência da escola -, é voltado, especificamente, para a qualidade da educação, integrando ações que se complementam e se reclamam mutuamente, em uma totalidade. Este conjunto inclui sete sub-programas centrados: na valorização do magistério; na avaliação do processo pedagógico com a assistência técnico-pedagógica às Unidades Escolares; no conteúdo dos programas didáticos (currículos e programas); na assistência ao educando; na criação e implementação de biblioteca escolar comunitária; no desenvolvimento de um programa estadual de educação de jovens e adultos, de um programa estadual de alfabetização e uma atenção particular à clientela do ensino noturno e da educação especial. O eixo central das ações programadas é a valorização do magistério, incluindo uma nova política de capacitação de Recursos Humanos, articulada a uma política salarial que proporcione melhores condições de vida e de dignidade profissional.

O **Programa 3** - de ação cultural da escola - se propõe a desenvolver a integração da unidade escolar, na promoção da cultura local e no desenvolvimento de suas manifestações.

O **Programa 4** - de modernização e de racionalização administrativa - se propõe às atividades fins da educação, como forma de assegurar ao sistema estadual de ensino a efetividade do processo de planejamento e gestão educacional, possibilitando à Unidade Escolar a concretização de seu projeto pedagógico. Nesta direção, a SEC reordenará os instrumentos normativos vigentes na perspectivas de desburocratizar e de descentralizar os processos administrativos, no âmbito do Governo Estadual e estimulará um esforço, no mesmo sentido, por parte dos Governos Municipais.

O Conselho Estadual de Educação constituiu-se na instância capaz de normatizar, acompanhar e avaliar as ações educacionais do Estado, reunindo a representação de todas as redes escolares do sistema e acompanhando, permanentemente, o desenvolvimento deste Plano Decenal (COUTINHO, 1994:65-69).

De forma geral, para se evitar repetições, na Paraíba, a política educacional contida no *Plano Decenal de Educação Para Todos* se resume nos quatro grandes programas acima descritos, os quais não diferem em conteúdo dos programas, das diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional.

3.4 - A Política Educacional traduzida em nível de Serra Branca:

Os projetos e programas que marcaram a reforma educacional em Serra Branca, foram:

- a.O *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* - FUNDEF;
- b.O *Programa Dinheiro Direto na Escola* - PDDE;
- c.O *Programa Estudante Convênio Rede Pública* - PEC-RP;
- d.O *Projeto de Extensão (PROBEX) e de Assessoria Pedagógica Para a Primeira Fase do Ensino Fundamental*;
- e.O *Projeto de Educação Ambiental e Reciclagem*;
- f.O *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (Parâmetros em Ação)*.

a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF

Conforme o discurso governamental, o FUNDEF é uma importante inovação, instituída a partir da nova LDB e implica um modelo descentralizado de gestão dos recursos públicos destinados ao ensino. Os recursos do

Fundo são destinados à reforma, ampliação, investimento e aquisição de equipamento para as escolas dentre outras despesas. Nesse sentido, é importante apontar que o FUNDEF "*é de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal*" (BRASIL, 1997:13). De acordo com o Discurso Governamental, esse programa possibilita a implementação de uma política redistributiva, que visa a igualdade social e regional, na medida em que nem todos os Estados e Municípios teriam a capacidade de financiar um ensino de qualidade. Acrescenta-se ainda, que uma das intenções desse Fundo é proporcionar melhores salários aos educadores e qualificação profissional para o magistério.

b) Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE

O PDDE consiste na transferência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de recursos financeiros consignados em seu orçamento, em favor das escolas públicas e do ensino fundamental. Conforme o Governo, o programa adota o princípio redistributivo dos recursos disponíveis de modo a garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino e contribuir para a redução das desigualdades sócio-educacionais entre as regiões do país.

c) Programa Estudante Convênio Rede Pública - PEC-RP

O PEC - RP é um trabalho de formação das professoras da educação básica da rede municipal e estadual que ainda não têm habilitação, como exigida na Lei. Desde 1998, a prefeitura firmou convênio com a Universidade

Federal da Paraíba (depois também com a UFCG) e as professoras ingressaram nos cursos de graduação com habitação em licenciaturas. Trata-se de um programa cuja qualidade é questionável e cuja percentagem maior dos custos é de responsabilidade das professoras, reconhecidamente mal pagas e cumpridoras de jornadas estafantes de trabalho. Outra parte dos custos é assumida pelas universidades públicas, fato que pode significar um aumento da demanda de trabalho docente. Tem cabido às prefeituras, no âmbito de tal programa, fornecer apenas o transporte das alunas. As prefeituras não têm dispensado professoras do serviço ou reduzido a jornada de trabalho para compensar o período dedicado ao estudo.

d) Projeto de Extensão (PROBEX) Assessoria Pedagógica Para a Primeira Fase do Ensino Fundamental

Trata-se de um projeto de extensão universitária de alunos e professores da UFPB. Esse Projeto teve como objetivo contribuir na formação continuada de professoras comprometidas com a ética democrática, com a realidade social e com a busca de soluções para os problemas educacionais das escolas municipais. A sua metodologia está baseada na discussão teórica e na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas nestas instituições. Embora seja um projeto financiado com os poucos recursos da universidade, não estando diretamente ligado aos programas federais do ensino fundamental, coloca-se no bojo das reformas educacionais, ao ter como matéria prima as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais.

e) Projeto de Educação Ambiental e Reciclagem

Esse Projeto teve como propósito contribuir para o enfrentamento da questão ambiental de Serra Branca. Resumiu-se a algumas oficinas sobre reciclagem de lixo, palestra e uma campanha de educação da população, a partir das escolas para a implantação de coletas de lixo.

f) Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação”

Esse programa como já vimos tem pretensão de representar o exercício de uma política em regime de colaboração entre Ministério da Educação, as secretarias de educação e as agências formadoras. Ao mesmo tempo, tem o objetivo contribuir para a implementação de uma nova cultura e desenvolvimento profissional no interior do sistema educacional, favorecendo aos profissionais que atuam nas escolas. Foi considerado pelo o Governo como o principal programa para materializar a centralidade da formação de docentes nas reformas educacionais contemporâneas. Esta centralidade se evidencia em função da ênfase no objetivo de universalização da educação básica e da qualidade para todos, consagrado em todos os eventos e *loci* de decisão desde o *Congresso Mundial de Educação para Todos*, de 1990, realizado em Jomtien. Este programa será o nosso principal foco de atuação na análise dos limites e alcances, como já visto na Reforma da Educação, em Serra Branca. Vejamos então, o que representa nessa política os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e suas implicações com relação à política de capacitação de professoras.

3.5 - Os Parâmetros Curriculares em Ação e suas implicações na Formação de Professoras

No período entre 1995 e 1998, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Depois da aprovação da nova LDB N° 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), houve uma grande discussão sobre o tema e abriram-se muitas perspectivas para uma educação que contemplasse a inserção do educando no mundo do trabalho e no exercício da cidadania.

A aplicação dos PCN's na escola do ensino fundamental, numa perspectiva de constituição da cidadania, tem sido analisada e discutida a partir da edição dos princípios, fins e objetivos para o ensino fundamental previstos na nova LDB. Nessa concepção, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao falar dos PCN's na constituição da cidadania, estabelecem que:

Os PCN's devem garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos (MEC, BRASIL, 1997).

Segundo o MEC, a importância dada aos conteúdos, revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação, no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições dos

conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Portanto, os conteúdos escolares que são ensinados, devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. (MEC, Brasil, 1997)

Ainda em relação à aplicação dos PCN's na constituição da cidadania, o MEC (*op.cit.*) concebe a educação como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas, fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Nesse sentido, o momento exigiria estratégias de educação continuada para as professoras, capazes de garantir a organização, os objetivos, os conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Nessa perspectiva, segundo o MEC (1999), a SEF/MEC passou a implementar o Programa *Parâmetros em Ação*, o qual, envolvendo um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professoras, equipes técnicas, diretores de escolas), deve ser desenvolvido em parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais, escolas de formação de professoras em nível médio e superior e ONGs. Nessa ótica, podemos perceber a implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional "Parâmetros em Ação", materializou a perspectiva da formação continuada de professoras conforme as orientações dos organismos internacionais multilaterais, tais como o Banco Mundial e Organismos da ONU; ao mesmo tempo

em que materializou a aplicação dos PCN's como conteúdos subjacentes aos novos procedimentos e políticas pedagógicas propostas.

Para o MEC (1999), o referido programa aponta para a formação qualitativa, a fim de que a professora atue em sala de aula, tendo em vista as seguintes finalidades: apresentar alternativas de estudo dos referenciais curriculares a grupos de professoras e especialistas em educação; analisar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental; contribuir para o debate e reflexão sobre o papel da Escola e da professora na perspectiva de transformação da ação pedagógica; criar espaços para aprendizagem coletiva através de encontros para trocas de experiências; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC e; incentivar o uso da TV escola como suporte para ações de formação de professoras. Portanto, a formação continuada de professoras assume uma importância fundamental nesse processo de acordo com LDB Nº 9.394/96, que assim se expressa em relação ao assunto:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996; p.30).

Pela análise do exposto, a capacitação em serviço e as trocas de experiências pelas professoras, podem contribuir para implementação dos PCN's na prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar e de contextualização, de conformidade com os princípios norteadores para a formação da vida cidadã do

educando, previstos nas DCN para o ensino fundamental. Nesse prisma, para atender ao processo de flexibilização previsto na legislação vigente, o Programa *Parâmetros em Ação* vai contribuir para a troca de experiências entre as professoras, possibilitando a articulação entre o conteúdo formal (proposta, plano), o conteúdo em ação (sala de aula) e o conteúdo oculto (experiências do educando) (MEC (1997)).

A adesão ao programa *Parâmetros em Ação*, seria, portanto, fundamental para a continuidade da aplicação dos PCN's pelas professoras em sala de aula. Portanto, segundo o MEC (1997), as Secretarias Estaduais/Municipais, as Escolas ou grupo de escolas que desejassem participar do citado programa, deveriam atender algumas recomendações indispensáveis a sua operacionalização: a indicação de coordenadores gerais e de grupos; a organização dos grupos de estudo; a preparação de local (is) e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos; a formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações; reprodução e distribuição das ações; a criação de níveis de Coordenação nas Secretarias e nas escolas; o acervo de materiais bibliográficos; a interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região e de outros locais e; as alternativas para que essa formação fosse contemplada na progressão funcional.

Nesse sentido, a proposta requereu dos Sistemas de Ensino, a viabilização de políticas públicas necessárias à inclusão da proposta no plano anual de trabalho das Secretarias, o que nos remete para a necessidade de uma análise crítica que ofereça respostas para as seguintes questões: os gestores foram suficientemente capacitados para gerenciar e aplicar esse programa? O programa

foi encarado pelas Secretarias como prioridade de ensino fundamental? Os coordenadores gerais e de grupos, foram devidamente preparados para o trabalho com as professoras? As condições de infra-estrutura das Secretarias, do órgão gestor do ensino fundamental, eram adequadas para atender à implantação imediata do programa? As professoras em capacitação estão assimilando os pressupostos teórico-metodológicos em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Os *Parâmetros em Ação* foram estruturados em módulos, em função das atividades e/ou disciplinas relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa estruturação, portanto, estão indicados o tempo previsto, a finalidade do módulo, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos do módulo, os materiais necessários, as sugestões de materiais necessários, as sugestões de materiais complementares e atividades.

Em relação ao apoio didático-pedagógico em nível regional, foram criados, no Estado da Paraíba, grandes pólos de apoio, acompanhamento e avaliação das atividades dos coordenadores gerais e coordenadores de grupos e, em relação ao desempenho das professoras do ensino fundamental quanto à aplicação dos PCN's na prática pedagógica. Nessa ótica, segundo o MEC (1999), compete às Secretarias Municipais e Estaduais, indicarem coordenador (es) do programa, que farão a articulação entre a equipe SEF/MEC e a equipe de coordenadores de grupos, responsáveis pelo acompanhamento dos trabalhos. Em função do número de participantes envolvidos no "Parâmetros em Ação", foram indicados os coordenadores para atuar em nível de coordenação geral e coordenação de

grupos. Nessa perspectiva, a SEF/MEC, sugeriu que haja um Coordenador Geral para acompanhar o trabalho de 16 a 20 grupos.

Por outro lado, ainda segundo o MEC (1999), as principais funções dos Coordenadores Gerais são os seguintes: divulgação dos programas junto aos diretores de Escolas, ajuda na organização dos grupos de estudo, providências quanto aos recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos, orientação das reuniões em que os coordenadores de grupo iriam estudar as propostas contidas em cada módulo e preparar trabalhos com as professoras. Assim, os "Parâmetros em Ação", enquanto paradigmas norteadores da aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram organizados em módulos que garantissem a formação continuada das professoras numa perspectiva do trabalho com os conteúdos curriculares a partir de princípios estabelecidos para a educação básica, PCN's (1998).

Nessa ótica, quanto à organização, segundo o MEC (1999), eles estão organizados no primeiro e segundo ciclos em 12 (doze) módulos. Nos primeiros módulos foram contemplados os processos de sensibilização dos participantes e discussões sobre questões gerais fundamentais da educação; outros módulos abordam as áreas de conhecimento a partir de uma reflexão contextualizada sobre os fundamentos trabalhados nos módulos anteriores; o último módulo relativo à gestão na sala de aula, aborda discussão sobre a organização do trabalho da professora numa ótica da proposta dos Parâmetros Curriculares.. Nessa concepção, a proposta foi concebida numa visão, segundo a qual, a professora, ao organizar o seu trabalho em sala de aula, procura articular os conteúdos curriculares com os diferentes pressupostos teóricos.

Segundo Melo (1999), o documento produzido pela Secretaria de Ensino Fundamental, do MEC, para professoras de 1ª a 4ª série, assume, explicitamente, a total dependência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que devem, sim, ser objeto dos programas de formação, mas não funcionar como matriz do processo formativo. Assim, ao submeter a política de formação aos PCNs, para a eles se adequar, o MEC manteria a política de restrição e fragmentação já denunciada anteriormente. Ademais, segundo esse autor, revelaria outra intenção, que é a de alçar os parâmetros curriculares à posição de diretrizes com caráter mandatário. À escola, à professora só restaria segui-los. Essas e outras análises críticas serão objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

CRÍTICAS ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS A PARTIR DE 1996 PELO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO

No capítulo anterior, apresentamos, em largas pinceladas, a política educacional do governo brasileiro implementada a partir dos anos 90. O que tem sido esta política em si, quais são as suas intenções em termos de estratégias, objetivos e metas perseguidas constituíram-se nas questões abordadas a partir do próprio discurso governamental, expresso através de documentos e textos de programas e projetos educacionais. Neste capítulo, conforme intenção anunciada por ocasião da apresentação dos nossos referenciais teóricos, enfocaremos as críticas dessa reforma educacional a partir das contribuições teóricas de vários autores, sem a pretensão de abranger exaustivamente a significativa quantidade de trabalhos, da riqueza dos debates teóricos e dos múltiplos aspectos sob os quais tem sido abordada a referida política.

4.1 – A crítica ao caráter neoliberal das recentes reformas educacionais

Um dos aspectos mais recorrentes do debate atual sobre as reformas educacionais tem sido a influência das idéias identificadas como neoliberais nas propostas adotadas segundo receitas e modelos internacionais, sugeridas e monitoradas no plano mundial por instituições financeiras como o Banco Mundial.

A maioria das críticas parte do pressuposto de que há uma afinidade de tais propostas com o conjunto de reformas do Estado e da economia respaldadas

pelas instituições financeiras internacionais e pelos intelectuais neoliberais (COSTA, 1994). Tais propostas de políticas educacionais e a própria intervenção do Banco Mundial no setor educacional de países como o Brasil podem explicar o caráter homogeneizador e centralizador da reforma educacional implementada no país nos anos 90.

Enquanto o Governo Federal fala de descentralização, de parceria e participação na implementação das políticas das reformas educacionais aqui focalizadas, consolidam-se os mecanismos de aumento do controle direto do Estado sobre os conteúdos do ensino e da formação de professoras.

Em seus trabalhos produzidos nas décadas de 80 e 90 do século passado, Bourdieu revela os fundamentos ocultos da dominação subjacentes às reformas contemporâneas dos sistemas de ensino e que se encadeiam no âmbito global sob o comando das instituições financeiras internacionais já citadas.

Segundo Bourdieu, ao provocar o desmantelamento do Estado do Bem Estar Social, o neoliberalismo corrói estruturas essenciais "aos dominados". Para esse autor, nessas estruturas, que chama de "mão esquerda do Estado", ou seja, na sua face provedora de políticas e serviços sociais públicos, estariam os dominados do serviço público-estatal, "bastante representados pelas mulheres". Enquanto isto, seria reforçada a "mão direita do Estado" ocupada pelos altos funcionários do Estado, "os dominantes" que professam e que "impõem aos outros os princípios neoliberais" (Bourdieu: 2002; 158).

Considerando-se que o sistema público de ensino faz parte de tais estruturas essenciais, as professoras de ensino fundamental e médio ocupam em massa a maior parte dos postos de trabalho e recebem os salários mais baixos da

hierarquia do serviço público de educação. Enquanto isso, os altos funcionários e funcionárias falam de enxugamento de gastos públicos, da necessidade de incrementar a qualidade dos serviços prestados, de terceirização, de privatização, de parcerias com o chamado Terceiro Setor e etc.

Às professoras é atribuída a responsabilidade pelos resultados medíocres das sucessivas reformas e planos educacionais que se pretenderam portadores da universalidade dos procedimentos democráticos na área da educação: ensino público e de qualidade para todos, pelo menos no ensino fundamental.

As reformas educacionais, principalmente com relação ao currículo e à formação de professoras, são concebidas pelos altos funcionários do Estado, tendo como referência propostas e modelos difundidos pelas agências multilaterais de desenvolvimento, cabendo às professoras situadas na escala mais baixa da hierarquia estatal as tarefas finais da implementação. Reforça-se, portanto, o controle pelo Estado neoliberal dos conteúdos da formação das professoras e do currículo. Outro ponto a ser considerado é que a difusão das novas diretrizes e referenciais curriculares, bem como dos programas de formação docente, são, em geral, acompanhados da desqualificação das experiências e procedimentos de ensino-aprendizagem pré-existentes.

Mediante um processo de desqualificação sistemática das professoras, em geral baseado em diagnósticos e prognósticos cuja cientificidade apresenta-se como inquestionável pela sua fundamentação em evidências estatísticas e em argumentações com base em certas teorias sociais ou pedagógicas, promove-se a imposição dos princípios neoliberais aos dominados do campo da educação, suavizada por mecanismos anunciados como democráticos, de participação.

Observa-se assim uma violência simbólica, violência eufemizada, dissimulada e, por isso mesmo, socialmente aceitável e que consiste no poder de constituir o dado pela anunciação. Esse poder simbólico, consiste, por exemplo, na capacidade legitimada de impor sistemas de classificação e de significação: fazer ver e fazer crer, para assim fazer com que as agentes sociais atuem dessa ou daquela forma, nessa ou naquela direção, de conformar ou transformar essa ou aquela visão de mundo, representação ou imagens desse ou daquele aspecto de realidade, esse ou aquele procedimento orientado por certos valores. Sobre isso, assim escreve Bourdieu:

O poder simbólico é poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força física ou econômica, graças ao efeito específico de mobilização. Só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (Bourdieu, 2001: 14).

Isto significa dizer que o poder simbólico não deve a sua força aos sistemas simbólicos (educação, arte, religião, língua), ou seja, a sua forma de força ilocutória, mas ao fato das relações de força que neles se exprimem só se manifestarem em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação). Ao se definir nessas relações, e por meio delas, tais relações de força se reproduzem através da crença na legitimidade das palavras e das palavras de ordem, e daqueles que as pronunciam. Assim,

o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronunciam, a crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2001:15).

No caso das reformas educacionais, a legitimidade das palavras é autorizada por certas bases técnico-científicas. Nesse sentido,

O poder simbólico enquanto poder subordinado é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibeméticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra de eufemização) que garante uma verdadeira transsubstanciação das relações de força fazendo ignorar - reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2001:15).

A desqualificação das trabalhadoras e dos usuários do sistema público de ensino nos próprios textos dos programas e projetos das atuais reformas educacionais brasileiras são efeitos da visão neoliberal que marca significativamente a atual estruturação do Estado. Esta visão, na linguagem de Bourdieu uma estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante da comunicação e do conhecimento, cumpre a sua função política de impor uma definição do mundo social a qual, por sua vez, contribui para a reprodução da ordem social, "assegurando a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam, e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a *domesticação* dos dominados" (BOURDIEU, 2001: 1).

Como podemos ver, as críticas de Bourdieu às reformas educacionais contemporâneas são bastante contundentes, certamente, pela sua força

desmistificadora dos mais sutis mecanismos de dominação embutidos nos sistemas simbólicos operacionalizados através da educação. No caso da escola, do sistema de ensino, Bourdieu considera necessário “curvar a vara para o outro lado”, isto é, radicalizar, com o objetivo de desmistificar a escola como instituição que se apresenta como neutra e que oferece igualdade de oportunidades para todos, ou como “sistema libertador” (conforme LUDKE, 1991:3-8).

Ao mesmo tempo em que apresenta essa crítica contundente aos reflexos do prevaecimento da visão neoliberal nos sistemas de ensino e outros sistemas simbólicos, Bourdieu propõe uma alternativa de cunho contra-hegemônico. Segundo ele, para a destruição desse poder de imposição simbólica radicada no desconhecimento, ou, pelo menos para construir um contra-poder simbólico, uma contra-ideologia ao neoliberalismo, seria necessário uma tomada de consciência do arbitrário, capaz de revelar a sua verdade objetiva, visando o aniquilamento da crença. Assim, para Bourdieu,

É na medida em que os discursos heterodoxos destroem as falsas evidências da ortodoxia, restauração fictícia da doxa, e lhe neutralizam o poder de desmobilização, que eles encerram um poder simbólico de mobilização e de subversão, poder de tomar atual o potencial das classes dominadas (BOURDIEU: 2001:15).

Outro autor que faz a crítica às reformas educacionais de inspiração neoliberais é Thomas S. Popkewitz, o qual tem assumido, a partir da década de 90, notoriedade internacional pelas suas propostas de construção de uma sociologia política das Reformas Educacionais. Interessado no estudo dos problemas relacionados ao conhecimento e poder, esse autor buscar entabular um diálogo com pesquisadores e teóricos sociais franceses, os quais fornecem,

de certa forma “potencial teórico para interpretar os modos pelos quais as reformas são constituídas histórica e sociologicamente nas práticas contemporâneas de escolarização” (POPKEWITZ, 1997:14).

Tomando como ponto de partida o significativo *status* e a publicidade dados à educação pelas organizações filantrópicas, profissionais e do governo dos Estados Unidos, e que fizeram da Educação “uma prioridade nos anos 80” (POPKEWITZ, 1997:18), o referido autor procura questionar essa retórica pública como prática social. Questiona a posição ocupada pelo intelectual na mudança social, rejeitando uma certa visão epistemológica que o coloca numa posição privilegiada de produtor de mudança.

Concebendo o questionamento como força predominante nos seus trabalhos sobre escolarização, ensino e formação de professoras, Popkewitz pretende contribuir para ampliar “as arenas da prática democrática” e para tornar menos provável que o pesquisador ou pesquisadora considere-se “portador do progresso”.

Nessa direção, o autor entende a reforma educacional contemporânea como uma prática política e social, sendo melhor entendida como parte do processo de regulação social. Além disso, para o *supra* citado autor, a própria palavra *reforma* tem significados conforme a posição que ela ocupa no ensino, na formação de professoras, nas ciências da educação e na teoria do currículo, a partir do final do século XIX. Neste sentido, “a *escola para todos* foi uma grande reforma da modernidade, institucionalizada durante os últimos 200 anos, quando o estado assumiu as tarefas de socialização e educação, em resposta às rupturas dos padrões de produção e reprodução” (LUNDAREM *apud* POPKEWITZ, 1997: 22).

Nesse processo, a pedagogia moderna assume uma vital importância, por estar vinculada aos problemas de regulação social:

A pedagogia vincula os problemas administrativos do estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual. Os padrões de escolarização e de formação de professoras e as ciências da pedagogia em procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele. O poder no sentido positivo reside no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais (POPKEWITZ, 1997:22).

Refletindo, como o fez Bourdieu, sobre as relações de poder no *modus operandi* da esfera da educação, Popkewitz busca descobrir os caminhos através dos quais certos personagens dominam e outros são dominados pelos trabalhos de escolarização. A sua tese central é de que as reformas educacionais aqui focalizadas são melhor entendidas como partes do processo de regulação social.

A sua preocupação de análise se referia à maneira como as reformas estabelecem diversos níveis de relações sociais que vão da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem. Sem assumir, portanto, uma postura que enfatiza a dimensão axiológica e que pode fechar as possibilidades de alternativas, o autor integra uma série de perspectivas teóricas capazes de fornecer um foco compreensivo de reformas como um fenômeno social.

O autor verifica que as reformas neoliberais da escola contemporânea têm limitado a democracia. Nesse sentido:

Apesar da retórica sobre a profissionalização e aquisição do poder presente nos discursos das reformas, sua retórica pretende aumentar o envolvimento das pessoas nas decisões em todos os níveis da vida institucional, mas essas decisões ocorrem dentro de uma série de práticas que estão cada vez mais restritas. A participação refere-se às soluções técnicas, à eficiência e às abordagens funcionais.

(POPKEWITZ,1997:241).

Segundo nossa análise, inspirada nas perspectivas teóricas já anunciadas, as reformas educacionais realizadas a partir de 1996 no contexto brasileiro aumentaram o controle do governo sobre os conteúdos do ensino e da formação de professoras, o que se assemelha ao caso das reformas realizadas nos Estados Unidos, analisadas por Popkewitz. Em ambos os casos, as reformas ocorridas representam um mecanismo significativo da regulação social, não através de sanções claras, mas através da epistemologia nelas embutidas, estabelecida para estruturar determinadas intenções e finalidades nos eventos de escolarização.

O outro mecanismo analisado pelo autor é representado pelo conjunto de dispositivos acionados com a intenção de melhorar o desempenho profissional das docentes, assim como o dos programas de pesquisa educacional. Estes, na sua análise, ao expressarem como as práticas da reformas do governo estatal “impõem e inculcam uma visão das divisões, exercem o poder que torna visíveis e explícitas as divisões implícitas, apresentando-se como poder político por excelência” (BOURDIEU *apud* POPKEWITZ, 1997:2003).

Assim, sob a visão crítica de Popkewitz, as práticas das reformas educacionais contemporâneas funcionam como reguladoras de relações sociais. Para o autor, os movimentos da reforma que se seguiram à Segunda Guerra

Mundial receberam uma forma específica na década de 80 e mostram certas continuidades e descontinuidades com as áreas sociais da escolarização existentes durante os séculos XIX e XX. Por exemplo, são mantidas as práticas discursivas sobre o individualismo, mas não as rupturas expressas por novas relações institucionais, produzidas por pressões do processo de modernização capitalista.

Como temos visto, Popkewitz e Bourdieu (1994, 1996, 1997) fazem uma análise da história e da política educacional, tomando como conceito central o de regulação social, inspirado nos trabalhos de Foucault. Esses autores estudam as reformas educacionais tendo como referência um dos traços centrais da modernidade que tem sido a construção de novas relações entre as práticas do Estado (Estado-Nação) e as práticas de comportamento dos indivíduos. Tratam, portanto, de sistemas sociais de regulação tais como o da escolarização e o do próprio trabalho docente tal como hoje o conhecemos.

Esta visão da esfera da educação como inclusiva de sistemas de regulação social ajuda o pesquisador a inter-relacionar o plano dos "modelos institucionais" com o plano do "enquadramento cognitivo de sensibilidade, disposição e consciência que governam o que é permitido diante dos costumes" (Popkewitz, *apud* BINRGIN, 200: 96). Tanto para um autor quanto para o outro, as reformas educacionais contemporâneas são vistas como maneiras de reforçar ou aprimorar modos de governos, ou seja, os modos de regulação social (Popkewitz) ou modo de dominação (Bourdieu).

As reformas educacionais ocorridas na última década do século passado no Brasil podem ser analisadas a partir da contribuição desses autores. Como

indicou Bourdieu, elas foram acionadas desde os “espaços pretensamente neutros como são os organismos internacionais” (BOURDIEU, 1998:18). No campo educacional, a atuação desses organismos internacionais começou a ser significativa na década de 90, com a introdução de importantes mudanças como fruto de suas “recomendações”.

Nesse contexto, a educação ganhou uma suposta importância para o alcance de um desenvolvimento sustentável, consolidado em escala global, bem como condizente com o modelo neoliberal, uma vez que essa área do conhecimento sempre mostrou ser um instrumento de controle social relevante, como aponta a própria Comissão Econômica Para a América Latina (CEPAL):

...o sistema educacional surgiu como resposta a duas demandas da sociedade industrial: a necessidade de prolongar o tempo de formação para contar com mão-de-obra qualificada e técnicos capazes de ler um projeto, calcular e operar máquinas complexas, e o imperativo de gerar consenso ideológico em torno dos valores da elite dominante (CEPAL/UNESCO apud COSTA, 2002:44).

As distorções no sistema educacional dos países apontados como menos desenvolvidos -- como as altas taxas de analfabetismo, evasão escolar, repetência e outros indicadores similares, como também o progressivo aumento da pobreza nestes países - na ótica da CEPAL, desencadearam um processo de construção de novas prioridades para a construção de uma outra realidade consolidada em escala global, bem como condizente com o modelo neoliberal.

As estratégias de “ataque à pobreza” fizeram-se presentes nas ações de organismos internacionais que, pressionados por movimentos da sociedade civil, passam a reconhecer que a política econômica adotada na década de 90, pelos

chamados países em desenvolvimento, provoca o empobrecimento crescente, bem como a exclusão social de grande parte da população mundial.

No entanto, as propostas de organismos internacionais basearam suas ações no receituário neoliberal, defendendo idéias centrais para o alcance do crescimento econômico e do combate à pobreza, deixando clara a subordinação da política social à política econômica, propondo, assim, metas desconectadas da realidade de países considerados subdesenvolvidos (com todas as suas deficiências estruturais).

Conforme Soares (2000), são três as idéias defendidas pelos organismos internacionais: a) desenvolvimento das economias da América Latina, sob a ótica da competitividade; b) crescimento econômico, com equidade; c) redimensionamento dos serviços sociais, com eficiência e eficácia. Para alcançar competitividade, crescimento econômico com equidade, eficiência e eficácia dos próprios serviços sociais promovidos pela face provedora dos estados latino-americanos, há necessidade básica de ampliação dos investimentos em educação, no desenvolvimento do capital humano (CEPAL/PNUD, 1990, 1992).

Nas ações do Banco Mundial, a suposta preocupação com a educação, dentro de seus documentos destinados às economias da América Latina, após a década de 90, é inquestionável. O crescimento dos empréstimos para a atividade educacional é um indicativo disso. De acordo com os dados da tabela abaixo, desde a década de 90, o volume de empréstimo para a educação, em todo o mundo, mais que duplicou, tendo no período 1991/1994, um crescimento de 123,02%, muito embora o nível de empréstimos do Banco Mundial só tenha

crescido (no mesmo período) 12,61%. Em adição, tivemos, no período de 1995-1999, um percentual de 10,2% dos empréstimos de acordo com o *Human Development Network* (2000).

O inegável crescimento dos empréstimos justifica-se a partir da política do Banco Mundial (em consonância com vários outros organismos internacionais) de combate à pobreza, considerando a educação e a produção do conhecimento - com destaque nos países indicados como *em desenvolvimento* - enquanto elementos importantes para o enfrentamento dos problemas internos e externos aos países e à região como um todo.

TABELA II

Participação do setor educacional nos empréstimos do Banco Mundial para o mundo, de 1983 – 1999 (em milhões de dólares norte-americanos)

Pedidos	% do total
1983/1996	4,9
1987/1990	4,7
1991/1994	9,2
1995/1999	10,2

Fonte: Relatório do Banco Mundial (vários anos) *apud* Costa, 2002:48.

Carentes por recursos e dependentes externamente, os países considerados *em desenvolvimento* são levados a aceitar que organismos internacionais, como o Banco Mundial, influenciem na formulação das suas políticas educativas, "...impulsionando mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos" (TOMMASI, *apud* COSTA, 2002:49).

O Banco Mundial expressou sua “preocupação” com o agravamento da pobreza produzida pela crise mundial, como também pelos ajustes realizados nos países destacados como menos desenvolvidos no documento *World Development Report 1990*. O discurso hegemônico do “combate à pobreza” ganhou projeção mundial com as ações desencadeadas internacionalmente, e organismos tais como o Banco Mundial, que tradicionalmente direcionavam seus investimentos para a infra-estrutura e para o crescimento econômico, tornam-se agências propulsoras do investimento em setores sociais e na reforma do conjunto de políticas sociais, em prol do “ataque à pobreza”. Assim, a partir de 1990, numa nova *performance* das políticas sociais de combate à pobreza, emerge a expressão “para todos”, no que tange à saúde, água, saneamento e educação.

Novas prioridades deveriam ser realizadas em prol do desenvolvimento sustentado com equidade social. Para o campo educacional, de acordo com o Banco Mundial, (1990) o Estado deveria redefinir sua função, quanto ao financiamento da educação pública, a partir de mudanças indicadas em seus documentos, dentre as quais se destacariam:

1. *Investir prioritariamente no Ensino Fundamental, cuja taxa de rentabilidade de investimentos é mais alta; em seguida investir no ensino médio, e investir apenas o necessário no ensino superior;*
2. *Estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam cursos pós-médios para atender a demanda e às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho;*
3. *Diversificar o financiamento das instituições estatais e adotar incentivos para o seu desenvolvimento;*
4. *Fomentar a oferta privada para complementar a ação do Estado;*
5. *Melhorar a equidade, mediante subsídios diretos a estudantes carentes através de programas de “trabalho e estudo”;*

6 . Vincular a liberação de recursos a critérios de desempenho, ou seja, mais recursos para instituições públicas e privadas que demonstrem excelência e avaliação externa.

Essas recomendações transformaram-se em condicionantes para a concessão de empréstimos do Banco e fazem parte da política de minimização do Estado de Bem-Estar Social.

Levando-se em consideração que o volume dos empréstimos foi um ínfimo percentual do total gasto em educação nos países envolvidos - o que poderia ser justificativa para os países não se sujeitarem às "recomendações" - fica claro que a influência dos organismos internacionais não se deve aos recursos financeiros utilizados pelos mesmos em projetos.

Como podemos perceber, a política adotada pelo governo brasileiro, apresentada no capítulo anterior, traduz prioridades dos investidores internacionais, as quais vão mais além de uma regulação social no plano dos Estados nacionais. Além de defender a lógica dos investimentos privados sobre os investimentos públicos em educação, a reforma educacional proposta pelo Banco Mundial, apresenta-se, como defende Bourdieu, como uma espécie de mecanismo de construção de um determinado tipo de "imperialismo cultural", o qual tem como propósito "a universalização de uma visão particular de mundo" (BOURDIEU, 1998:17).

Para Silva(1998), se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal, no Brasil, tem reservado para a educação, faz-se necessário compreendê-lo como parte de um processo internacional mais amplo. A hegemonização da ideologia neoliberal em países como o Brasil, apenas segue um processo que foi inaugurado em países centrais como os Estados Unidos e a

Inglaterra, com os governos de Ronald Reagan e de Margaret Thatcher. Trata-se, para esse autor, de um projeto global no qual se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

Ainda para Silva (*idem*), trata-se de se analisar as formas pedagógicas pelas quais esse projeto busca conquistar o apoio popular, para compreender os mecanismos envolvidos na economia política dos sentimentos populares habilmente utilizados pelos pedagogos da *livre iniciativa* e do *livre mercado*. Nessa perspectiva, é preciso identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz uma "realidade" que acaba por tornar impossível pensar e nomear uma outra "realidade". As categorias neoliberais, assim, constroem a forma como devemos pensar a sociedade, constituindo-se como parte de um sistema de regras que governam "que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos" (POPKEWITZ 1993, *apud* SILVA, 1998, p.16).

Silva (*idem*) considera que a ofensiva neoconservadora em relação à educação seria semelhante àquela que esteve associada aos projetos educacionais da ditadura militar inaugurada no Brasil em 1964. Por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de *qualidade total* podem ser remontadas ao qual se convencionou chamar, naquele período ditatorial, de "tecnicismo educacional". Não por acaso, a maior ideóloga e propagadora da "filosofia" da *qualidade total* no Brasil, Cosete Ramos, foi autora, naquele período, de um conjunto de livretos intitulados "Engenharia da Instrução".

Como já visto anteriormente, tal “filosofia” da tecnologia e de tecnicismo educacional foi a forma tardia de implantação no Brasil do pensamento e da prática educacional que entrara em crise no mundo europeu, denunciada por Bourdieu, e que pregava a igualdade de oportunidade oferecida por uma escola neutra, difusora de conhecimentos racionais e objetivos, e selecionadora de seus alunos com base em critérios racionais e meritocráticos. Agora, tal paradigma funcionalista é análogo ao modelo neoliberal, embora em condições de produção e disseminação diferentes das condições contemporâneas de propagação do novo credo educacional liberal, o qual se utiliza de formas mais sutis de envolvimento e engajamento de tecnólogos, gestores educacional, de professores e da população em geral.

Assim, conforme o supracitado autor, o projeto neoliberal de educação no Brasil produz a crítica aos métodos “atrasados” e “ineficientes” de ensino, aos currículos “inadequados” e “anacrônicos”, à “ineficácia” na gerência dos recursos materiais e humanos do sistema educacional, à “má gestão e desperdício” dos recursos públicos pela falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores escolares.

No âmbito da crítica neoliberal, tudo se reduz a uma questão de melhor gestão e administração, e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Os problemas são técnicos, carecendo, portanto, de soluções técnicas. O discurso e a gerência da “qualidade total” neutralizam a dimensão sócio-política dos problemas educacionais, atingindo-os, em sua aparência, como problemas meramente administrativos. Para estes, as soluções

são apresentadas de forma a serem ajustadas ao clima ideológico do neoliberalismo.

Nesse ambiente, até teorias pedagógicas, como o construtivismo, combinam com o ideário neoliberal. Os seus procedimentos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, apresentam-se como uma espécie de tecnologia procedimental, compatibilizando o sujeito "epistêmico" dos paradigmas construtivistas/neoconstrutivistas com um tipo de sujeito pressuposto no discurso neoliberal, inteiramente adequado à reestruturação produtiva implementada.

Assim, o sujeito autônomo, racional, participativo e responsável do construtivismo identifica-se com o indivíduo dotado de autonomia e habilidades para resolver problemas de acordo com as regras da competição mercadológica. Por outro lado, a crítica de inspiração neoliberal à escola pública secundariza o fato de que os baixos níveis de serviços educacionais nela observados não se devem apenas ao mau gerenciamento dos seus recursos e porque seus métodos e currículos são inadequados, mas se relaciona com a posição social subordinada na qual a população usuária dessa escola está situada e às precárias condições de trabalho impostas as educadoras do serviço educacional público.

Da mesma forma, esconde que as escolas privadas apresentam melhores níveis de serviços educacionais não somente por causa da eficiência de seus métodos de gerenciamentos e de ensino eficazes, mas também porque seus usuários fazem parte dos grupos privilegiados em termos de poder e de recursos devidos à posse dos vários tipos de capital, decorrente das posições ocupadas

nas estruturas sociais, inclusive valendo-se dessas para *balcanizar* a face provedora do Estado, apropriando-se dos recursos públicos (SILVA, 1998).

Na mesma linha de Silva (1998), Gentile (1996) assinala que, com relação à estratégia da reforma educacional, o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais, transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares são avaliadas como se fossem empresas nas quais se produz um tipo específico de mercadoria: o conhecimento, o aluno escolarizado e o currículo. Nessa visão, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, ou seja, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a função "social" da educação se encerra nesse ponto. Ela encontra seu precioso limite quando o indivíduo se lança ao mercado em busca de um emprego. As estratégias das reformas educacionais aqui focalizadas apresentam uma dinâmica aparentemente paradoxal, ou seja, as lógicas articuladas de descentralização centralizante e de centralização-descentralizada. Em resposta à crise educacional, as reformas se configuram com uma resposta descentralizadora, transferem as instituições escolares do sistema federal para o estadual e deste para a esfera municipal. Com a municipalização do sistema de ensino, desarticulam os mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação e flexibilizam as formas de contratação e lotação dos docentes, dentre outros pontos. Por outro lado, continuam centralizadas no Governo Federal certas funções tais como o desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliações educacionais, a definição dos parâmetros e conteúdos básicos dos currículos, o delineamento das

estratégias de formação de professoras. O caráter pouco democrático das reformas aqui focalizadas também é questionado por Gentile³ (*op.cit.*). Comentando o delineamento das bases do processo de elaboração das reformas educacionais destinadas a superar a atual crise educacional, o autor citado diz que, em consonância com o ideário neoliberal que inspirou as propostas formuladas, não seriam consultados os sindicatos e nem os “perdedores” que sofrem as conseqüências da carência meritocrática, a qual os impede de “triumfar” na vida. De acordo com a visão neoliberal, para elaborar saídas para as crises, precisam ser consultados os exitosos, os homens de negócios. Se os empresários souberam triunfar na vida, devem ser estes consultados para ajudar o país a sair da improdutividade e ineficiência que caracterizam as práticas escolares, convertendo o sistema educacional em um mercado (GENTILE, 1996:26).

Ainda de acordo com a visão neoliberal, a crise envolve outros problemas técnicos desconhecidos pelos empresários, mas que também devem ser resolvidos com eficiência. Assim, sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem de um saber instrumental para tratar da proposta da reforma. Aqui se incluem os peritos em currículos, em formação de professoras à distância, enfim, aqueles que, no Estado, são os intelectuais formadores e os doutores em eficiência e produtividade, prontamente

³ Gentile expressa essa visão da seguinte maneira: “A educação deve apenas oferecer essas ferramentas necessárias para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas” (GENTILE, 1996:25).

disponibilizados pelos organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial).

Os impactos das reformas educacionais formuladas, conforme o acima descrito, são comentados por Torres (2000). Segundo esse autor, embora tais políticas sejam apresentadas como conclusivas, como resultado da pesquisa científica e das lições da experiência internacional, são frágeis na sua conceituação e fundamentação. Da forma como foram apresentadas e vêm sendo aplicadas não seriam condizentes com o objetivo proposto, que seria o de melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, especificamente, o aprendizado escolar na escola pública e entre os indivíduos de setores sociais menos favorecidos. Ao contrário, estariam reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, produzindo as condições objetivas e subjetivas que contribuem para a ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Conforme o supracitado autor, isso seria resultado não somente do conteúdo das propostas em si, mas das reais condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas em países como o nosso.

Além disso, a autora citada considera que as propostas e projetos das reformas educacionais financiadas pelo o Banco Mundial para países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, apesar de partirem de uma proposta homogênea, sua aplicação varia de um país para outro. Isso aconteceria não porque cada um se encarregue de adequar a proposta a sua realidade, mas porque existem restrições na sua definição e negociação.

Analistas como Torres (1996), no entanto, consideram que o Banco Mundial oferece condições difíceis para a imprescindível experimentação de inovações educativas. Haveria, nesse sentido, uma grande pressão para massificar e acelerar programas. Haveria um certo pragmatismo em face aos tempos políticos curtos, como é o caso de aceleração de reformas educacionais nos dois governos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso.

Por outro lado, as agências multilaterais internacionais, como é o caso do BIRD, teriam optado por uma tendência oposta à dos projetos pilotos, os quais duravam anos e acabavam morrendo sem que seus resultados chegassem a ser avaliados e replicados em nível mais abrangente. Assim, o Banco e outras agências parceiras estariam preferindo uma opção mais pragmática que é já iniciar e implementar projetos como políticas massivas, não havendo tempo para experimentar e ajustar a diferentes realidades, propostas novas e um campo extremamente complexo, como é o da educação.

Haveria, ainda de acordo com Torres (1996), um significativo hermetismo na elaboração das políticas. As propostas que são apresentadas e discutidas em diferentes países são bastante semelhantes, uma espécie de “camisa de tamanho único” para os diferentes contextos, assessoradas pelos mesmos consultores do Banco sem que um país saiba o que está discutindo e fazendo o seu vizinho. Racionalização de tempo e recursos à parte, fica evidente a natureza de certa forma autoritária da intervenção dessa agência internacional de desenvolvimento, possível de ser qualificada como uma espécie de “imperialismo cultural” (cf. BOURDIEU, 1998: 109-118).

Se não há tempo para que os projetos sejam experimentados, floresçam e mostrem resultados, não se podendo saber se algo funciona ou não, tão pouco haveria uma preocupação efetiva com o êxito ao nível de escola, o que contradiz as propostas de “qualidade” da educação. Soma-se a isso a avaliação que o Banco faz de sua intervenção, de acordo com a qual teria sido detectada “uma grande debilidade na maior parte dos projetos educativos que financia atualmente” (TORRES, 1996: 268).

Nesse contexto podemos falar, seguindo Bourdieu (2001), de violência simbólica perpetrada através de um processo de naturalização do poder que os organismos financiadores internacionais têm de impor políticas e, mesmo, de “sugerir” procedimentos e conteúdos, principalmente na definição de currículos e na formação de docentes. Esse poder simbólico autoritário, na medida em que seu exercício se constitui no requisito básico para a concessão de financiamentos, pode muito bem ser traduzido na reflexão que fez Coraggio (1996: 265), que reproduzimos a seguir:

Nesta questão de Banco Mundial, pode ser que conquistemos uma série de vitórias, ganhemos uma série de batalhas, mas acabemos por perder a guerra. Podemos, por exemplo, ser muito bons em compreender o Banco, prever o Banco, inclusive fazendo um conjunto de estudos sobre ele e suas políticas educativas. Mas, se começamos a girar ao redor do Banco, terminaremos sendo parte dele. Seremos ‘para-Banco’. Quer dizer, há uma possibilidade de tentar vencê-lo e terminar derrotado culturalmente, porque fomos absorvidos por essa maquininha.

A recepção das propostas do Banco para o campo da educação na América Latina ocorreu, conforme Warde (1996), num clima de “consenso”. Analisando os casos do Chile e na Argentina, na sua visão, semelhantes ao do Brasil, a autora

observou práticas de extremo autoritarismo. Setores sociais importantes foram isolados de participação; a maioria da população foi isolada do debate; o magistério foi “aquietado”, quebrado do ponto de vista de sua participação, das suas condições financeiras; a universidade está sendo quebrada, tornando-se ainda mais incapaz de participar do debate. Ainda para esta autora, o que parece mais espantoso:

é o isolamento do magistério, o isolamento das universidades, o isolamento dos intelectuais de educação que permanecem nos seus lugares de produção intelectual. São chamados a participar do Ministério desvinculados de seus lugares de práticas intelectuais, desvinculados de seus interlocutores, a quem deveriam prestar contas do que estão oferecendo. O segundo aspecto espantoso é a capacidade de se agregar uma massa de incompetência nunca vista antes. Isto se reclama fortemente com a quebra do magistério, com o isolamento da universidade, contribuindo para que os quadros chamados ao Ministério não sejam necessariamente os mais competentes, mas os que têm mais poder, ou mais artimanhas e mais de acesso ao poder (WARDE, 1996: 269).

Para a autora acima citada, não haveria o que consertar ou remendar em termos das propostas do Banco. A lógica de suas políticas é perversa já que tem como pressuposto a desagregação do magistério e o isolamento de universidade. Nessa lógica, as próprias alternativas pedagógicas estão privatizadas. O interlocutor das políticas educacionais é o setor privado e isso representa um prejuízo grande para se pensar as possibilidades da escola pública. As propostas pedagógicas que restam em cima da mesa são as do jogo de mercado:

Prevalece quem vende melhor as propostas pedagógicas não quem possui a melhor proposta, mas quem possui a melhor capacidade de vender a proposta no mercado. Porque a lógica é privatista, não há interlocutores públicos. Os interlocutores são privados, eles vendem na lógica do mercado. Isso faz parte do compósito das políticas

do Banco Mundial. (...) no jogo das políticas do Banco Mundial está o processo de privatização não só de escola, mas de suas regras pedagógicas. É no mercado que se decide. Não é por casualidade que encontramos em vários lugares a mesma proposta, defendida como a melhor proposta. Quem faz circular esta proposta é o mercado, não é o feito de ela ter a qualidade mais avançada (WARDE, 1996: 270).

4.2 - Reforma imposta: currículo e formação docente

Como já mostramos anteriormente, a educação está subordinada às definições econômicas internacionais. As decisões sobre a política educacional são mais influenciadas pelos economistas e técnicos do Banco Mundial do que por profissionais ligados à pedagogia e ao currículo. Isso é problemático, porque é no âmbito curricular e pedagógico que são definidos os elementos educativos. Estes elementos educativos, na visão do Banco Mundial, resumem-se aos conteúdos e estes, por sua vez, às disciplinas. Aos profissionais da educação caberia apenas a implementação dessa política e das decisões “tomadas de cima”. Essa é a visão de Torres (1996), como demonstrado na citação abaixo:

Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como “tecnicismo”, como “árvore que não deixa ver o bosque”. No bosque das macrovisões e das macropropostas mundiais e nacionais, assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que “caem de pára-quedas” na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos (TORRES, 2000: 140).

O currículo, na visão do Banco Mundial, define as matérias a serem ensinadas, os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino e definição da duração da instrução. Assim,

A mudança curricular, na perspectiva do Banco Mundial, equivale essencialmente à mudança nos conteúdos, em vez de mudança nos modos e estilos de fazer (e avaliar o que se faz em) educação, reforçando então a tradicional separação entre conteúdos e métodos, entre currículo e pedagogia, e a também tradicional ilusão da reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido mais amplo (TORRES, op cit:143).

As reformas educativas consideradas “exitosas” bem como os “programas inovadores”, “as boas práticas” e as “escolas efetivas” são propagados pelo Banco para exemplificar a “justeza” de determinadas opções políticas. No entanto, são apresentados sem levar em consideração o seu contexto, sua trajetória e enfatizando apenas seus aspectos superficiais. As experiências exitosas, nos documentos do Banco, por exemplo, conforme descreve Torres (op. cit.), ao invés de explicarem a dinâmica e mostrar a complexidade e, ao mesmo tempo, a particularidade de processos reais de inovação e de reforma educativa, procuram convencer àqueles que decidem sobre a política sobre todos os aspectos apenas positivos daquilo que se propõe.

Essa postura leva necessariamente à simplificação, ao ocultamento e inclusive à distorção. As experiências são apresentadas sem altos e baixos, o que geralmente permeia toda a inovação. As reformas são apresentadas sem história,

recortadas e congeladas num presente escolhido como o momento ideal de sua realização.

Em nível de Brasil, os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaboraram uma contundente crítica com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Levando em consideração os procedimentos e as estratégias de poder envolvidas. A crítica se inicia questionando se realmente há necessidade de um Currículo Nacional (FE/UFRGS, 1996). Na opinião das autoras dessa pesquisa, seria bobagem esperar que a proposta de oferta educacional com qualidade contida nos Parâmetros Curriculares fosse resolver os graves problemas da evasão e da repetência. Para essas autoras as pesquisas têm demonstrado que os baixos desempenhos educacionais apresentados por aqueles que freqüentam as escolas públicas estão associados a um conjunto complexo de variáveis e elementos que dificilmente podem ser reduzidas à existência de um padrão curricular comum de referência. É sabido que na raiz desses problemas inferiores está uma política econômica e social de privatização e exploração que transcende não apenas o currículo, mas a escola e a educação como um todo. Assim sendo, o fracasso escolar estaria associado à distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos existente em nossa sociedade. Nesse sentido, uma política econômica e social dirigida à produção de uma situação mais igualitária teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular. Nas palavras das autoras:

Estudos recentes têm demonstrado o estabelecimento de um padrão curricular comum baseado em princípios supostamente universais que está longe de contribuir para diminuir as diferenças de desempenho educacional ligados à classe, ao gênero, à raça: na verdade, a imposição de

referenciais de conhecimento supostamente comuns tende apenas a reforçar aquelas desigualdades. Ao contrário do que propõe o documento, a equidade, num país dividido ao longo desses eixos, não ficará garantida pela imposição de um currículo nacional uniformizado (Faculdade de Educação da UFRS, 1996:112).

Ainda de acordo com a pesquisa citada, não é possível compreender como um conjunto de "parâmetros" tão minuciosamente especificado possa ser caracterizado como flexível. Ao mesmo tempo, é difícil perceber como um "guia" curricular com esse grau de especificação, de certeza e de autoridade possa se prestar facilmente a modificações e adaptações (como é dito em seu documento introdutório), ainda mais quando se considera o caráter claramente compulsório que vem marcando sua implementação nos diversos estados. O que se destaca aqui é que o processo de sua elaboração não foi, desde sua origem, democrático e participativo. Considera que elaborar um currículo implicaria em tomar decisões importantes sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas.

Ainda segundo a pesquisa realizada pelo grupo da FE/UFRS (1996), o processo que levou à elaboração dos PCN's, além de deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão, preferiu privilegiar um número reduzido de consultores e especialistas. Sobre essa discussão veja a citação abaixo:

Uma das vozes inexplicavelmente e notavelmente ausentes no processo de elaboração dos PCN's é voz das

professoras de primeiro grau. Solicitar e possibilitar sua participação não significa apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: está suficientemente demonstrado que reformas educacionais feitas sem seu endividamento ativo no processo decisório estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso (Faculdade de Educação da UFRGS, 1996:117).

Muitos outros grupos ficaram de fora da discussão, como os sindicatos dos trabalhadores, os movimentos sociais e as associações científicas. Os PCN's, além de terem como único modelo uma experiência educacional muito particular e localizada, foram o resultado de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas. As características do processo que levou à formulação de tal currículo só podem caracterizá-los como uma idéia bastante particular, como possibilidade entre muitas outras a respeito do que deve ser um currículo nacional.

A proposta dos PCNs não apresenta nenhuma preocupação com fatores que estão diretamente ligados à qualidade dos serviços educacionais, tais como uma remuneração digna para os docentes; instalações adequadas; equipamentos instrucionais atualizados e em número suficiente. Além disso, a "qualidade de ensino", colocada no texto, é apresentada como tendo "padrões" e "indicadores", como sendo "buscada" através de "instrumentos", como devendo ser "levada", "melhorada", como sendo "incremento", mas sem ser jamais definida. Nesse sentido:

A questão da "qualidade" não é, como parece supor o documento, uma questão meramente técnica, que dependa da manipulação tecnocrática de umas quantas variáveis, entre as quais um currículo nacional. A questão da "qualidade em educação" é fundamentalmente política, vinculada a decisões e a conflitos sobre quais grupos obtêm quais recursos e em que qualidade. A questão da "qualidade

em educação" é necessariamente relacional em seu vínculo com a distribuição e partilha dos recursos e da riqueza (Faculdade de Educação da UFRS, in SILVA & GENTILE, 1996:120).

Os PCN's implicaram em formação docente, mais especificamente em projetos de capacitação em serviços e outras propostas mais baratas. Conforme Mello (1999), na LDB, a formação de professoras, tratada na seção intitulada "Dos profissionais da educação", é resumida nos artigos em que a lei define os fundamentos e delimita os níveis e o *locus* da formação, relacionando-os aos requisitos da valorização do magistério. Esse "enxugamento" na lei refletiria a ausência da conceituação dos profissionais de educação mencionados em seu texto com base nas exigências para sua formação.

Assim, para o supracitado autor, ao contrário da lei, é necessário se compreender a formação numa perspectiva social e defendê-la com um direito social das professoras. Conseqüentemente, deve-se colocá-la na perspectiva das políticas públicas para a educação, ou seja, de uma política de valorização profissional que possa contribuir tanto para a emergência das competências profissionais do ensino, como para a reconstrução da escola pública de qualidade. Assim sendo, o profissional, para dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico, deverá se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito seria, então, fundamental para o alcance da sua valorização profissional.

No entanto, para Mello (*op. cit.*), uma política de formação profissional para uma realidade marcada pela angústia da professora de "não saber tudo", pela

perda gradativa da capacidade de formulação, pela formação compartilhada e as contradições da identidade social de docente (VIEIRA, 1999), deve:

"Nascer do chão da escola para voltar-se a ela, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa" (MELLO, op. cit. p.48).

De acordo com a orientação do Banco Mundial, é necessário habilitar todas as professoras leigas, incluindo seu acesso à educação universitária e os programas de aperfeiçoamento para os profissionais em serviço. No Brasil, segundo Mello, os critérios dessa habilitação são seletivos, excluindo uma parcela significativa de professoras dos programas de aperfeiçoamento, além de evidenciarem uma tônica de "treinamento em serviço".

Dessa forma, parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão somente no âmbito da capacitação, ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, de modo fragmentário, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. A esse respeito, Mello se manifesta assim:

Este pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento (MELLO, 1999:53).

A formação da imensa maioria das professoras em serviço passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. Essa "corrida pelo diploma" cria um contexto de super-exploração do trabalho docente, obrigando as

professoras a estudarem em jornadas extras, à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para o seu próprio trabalho, para a sua vida familiar e para a sua própria formação.

Às custas dessa “exploração”, os “homens de negócio” vislumbram o “filão” que passou a representar a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que “o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e de prática profissional” (Resolução CP nº 1 de 30/09/1999) darão respaldo à oferta de cursos ministrados em tempos recordes, com carga horária diminuta. Com tais medidas, o Governo Federal abre o mercado para o setor privado, fato que pode ser visualizado pela “corrida” de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nesse campo de investimento bastante promissor (SCHEIBE & AGUIAR, 1999).

A capacitação em serviço, que não se restringe aos cursos aligeirados de qualidade duvidosa, mas, principalmente aos processos de capacitação chamados de formação continuada e que no Brasil materializou-se no Programa de Desenvolvimento Profissional “Parâmetros em Ação” e no “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Esses programas não deixam de ser uma formação de “cima para baixo”, com o propósito de impor os conteúdos e os procedimentos didáticos, controlando tanto as docentes quanto os usuários da escola pública. Nesse prisma, para atender a legislação vigente, a capacitação em serviço, materializada nos Parâmetros em Ação, foi articulada como necessária para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's na sala de aula. A discussão referente às experiências concretas das professoras

submetidas a essa nova política de formação docente será apresentada a seguir, a partir da análise das entrevistas realizadas em Serra Branca / PB.

CAPÍTULO V

RECEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA GOVERNAMENTAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O *PARÂMETROS EM AÇÃO*, EM SERRA BRANCA / PB

Como vimos anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem uma importância fundamental na atual reforma do ensino no país, e têm implicado num processo de formação continuada de professoras, realizado a partir do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, *Parâmetros em Ação*, destinado a atingir os objetivos propostos pelo Governo Federal nessa área.

Neste capítulo, discutimos como a proposta dos PCN's e sua implicação na formação continuada de professores que foi recebida pelas gestoras e professoras municipais de Serra Branca, através da análise das informações provenientes de entrevistas com as mesmas, tendo também como finalidade verificar como esse programa tem sido colocado em prática. Salientamos que também utilizamos informações colhidas pelos procedimentos de observação direta.

A amostra que usamos na pesquisa foi composta de dois grupos de sujeitos: um, de sete gestoras, composto por quatro diretoras de escolas e três técnicos da Secretaria de Educação; o outro, de trinta professoras.

A forma como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado *Parâmetros em Ação* chegou à Serra Branca não difere da forma como têm chegado as demais políticas educacionais ao Município. Como podemos observar, a seguir, com base nas falas das entrevistadas, independente da posição que assumem no campo educacional local, com suas hierarquias e

funções, estas são unânimes em dizer que a política do Governo, especificamente o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, Parâmetros em Ação, veio de “cima pra baixo”. Na melhor das hipóteses, as gestoras escolares e as professoras viram nesse programa uma simples tarefa a ser cumprida porque era lei e determinação do Governo. Não houve, primeiramente, um esforço por parte das gestoras de mobilizar o quadro de professoras no sentido de sensibilizá-las e convencê-las da importância que esse Programa de capacitação teria para elas. No entanto, “como o programa não poderia deixar de ser implantado, visto que o município tem de cumprir com a legislação, sua implantação ocorreu de qualquer jeito” (Dora, gestora educacional entrevistada). Vejamos o que responderam as professoras quando lhes questionamos sobre a implantação do Programa no município.

Segundo Joana, professora, *“houve uma reunião com Edileuza, da 5ª Região de Ensino, e as diretoras das escolas e foram falar o que era os Parâmetros em Ação”*. Nilda, professora, revelou que recebeu uma ficha da Secretaria de Educação e perguntaram-lhe sobre seu tempo disponível para poder participar de um curso de capacitação: *“nós recebemos umas fichas da secretaria, preenchemos e fomos estudar. Não participei de nenhuma reunião”*.

Entre as gestoras entrevistadas, houve quem também respondesse que a política veio de “cima pra baixo” e que a Secretaria de Educação não dispõe de pessoas preparadas para compreender o significado de tais políticas e decidir sobre elas. A esse respeito, vejamos o que nos informou um técnico da Secretaria de Educação:

(...) as políticas vieram de "cima pra baixo" e sem pessoal habilitado para lidar com esse tipo de inovação, porque vem toda cheia de inovações. (...), mas não houve um estudo, não houve um preparo desses profissionais. Apesar da gente da secretaria sempre estar convidando todo pessoal, mas desde então a gente nunca teve oportunidade de se reunir porque a gente não tem diária, condições nenhuma para isso. Quando se quer um projeto qualquer, se paga para fazer (sic).

Já Alice, diretora escolar acrescentou:

(...) quando chega alguma informação da secretaria, nós somos convocados e são repassadas para todas apenas as informações bem restritas e a gente não tem acesso a nenhum documento. A gente sabe que vem a lei e é pra gente cumprir. A gente não pode questionar porque cumprir, porque fazer assim e não como já estava se fazendo, o que vai melhorar. Não, a gente vai apenas cumprir porque é lei, é ordem.

A partir dessas entrevistas, nota-se que essa política apresenta um caráter de imposição, o que caracteriza, nos termos de Bourdieu, o exercício de violência simbólica. Essa política é recebida no âmbito local como algo que não é para ser questionado, graças à sua origem, que a reveste de uma autoridade comum no exercício do poder simbólico, na medida em que se trata de uma política elaborada por peritos do MEC, anunciados como altamente especializados, com a assessoria de técnicos de alto nível, vinculados a órgãos como o Banco Mundial, que teriam trabalhado com base em propostas elaboradas por intelectuais de renome, tais como Darcy Ribeiro.

Essa inquestionabilidade é o resultado do exercício do que Bourdieu chama de poder simbólico, o qual, no caso, se baseia no fato de que as políticas acima focalizadas não partem de "qualquer pessoa", nem de "qualquer lugar". Pelo

contrário, recebem a chancela de agências como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, IAD, PNUD, entre outras, além de se revestir da plausibilidade outorgada pela própria ciência da educação, sendo mediadas pelo uso de procedimentos estatísticos avançados.

O exercício desse poder possibilita que as políticas educacionais mencionadas cheguem ao município através de porta-vozes, também autorizados por essas agências internacionais, pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação, como algo pronto e acabado, mesmo que ela inclua um discurso dito inovador, participativo, construtivista ou social-construtivista, tido como expressão dos maiores avanços no campo dos procedimentos pedagógicos.

Como já havia sido colocado nos comentários de analistas dessas reformas educacionais propostas a partir de 1996 pelo Governo federal, ao contrário dos propósitos de descentralização dos processos de gestão e execução, propagandeados pelo o Governo Federal, há, na verdade, um processo de centralização do poder de decisão na esfera da educação. Ou seja, o Governo centraliza as tarefas de decisão e transfere às diversas instâncias da política educacional o ônus das responsabilidades de execução. Ao descentralizar essas responsabilidades, coube às professoras apenas a participação na etapa final no processo de elaboração do ensino, que é a realização de suas tarefas em sala de aula. Dessa forma, em Serra Branca, coube também às professoras adotarem o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado *Parâmetros em Ação*, o qual contempla conteúdos prontos e inquestionáveis, apresentados como necessários à sua formação em serviço.

O que se nota no depoimento das professoras e gestoras é que o processo de implantação de tal política foi realizado de "cima pra baixo". Nesse sentido, ainda lhes perguntamos que evento, curso, palestra de capacitação foram realizados no município, ou onde houve e se teve a participação das professoras para poder se implantar o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação. As professoras também foram unânimes em responder que não houve nenhum curso nem palestra para esse fim, mas apenas uma reunião para a implantação. O curso que houve foi para as monitoras, responsabilizadas pela implantação local do Programa.

Para implementar o "Programa Parâmetros em Ação", uma Rede Nacional de Formadores foi constituída. Com esse instrumento, o MEC objetivou levar o "Parâmetros em Ação" a todos os municípios brasileiros, montando-se, portanto, uma rede de replicadores cuja estrutura contempla a idéia de descentralização. É evidente que "descentralização" aqui é empregada para significar o contrário dessa palavra: as decisões são tomadas no MEC por um grupo de profissionais com experiências na formação de professoras, "identificados e contratados pelo MEC". Estes Profissionais formam a Coordenação Pedagógica Nacional da Rede Nacional de Formadores. Esta equipe, por sua vez, articula-se com os Coordenadores Estaduais e estas Coordenações articulam-se e capacitam as equipes locais, as quais por sua vez capacitam as professoras no âmbito das escolas. Haveria, portanto, um processo de capacitação em rede que teria o risco de se tornar uma espécie de reprodução mecânica de conteúdos.

Embora a Coordenação Pedagógica Nacional da Rede tenha dito que não há receitas prontas, não nega que há "um material estruturado que é trabalhado

com os Coordenadores, convidando todos para refletir e recriar o que está sendo proposto”, isto é, para que haja uma apropriação do trabalho que não seja, simplesmente, uma reprodução mecânica. Ora, é a própria Coordenação Pedagógica Nacional que fala em refletir e recriar o que está sendo proposto para que seja apropriado, isto é, “incorporado” na acepção bourdieusiana, de forma que haja reforma de fato do professor. Se na Rede há espaços para discussões de questões comuns e para troca de experiências, não se pode deixar de levar em consideração que a estrutura de formação em rede depende da intencionalidade de quem a coordena, de quem a dirige, podendo se tornar um instrumento bastante eficaz de inculcamento de idéias e procedimentos pedagógicos conforme os receituários propostos pelas agências que como vimos anteriormente estão para além do MEC. Portanto, estamos diante de um instrumento com um poder de eficácia no sentido de uma violência simbólica disseminada em Rede, desde as cúpulas do MEC e de organismos chamados multilaterais de desenvolvimento até as escolas. No entanto, para a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, essa Rede foi um sucesso ao garantir que os programas “Parâmetros em Ação” e, mesmo o de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - “fosse feito por educadores dos mais variados cantos do nosso imenso Brasil que se dedicam de corpo e alma para que tudo pudesse acontecer”. Segundo esse órgão do MEC, as professoras, coordenadoras e diretoras de escolas, secretárias de educação e técnicos das secretarias foram os principais protagonistas das transformações educacionais necessárias. Vejamos abaixo como a Secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Gloria Areias

Prado descreveu o sucesso desse protagonismo e da Rede de professores formadores:

De repente, vimos profissionais - que antes não se reconheciam como profissionais - discutindo política de formação, organizando ações, tomando decisões e buscando resolver problemas dos mais variados tipos para garantir que os Programas se efetivassem. Houve quem não acreditasse que o Ministério da Educação iria chegar até os Municípios mais distantes e pequenos. Mas chegamos. Chegamos para uma parceria de fato, para assumirmos, juntos, a tarefa de implementar uma cultura de desenvolvimento profissional permanente no interior dos nossos sistemas de ensino, mesmo nas realidades mais adversas. Vimos o compromisso estampado nas atitudes e na disposição dos educadores para se desenvolverem profissionalmente. Vimos uma vontade de fazer e uma dedicação tão grande que podem ser qualificadas como uma verdadeira "militância" educacional que, se bem direcionada, pode ser o combustível para a efetivação da profissionalização dos professores, nosso objetivo maior (PRADO, 2002: 09).

Mas, o que nos interessa nesse trabalho, é verificar se o sucesso desse Programa e da própria Rede aconteceu em Serra Branca. Para tanto, continuemos dialogando com as professoras.

Já vimos que há uma unanimidade de respostas por parte das professoras com relação à proposta de formação de professoras contemplada pela atual política educacional do Governo Federal: sua implementação de "cima pra baixo". Essa política de formação teve um impacto diferenciado sobre as professoras de Serra Branca. Se o "Parâmetros em Ação" só atingiu algumas coordenadoras locais, as quais, por sua vez, não conseguiram levar adiante e com certa eficiência esse Programa de Formação Continuada, outras determinações do MEC provocaram impactos significativos sobre o professorado local,

principalmente, sobre aquelas professoras que não detinham a titulação universitária.

É sabido que a LDB obriga a todas as professoras a terem habilidade em nível superior para atuarem no ensino básico. Por sua vez, a chamada Década da Educação 1996/2006, determinada pelo MEC e em consonância com o Banco Mundial, estipula o ano de 2006 como prazo para que todas as professoras que atuam na educação básica estejam habilitadas em nível superior. No âmbito de Serra Branca, houve uma pressão muito forte por parte das gestoras educacionais locais, em cumprimento às determinações do MEC, para que as professoras não tituladas nesse nível de ensino procurassem obter tal titulação sob pena de serem excluídas do Sistema Municipal de Ensino.

Na verdade, as professoras foram induzidas a fazer os maiores sacrifícios para cumprirem a lei e não se reciclarem apenas por uma necessidade sentida para melhorar seu trabalho, mas como condição para se manter no mercado de trabalho. Nesse sentido, parece haver uma diferença entre a professora se capacitar para melhorar seu trabalho, para ter um maior desempenho em sala de aula e, adquirir um título de curso superior para poder se manter no posto de trabalho. Há uma desvalorização de seu capital cultural acumulado pela experiência e da titulação de nível médio até então alcançada. Há todo um discurso de reclassificação dessas professoras dentro do sistema de ensino como algo superado ou obsoleto diante de novos métodos e procedimentos pedagógicos, modernos e cientificamente comprovado em alguns lugares do planeta e nos quais as reformas educacionais contemporâneas já foram implantadas. Há uma desvalorização das professoras, portanto, de seu capital

cultural, fato que reforça a posição de subalternidade da “professorinha” incorporada pelo próprio sistema de valores locais. Esse reforço se verifica à medida que a reforma culpabiliza as professoras por problemas como altos índices de evasão, ou seja, pela baixa qualidade do ensino. Tal procedimento de desvalorização das professoras expressa o que denominamos em nosso marco teórico de efeito de teoria. Este se expressa pelo fato do MEC, através de uma rede de porta-vozes, incluindo a própria Rede de Formação de Professoras do “Parâmetros em Ação”, disseminar um poderoso discurso que não só desvaloriza o capital cultural das professoras do ensino básico, mas também, e por causa disso, reforça sua posição de inferioridade no sistema de ensino.

Esse efeito exercido pela política educacional através de seus concessionários e porta-vozes apresenta-se na forma de uma excelência natural própria dos dominantes sobre as formas de ação e percepção pré-existentes no nível local. Excelência natural própria do que Bourdieu denomina violência simbólica, de uma violência dissimulada porque é incorporada e incorporável pelos diversos agentes do sistema de ensino. A sua eficácia pode ser resultado exatamente da moderna estrutura de rede e através da qual as professoras devem cumprir “os objetivos do desenvolvimento de competências profissionais, mesmo estando, muitos deles excluídos do acesso aos bens culturais e dos benefícios da sociedade do conhecimento” (CARDOSO, 2002: 07).

Através da formação estruturada em rede, os discursos performativos dos agentes e porta-vozes da “Educação para Todos” jogam seu papel decisivo com relação à conformação de novas modalidades de ação e percepção, à inculcação e à delimitação de consensos, pensáveis e impensáveis, de ditos e interditos, de

possíveis e impossíveis (efeito de censura). Isto, por sua vez, está relacionado à eficácia dos discursos em fazer e desfazer as representações das professoras e dos usuários da escola, fazendo e desfazendo suas identidades sociais e pessoais. O efeito de censura e de imposição de formas de percepção e ação, inclusive da representação que os agentes fazem de si mesmo (inculcada ou não) oferece através da linguagem como ação real prática e os lugares-comuns, de que nos falou anteriormente Bourdieu. A sua polissemia produz deslocamentos de sentido daquilo que é dito e que pode circular em todas as bocas de forma coercitiva e sobre o qual não se argumenta (senso comum, *doxa*). É sabido que a linguagem enquanto ação real prática é também ação política, ou melhor, ação político-pedagógica e, esta como ação sobre o conhecimento mobilizável reveste de cientificidade os ditos como parte do dizível e do pensável. Esses ditos são os lugares-comuns, ou seja, parte do dizível e do pensável que pode ser apreendido e ser circulado de boca em boca.

Conforme as argumentações acima, trata-se de um discurso institucionalizado, autorizado não só por instituições como o MEC e as Secretárias Estaduais de Educação, mas também por se respaldar numa certa cientificidade e em dados estatísticos e censitários tidos como irrefutáveis. Como, então, questionar um discurso desses e, ainda mais por aquelas professoras que são classificadas e reclassificadas constantemente e a cada reforma educacional que teve lugar nesse país como o extrato social mais desvalorizado e inferiorizado do sistema de ensino. Reproduz-se, por tanto, a heteronomia social como regra, cabendo a cada uma e a cada qual uma posição definida socialmente no campo educacional. Há aqueles que pensam e concebem as políticas educacionais; há

os seus porta-vozes posicionados numa hierarquia descendente que vai do MEC às Secretarias e escolas municipais; e há aqueles que precisam apenas "aprender fazendo", ou seja, adotar técnicas e métodos didáticos considerados por aqueles como os mais eficazes para elevar os índices de desempenho escolar.

Tal pragmatismo também se reproduz no nível da titulação impostas às professoras daquele degrau inferior do sistema de ensino: tudo se resume a uma questão de se obter um título de um curso superior qualquer, um que habilite o seu detentor a ocupar um posto de trabalho na chamada educação básica. Ou seja, a busca da titulação não parte da necessidade da escola que o profissional trabalha ou de uma avaliação das necessidades do sistema municipal de ensino. Também não parte de afinidades profissionais com determinada área do conhecimento. As determinações do MEC têm, em nível local, um efeito de histerese, ou seja, provoca uma tensão no seio de professoras sem titulação universitária, entre as suas experiências pré-existentes e que se traduz em esquemas de pensamento, percepção e ação e as novas condições que lhes são impostas, e que devem assumi-las sob pena de serem excluídas do sistema de ensino. A reação das professoras para se ajustarem às novas condições requeridas é procurar obter uma titulação universitária, fato que não significa que, de forma alguma, houve ajustamento das categorias de pensamento e de percepções das professoras às novas circunstâncias impostas pelo presente. Em outros termos, a "corrida" pelo título escolar e a sua obtenção não garantem uma reforma da professora e, por conseguinte, de mudança do ensino, embora lhe assegure o emprego. E isto é importante ser salientado mesmo levando-se em

consideração que o MEC tem pressionado as universidades a promoverem mudanças curriculares, principalmente nos cursos que formam professoras. Por outro lado, este fato é significativo à medida que se constatou que grande parte dessas professoras não domina como deveriam o código escrito.

O efeito de histerese do discurso do MEC impondo a busca de eficiência e eficácia a todo custo provoca, como podemos constatar em nível local, comportamentos que expressam estratégias de sobrevivência de muitas mulheres e (homens) com dez, quinze, vinte anos de trajetória profissional e que se vêem ameaçados de exclusão do mercado de trabalho. Estrategicamente, portanto, para estas professoras pouco importa se dominam ou não o código escrito; se vão cursar uma universidade para atender ou não às necessidades de sua escola ou de seu município; se vão cursar esse ou aquele curso, conforme suas experiências já acumuladas; se vão cursar licenciatura em pedagogia, sociologia, história, matemática, física ou geografia; o que importa é obter qualquer título, aquele que estiver ao seu alcance e aqueles estimulados pelo MEC, chamados de “aligeirados” O que importa, na verdade, é ter a posse desse capital cultural. Nesse sentido, é reproduzido o *status quo* sob a aparência de que algo mudou. Mudou a titulação, todos têm curso superior, mas não mudou a qualidade do professor. A reforma do professor, portanto, não se realizou.

Apesar disso, não podemos deixar de dizer que a Política Educacional do Governo Federal, em geral, implicou em algumas mudanças em Serra Branca; mudanças essas que são consideradas significativas no setor educacional. Como podemos analisar nas falas das professoras e das gestoras, observa-se que as melhorias foram em termos de programas sociais, tais como: o Bolsa Escola, o

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, o Programa do Livro Didático, a merenda e o transporte escolar. Esses programas são responsáveis pela frequência e permanência dos alunos na escola e não uma suposta mudança na qualidade do ensino. Veja o que a Secretária de Educação disse a esse respeito:

A política do Governo Federal não foi tão ruim assim (...) porque ele criou os programas sociais e isso ajudou na educação. Antes, o aluno não freqüentava a escola como hoje, que a freqüência chega a 90% . Então, considero que houve uma evolução dentro da educação, porque até 91/92 não se tinha nada de produtividade nem de programas. Nada, nada. Era uma educação morta. É tanto que a gente sabe a respeito de salário da época e a partir da preocupação de FHC, principalmente do Ministério da Educação, isso aí melhorou muito para os municípios. Melhorou o salário, a exigência de que o professor não seja leigo, ele tem que se habilitar e isso é fundamental. Antes não existia nenhum movimento para isso, você fazia um curso superior se quisesse ou pudesse, mas a partir daí isso foi um alerta. Você deve fazer porque você vai precisar. Os outros programas também começaram a chegar no município, mas tudo o que vem é cobrado a gente presta conta de tudo.

Já a professora Zita, em sua fala diz:

Antigamente não, mas hoje, com os benefícios como o Bolsa Escola, os pais se preocupam mais em mandar seus filhos para a escola. Quando chega o final do mês não tá aquele horror de falta na caderneta. Hoje a presença é mais freqüente em sala de aula devido a Bolsa Escola e o transporte que antes não tinha.

Essas mudanças não são necessariamente as mudanças exigidas pelo MEC. Para as professoras houve uma mudança, mas uma mudança no sentido assistencialista, filantrópica. Nesse sentido, os alunos são induzidos a freqüentar

a escola por necessitarem da merenda e para assegurar a Bolsa Escola, mas não necessariamente isso significou uma mudança em termos qualitativos .

Questionadas sobre o que realmente melhorou na educação do município depois dessas políticas do Governo Federal e o que ainda falta melhorar, do universo das professoras entrevistadas, 46% responderam também que melhorou alguma coisa ou quase nada. Segundo a professora Clara: *as mudanças que ocorreram, até hoje, vieram depois dos programas sociais do Governo, mas que, na verdade, há muita propaganda com relação a isso tudo.* Já a professora Leda falou que: *Melhorou essas coisas que beneficiam os alunos, como: Bolsa Escola, transporte, livro, mas a aprendizagem não melhorou não.*

Cerca de 41% responderam que falta melhorar muita coisa ainda, como as capacitações, a valorização das professoras, a relação com os alunos, o material didático, a aprendizagem dos alunos e a falta de transparência no dinheiro na educação. Segundo o professor Pedro: *Na verdade falta melhorar o básico, olhar a educação como uma coisa séria. Melhorar a estrutura, uma boa capacitação. O professor vai se sentir mais valorizado e, quando isso acontecer, ele vai trabalhar melhor.*

Na concepção de 13% das entrevistadas as mudanças não foram significativas. A professora Ana declarou: *Melhorou muita coisa, mas eles estão preocupados é com a estatística do Governo sem levar em conta a realidade do aluno. Não melhorou a aprendizagem porque os meus alunos da 5ª série não sabem ler. Precisa melhorar nisso.* Ainda nesse sentido acrescentou a professora Nilda: *Eu acho que não melhorou nada. Precisa transparência para gente saber pra onde está indo esse dinheiro que vem do FUNDEF, quanto vem, se ele está*

sendo bem distribuído. Na verdade há muita propaganda, mas a realidade da escola é muito diferente.

Mesmo levando em consideração que as mudanças que houve foram em relação à assistência ao estudante, podemos afirmar que o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação não funcionou em Serra Branca. Como vimos anteriormente, reformas após reformas, as “professoras primárias”, agora do ensino básico, estão situadas no estrato mais inferior no campo social da educação nesse país, e como tal, assim devem permanecer, cabendo assimilar esquemas de percepção e ação, procedimentos e conteúdos orquestrados desde o topo da hierarquia do sistema de ensino. Porém, as formas como elas são acionadas desde o topo têm seguido padrões não tão democráticos como tem propagandeado o MEC e seus porta-vozes; até por que, como concebe Popkewitz, inspirado em Foucault, tratam-se de regulações e reconstruções do trabalho docente. Ou seja, tanto a escolarização como o trabalho docente são construções históricas e que correspondem a modos de governo. Assim, a reforma da professora expressa-se em novos modos institucionais e que visa buscar na “condução da conduta”, a ação que atue sobre as formas de atuar dos indivíduos para modificar, guiar, corrigir os modos pelos quais conduz a si mesmo” (BIRGIN, 2000, 96). Isso quer dizer que o que interessa numa reforma educacional é muito mais a sua regulação social, ou seja, a sua conduta conforme padrões postulados desde o topo da hierarquia do ensino. O que lhe interessa não é propriamente uma mudança qualitativa que implique na incorporação de novos esquemas de percepção e ação e, que possa expressar a autonomia intelectual e moral das professoras. O principal interesse

de uma reforma educacional, conforme os exemplos confirmaram, é reforçar através de mecanismos cada vez mais sutis, a reprodução do *status quo*. Isto significa dizer que, tanto no passado como hoje, as reformas educacionais contrariam o *telos* defendido por todas as correntes pedagógicas e filosóficas da educação que é a emancipação humana.

Uma reforma, nessa direção, significaria tempo para que o *habitus* das professoras pudesse ser ajustado às novas exigências impostas pela realidade e requeridas a partir da própria camada dirigente do sistema de ensino do país; exigiria levar em consideração as experiências acumuladas pelas professoras e a superação de dificuldades inerentes ao seu distanciamento social e cultural, com relação aos *loci* de tomadas de decisões e aos principais centros do país. Particularmente, haveria de levar em consideração que a bagagem cultural das professoras ancorariam as possibilidades de assimilação de novos esquemas de ação e percepção, para além de uma mera adoção de técnicas e métodos didáticos, de mera adoção de livros-textos produzidos em circunstâncias particulares e que as professoras não dispunham de condições para decifrá-los e traduzi-los para sua realidade local. Assim, o “Parâmetros em Ação” não funcionou porque nem as gestoras da educação em nível local, nem as monitoras locais da Rede Estadual de Educadores e muito menos as professoras tiveram bagagem cultural e tempo suficientes para decifrar os significados político-pedagógicos, a importância e os alcances, particularmente, dos PCN's e do Programa de Formação Continuada que teve o objetivo de implementá-los. Ora, se não houve tempo para que as professoras ajustassem o seu conjunto de disposições, a sua história incorporada, os seus esquemas de percepção e ação

conforme o seu habitus e às novas circunstâncias impostas, pode-se deduzir que há um reforço do *status quo* de uma hierarquização de funções socialmente legitimadas, na qual cabe àqueles posicionados na camada mais inferior do sistema educacional a função de mero reprodutor de tarefas ditadas por aqueles que pensam e elaboram as políticas e que estão situados no topo da hierarquia do sistema. Como pontuamos anteriormente, a própria política do MEC reflete essa hierarquização: há uma centralização dos recursos e das decisões no âmbito do MEC. Para os municípios terem acesso aos recursos têm de se adequarem às determinadas regras e normas de eficiência e eficácia; quanto às professoras em nível de município cabe-lhes executar os PCN's via Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação e obedecer às determinações e normas para preservarem seus postos de trabalho. À semelhança do que observou POPKEWITZ (1969), a reforma contemporânea do ensino no país tem representado uma maior regulação do Estado sobre a sociedade, especificamente quando se trata de reformas do currículo e da professora.

As gestoras de educação, desde a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, não têm levado em consideração que as circunstâncias impostas às professoras dos sistemas municipais de ensino limitam a apreensão (interiorização da exterioridade) dos aspectos conteudísticos e procedimentais, do fazer político pedagógico possível, podendo assimilar apenas aquilo que é condizente com seus esquemas incorporados de percepção e ação e com suas condições reais de sobrevivência no que se refere ao campo profissional. Portanto, o conjunto de disposições, que é expressão do habitus, funciona como

elemento de ancoragem daquilo que é possível ser incorporado ou não, mesmo sob pressões externas e diante de problemas como incertezas, falta de perspectivas futuras, como é o caso de muitas dessas professoras, principalmente das professoras novatas e que, na realidade de Serra Branca, foram admitidas sobre as novas formas de contratos precarizados de trabalho. Este fato, para essa categoria particular de professoras, pode limitar seu compromisso profissional em termos de mudanças desejadas.

Diante dos argumentos acima, e na situação particular em Serra Branca, funcionarão os princípios de invenção e de improvisações ao invés de uma ação contínua e sistemática preconizada pelo programa "Parâmetros em Ação". Isso pode ser expresso por um "faz de conta" que se assimilaram os imperativos da Política de Educação Para Todos, de que se assimilaram os "Parâmetros em Ação"; de forma que o discurso dos dominantes identifica-se com o discurso dos dominados, enquanto as práticas e as suas significações pré-existentes tendem a ser conservadas, embora silenciadas, indizíveis. As discordâncias entre os discursos e as práticas, entre o que se ensina e que se aprende são correspondentes às distâncias entre o capital cultural (entre outros) dos dominantes e o capital cultural dos dominados, principalmente, à distância entre as próprias condições de trabalho dos dominados e as suas remunerações salariais e as daquelas que estão no topo do sistema de ensino.

Tudo isto implica dizermos que as novas práticas de ação e percepção sugeridas pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação pressupõem um trabalho político-pedagógico de inculcação e este encontra seus limites nas condições objetivas e subjetivas preexistentes e

com as quais lidam as educadoras que compõem o campo educacional de Serra Branca. Este fato exigiria tempo e esforço para elas se ajustarem às novas circunstâncias impostas, e isso não ocorreu. Elas não possuem bagagem cultural suficiente para decifrar esse programa em seus conteúdos políticos, sociais, político-pedagógicos, didáticos, ou procedimentais, etc, bem como sua repercussão no trabalho da gestão da escola e de ensino na sala de aula.

Entretanto, podemos dizer que a própria forma de estruturação do campo educacional em Serra Branca pode funcionar como elemento de frenagem às mudanças que poderiam ser esperadas de correntes de processo de formação continuada de professoras. Este é um campo social institucionalmente regulado, e no qual as diferentes posições sociais estão “naturalmente” sedimentadas e asseguradas por aqueles valores que, por sua vez, presidem gramáticas sócio-políticas expressas pelo fisiologismo, o nepotismo e o clientelismo. Nessa realidade, a hierarquia de posições sociais no campo está ossificada pela tradição havendo pouco estímulo para que o campo social da educação, no âmbito local, apresente-se como um campo de luta e de força, portanto, de concorrência entre diferentes capitais culturais, conforme prega a meritocracia neoliberal. Nessa situação, mesmo as professoras novatas, que foram socializadas e formadas no contexto da contemporaneidade e que estariam mais abertas às inovações, vêem-se desestimuladas para exercer a função de heréticas ao colocarem em “apuro”, valores e práticas atrasadas e autoritárias, presentes no campo. Veriam-se, portanto, sem espaço para manifestação e exercício de novas idéias.

Se a mudança, em termos de reformas educacionais, como afirma POPKEWITZ (1997), tem que ser vista a longo prazo e diz respeito à

generalização e institucionalização de novos valores e, como consequência, de novas relações sociais por eles implicados; na realidade que estamos estudando, mesmo a longo prazo, essa mudança seria lentíssima e expressa pela adaptação funcional desse ou daquele procedimento inovador. Por exemplo: nos cursos que têm sido dados em Serra Branca, aos quais tivemos a oportunidade de assistir, verificamos que há uma resistência muito grande das professoras para realizar um trabalho em grupo com o objetivo de ler, discutir e compreender os conteúdos pedagógicos dos textos que lhes são sugeridos. Mais que um déficit cognitivo, observam-se problemas profundos do ponto de vista afetivo, não só por encarar tais textos como objeto estranho e de ter que trabalhar com uma prática de discussão em grupo que lhes é também estranha. Mas, sobretudo, em termos de baixa auto-estima e de falta de confiança das professoras em si mesmas. As professoras assumem uma postura de invalidação de si mesmas quando se trata de se confrontar com teorias próprias para quem foi autorizado a pensar, cabendo a elas apenas assimilar funcionalmente, como dizem na sua linguagem corrente, as "técnicas". Sabemos que a assimilação seletiva de técnicas sem a teoria, implica em localizar as professoras num estágio de desenvolvimento moral correspondente ao que Piaget (1994) chamou de heteronomia social, expressa pela crença na autoridade de quem fala e está autorizada a falar. Do ponto de vista cognitivo, haveria uma semelhança entre o posicionamento das professoras e a postura daquelas que, nos termos de Piaget, estariam, no máximo, no estágio das *operações concretas*. Ora, se o "Parâmetros em Ação" veio de "cima pra baixo" encontrou estruturas materiais e simbólicas que ancoraram de forma contrária a sua adoção, mesmo pelas gestoras do sistema municipal de ensino,

as quais mudam de cargo a cada eleição quando perde ou ganha esse ou aquele grupo político local, quase sempre ligado a essas gestoras por laços de parentesco ou relações clientelísticas.

Nessa realidade, o “Parâmetros em Ação” terminou sendo algo descontínuo e limitado a um pequeno grupo de professoras e a uma monitora. Essa monitora, por sua vez, foi nomeada pela Secretaria de Educação para representá-la junto à Coordenação da Rede Estadual de Formadores, de forma que mantivesse as gestoras locais informadas do que estaria acontecendo nessa instância formativa. Vejamos o que disse a professora Nice a esse respeito: *o Programa em Serra Branca expressa-se mediante reuniões descontínuas das quais participa quem tem interesse ou vai atrás de novidades, do que está acontecendo nos outros cantos*. Ou seja, cabe à monitora trazer as novidades do que está acontecendo em termos de aplicação dos “propalados” Parâmetros em Ação.

Diante do exposto, a forma como o “Parâmetros em Ação” chegou a Serra Branca, somada aos limites da bagagem cultural das professoras e gestoras escolares, certamente dificultou a adoção de novas formas de pensamento, percepção e ação embutidas na Política de Educação Para Todos. Assim, gerada em condições materiais de existências pensadas por seus elaboradores, essa política pressupõe um conjunto de disposições ajustadas à revolução neoliberal, socialmente distantes e culturalmente estranhos às professoras e diretoras de escolas de Serra Branca. Tais inovações certamente encontram seus limites, como já argumentamos, nas condições objetivas e subjetivas pré-existentes e nas quais, e através das quais, atuam as professoras.

Já vimos anteriormente que, apesar do discurso com intenções democratizantes da Política Educacional do Governo Federal, o papel ativo da escola na definição de seu currículo, de seus métodos de ensino e das suas formas de avaliação foi bastante limitado. Diante disso, particularmente em Serra Branca, a estratégia adotada pelas gestoras e professoras foi cumprir as determinações do MEC e de acordo com suas possibilidades. No campo social da educação há um certo consenso entre as diversas professoras que ocupam diferentes posições, na adoção de uma estratégia que favorece a todas e ao próprio funcionamento daquele campo social ajustado à realidade na qual atua: “cumprir a lei”. Essa convivência entre as professoras e gestoras tem respaldo no poder político local, até porque, para este, toda inovação é vista com certa desconfiança, desconfiança esta respaldada na experiência e nos valores costumeiros. De forma que a estratégia é mostrar no discurso que o Programa foi implantado e está sendo executado como manda a lei. É uma estratégia de defesa, diante de uma política que foi sobreposta e é vista como dever e como lei. De um lado, pelas professoras que precisam manter o seu emprego e, do outro, pelas gestoras que, na sua grande maioria, são movidas por laços de favores e clientelismo político. Quanto às limitações dos atores sociais locais, vale salientar que as gestoras não alcançaram sequer o fazer da política em si, porque faltava-lhes competência técnica e conhecimento suficiente para executá-la. Estas foram levadas a adotar esse discurso de forma mecânica, mas sem condições de decifrá-lo enquanto uma prática, em termos de procedimentos técnicos a serem realizados, ou seja, adotam de maneira acrítica e imitativa aquele discurso largamente disseminado, inclusive com o apoio dos modernos meios de

comunicação social. Sem dominarem os procedimentos cognitivos para decifrar conteúdos e suas conseqüências práticas, não teriam, portanto, condições de replicar em nível local essa política, colocando-a para funcionar como deveria.

Conforme observamos, as gestoras do sistema municipal de ensino geralmente detêm um certo capital político e social em relação às demais professoras. Essas espécies de capital lhes dão um certo status e poder sustentados por relações de parentesco e clientelismo político. Em conseqüência, elas teriam muito mais compromisso com a política partidária e com os grupos políticos locais do que com o sistema de educação que administram. Sendo assim, tanto as gestoras como as professoras, estabelecem entre elas uma estratégia de reprodução do status quo: as gestoras “fazem de conta” que executam a política educacional, as professoras “fazem de conta” que estão aprendendo e, conseqüentemente, aplicando-a em sala de aula.

Para reforçar as nossas argumentações acima, e baseados em nossas observações diretas, vejamos as falas das professoras quanto ao porquê do “Parâmetros em Ação” não ter funcionado em Serra Branca.

Quando questionadas sobre o significado do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação e como este inovou o ensino e as práticas educacionais do município, as professoras deram respostas diferenciadas. Cerca de 40% das 30 entrevistadas responderam que participam das reuniões do “Parâmetro em Ação” e que o mesmo tem contribuído de alguma forma, mas não conseguiu mudar suas práticas pedagógicas trabalhadas até então. Vejamos o que disse o professor Antônio:

(...) Olha, os Parâmetros em Ação não inovaram nada porque eles não estão sendo utilizados. Eles estão sendo debatidos, o pessoal está participando da capacitação, mas eles não sabem como utilizar. O município não tem um plano e não tem como implantar os PCN's na sala de aula.

A fala do citado professor parece confirmar as argumentações que levantamos anteriormente. Não inovaram nada porque não foi assimilado, faltou bagagem cultural e quem está participando é por uma estratégia pessoal para mostrar que está cumprindo com a determinação que veio do MEC e se manter em harmonia com as gestoras e com o poder político local.

Outras 36% responderam que começaram a participar do Programa de Formação, mas criticaram as monitoras. Disseram que estas não foram capacitadas adequadamente para ministrar o curso e desistiram por achar que não funcionava bem. *Eu não participo mais porque acho que não está funcionando legal. Quem tá participando tá criticando. As professoras que estão dando o curso não estão bem aprovadas, não têm capacidade para ministrar o curso*, afirmou o professor Pedro. É imprescindível para melhor lançarmos luz às questões sobre as monitoras, pontuarmos que quando está se falando de monitoras não se trata de um grupo que vai se capacitar em João Pessoa e voltam para Serra Branca, onde replicam para as demais do município o que aprenderam. O problema é que a Secretaria Municipal de Educação não conseguiu manter uma única representante que fizesse esse trabalho. Até hoje houve várias desistências e a cada desistência, colocaram-se professoras substitutas. Daí porque a referência a “monitoras”. Este fato “pesa” bastante sobre os problemas de viabilização do “Parâmetro em Ação” em Serra Branca, já que

implica em descontinuidade. Tanto a capacitação da monitora quanto das professoras locais é resultado de um processo, de uma seqüência de saberes e procedimentos que vão sendo postos em prática. Ora, se há descontinuidade com relação à professora replicadora do processo no âmbito local, há conseqüentemente perdas irrecuperáveis, já que se trata de um processo formativo contínuo e acumulativo. Daí os problemas expressos pela fala do professor Pedro a qual pontua o fato de que as gestoras não terem assimilado o Programa e por isso não têm condições de cobrar nada, nem das professoras ministrantes, nem tão pouco das professoras cursistas. Assim, se estabelece uma relação de convivência, de “faz de conta”, já vista anteriormente. 24% das professoras entrevistadas, demonstraram ter aprovado o Programa. Para estas, o programa trouxe uma nova forma de aprendizagem, uma metodologia diferenciada da adotada anteriormente. Dentre estas, encontra-se a professora Ziza, que a respeito disso diz: *“Os parâmetros são proveitosos. Eu mesma aprendi muita coisa, novos métodos e como ensinar de acordo com a realidade da cidade”*. A professora Ziza é exatamente uma entre outras que não dominam o código escrito como deveriam. Como então, ela consegue decifrar os conteúdos do Programa e interpretar seus procedimentos em sala de aula? Estamos aqui diante de uma estratégia de “faz de conta” adotada também por professoras, a exemplo da entrevistada. Em última instância, o exemplo da citada professora confirma as nossas argumentações e observações anteriores: mais que a seletividade do habitus, estamos diante das limitações da formação das professoras.

Analisando os depoimentos das entrevistadas, no que se refere aos impactos causados pelo programa “Parâmetros em Ação” na relação professora/aluno, constata-se o aparecimento de dois padrões de respostas: 63% das professoras responderam que não tem contribuído em nada nesse sentido. A resposta da professora Manuela é exemplar com relação às demais: (...) *Não. Não se mudou nada. Continua a mesma coisa.* No entanto, as outras 37% responderam que o curso ajudou a melhorar essa relação. Disseram que o ensino ficou mais livre, que o aluno hoje está mais à vontade para aprender na escola e que o professor está mais preocupado em compreender a realidade do aluno em sala de aula. Assim, para a professora Damiana: *Para aquele professor que não interage, tem dificuldade de interagir com o aluno, participando da capacitação, ele vai perceber que há uma melhoria muito boa.*

Perguntados também sobre o que significou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação na redução dos índices de evasão, de repetência, e de rendimento escolar, 48% das professoras falaram que ainda não perceberam nenhuma redução, nenhuma mudança nesse sentido. Como disse a professora Leda:

Bem, na minha sala de aula, ainda não obtive nenhum sucesso porque a turma que eu recebi esse ano veio de uma aceleração de 2ª para uma 4ª série sem nenhuma estrutura, sem condições de estudarem na 4ª série. Eu acho que vou reprovar muitos esse ano. Sei que vou ter problemas com a direção que não quer que a gente reprove.

A fala dessa professora tem várias implicações. A primeira delas é sobre as estatísticas que a própria Secretaria de Educação do município apresenta como bastante positivas, em termos de desempenho das escolas, que são repassadas

à Secretaria de Educação do Estado e encaminhadas ao MEC. Este, por sua vez, divulga em nível nacional um retrato da educação que não representa a realidade. À medida que tais estatísticas provenientes dessa hierarquia são divulgadas, alimentam o sucesso da Reforma Educacional no discurso da burocracia da educação do MEC e, conseqüentemente, o discurso de agências do tipo UNICEF e Banco Mundial. A segunda implicação é que perpassa na opinião pública o discurso de que o Governo está fazendo uma revolução na educação, quando, na realidade, a revolução é apenas um marketing político baseado em dados estatísticos tidos como irrefutáveis e que, na verdade, provém de realidades como essa que a professora acima descreveu. A terceira implicação diz respeito ao medo de não reprovar, o que significa que elas são obrigadas a maquiagem reprovações e, portanto, a produzir uma qualidade do ensino que não existe. Essa não reprovação contribui, portanto, para alimentar um discurso de altos índices de aprovação que é encaminhado ao MEC e este, por sua vez, faz desse discurso um instrumento de mera propaganda política. E a última implicação é que se percebe, na fala da professora a denúncia de uma violência direta, à medida que esta perde sua autonomia em sala de aula, sendo induzida a aprovar os alunos, fazendo estes mudarem de série e concluírem o ensino fundamental sem estarem preparados para isso. Dessa forma, ela se vê forçada a maquiagem resultados que não existem. Ela até acha esse procedimento natural, uma vez que não possui estrutura cognitiva para traduzir o significado disso no âmbito político e suas conseqüências. Só nesse sentido temos um caso de violência, uma violência simbólica no sentido de Bourdieu ou de uma regulação social no sentido de Popkewitz. Nesse caso particular, a violência apóia-se na própria cultura de

subserviência, da qual fazem parte as professoras e que Paulo Freire chama de “cultura do silêncio”. Pelo lado dos imperativos sistêmicos, trata-se de aumentar a relação custo-benefício de aumentar os índices de eficiência e eficácia, intensificando, estendendo a exploração do trabalho das professoras mediante aulas de reforço e recuperação conjuntamente com as chamadas capacitações que são oferecidas em fins de semana.

Continuando a análise de nossa base de dados empíricos, verificamos que 24% do conjunto das entrevistadas consideram que era muito cedo para avaliar os resultados do “Parâmetro em Ação” em termos de rendimento escolar. Disse a professora Damiana: *Tanto na escola do Estado como no Município eu só poderei dar a resposta quando concluir os estudos e ver o grau de evasão e tudo, se teve ou não. Ora, se as professoras são induzidas a aprovarem os alunos, elas vão fazer avaliação para si mesmas, quando já fizeram a avaliação autorizada pelo sistema e sendo ela o único resultado aceito como válido?*

28% acrescentaram que o aluno está na escola devido ao Bolsa Escola e não pela aprendizagem. Disseram ainda que estão aprovando o alunado mesmo sem ter condições para isso, que é regra da secretaria, de não poder mais reprovar alunos na escola, e, para isso, existem as várias recuperações. A respeito desse assunto, disse a professora Manuela: *O rendimento escolar hoje eu não posso avaliar, porque estão passando o alunado. Então, não tem como avaliar se em primeiro lugar está o alunado. Isso é o que a própria direção nos fala, que o aluno não pode ser reprovado.*

Quando a professora diz que em primeiro lugar está o aluno, percebe-se aqui o seu espírito de sacrifício, já que ela não se percebe como explorada, ou

seja, embora saiba que já não tem mais férias, busca, de uma certa forma, uma justificativa que corrobora, que reforça a política educacional da não reprovação. Percebe-se também que a professora citada atribui à Secretária tal decisão, não tendo ainda uma percepção mais abrangente da política, não sendo capaz de compreender que tais decisões são tomadas e emanadas para além da Secretária Municipal de Ensino, e que esta apenas cumpre determinações dos *loci* de decisão que estão no âmbito do MEC e das agências multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Mundial.

Por outro lado, ao aceitar sem restrição tal exploração, tem-se aqui um padrão de conduta, de ofício próprio de uma profissão feminilizada, segundo a própria divisão do trabalho incorporada a partir do espaço da família e disseminada na sociedade, e, particularmente, no sistema de ensino. Tal vocação profissional é atribuída às mulheres por se considerar que o trabalho da escola é a continuação pedagógica difusa, mas sistemática, exercida pela família: socialização dos indivíduos. Assim, as professoras incorporaram a condição de “mãe” ou “tia” de segunda ordem e que lhes são atribuídas pela sociedade, não sendo vistas, portanto, como profissionais e cidadãs, e, como tais, portadoras de direitos advindos dessa condição social e política a ser reconhecida. Em situações particulares, como é o caso de Serra Branca, a tarefa de ensinar é tida como uma espécie de missão, bem no sentido religioso de sacerdócio, no sentido de zelar pela inculcação nas novas gerações, daqueles modelos culturais e valores que governam as gramáticas sociais conformes e consideradas legítimas pela sociedade local.

Sob esse espírito de sacerdócio encarnado nas professoras, como tão bem expressou a professora Manuela, as professoras estariam predispostas a aceitar enormes sacrifícios. Nesse sentido, as condições de trabalho, por mais estafantes, alienadas e alienantes, desumanas e desumanizadoras que sejam, tendem a ser apreendidas e assumidas, postas em ação pelos agentes que as percebem, as apreciam, as acomodam, se acomodando, em função de toda sua trajetória social. Como já vimos anteriormente no marco teórico desse trabalho, estamos diante do efeito de *illusio*, próprio de certas profissões.

O próprio Marx apontou para os prejuízos da vocação profissional no sentido de pensá-la como disposições que levam um trabalhador a um investimento no trabalho por ele mesmo, procurando um proveito específico e irredutível ao proveito monetário ou salarial. Esse interesse seria uma espécie de ilusão constitutiva da participação num determinado campo, no nosso caso, no espaço escolar ou no sistema de ensino, que contribui para que o trabalho seja aceitável, apesar da exploração. No caso das professoras ele é vivido como algo livre e desinteressado e supõe um acordo infra-inconsciente entre as disposições (cultura incorporada) e a posição (social). Afinal, cabe à “mãe ou a tia” realizar todos os sacrifícios possíveis para garantir o desenvolvimento de sua prole, no nosso caso, de seu alunado.

Em Serra Branca, este fato pode ser expresso por uma atitude corriqueira de muitas professoras que retiram do seu salário dinheiro para custear festinhas escolares, seja dos aniversariantes do mês, do dia das mães ou do dia das crianças. Quando não, chegam a suprir necessidades de alunos muito pobres arranjando material escolar, quando não, calçado para esse ou aquele aluno que

deixou de vir à escola por falta desse agasalho. Não por acaso, o fator mais importante da nova política educacional e que é expresso na fala de várias professoras entrevistadas, é a merenda escolar que é fornecida e que melhorou a qualidade, é a verba para aquisição de material e fardamento escolar, além do transporte para os alunos se locomoverem para escola.

Por outro lado, não podemos esquecer que os programas de assistência contemplados pela nova Política Educacional do Governo Federal, podem ser interpretados como uma forma do Estado compensar o parco capital econômico de que as famílias são capazes de se apropriar, ao passo que o conselho de escola e outras formas de participação são compensatórios, ao precário capital social de que dispõem. Nesse sentido, acrescentou a professora Nice: *Melhorou a evasão escolar devido a Bolsa Escola, porque os alunos não estão na escola para aprender, mas para assegurar a Bolsa Escola.*

O Bolsa Escola, aqui, embora seja uma necessidade social, aparece como uma compensação do capital econômico que as famílias do campo e da cidade não têm. Embora tenha essa virtude, termina induzindo uma presença que, na realidade, é uma ausência. Por que uma presença-ausência? Porque há também um distanciamento das crianças das classes populares com relação à escola, que é vista como um objeto estranho a sua realidade. Isso se dá porque as disposições de investimento escolar, adotadas pelas famílias das classes populares, distinguem-se das adotadas pelas outras famílias. Para as famílias pobres em capital econômico e cultural o investimento no sistema de ensino é baixo. Este se explica, primeiro, porque não há exemplos de sucesso acumulado na família. Segundo, porque faltam recursos econômicos, sociais e, sobretudo

culturais, necessários para um bom desempenho das crianças. Diante disso, essas famílias adotariam o que Bourdieu chamou de “liberalismo” em relação à educação dos seus filhos, ou seja, a vida escolar não é acompanhada de modo sistemático e permanente, bem como, não há cobranças com relação ao seu sucesso escolar. Espera-se que eles estudem apenas o suficiente para se manter, assim como seus pais.

As respostas das professoras entrevistadas também se dividem quando perguntamos se o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação estimulou a planejarem conjuntamente o trabalho escolar e como isso aconteceu. Do universo de professoras consultadas, 52% foram bem objetivas ao dizer que isso não ocorreu e não vem ocorrendo. Disse a professora Leda:

A gente se reúne de vez em quando, mas são encontros que deixa a desejar. Eu sempre coloco que deveria haver um espaço para colocar as experiências de cada um, para aqueles que estão entrando se sintam mais seguros. E isso não acontece não. A gente planeja, mais isoladamente. Raramente as professoras de uma mesma série se reúnem só.

Ora, se não existe o planejamento, conforme a fala dessa professora, se não existe espaço nas reuniões de estudo do “Parâmetros em Ação”, das quais participa uma minoria de professoras, para trocar experiências e para planejarem suas ações a luz dos PCN’s, qual seria, então, o objetivo de tais reuniões? É sabido, pelas informações das professoras, que essas reuniões são descontínuas e cada vez mais distantes umas das outras. Participa quem quer, não havendo frequências regulares das professoras. Em geral, tais reuniões têm a função de repassar “as novidades” por aqueles que participam dos encontros em João

Pessoa, ou seja, pela monitora. Ora, se não há o costume do planejamento conjunto, também não haveria estímulo ou motivo para que houvesse reuniões; quando sabemos que tais reuniões devem ocorrer em horários que não atrapalhem as jornadas obrigatórias de trabalho. Para além do efeito de ilusão, que explicitamos anteriormente, as professoras estão sendo tão exploradas que não haveria tempo sequer para revolta, não só pela falta de organização sindical, mas também pela ameaça constante de desemprego em função das disputas político-eleitorais locais acrescidas da pressão da concorrência de novas professoras formadas por um posto de trabalho.

Ainda quanto ao planejamento coletivo do trabalho escolar, cerca de 48% das professoras do universo pesquisado responderam que essa prática tinha sido adotada por suas escolas, mas não conseguiram descrever como isso vem acontecendo. Disseram apenas que há uma conversa entre elas sobre o que vai ser trabalhado em sala de aula. Veja o que disse a professora Clara: *O programa Parâmetros em Ação estimula. Se bem que a gente ainda não trabalha em conjunto. Existe ainda muita individualidade e a gente sabe que o trabalho seria melhor se fosse em conjunto.* Ora, a prática do planejamento do trabalho coletivo certamente é governada por determinados valores de cooperação, de solidariedade, de troca de informações e saberes que exigem não só tempo para se reunir e planejar para pôr em prática as decisões e avaliá-las, mas também que esses valores sejam conforme as experiências incorporadas pelas professoras em suas trajetórias sociais e as suas estratégias de sobrevivência.

Muitos desses valores podem ser considerados por elas importantes, embora incompatíveis com suas práticas cotidianas, e, carentes de ajustes necessários às suas estratégias profissionais e

de sobrevivência. Afinal, adotar determinados valores significa inovar as suas práticas cotidianas e que podem exigir mais trabalho, mais tempo, mais energia para quem já está sendo superexplorada. Portanto, a adoção de determinados procedimentos didáticos e idéias pedagógicas passa por um certo cálculo de suas potencialidades, feito segundo a experiência da professora e frente a sua realidade objetiva, realidade esta que pode ser representada no fato de que AS professoras trabalham os dois horários e saem de casa às cinco da tarde para assistir a aulas há mais de 100 Km de distância, com o objetivo de adquirir um título em nível superior, chegando de volta às duas da manhã e, às sete, já ter que estar em sala de aula para retomar toda jornada de trabalho cotidiano.

Assim, que sentido teria em participar da formação continuada do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, que, pelo menos em Serra Branca, só funcionou para uma minoria e esta, não vê sentido para continuar se reunindo? Que espaço teriam essas professoras para fazer reuniões conjuntas de planejamento de atividades no âmbito de uma disciplina ou no âmbito de uma escola? Ou para sermos mais realistas, se o ensino, em geral, se resume em práticas repetitivas do ler, escrever e contar, próprio do que Paulo Freire chamou de Educação Bancária, o que sobraria, além disso, para se planejar?

Quando questionadas se houve melhoria do material escolar, ou seja, se melhorou a qualidade e a quantidade e como isso aconteceu na escola, do universo de professoras consultadas, 72% responderam que foi negativa. É o que percebemos na fala da professora Ziza: *Não. Não tem material. O material que a gente tem é de antigamente, é folha de papel, giz e quadro. Se a gente quiser inovar alguma coisa o professor tem que comprar. Só tem conversa, mas material*

não. Apenas 28% responderam que melhorou mais ou menos.

Mesmo assim, não sabiam dizer como isso aconteceu. Nesse sentido, afirmou Nilda: *Que eu observe não. Até porque a escola que eu trabalho é pequena e se houvesse alguma mudança dava pra gente ver alguma coisa, mas não teve não.* E, para onde vão os recursos para aquisição de material escolar, que vai do fardamento escolar passando pelo material de consumo do aluno, por equipamentos necessários a determinadas atividades escolares, indo até a aquisição do livro didático incluindo a biblioteca escolar?

Evidentemente que as professoras enfrentam uma questão que todas sabem a resposta, mas é indizível. Ou seja, elas estão diante do indizível e a sua experiência conforme o meio social contempla elementos Balizadores do que pode ser dito e não-dito, bem como do que deve ser silenciado ou proclamado. E, a sua mudez deixa a questão em aberto porque só as pessoas autorizadas podem respondê-las, não só as gestoras locais da educação pública, mas também as pessoas da Secretaria de Educação do MEC para quem os administradores públicos locais devem prestar conta.

Uma coisa, porém, nos parece clara: há falta de instâncias e mecanismos de controle social da política governamental de assistência ao estudante e de melhoria da escola pública. Não há em Serra Branca uma delegacia sindical ativa, até porque, se houvesse, certamente perderia a sua finalidade ou fecharia suas portas. Primeiro porque as lideranças surgidas, ou seriam cooptadas sob opressão de todo o tipo pelo poder local, ou seriam pressionadas a abandonar a base sindical e migrar para outras paragens. Os conselhos da área de educação que, como vimos anteriormente, compensariam a falta de capital social das famílias do

alunado e, que nessa realidade, poderia compensar a desorganização social das professoras, são meros instrumentos para "cumprir a lei". Foram criados de "cima pra baixo" e formado por certos membros em conviência com os interesses políticos locais.

Nessa realidade, pouco pode se falar de autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pedagógica e curricular das escolas, como preconiza a LDB. E muito menos se pode falar da possibilidade da implantação de um sistema de avaliação de desempenho das escolas, o que pressupõe um projeto pedagógico por escola, elaborado e desenvolvido com a participação dos alunos, dos pais de alunos, das professoras, das gestoras e dos funcionários. Também não haveria espaço para o fortalecimento dos Conselhos de Escola, os quais devem ser instrumentos de participação da comunidade, do controle da comunidade, de controle da qualidade do ensino.

Indagados se têm havido outras capacitações para melhorar seus conteúdos em sala, de que tipo, qual foi à finalidade, o período e a instituição formadora, o universo de professoras consultadas foi unânime em responder que estas tem havido. Entretanto, informaram que, as que têm acontecido são apenas para a primeira fase do ensino fundamental e não contempla a segunda fase. Disseram ainda que são capacitações para melhorar a educação como um todo, que é ensinado como trabalhar melhor com as crianças na sala de aula e como trabalhar os temas transversais. As instituições são sempre as universidades e o tempo varia de capacitação para capacitação, ou seja, teve umas que duraram duas semanas e outras foram continuadas, com duração de quase um ano. Mas, na fala do professor Pedro, as coisas não são bem assim. Ele disse:

Houve uma capacitação agora, ultimamente. A gente ainda tá pra receber o certificado, mas foi apenas em nível de propaganda, porque o objetivo tá longe de ser alcançado. Até porque nem todos os professores participam, porque não houve convite, nem carro para ir buscar os professores do sítio. Os professores não são consultados para se capacitar, vem e pronto. E, no final do ano, os professores vão repor as aulas que ele deixou de dar para se capacitar. São capacitações da moda, aconteceu em tal canto, então, vamos fazer aqui também. Essa última que veio da Francisco Mascarenhas, eles vieram fazendo um arrastão. É como vendedor que está vendendo um produto, faz tudo pra que aquilo aconteça e o objetivo maior que é formar professor, fica em terceiro. Durou duas semanas, os assuntos deixaram a desejar demais. A gente vai e não aprende nada.

Sobre essa questão, as gestoras também foram consultadas. O universo foi unânime em responder que as capacitações têm acontecido apenas para professoras. Fala sobre isso a Secretária da Educação:

De gestores não tem havido. O que teve já faz uns dez anos. Agora, para professores sempre tem: são capacitações de 1ª à 4ª série e geralmente são de 80 ou 120 horas. Acontecem nas escolas do município. Ministradas pelas universidades que entram com o ensino para os professores e o município com o transporte, hospedagem e alimentação. A clientela são todos os professores do ensino fundamental.

A crítica contundente sobre a atual Reforma Educacional e particularmente, a crítica sobre as políticas de formação de professoras, com a qual dialogamos anteriormente, encontra verificação nas falas das professoras de Serra Branca. Como aponta a literatura acadêmica sobre o tema, o Governo Federal tem estimulado um mercado promissor de serviços na área de educação. Com relação a capacitação de professoras, o próprio pragmatismo do MEC para superar o déficit medido pelos índices de repetência e evasão escolar tem estimulado cursos aligeirados e de qualidade questionável, cursos esses que vão de um

simples curso de atualização ou de extensão, até cursos de nível superior oferecidos por faculdades particulares e recém-criados. Com base em estatística que comprovam que as universidades públicas não têm condições de atender a demanda de ensino de 3º grau entre outros déficits, o Governo tem transferido significativa soma de recursos para a iniciativa privada. Educação aqui é uma questão de mercado e, conforme a OMC - Organização Mundial do Comércio, é um bem como outro qualquer submetido às leis de mercado e um mercado cada vez mais globalizado.

Já falamos da exploração e do efeito de *illusio*, próprio de profissões que são vistas socialmente como sacerdócio e incorporadas como tais. Nessa direção, quando perguntadas se os "Parâmetros em Ação" aumentaram as exigências em termos de dedicação ao trabalho, 52% do universo consultado, respondeu que não houve resistência frente ao aumento da carga horária e da intensificação do horário. Nesse sentido acrescentou o professor Pedro: *É como eu falei antes, os Parâmetros estão sendo olhado de forma alheia e a categoria não discute, não reage, não toma partido. Até porque a categoria, pelo menos aqui em Serra Branca, é totalmente dispersa. Cerca de 26%, no entanto, acrescentaram que fazem o curso não porque querem, mas por obrigação. É uma exigência da Secretaria de Educação. A professora Bebete revelou: (...) eu acho que elas estão certas de não acharem bom.* Outras 22%, não souberam responder.

Por outro lado quando foram perguntadas sobre de que forma esse aumento de carga horária é compensado, as respostas foram diversificadas. Do universo de professoras consultadas, 86% responderam que não é compensada de nenhuma forma. Só seria compensada se houvesse o plano de cargos e salários

no município. A esse respeito, disse a professora Carminha: *Olhe, se tivesse com o plano de cargo e salário, aumentava. Tinha acertado que dava direito, mas não tem, nem no Estado, nem no Município.* Ainda nesse sentido, acrescentou o professor Antonio: *Não é compensada. (...) veio uma verba para os Parâmetros, mas a prefeitura não repassou essa gratificação para os professores, dizendo que era para cobrir as despesas da prefeitura com o curso.*

No entanto, 14% disseram que é compensada apenas com o aprendizado e que *as aulas são ministradas em horário oposto ao que o professor está trabalhando em sala de aula.* Dora - gestora entrevistada. Com isto, estas informantes estão só confirmando o que já foi dito. As capacitações ocorrem fora do horário normal de trabalho. Fato que significa um aumento de horas dedicadas ao trabalho escolar. Veja o que afirmou a professora Joana: *é compensada em termos de conhecimentos. Deveria ser em nossa carga horária, porque nós estamos nos aperfeiçoando.*

Como já argumentamos anteriormente, as professoras sabem que estão sendo exploradas, mas, como disse uma das professoras entrevistada, trata-se de uma categoria dispersa e que está diante de uma situação que é manter o posto de trabalho numa realidade como a de Serra Branca, que não teria outra alternativa. Ao mesmo tempo, desde o MEC até a Secretaria Municipal de Educação de Serra Branca é disseminada a necessidade e a obrigatoriedade da busca de uma titulação universitária para quem não a tem, necessidade e obrigação essas atribuídas à professora. Cabe a esta mobilizar seus próprios recursos, ou seja, investindo com recursos próprios na sua formação universitária. O tempo disponível para isto, a qualidade do curso a escolher e a própria área de

formação profissional é uma questão que diz respeito ao professor. O que se exige dele é que cumpra a lei, os prazos e a jornada de trabalho. Cria-se, em geral, um clima de reforço ao individualismo e ao mesmo tempo exige-se que essas exploradas do sistema municipal de ensino trabalhem em conjunto e planeje suas atividades de forma cooperativa.

As respostas são bastante diversificadas quando perguntadas como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação tem representado a realidade social e cultural do aluno, da professora e da própria escola, ou seja, como este tem refletido a problemática da seca, da agricultura e de outras alternativas de sobrevivência da população e outros temas como saúde, meio ambiente e manifestações culturais do povo. Do universo das professoras consultadas, 70% responderam que esses temas não são discutidos no curso e, quando se trabalha é superficialmente, não se aprofunda. Nesse sentido, disse a professora Nice: *O estudo dos Parâmetros aqui, se resume a ler os textos e fica só no bate boca.*

Outras 30% disseram que se discute tudo isso que foi perguntado, principalmente a questão da cidadania. Mas, quando insisti na pergunta, elas desconversavam e não conseguiram descrever como é feito esse estudo. Nesse sentido a professora Glória afirmou: *Não. Às vezes, na sala de aula, quando acontece de tocar num assunto desses a gente trabalha, mas muito pouco.* Ao que nos parece, os Parâmetros Escolares estão em todas as falas das professoras. Entretanto, essa regularidade parece ser resultado muito mais do marketing político da Reforma Educacional, feito pelo Governo Federal, inclusive, utilizando os horários nobres da televisão; do que produto da aplicação do

“Parâmetro em Ação” em Serra Branca. Via os *medias*, o Governo Federal promoveu uma campanha massiva de propaganda dos objetivos e alcances do “Parâmetros em Ação”. Por outro lado, todo material didático, principalmente os livros-textos, os quais trazem uma marca bem visível “de acordo com os PCN's”. Conforme observamos, isto foi tão incorporado pelas professoras que não mais valorizam livros que não tenham essa “etiqueta”.

Como definiu Pierre Bourdieu, o campo da educação como qualquer outro campo da atividade humana é um campo de força e de luta. Entretanto, em Serra Branca esse campo assume uma feição particular: as diferenças sociais e que se materializam em posições sociais no próprio campo revelam-se muito mais pelo monopólio de um certo capital político e de um certo capital social, do que pela propriedade de um capital cultural. Todas elas teriam origens e trajetórias sociais semelhantes, são atoras vindas da zona rural e apresentam tanto um *ethos* como uma *hexis* própria do sistema cultural campesino (valores, crenças, gostos e estilos de vida²³). Este fato aumenta a cumplicidade entre os diferentes atores no interior do campo e no sentido de garantir sua funcionalidade. Isto é, garantir as regras do jogo conforme um *habitus* profissional comum e de forma que se mantenha uma defesa de estratégias comuns: já vimos que uma destas estratégias foi dissimular os não alcances de conteúdos e implicações da política governamental de “Educação para Todos”. Vejamos exemplos de trajetórias sociais que, no fundo, diferenciam-se muito mais pelo capital político e, em consequência, social daquelas que se conservam no topo do Sistema Municipal de Ensino. Começamos pela professora Leda que entre outras entrevistadas responderam a indagações do tipo: *Trabalhou na infância e na adolescência?*

Como foi sua trajetória escolar? Por que estudar? Quem a incentivou? Onde estudou o 1º e 2º graus? Teve dificuldades? Quais?” Diante de tais perguntas essa professora respondeu:

Trabalhei na adolescência, eu dava aula particular em minha casa. Eu comecei estudando em Missão Velha e logo em seguida comecei a trabalhar, então, estudava e trabalhava ao mesmo tempo. E quem me incentivava e estudar era minha mãe. O 1º grau fiz em Missão Velha, o 2º já fiz aqui mesmo. As dificuldades eram estudar e trabalhar e ter um salário baixíssimo.

Também sobre isso Alice falou, comentando com propriedade aspectos de sua trajetória de vida:

Trabalhei em casa e no roçado, meu pai levava a gente para o roçado para ajudá-lo em tudo. Eu morava no sítio tinha uma professora e eu fiz até a 3ª série, várias vezes. Depois eu vim para a rua e repeti a 3ª novamente, porque no sítio era mais diferente o ensino a gente não acompanhava aqui na rua. Fiz o admissão no colégio estadual, aí parei alguns tempos. Não fiz científico, fiz magistério e depois da exigência do Governo fiz a UVA. Meu pai não incentivava porque era pobre, era eu mesma que queria. Porque na minha casa quem mais estudou foi eu. Só eu e minha irmã, fomos as que mais estudamos e ela só chegou até a 6ª série. As dificuldades eram que no sítio só tinha o caderno e o professor. E ninguém tinha oportunidade de perguntar nada, a gente só ouvia, tinha medo do professor. Hoje eu tenho dificuldade de falar e sei que foi devido a isso. Não tinha escola era na casa do professor e não tinha carteiras, era banco. Hoje é bem diferente, os alunos perguntam muito, não têm medo de nada.

Já Clara, prestou o seguinte depoimento:

Trabalhei no comércio e era auxiliar de minha mãe na escola que ela trabalhava. Eu acreditava que era importante, era o caminho da minha vida, era o caminho certo. Além da minha mãe querer que eu seguisse a carreira dela. A primeira fase do 2º grau estudei com minha mãe e o ginásio no Colégio Estadual Senador José Gaudêncio, dei uma passada pelo Vasconcelos Brandão, porque eu repeti a 4ª série. As dificuldades eram mais financeiras, porque como

eu tinha a mãe professora ela me ajudava muito. Fiz ginásio, depois fiz Logos II. E fiz a licenciatura em Arcoverde, com muitas dificuldades porque eu tinha 2 filhos pequenos e tinha de sair às 14:30 para Arcoverde e chegava às 3:00 da manhã, arriscando a vida, andando 168 Km de noite.

À semelhança da professora anterior, Silva disse:

Comecei a trabalhar muito cedo. Eu ajudava em casa, no roçado e aos 13 anos comecei a dar aulas. Ao final dos 07 anos de idade, foi quando eu ingressei pela 1ª vez numa escola. Minha mãe era quem incentivava, além de eu ter muito interesse. A 1ª fase do primeiro grau foi lá no sítio, depois quando eu estava na 6ª série aqui na cidade me casei e parei de estudar, Depois fiz o supletivo de 1º grau, depois fiz o Logos II. Depois de 12 anos parada, fiz o magistério e quando terminei, fiz vestibular para geografia na UEPB.

O professor Noé respondeu:

Trabalho desde a infância. Trabalhei na agricultura, brocava, plantava, colhia, cuidava de algumas criações, tudo para sobreviver. Fiz da alfabetização à 4ª série na zona rural. Por necessidade tive que ir embora para o Rio de Janeiro, trabalhar para ajudar aos meus pais, depois de 06 anos voltei. Com 22 de idade retomei a estudar, devido a experiência que passei no Rio. Lá eu comecei como servente de obra, quase cai de um prédio, fiquei com medo e passei a trabalhar como porteiro de prédio. Foi lá que descobri o gosto pela a leitura, porque eu antes de entregar os jornais eu lia, daí descobri que o caminho era se eu voltasse a estudar, como lá isso era impossível, voltei pra cá e comecei a estudar novamente. Fiz o supletivo e o 2º grau, depois fiz o magistério e hoje trabalho o dia inteiro e no final do dia vou à Campina Grande fazer o curso de história, com 104 Km de distância. Com certeza, com muitas dificuldades porque ainda tenho filhos pequenos e quase não sobra tempo para eles.

Nice, em sua fala, disse:

Desde criança que eu trabalho. Na infância, trabalhava no campo, plantava, colhia, fazia de tudo que se faz num sítio. Depois, vim trabalhar como doméstica nas casas de famílias, aqui. Estudar era a saída do sofrimento do campo para a cidade. E pra mim, mesmo tarde o ensino trouxe melhoras. Não tive um incentivo, foi por mim mesmo. Pelo

contrário, era brigas e mais brigas em casa porque eu queria estudar, inclusive, fui considerada louca por alguns parentes, porque eu saía de madrugada, a pé da Serra, onde eu morava, para estudar aqui em Serra Branca. Fiz da 1ª a 4ª série na zona rural, depois aqui em Serra Branca. As dificuldades foram todas que se pode imaginar, passei 3 anos vindo a pé, eram 18 Km de distância para vir e voltar para casa. Hoje tá uma maravilha tem transporte, merenda, livros, tem uma maior assistência do professor do que na minha época. De todas as dificuldades a financeira era a maior.

Zita falou:

Eu sempre ajudei meus pais, principalmente na parte de cuidar dos bichos, como pasturar o gado, cuidar dos cabritos etc. Eu sempre gostei, de escola devido minha mãe ter sido professora, fui me engajando e depois descobri que o caminho era os estudos. E minha mãe era quem me incentivava. Até a 4ª série foi em casa com minha mãe. Depois parei porque não tinha onde estudar só, em Serra Branca. Depois de muito tempo, surgiu a oportunidade e fiz o segundo grau. Eu ia e vinha todas as noites de Serra Branca. São 18 Km de distância. O transporte era uma rural a bujão, que várias vezes a polícia pegou e passamos o maior sufoco, outras vezes, era em pau de arara mesmo. Foi muito difícil. E hoje faço a capacitação em serviço dos Parâmetros em Ação.

A professora Dorotéia respondeu:

Trabalhei ajudando minha família. Plantava, colhia, fazendo todos os serviços que se tem no sítio. Primeiro eu sempre gostei e vi a escola como o caminho da sobrevivência. Além de ter uma vizinha que era professora e eu queria ser como ela. E minha mãe, ela incentivava, apesar de ser analfabeta, ela me incentivava. Fiz aqui no sítio até a 4ª série. Fiz a prova de admissão, passei, mas não tive onde ficar em Serra Branca para continuar. Não tinha um transporte para eu ir e vim todos os dias. Daí parei de estudar. Depois tive a oportunidade e fiz o Logos II. Graças a Deus terminei, e só consegui fazer porque já estava ensinando e ganhando meu dinheiro. Terminei em 2 anos e 6 meses.

Finalmente, Rosete disse que:

Trabalhava em casa e ajudava no roçado. Foi meu pai que me incentivou, ele sempre quis que eu estudasse. Estudei aqui no sítio Serrinha, onde eu moro. Fiz o Logos II em Serra Branca. As dificuldades é que não tinha material que se tem hoje, era só o caderno e a professora.

Como se pode ver, nos exemplos acima, esses grupos de professoras apresentam trajetórias semelhantes. E mesmo a maioria morando na cidade, conserva uma visão tradicional do ensino não muito diferente daquela colocada na zona rural quando eram crianças. São rurais e chegam a usar de seu salário para comprar material para seus alunos. Vêem o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação como um objeto estranho para o seu meio, e distante de seus esquemas de percepção para entendê-lo. A sua profissão é assumida como sacerdócio e sob esse espírito de sacerdócio encarnado acabam aceitando as condições de trabalho por mais estafantes, alienantes e desumanas que sejam, estando predispostas a aceitar qualquer sacrifício, como vimos anteriormente, para se manter trabalhando.

Considerações Finais

A intenção deste trabalho foi analisar os limites e alcances da Política Educacional do Governo Federal Brasileiro, implementadas entre 1996-2002. Como a eficácia dessa política depende primordialmente da formação de professoras, privilegiamos, especificamente, o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação*, não só pelo fato dele ter sido o principal programa do Governo Federal que chegou a Serra Branca, mas por este Programa ter sido escolhido pelo MEC como principal instrumento da implantação dos próprios *Parâmetros Curriculares*.

Se foi possível avaliar alcances e limites da política de reforma educacional pelo lado da formação e de um programa privilegiado como uma espécie de carro-chefe da implantação dos *Parâmetros Curriculares*, combinando assim a reforma do professor com a reforma curricular, observamos que, apesar de ser adotado um discurso no qual é recorrente a menção das pedagogias ativas, da descentralização da gestão da escola, da participação ativa das professoras, estudantes e pais na construção de uma escola enraizada na sua realidade, o que encontramos na prática é a reprodução dos já conhecidos padrões de relações sociais autoritários a partir do próprio relacionamento Estado/Sociedade.

Verificar esse pressuposto hipotético de que a reforma pudesse reproduzir gramáticas políticas autoritárias que têm caracterizado a sociedade brasileira, nos levou a questionar o discurso governamental veiculado pela mídia, o qual alardeava os avanços alcançados pelas reformas educacionais implementadas no

país a partir da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e, especificamente, a partir da aprovação da nova LDB, em 1996. Um exemplo do sucesso propagandeado pelo Governo Federal e que de certa forma nos serviu de parâmetro de análise foi o documento publicado pelo MEC na forma de livro e divulgado em escala nacional intitulado “Brasil dos Professores”.

Questionamos até que ponto os divulgados alcances dessa política poderiam ser generalizados para todo o país e para pequenos municípios do interior, como Serra Branca. Colocamos em cheque os programas viabilizadores da reforma educacional proposta pelo Governo Federal sob a assertiva de que, se acionados de “cima para baixo”, já estariam comprometidos em termos de eficiência e eficácia, pelo fato de não levar em consideração o tempo e a própria bagagem cultural das professoras, para serem adequadamente implantados em diferentes realidades e para que produzissem as mudanças propostas.

Estávamos, portanto, diante do desafio de analisar até que ponto a política educacional do Governo Federal, entre 1996-2002, teve os êxitos no âmbito local, conforme propagandeado pelo Governo e mais especificamente, na realidade de um pequeno município no interior do Nordeste do Brasil. Para respondermos a este desafio, o nosso trabalho se guiou pelas seguintes questões:

- 1 . Quais as implicações que a política educacional do Governo Federal, que se seguiu à aprovação da LDB, em 1996, trouxe em termos de formação profissional?

- 2 . Como a política de educação do Governo Federal, principalmente em termos de formação de professoras, chegou a Serra Branca-PB?
- 3 . Quais foram os seus agentes executores?
- 4 . Como se deu a recepção dessa política pelas professoras da Rede Municipal de Ensino?
- 5 . Como se processaram e que alcances tiveram as ações voltadas para a formação continuada de professoras, já que delas dependeram, segundo a proposta da política educacional executada, a qualificação do ensino, o currículo (implantação dos Parâmetros Curriculares) e o desempenho dos estudantes?

Com base em tais questões, focalizamos as implicações da Política Educacional do Governo Federal na formação de professoras e seus impactos no âmbito local a partir da sua recepção pelas gestoras e professoras de Serra Branca. Do ponto de vista sociológico, estávamos diante de uma análise de padrões de relações sociais, já que estavam em jogo as relações de poder entre o próprio Estado e a Sociedade. Estas relações de poder, ao se estenderem à formação das professoras e aos estudantes, certamente se expressam em reprodução do *status quo*.

Recorrendo à literatura pertinente à temática, nos demos conta da existência de uma significativa produção acadêmica, em sua maior parte de cunho crítico e que respaldava os nossos pressupostos de que a política de educação,

exemplificada pelo *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação*, ao ser acionada de “cima para baixo” , apesar de produzir um discurso de exaltação da participação democrática e cidadã, tinha um caráter autoritário, o qual comprometia a suas próprias promessas de qualificação do ensino e, por conseqüência, da melhoria do desempenho de professoras e alunos.

Sem quereremos realizar uma classificação apressada das diversas correntes teóricas que se debruçaram na crítica dos programas de formação do Governo Federal, críticas estas que vão desde a adoção de propostas de agência multilaterais de desenvolvimento como o Banco Mundial e a aceitação de seu monitoramento, indo até a “imposição” dos conteúdos via formação de professoras e os PCN's, encontramos enfoques “estruturalistas” e “pós-estruturalistas”, os quais atestam, de certa forma, o caráter autoritário subjacente à implantação dos diversos programas educacionais e, por conseguinte, o reforço aos padrões de relações sociais vigentes, caracterizados pelo caráter autoritário da sociedade brasileira.

Assim, autores como Pierre Bourdieu fazem a crítica às reformas educacionais contemporâneas, repondo em outros termos os debates dos anos 60, os quais elevaram a escola ao patamar da principal instituição da modernidade, a principal responsável pela reprodução do *status quo*. Agora, as propostas educacionais passam a ser vistas como mercadorias, assim como outras quaisquer, passíveis de circulação em escala planetária. Para este autor, a dimensão mercadológica da educação está associada à proposta inclusiva de Educação para todos, só que internaliza em seu interior a exclusão social anterior. Bourdieu, em “Os Excluídos do Interior”, publicado no livro a “Miséria do

Mundo" (1997), dá conta de novas formas de desigualdades escolares. Se antes havia uma oposição entre, de um lado os escolarizados, e, do outro, os excluídos da escola, na contemporaneidade a clivagem assume a forma de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos(as) e os educadores(as) segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula e as opções curriculares.

Assim, a escola seguiria excluindo, na atualidade, de modo mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a esses excluídos os setores escolares mais desvalorizados. Tratar-se-ia, portanto, de um poder simbólico e, mais propriamente, de uma violência simbólica muito mais dissimulada ou, como o autor costuma chamar, eufemizada, ou seja, que se impõe pela ignorância de sua substância arbitrária (BOURDIEU,2001).

Já outro analista com destaque internacional pelas suas pertinentes críticas às reformas educacionais contemporâneas, também destaca o caráter autoritário da atual configuração hegemônica de escola. Trata-se de Tomas S. Popkewitz. Este autor analisa as reformas educacionais com base na categoria foucaultiana de regulação social. Respalçado em dados empíricos, ele atesta o fato de que essas políticas têm reforçado um maior controle social do Estado sobre a escola e sobre aqueles que compõe a comunidade escolar. Portanto, haveria uma interação entre estes dois autores ao enfatizarem tal caráter de controle social do Estado sobre a sociedade através dos sistemas educacionais e que se expressa de forma cada vez mais sutil, senão naturalizada sob a égide da doutrina neoliberal, a qual atribui ao mercado a função de regulador da sociedade.

Como vimos, esses autores atestam que a crise da educação está colocada hoje em outros termos, porque os contextos são outros como também são outros os problemas materiais e simbólicos de uma sociedade que se faz e se quer cada vez mais globalizada, na qual contrapõem-se processos simultâneos de exclusão e de inclusão social e que envolvem diferentes parcelas da população, classe e grupos sociais.

Outros autores brasileiros reforçam nossa análise aqui apresentada ao enfatizarem o caráter intervencionista do Estado, revelado na proposição de um currículo nacional acionado pelos gestores e recebidos pelos destinatários imediatos, as professoras, como "determinação governamental" e inclusive mediante o privilegiamento de um tipo de formação considerada de baixo custo, mas que onera as professoras: a formação continuada, em serviço. Esse tipo de formação, na verdade fora de serviço, subtrai as horas de folga, os fins de semana das professoras. Esse é o tipo de formação recomendada pelo Banco Mundial e expressa no *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação*.

A análise de dados pré-existentes, juntamente com a observação direta e as histórias de vida foram nos fornecendo informações que propiciaram uma ampla visualização das ações formativas e dos seus significados no discurso das professoras, bem como as possibilidades de aplicabilidade do *Programa*. Tais informações puderam ser analisadas a partir dos conceitos de "efeito de teoria", "efeito de ancoragem", "efeito de *illusio*", elaborados por Pierre Bourdieu.

Lançando mão das contribuições de Bourdieu (op. cit) e de Popkewitz (op. cit), bem como, de outros autores de maior destaque na produção científica

brasileira sobre o tema, a exemplo de Silva e Gentile (1996), procuramos, já no segundo capítulo do nosso trabalho, analisar o perfil do sistema municipal de ensino de Serra Branca, com vistas à identificação de possíveis óbices à implantação do *Programa de Desenvolvimento Profissional "Parâmetros em Ação"*.

Assim, ao contextualizarmos a rede municipal de ensino, nos deparamos com seis escolas fechadas, na zona rural, bem como com a redução do número de alunos e de alunas nas salas de aulas das escolas rurais em funcionamento. Este fato agrava-se se considerarmos que cerca de 38% da população acima de 10 anos de idade ainda permanece sem escolarização, fatos que contribuem para que o IDH do município seja baixo e inferior ao da Paraíba que é 0,557 (IDEME, 2000: 168). Nesta situação já foi possível constatar que a política educacional do Governo Federal, no período por nós estudado, seria muito significativa pelos programas sociais que acompanharam as ações propostas para a melhoria da infra-estrutura e de reforma do ensino.

Também constatamos que apesar dos reclames referidos às jornadas de trabalho estafantes, de condições de trabalho precárias, entre outros problemas, para as professoras de Serra Branca, em meio ao quadro da pobreza crônica, a política educacional nacional implantada após a promulgação da LDB foi positiva, ao determinar um piso salarial para todas as professoras municipais: um salário mínimo. Em Serra Branca, antes da Reforma Educacional, essas professoras ganhavam, em média, menos da metade desse salário. De certa forma, isso representou uma espécie de melhoria da remuneração do trabalho.

Um fato bastante significativo foi constatarmos que apesar dessa política governamental de melhoria do ensino, as escolas e, particularmente, as da zona rural, continuam precárias, sem espaço para recreação, sem bibliotecas, têm problemas de iluminação e ventilação e, o que é mais significativo, impera em todas elas, a prática de ensino tradicional.

Para completar este quadro, constatamos já neste momento de nosso trabalho que grande parcela das professoras e dos alunos de 3ª, 4ª e 5ª séries, apresentavam dificuldades com relação ao domínio do código escrito. Em termos de formação, apenas 20% das professoras tinham curso superior. Ora, se o Governo Federal através da merenda e do transporte escolar; do fardamento, livros e material didático, bolsa escola e outros instrumentos da política, buscou compensar a falta de capital econômico e de capital social (novo modelo de gestão escolar, conselhos das famílias), ao visar melhorar o desempenho escolar dos alunos, seria pouco provável que todo esse esforço alcançaria tal meta, já que quanto mais precárias são as suas condições de sobrevivência, menor valor tem a escola nos cálculos de suas estratégias de reprodução social.

Por seu turno, a “recompensa” que as professoras tiveram quanto à remuneração de seu trabalho numa realidade em que a maioria da população vive em extrema pobreza; a ausência da organização sindical; a ambigüidade da condição das professoras (em termos de posição social ocupada); a existência de uma parcela de novatas com contratos precários de trabalho; a predominância de um tipo de bagagem cultural que expressa o predomínio das práticas tradicionais de ensino, entre outros fatores, já citados na análise do perfil de Serra Branca e de seu sistema municipal de ensino, apareceram como principais óbices à recepção

do programa "Parâmetros em Ação" e de outros instrumentos da política educacional vigente. Apareceram, portanto, como fatores que podem contrariar as intenções de melhoria dos padrões vigentes de ensino, mesmo nos lugares mais distantes do centro de decisões políticas do país e onde, provavelmente, haveria a ausência de atores com capacidade de criticar e capazes de organizar certas resistências às inovações vindas de "cima para baixo".

Nessas circunstâncias, subjaz na ação governamental uma intervenção "de fora", normativamente indutora (a exemplo da LDB), discursivamente performativa, classificatória e desclassificante de seus destinatários, com os seus apelos de mudanças justificadas, por sua vez, como uma necessidade. Como já podíamos observar, tal discurso, pela própria intencionalidade de mudança sob determinada ótica e direção, já refletia o seu caráter de arbitrário cultural e, portanto, o seu caráter de violência simbólica (cf. Bourdieu) ou de regulação social (cf. Popkewitz).

No capítulo III, com respaldo na teoria e nas próprias constatações do capítulo anterior, procuramos, mediante as fontes documentais, apresentar a política educacional do Governo Federal e suas implicações na formação docente. Foi possível verificar que apesar de toda uma retórica de universalização do acesso ao ensino fundamental, o Governo sob a justificativa de que estava cumprindo os acordos firmados com as agências multilaterais de desenvolvimento e por ocasião e consequência da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jomtien, 1990), passou a acionar diversos programas que materializavam reformas, principalmente do currículo (PCN's) e da docência (o *PROFA*, o *Parâmetros em Ação* e outros),

Estes programas foram divulgados à sociedade não somente como necessários, mas como a única via capaz de responder aos imperativos de mercado numa economia globalizada e exigente de qualidade e competitividade. O caráter arbitrário desse discurso revelou-se como discurso único e, portanto, capaz de impor e desqualificar outros discursos sem o dizer explicitamente. Com esse discurso, reafirmou-se a necessidade de revisão do “projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem” (MEC, 200:14).

Tal repensar significou a desqualificação da escola pré-existente, dos procedimentos e dos conteúdos de ensino, das práticas dos/das professores/as e do desempenho dos/das alunos/as, e terminou se impondo “pelo alto”, restringindo os espaços abertos ao debate (como foi o episódio de formulação e aprovação da LDB) e não contemplando tempo para que houvesse um momento para uma adequação das inovações às diferentes realidades e contextos locais.

Neste sentido, mesmo que se tornasse como justificativa uma realidade marcada por um ensino tradicional, por professoras com baixa qualificação (sem falar de remuneração) e por baixíssimo desempenho dos/das estudantes e que, só poderia ser mudada com uma intervenção “de fora”, ao desconsiderar as condições locais pré-existentes, a bagagem cultural das professoras e as suas experiências, certamente tende a sofrer perdas em termos de uma pretendida eficácia e eficiência dos meios empregados.

Terminamos esse capítulo convergindo como Melo (1999), para o qual os próprios documentos da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, referentes aos PCN's, assumem claramente a dependência das professoras a estes

Parâmetros Curriculares Nacionais, implicando em conteúdos de programas de formação e em diretrizes com caráter mandatário nas realidades locais, nas quais a heteronomia social é a regra. Essa heteronomia é reforçada por certos códigos de ética e direito costumeiros, segundo os quais o que vem do “Governo” é visto como uma “determinação” inquestionável.

A nossa hipótese referente ao caráter arbitrário das reformas educacionais implementadas a partir de 1996 foi inspirada pela crítica que lhe foi endereçada por toda uma produção acadêmica com a qual dialogamos no capítulo IV. Verificamos que um dos aspectos mais recorrentes nessa produção acadêmica tem sido a identificação e crítica da influência das idéias neoliberais nas propostas adotadas segundo receitas e modelos internacionais sugeridos e monitorados por instituições financeiras, tais como o Banco Mundial.

A maioria das críticas parte do pressuposto de que há uma afinidade de tais propostas com o conjunto de reformas do Estado e de economia respaldados pelas instituições financeiras internacionais e pelos intelectuais neoliberais. Autores como Costa (1999) chegam a relacionar a intervenção de agências multilaterais de desenvolvimento no setor educacional de países como o Brasil, com o caráter homogeneizador e centralizador da reforma educacional implementada no país nos anos 90.

Tais autores reforçam a tese de Popkewitz e de Bourdieu ao constatarem em suas análises que, apesar do Governo Federal falar em descentralização, em parceria e participação na implementação das políticas de reformas educacionais aqui realizadas, consolidam-se ou reforçam-se os mecanismos de aumento de controle direto do Estado sobre os conteúdos do ensino e da formação de

professoras. Os próprios Parâmetros Curriculares (PCN's), criticados pela produção acadêmica foram vistos como uma emanção de "cima para baixo" e com o propósito de impor conteúdos e procedimentos didáticos; controlando, por sua vez, tanto as professoras quanto as/os estudantes.

A discussão referente às experiências concretas das professoras submetidas a essa nova política de formação foi apresentada e discutida no último capítulo de nossa dissertação, quando apresentamos a análise dos dados empíricos levantadas na realidade de Serra Branca, cujos resultados validaram os nossos pressupostos hipotéticos já respaldados na produção acadêmica de que lançamos mão, de que havia um caráter arbitrário, portanto, de certa forma autoritário, na política de reforma educacional do Governo Federal, evidenciado pelo fato de ser acionada de "cima para baixo"; por ter um certo conteúdo homogeneizador e um modelo de tomada de decisões centralizador, apesar da intervenção discursiva explicitamente democratizadora e participativa.

Se a prática é o grande teste de um discurso democrático, temos nas políticas educacionais aqui focalizadas um discurso democrático revestido de práticas autoritárias (cf. GARCIA, 1988). Tal política se materializou em instrumentos como os PCN's e em programas de formação continuada de professoras, tais como o *Programa de Formação de Alfabetizadores* (PROFA) e principalmente, como o *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado*, em particular, o "Parâmetro em Ação". Esse programa, conforme analisamos na realidade de Serra Branca PB, assumiu um caráter mandatário e foi recebido no âmbito local como "determinação do Governo", reforçando o *status quo*, impondo-se na direção contrária àquilo que dizia ser e querer.

O estudo da recepção do Programa “Parâmetros em Ação” em Serra Branca, pelo fato de ter sido acionado de “cima para baixo” e, portanto, sem levar em consideração a realidade local e seu sistema de valores, sem levar em consideração as práticas e experiências pré-existentes no âmbito local, as próprias condições de trabalho e a bagagem cultural das professoras, teve como consequência, o comprometimento dos resultados visados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia A. & SHEIBE, Leda. *Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n°. 68-1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como Política pública* – Campinas, SP: Autores Associados, 1997, - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.56)
- BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education: a World Bank sector review*. Washington, 1995.
- _____. (1990). *World Development Report 1990*: Oxford University Press.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia* / organizador (da coletânea) Renato Ortiz, Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzmendi; São Paulo: Ática, 1983.
- _____. Dossiê – Ensaio sobre Pierre Bourdieu, *Educação & Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos, Educação e Sociedade; Cedes, nº78, 2002; pp: 05-77.
- _____. 1930, *O Poder Simbólico*, Tradução Fernando Tomaz (Português de Portugal); 4ª ed – Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Escritos de Educação*, 3ª edição. –Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1998.
- _____. *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit, 1980.
- _____. *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit, 1982.
- _____. *Homo Academicus*. Paris Minuit, 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Brasil dos Professores/ Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC, / SEF, 2002.
- _____. Congresso Nacional, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de nº 9394/96, p.29.
- _____. Congresso Nacional, MEC/CNE. Parecer CP nº 1 de 30/09/1999.
- _____. Congresso Nacional. MEC/CNE. *EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14/96 de 12 de Setembro de 1996*.
- _____. SEDIA/MEC – Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (MEC / maio 2000)
- _____. Ministério da Educação MEC/SEF/ (PDPC) Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília-DF: 1999.
- _____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos.- Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I.
- _____. Ministério da Educação do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: Guia para sua Operacionalização. FPFL-Cepam, 1997. p.13.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Texto do Exmo. Sr. Presidente da República*. In: Brasil, Ministério da Educação. *Brasil dos Professores/Secretaria de Educação Fundamental*, - Brasília: MEC/SEF, 2002.

- CATANI, Afrânio, Denise e PEREIRA, Gilson. Pierre Bourdieu: *as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro*. In: TURA, Maria de Lourdes. *Sociologia para Educadores*, Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- CEPAL. *Equidad y transformación productiva - un enfoque integrado*. Santiago de Chile: CEPAL, 1992.
- CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento Humano e Educação: O papel das ONGs Latinoamericanas na iniciativa da educação para todos*. 2º edição – S. Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção Prospectiva, V. I)
- _____. Et al: 1996.
- COSTA, Belarmino César G. Da Indústria Cultural: *Análise Crítica e suas Possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade*. In: *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt/Bruno Pucci (org.)*. – Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCHR, 1994. – (Ciências Sociais da Educação)
- COSTA, Andréia Braz da. *Cenários econômicos e demográficos na construção das políticas educacionais brasileiras (Década de 90)/Andréia Braz da Costa*. – Campina Grande: UFPB, 2002.
- COUTINHO, Maria do Socorro Quintanas **et. al.** *Plano Decenal de Educação para Todos*. PLANDET 1993 –2003 (versão preliminar) João Pessoa, Fundação Casa de José Américo, 1994.
- GARCIA, Pedro Benjamin. *O Olho do Outro: Algumas Anotações Sobre Alfabetização de Adultos*. In: *Alfabetização de Adultos. Cadernos de Educação Popular*. 2ª edição. Editora Vozes; 1988.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: SILVA & GENTILE (orgs.). *Escola S.A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. CNTE. Brasília – DF. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Helena C.L. de. “*Plano decenal de educação: Consenso e cooptação*”. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos e Sociedade (Cedes)nº. 69 – 1995*.
- _____. Palestra de abertura do II Encontro da Regional Sul Anfope. Florianópolis, 1998.
- FREITAS, Luiz C. de. “A questão da interdisciplinaridade: Notas para a reformulação dos cursos de pedagogia”. *Educação e Sociedade nº 33*. São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “*A formação e a profissionalização do educador: Novos Caminhos*”. In: GENTILE, P e T. T. (org.) *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Petrópolis; Brasília: Vozes / CNTE 1996.
- GENTILE, P. “*Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional*”. *ADVIR, nº 08 - abril de 1996*.
- IBGE / 2002. *Indicadores da população indigente* divulgado pela Fundação Getúlio Vargas e Instituto Brasileiro de Economia, julho de 2001.
- _____. *Censo Demográfico*, 1970.
- _____. *Censo Demográfico*, 1980.
- _____. *Censo Demográfico*, 2000.

LA TAILLE, Yves de 1951 – *Piaget, Vygotsky, Vallon: teorias psicogenéticas em discussão*/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas – SP: Summus, 1992.

MARTINS, Carlos Benedito. *Tempo Social, Novos Estudos CEBRAP*, nº 62, março 2002; pp: 155-181.

MELLO, Guiomar N. De. “*Formação inicial de professores para a educação básica*”. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*nº. 68-1999.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*nº 78 – 2002.

O Banco Mundial e as Políticas educacionais / - 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000

PAIVA, V. WARDE, M.J. *Novo paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do ensino básico*. In: PAIVA, V. (org). *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papirus, 1994. p. 9-40.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral da Criança/ Jean Piaget*; tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990: documento de referencia*. Nova Iorque, Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

POPKEWITZ, Thomas S. (comp.). *Modelos de poder e regulação social em pedagogia. Crítica Comparada de las reformas contemporâneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares – Corredor, 1992.

_____ *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*; trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Wanderley Guilherme (1992). *Fronteiras do Estado mínimo – Indicações sobre o híbrido institucional brasileiro*. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis et al. *O Brasil e as reformas políticas*. Rio de Janeiro: J. Olympio.

SEVERINO, Antonio J. *A cidadania como inclusão social: tarefa da educação* Colloquim. Presidente Prudente, Unoeste, 1998.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. et. al. *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, 1996.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SERRA BRANCA

I – Identificação:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Estado Civil: _____
- Sexo: M () F ()
- Escolaridade: _____
- Formação (área): _____
- Ano da Titulação: _____
- Instituição Formadora: _____
- Profissão: _____
- Por que escolheu esta profissão?

- Onde trabalha? _____
- Há quanto tempo trabalha?

- Onde trabalhou?

- Há quanto tempo?

- Em termos profissionais, o que você espera no futuro?

II – INFORMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL E NACIONAL

- 1- Como a política de Educação do Governo Federal foi implantada no município?
- 2-O município tem um plano municipal de educação?
- 3-Quando foi implantado?
- 4-Quais os procedimentos utilizados para a implantação?
- 5-Quem foi treinado para implantar?
- 6-Quais os objetivos, metas e "filosofia" que embasou?

7-Qual a justificativa para implantar e executar essa política?

8-O que se considerou, em nível de sociedade civil, instituição política e cultural e especialmente dos problemas educativos do município para implantar esta política?

Ou seja, em que medida a realidade "nua e crua" da população do município foi levada em consideração e está espelhada nessa política em nível de:

- infraestrutura;
- aparelhamento;
- técnicos educacionais;
- novas condições para o educador;
- cultura local – calendário agrícola (plantação e colheita);
- recursos humanos: condições de trabalho dos professores (salário e capacitação).

9-Como os professores foram sensibilizados, mobilizados e capacitados para assimilarem uma nova política educacional em termos de:

- nova gestão;
- novos conteúdos {participação de uma nova política / parâmetros.}
- novos procedimentos didáticos;
- novas estratégias para avaliar eficiência, eficácia, qualidade e produtividade;
- classes aceleradas;
- educação de jovens e adultos;
- incentivos à carreira de magistério;
- aulas de reforço;
- assistência ao estudante;
- gestão participativa da escola { como os Conselhos foram formados / dentista, médico, transporte, livro didático, merenda, bolsa escola, projetos especiais do PETI.}

10-O que tudo isso representa para os professores?

- a) melhoria salarial? Em que melhorou? Quando?
- b) Aumentou a carga de trabalho?
- c) Melhorou as condições de trabalho? Em que nível e como?
- d) O governo exigiu, em sua proposta, a aquisição de novas habilidades, novas competências e necessidades de capacitação? Em que forma o município, em parceria com o Governo do Estado, o Governo Federal e com outras instituições, procurou dar respostas a essas demandas de capacitação, tendo em vista novas exigências na qualidade do ensino fundamental?

11-O Plano Municipal de Educação prevê o almejoamento das metas abaixo:

- a) nenhum aluno fora da escola?
- b) quais as metas a serem atingidas?
- c) reduziu os índices de evasão? Como foram reduzidos e quais os resultados?
- d) reduziu os índices de repetência?
- e) reduziu a violência contra crianças na família? E como isso se repercutiu na escola?

12-Qual o índice de aprovação e rendimento escolar?

13-Qual o nível de satisfação dos pais?

14-Como os professores avaliam esses resultados e como essa política beneficiará esses professores, ou seja, quais os meios ou sinais de satisfação dos professores?

15-Quais cursos de formação, eventos de capacitação de professores e de gestores municipais houve:

- a) tipos:
- b) duração:
- c) local:
- d) instituição formadora:
- e) investimentos:
- f) parcerias:
- g) clientela (quem e quantos);

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MUNICIPAIS DE SERRA BRANCA

I – Identificação:

- Nome: _____
- Idade: _____
- Naturalidade: _____
- Estado Civil: _____
- Sexo: M () F ()
- Escolaridade: _____
- Formação: _____
- Ano da Titulação: _____
- Instituição Formadora: _____
- Profissão: _____
- Por que escolheu esta Profissão: _____
- Onde trabalha: _____
- Há quanto tempo: _____
- Em termos profissionais, o que você espera no futuro? _____
- Em sua trajetória de professora (O), quais foram os momentos mais marcantes? _____

II – RELAÇÃO INTERPESSOAL NA ESCOLA E PLANEJAMENTO ESCOLAR

- Como é a relação das professoras no seu local de trabalho?

- Vocês se reúnem em conjunto para planejar o trabalho na escola?

- Isso tem melhorado a relação entre as professoras?

-Desde quando vocês se reúnem para planejar o trabalho na escola? Por que e quais têm sido os resultados disso?

III - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO PARAMETROS EM AÇÃO E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.

-Você já ouviu falar nos Parâmetros em Ação?

-Você sabe se os Parâmetros em Ação já foram implantados no município?

-Você sabe como foram implantados?

-Que eventos, cursos, palestras de capacitação foram realizados no Município, ou onde houve e teve a participação das professoras para poder se implantar os Parâmetros em Ação ?

-Para você o que significam os Parâmetros em Ação e os Parâmetros Curriculares? O que eles inovaram no ensino e nas práticas educacionais do Município?

-Os Parâmetros em Ação levaram os professores a refletir e mudarem suas práticas anteriores?

-O estudo do "Parâmetros em Ação" estimulou e melhorou a relação do professor / aluno em sala de aula? De que forma? Como?

-O "Parâmetros em Ação" estimulou os professores a planejarem conjuntamente o ensino da escola? De que forma?

-Depois da implantação dos Parâmetros em Ação, melhorou o material escolar em qualidade e quantidade? Como?

-Os professores são capacitados para melhorar seus conteúdos em sala? Houve capacitação? De que tipo? Qual a finalidade? O período? E a instituição formadora?

-O que significou o estudo dos Parâmetros em Ação na redução dos índices de evasão, repetência e rendimento escolar?

- Há uma relação entre os Parâmetros em Ação, Bolsa Escola, merenda, transporte, melhoria do rendimento escolar, evasão e repetência? Por quê? Qual avaliação da sua escola a esse respeito?

-Os Parâmetros em Ação aumentaram as exigências em termos de dedicação da professora ao trabalho? Como você e sua categoria têm reagido a isso?

-De que forma esse aumento de carga horária é compensado?

-Como os Parâmetros em Ação têm representado a realidade social e cultural do aluno, do professor e da própria escola? Ou seja, como o Programa tem refletido a problemática da seca, da agricultura e de outras alternativas de sobrevivência da população? E outros temas como, saúde, meio ambiente e manifestações culturais do povo?

De acordo com seu ponto de vista, em que a nova política de formação educacional inovou o sistema Municipal de ensino e das práticas das professoras, já que antes se falava em evasão, repetência e baixo rendimento escolar associados à precária infra- estrutura das escolas, aos baixos níveis de capacitação do professorado, ao mau uso dos recursos públicos e à pobreza dos alunos, à falta de transporte, além de outros problemas sociais?

-O que melhorou depois dessa política e o que ainda falta melhorar?

ROTEIRO DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DOS PROFESSORES DE SERRA BRANCA

-IDENTIFICAÇÃO

-Nome:

-Idade:

-Naturalidade:

-Sexo: M () F ()

-Escolaridade

-Formação (área):

-Ano da titulação:

-Instituição Formadora:

-Profissão:

-Religião:

-Origem () campo () cidade?

-A família era: proprietária, fazendeira, arrendatária?

-Era pequeno ou grande produtor?

-Trabalhou na infância e na adolescência?

-A trajetória escolar como foi: por que estudar? Quem incentivava? Era o pai, a mãe, a vó, uma tia, alguém da família?

-Onde estudou o 1º e 2º graus, como foi? Quais as dificuldades que teve?

-O que te levou a optar pelo o magistério?

-Como se tornou professor (a)? Foi contratado (a) pelo o município? Foi por indicação ou por concurso público?

-Em que época se engajou na escola?

-Que tipo de trabalho faz na escola: apenas sala de aula? Participa do Conselho, mobiliza os pais para as reuniões do sindicato, ajuda a organizar as reuniões, organiza encontros na escola? Tem algum cargo na escola, fora o de professor? O que acha disso?

-Que série ensina?

-Experiência profissional: Já trabalhou com outras turmas, como em creches, com alfabetização, 1º série?

-Fez outros cursos?

- Que cargos ocupou ou ocupa?

-Condições de trabalho: satisfação ou insatisfação com o salário?

-Política de formação do Governo/ PCN e outras implicações.

1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

GESTORES DA EDUCAÇÃO – EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DIRETORES DE ESCOLAS

ENTREVST.	NOME	IDADE	NATURALIDADE	EST. CIVIL	SEXO	RELIGIÃO	ORIGEM
01	Ruan Lazzarotto	61 anos	Serra Branca	Casado	M	Católica	Cidade
02	Rosângela Martinhago	32 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
03	Rosiele Schreiner	53 anos	Serra Branca	Desquitada	F	Católica	Campo
04	Gilberto Schuster	44 anos	Serra Branca	Casado	M	Católica	Campo
05	Rute Piagenttinni	46 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
06	Dora Pilatti	44 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
07	Marta Porsch	50 anos	Serra Branca	Desquitada	F	Católica	Campo

FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ENTREVIST.	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO (ÁREA)	ANO DA TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	PROFISSÃO
01	3º Grau	Ciências Jurídicas	1975	UEPB	Professor
02	3º Grau	Pedagogia-Educação	2002	UFPB	Professora
03	Logos II	Educação	1993	-	Professora
04	3º Grau	História	1987	AESA/Arcoverde	Professora
05	3º Grau	Pedagogia-Educação	1979	UEPB	Professora
06	3º Grau	Biologia/Biológicas	1989	AESA/Arcoverde	Professora
07	3º Grau	História	1989	AESA/ Arcoverde	Profesora

Por que escolheu esta profissão?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Porque me identifico com ela.
02	Porque gosto.
03	Porque gosto.
04	Porque me identifico.
05	Porque logo após o estágio do magistério, descobri que era essa a profissão que devia seguir.
06	Porque precisava e era o único caminho possível, mas eu gosto muito.
07	Porque gosto de me relacionar com as pessoas e gosto de crianças e adolescentes.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ENTREVIST.	ONDE TRABALHA	TEMPO DE TRABALHO	ONDE TRABALHOU	TEMPO DE TRABALHO
01	Cônego João Marques Pereira	30 anos	Parari e São José dos Cordeiros	10 anos
02	Pio XII	08 anos	Cônego João Marques Pereira	02 anos
03	Ana Queiroz Torreão	08 anos	Pio XII	20 anos
04	Joaquim Dias Borba	03 anos	Cônego João Marques Pereira	02 anos
05	Secretaria de Educação e Colégio Estadual	02 anos	No município em Campina Grande	03 anos
06	Secretaria de Educação e Colégio Estadual	15 anos	Coxixola	05 anos
07	Secretaria de Educação e Colégio Estadual	09 anos	Colégio Estadual	04 anos

Em termos profissionais, o que você espera no futuro?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Obter uma melhor educação para as crianças carentes.
02	Ter uma melhor prática pedagógica e uma melhor formação para atuar na minha profissão.
03	Uma melhor educação para todos.
04	Melhoras para a educação.
05	Que se melhore a educação.
06	Que os governos sejam mais responsáveis com a nossa educação.
07	Que as coisas melhorem, que os governantes se preocupem mais com a educação que é importante.

II – INFORMAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL E NACIONAL

-Como a política de educação do Governo Federal foi implantada no município?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Eu não estou a par disso, estou tentando trabalhar nessa escola como eu gostaria que fosse a educação: uma escola verdadeira, autêntica, apolítica. Não estou aqui para fazer os anseios da prefeitura, tão pouco do prefeito. Quando a política foi implantada, eu ainda não trabalhava na direção da escola, era professor. Vinha, dava aula e voltava para Campina Grande. Não tenho o menor conhecimento.
02	Necessariamente, não. Quando chega alguma informação da secretaria, nós somos convocados e são repassados para todos, apenas as informações bem restritas e a gente não tem acesso a nenhum documento. A gente sabe que vem a lei e é pra gente cumprir, a gente não pode questionar porque cumprir, porque fazer assim e não como já estava se fazendo, o que vai melhorar. Não, a gente vai apenas cumprir porque é lei, é ordem. Mas, o professor só realiza um trabalho diferente se ele quiser. Antes, com menos criança em sala, o alunado aprendia mais. Hoje, depois do FUNDEF, ela está aprendendo menos. E de quem é a culpa?
03	Eu acho que FHC não foi tão ruim porque ele criou o FUNDEF, a Bolsa Escola, o PETI, tudo no plano dele, né? Creio que ajudou muito na educação. Pelo menos o aluno que não freqüentava a escola, depois dessa Bolsa Escola, até que eles estão freqüentando uns 90%.

04	O que a gente tem conhecimento é que ela veio de cima pra baixo, porque muitas coisas a gente não sabe explicar. Por exemplo, o Plano de Cargos, Carreira e Salários não foi implantado ainda no município. Alegam que é esperando o Governo do Estado implantar, porque tem o repasse, mas que não foi implantado.
05	As políticas do governo vêm, mas só são implantadas no fim do prazo, nas últimas oportunidades.
06	Não foi implantada. As políticas vieram de "cima pra baixo" e sem pessoal habilitado para lidar com esse tipo de inovação, porque vem toda cheia de inovações. Todas políticas que vieram foram assim, mas não houve um estudo, não houve um preparo desses profissionais. Apesar da gente da secretaria sempre estar convidando todo pessoal, mas desde então a gente nunca teve oportunidade de se reunir porque a gente não tem diária, condições nenhuma para isso. Quando se quer um projeto qualquer, se paga para fazer.
07	Considero que houve uma evolução dentro da educação porque até 91/92 não se tinha nada de produtividade, nem de programas. Nada, nada. Era uma educação morta. É tanto que a gente sabe a respeito dos salários da época e a partir da preocupação de FHC, principalmente o Ministério da Educação, isso aí melhorou muito para os municípios. Melhorou o salário, a exigência de que o professor não seja leigo, ele tem que se habilitar e isso é fundamental. Antes não existia nenhum movimento para isso, você fazia um curso superior se quisesse ou pudesse, mas a partir daí isso foi um alerta. Você deve fazer porque você vai precisar. Os outros programas também começaram a chegar no município, mas tudo que vem é cobrado, a gente presta conta de tudo.

-O município tem um plano municipal de educação?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Existe, evidentemente, um plano que não está em prática. O que existe, a bem da verdade, é isso.
02	Não. Eu não conheço o plano não. Nem sei se ele existe.
03	Que eu saiba, até agora não foi feito não. Não chegou ao meu conhecimento.
04	Não, não é do meu conhecimento não.
05	Estamos elaborando o plano municipal de educação porque nós estamos numa fase de implantar o

	sistema municipal de ensino. Estamos discutindo, nos organizando, formando conselho e, conseqüentemente, teremos que formar o Conselho municipal de educação.
06	Não.
07	Ele está em tramitação agora no momento. Já era uma necessidade de se ter esse plano e, agora, falta apenas ser votado. Foi elaborado junto aos responsáveis maiores da secretaria de educação e alguns diretores. Tudo o que eu faço gosto de combinar. É um trabalho em conjunto, ninguém aqui trabalha isolado.

-O que se considerou, em nível de sociedade civil, instituição política e cultural e especialmente dos problemas educativos do município para implantar esta política? Ou seja, em que medida a realidade "nua e crua" da população do município foi levada em consideração e está espelhada nessa política em nível de infra-estrutura, aparelhamento, técnicas educacionais, calendário agrícola, condições de trabalho para o professor, salário e capacitação?

ENTREVIST	RESPOSTAS
01	Uma das coisas positivas são os seminários, as capacitações que são permitidas melhoras para os professores e, é bom registrar, que algumas vezes há professores resistentes a essas capacitações. Eles não querem participar. E, se comparecem, é porque são pressionados a comparecer. Uns se acham capacitados, outros acham, pelo fato de já serem formados – aspas – sabem tudo e, a bem da verdade, não sabem nada. O calendário escolar vai ser mudado em determinadas épocas como também vamos fazer mudanças no critério de avaliação da escola, porque está muito antigo. Vamos fazer um sistema diferente.
02	Houve, sim, algumas mudanças. A escola recebeu aquele kit tecnológico, veio o vídeo, a parabólica e a televisão. Os professores recebem mais materiais, revistas educativas, os PCN's, resta o professor querer aplicar. Quanto ao calendário junino, só mudamos as datas comemorativas, mas não foge da realidade não. Com relação ao plantio e a colheita também não mudamos o calendário. Houve mudanças para o professor, ou seja, eles recebiam um salário bem inferior ao que recebem hoje e em termos de capacitação também. O município, recentemente, ofereceu uma capacitação muito boa que durou duas semanas na qual foram trabalhados temas importantes como os temas transversais.

03	Não, até agora não foi feito ainda não, porque capacitação nós sempre temos, de seis em seis meses, de ano em ano. Vêm professores da universidade como, agora em abril, tivemos duas semanas de capacitação com os professores, por sinal tinha um professor daqui, Zé Bernardo, e a da Francisco Mascarenhas.
04	Primeiro, a infraestrutura é precária. Na educação, não é só construir grupos escolares não. Tem que dar condições para que você trabalhe e isso deixa a desejar. Aparelhamento? Tem o que o Governo Federal manda. A parabólica, a TV Escola, a Bolsa Escola, que hoje é para manter o aluno na escola. Agora, muitas vezes, sugere o quê? Um aborrecimento. Têm alunos que vão somente perturbar e criar casos com outros alunos e com o professor. Com relação aos aparelhos, têm aparelhos, mas não têm pessoas qualificadas para trabalhar com eles. Na escola em que dirijo teve um assalto. Levaram a TV e até agora não veio outra, porque eu acho que tem que fazer um novo projeto para poder vir. As técnicas permanecem as de antigamente. O calendário só é mudado no período junino, de acordo com a necessidade da cidade. Quanto ao salário do professor, aumentou só a gratificação do FUNDEF, que é justamente a política do Governo Federal, como eu falei, o piso salarial ainda não foi implantado.
05	A dificuldade é grande. A gente tenta dar uma abrangência grande na sociedade local, convidando as pessoas, tentando envolver cada segmento. Mas a grande maioria vem pensando que vão receber um salário e, quando descobrem que é um voluntarismo, a gente sente um certo desânimo da parte deles, e muitas vezes recuam e gente sente uma certa dificuldade de trabalhar com determinadas funções que não são remuneradas.
06	Discute-se, mas há um descrédito da pessoa, do profissional, ele não quer se envolver, se discute as coisas, mas ele não acredita. Com relação à estrutura, não temos espaço físico, não temos assistência nenhuma, não temos nada. A escola é livro didático e o espaço físico da sala de aula. Os professores não têm biblioteca, não têm nada. O calendário junino não é mudado porque não há necessidade de mudança na região. Com relação às capacitações, teve uma no mês de abril, que foi espetacular. Foi uma das que mais rendeu para o município, só que ela não é contínua e isso é um problema sério. Durou só duas semanas. Todo mundo gostou, mas muitos não tinham condição de acompanhar, e os diretores daqui não têm o hábito de participar desse tipo de evento.
07	Foi assim, em cima da lei. Depois de votado e junto às representações é que a gente vai pensar em tudo isso aí. Da infraestrutura, do aparelhamento, das técnicas educacionais, etc., todos esses campos vão ser olhados. Com relação às condições de trabalho do professor, a gente já está em rascunho, que é o plano de cargos e salário.

- Como os professores foram sensibilizados, mobilizados e capacitados para assimilarem uma nova política educacional em termos de: a) nova gestão; b) novos conteúdos (participação de uma nova política/parâmetros); c) novos procedimentos didáticos; d) novas estratégias para avaliar eficiência, eficácia, qualidade e produtividade; e) classes aceleradas; f) educação de jovens e adultos; g) incentivos à carreira do magistério; h) aulas de reforço; i) assistência ao estudante; j) gestão participativa da escola (como os conselhos foram formados, dentista, médico, transporte, livro didático, merenda, bolsa escola, projetos especiais do PETI.)

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Como eu te falei antes, eu não estou sabendo porque tem pouco tempo que eu assumi a direção da escola.
02	A) Os professores não. Agora se tratando do aluno eles recebem os livros didáticos, embora não seja um material de primeira qualidade, mas que já é alguma coisa, porque antes a gente percebia as dificuldades de um aluno ter um livro, hoje eles têm livro caderno, lápis, porque ganham. J) Quanto à merenda, a gente pode dizer que não é muita mas é de boa qualidade. Com relação à Bolsa Escola, é um projeto bem recente e tá ajudando aos alunos não deixarem de estudar. Só que eu esperava mais das famílias, um melhor acompanhamento, mais um estímulo, até mesmo do próprio aluno. E hoje, a gente percebe no semblante deles que é uma exigência. É como se eles tivessem acostumados a ganhar para estudar. Às vezes eles chegam na escola sem lápis, borracha e a gente pergunta pelo o dinheiro da Bolsa escola, ele diz que a mãe comprou comida, gastou com outras coisas e a gente sabe que não pode. E) Na minha escola não tem turmas de aceleração, não. j) Os conselhos têm, mas não funcionam, só são de nome, mas a atuação é pouca. São escolhidos a dedo, alguém vai dizendo que fulano é melhor que leva jeito, que vai dar uma certa contribuição, coisa assim. Mas só se reúne quando chega alguma coisa para repassar para a escola. Turmas de jovens e adultos o município tem só não conheço como é o trabalho. G) Com relação ao incentivo aos professores, é repassado para a gente que, até 2007, tem que se capacitar o professor leigo, por se não ele vai sair de sala de aula, vai perder. É mais como uma imposição, não é que o professor sinta necessidade de avançar, que ele tá ultrapassado, mas de uma imposição, é assim que a gente recebe.
03	D) Assim, tem a avaliação, a continua né? Faz o trabalho, se não obter aquele ponto que é necessário para a criança passar, aí começa tudo de novo, contando que dê chance ao aluno passar. A gente trabalha assim. Foi a secretária que mandou fazer assim, ela disse que foi o MEC que mandou, que ela não ia fazer esse trabalho partindo da cabeça dela. F) Escola para os jovens e adultos, hoje tem o EJA, que é

	<p>Educação de Jovens e Adultos. G) Com relação aos professores, sei que agora todas as professoras têm que ter além do magistério, curso superior, né? Na escola que eu administro, todas estão estudando, umas na UFPB, outras na UEPB, outras na UVA em Monteiro, esse incentivo é da secretaria. I) A assistência ao estudante, não vamos dizer que não tem, porque tem essa Bolsa Escola do Governo Federal. Na minha escola, o material didático se precisa hoje e não tem, amanhã chega. Eu acho que tudo isso foi depois do FUNDEF, né? Quanto à merenda, se falta um mês sem merenda, mas de imediato chega a merenda. Agora tem transporte para os alunos, tem livros, mas não tem nem dentista, nem médico. Os conselhos, como o da minha escola é formado por professores, funcionários e os pais dos alunos.</p>
04	<p>B) Veja bem! Tem algum que estão freqüentando o estudo dos parâmetros. Então, estes estão com outra mentalidade. Mas têm professores que ainda não tomou conhecimento que existe os parâmetros, outros, ficam dando desculpa e tal. E, se tem curso de capacitação, ainda tem professor que diz que é besteira, que não vai. Não participa, apresentam atestado médico - tá doente - essas coisas. E os que vão é por uma questão de exigência do governo. D) Para avaliar o trabalho a gente avalia como se trabalhou naquele ano e, de acordo com o índice de rendimento, ele vai montar uma nova estratégia de trabalho. E) Turmas de aceleração, já teve na minha escola, mas hoje não tem mais. Agora nas outras escolas têm. F) As turmas de jovens e adultos, estão funcionando bem. Tem aqueles que já sabe escrever uma carta e também agradecer o apoio de quem o orientou, quer dizer eles ficam gratificados. I) Com relação aos estudantes, eles hoje têm tudo. No meu tempo não tinha nada disso. J) Os conselhos a gente vê que tem vários por aí. Porque hoje em dia só vêm coisas para o Município, com a formação dos conselhos, mas o funcionamento é pouco, só se reúne numa necessidade extrema.</p>
05	<p>B) O objetivo maior do Governo Federal é quando se fala em o aluno não ter que abandonar a escola, que o aluno não tenha repetência, que não fique reprovado no final do ano. A gente vê a questão da família, que no caso do nosso município, ainda é uma instituição que precisa muito ser trabalhada para que melhore as ações da escola em si. D) Com relação à avaliação da eficiência, da eficácia, nos trabalhamos muito isso nos encontros pedagógicos. Procuramos melhorar, procurando conduzir o professor para trabalhar dentro dessas políticas, dessas mudanças. O que se encontra hoje, de obstáculo é com a questão salarial. Há uma esperança dentro do plano de Cargos e Salários, de melhorar isso aí, de corrigir essas distorções. Percebemos uns salários bem diferenciados e enquanto isso, executando o mesmo trabalho. C) Quanto aos procedimentos didáticos, alguns professores têm dificuldade, mas com as capacitações a gente vai percebendo os resultados. F) As turmas de aceleração esse ano não estão funcionando. F) Agora estar funcionando, O recomeço; Jovens e Adultos. F) O incentivo a carreira do</p>

	<p>magistério é em termos de crescimento do professor estudar, mesmo que seja em regime especial, para aquelas pessoas leigas que não se habilitaram. E isso é por imposição, porque se não, o próprio professor também se acomodava. A gente vê nessa política imposta, que o professor se qualifique num determinado prazo e muitos estão se sacrificando e se qualificando por conta dessa imposição. I) A questão da assistência ao estudante, é dentro dos programas do Governo Federal, ou seja, Bolsa Escola, merenda, livro didático e transporte escolar. J) Com relação aos conselhos, deixa muito a desejar. É uma coisa que a gente vê que tá precisando muito inovar, porque cria e fica parado, não tem nem um trabalho, não tem nada.</p>
06	<p>A) Sensibilizados não. Se informa e quer que se cumpra. Mas não existe um trabalho, uma orientação, até porque, a secretaria não dispõe de pessoal para isso. E a gente não tem recurso para contratar uma pessoa, para isso. D) Com relação à questão da eficiência e tal, existe uma preocupação da secretaria em repassar para os professores, nos encontros bimestrais, que fazemos na zona rural. E) A experiência com aceleração não deu certo, porque a proposta era que esse aluno ficasse na sala dele e se fazer a aceleração em outro momento, mas não temos espaço físico nem profissional disponível para isso. Houve um ano, mas no outro não houve rendimento. Eu fiquei apavorada, mas não renovamos. Há na sala de aula o processo de recuperação. G) Se tratando de incentivo ao magistério, houve um certo incentivo, porque o professor até 1996 ganhava um terço do salário mínimo e de 1997, o prefeito introduziu o salário mínimo. J) Os conselhos foram formados até legal. A comunidade foi realmente consultada, mas eles ainda não têm conhecimento do poder que eles têm, não tem vontade de trabalhar, eu acho que é pelo fato deles não receber dinheiro. Com relação ao estudante eles têm dentista e médico, mas no posto de saúde, a escola faz o trabalho de conscientização para que o aluno se cuide.</p>
07	<p>A) É isso que eu falei antes, foi pensado em tudo isso aí, dentro da lei. Todos esses campos vão ser olhados. Com relação ao calendário, obedecemos ao mesmo do estado, devido o transporte que traz o aluno da rede municipal ser o mesmo do estadual. Com relação aos recursos humanos, já estamos em rascunho. o Plano de Cargos e salários. Nossa preocupação é fazer bem feito para depois não prejudicar o professor. D) A questão da avaliação mudou, hoje temos vários procedimentos para o aluno passar de ano e todos os professores estão cientes disso. E) As classes aceleradas já tivemos no ano de 2000. A partir daí a gente viu que não havia mais necessidade, porque a aceleração vem para o aluno que tá em idade defasada e nós não temos esse problema. F) Temos a educação de jovens e adultos sim. Fizemos pesquisas nas comunidades para ver as necessidades e está funcionando bem tanto na zona urbana como na rural. G) Já o incentivo ao magistério acontece há dois anos, o prefeito fez um convênio com a UFPB,</p>

que é aquele projeto do PEC, então, damos o transporte, para esses professores irem se capacitar.

-O que tudo isso representa para os professores?

- a) Melhoria salarial? Em que melhorou? Quando?
- b) Aumentou a carga de trabalho?
- c) Melhoraram as condições de trabalho?
- d) O governo exigiu, em sua proposta, a aquisição de novas habilidades, novas competências e necessidades de capacitação? De que forma o município, em parceria com o Governo do Estado, o Governo Federal e com outras instituições, procurou dar respostas a essas demandas de capacitação, tendo em vista novas exigências na qualidade do ensino fundamental?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	A) De certa forma melhorou, se compararmos com o passado, em que o professor ganhava menos de um salário mínimo. D) Melhorou as capacitações, sempre há para a 1ª fase do ensino fundamental, mas eu sinto muita falta de capacitação para a segunda fase e para o ensino médio. Mesmo assim, infelizmente, os professores não participam, não tem interesse. Disseram que era besteira do Governo, que o Governo queria divulgar a política dele, que é tudo tolices o que está sendo repassado.
02	B) A carga de trabalho do professor aumentou, porque ele tem de tá se capacitando. A ex. dos PCN's, ele teria de ter quatro horas do seu expediente para fazer esse curso. C) As condições de trabalho melhoraram, para quem quer atuar como um educador, melhorou. Porque quando eu iniciei, quando se tinha um cartaz na aula era uma novidade, hoje, esse lado melhorou muito. D) Com relação à capacitação, eu acho que a partir do momento que o município, o estado, se preocupa em realizar essas capacitações para os professores, eu acredito que ele tá dando a resposta que o Governo gostaria de ter.
03	A) O que eu tenho a dizer é que o salário do professor sempre fica defasado. Isso quer dizer que as meninas que estão estudando, estão dando aula melhor do que aquelas que são leigas. Então, deveriam ganhar mais do que elas. B) Quanto à carga de trabalho, podemos dizer que aumentou, porque o professor trabalha mais quatro horas com o PCN. C) As condições de trabalho, vieram essa ajuda da TV e o vídeo, porque elas querem dar uma aula para os alunos, elas já conseguem colocar a fita e dar a aula. Melhorou só nisso. D) Essas capacitações, o Governo quer que os professores aprendam mais, melhorem seus conhecimentos que melhore as condições para eles.

04	<p>A) Melhoria salarial é de se desejar, porque antes o professor ganhava menos de um mínimo, hoje ele ganha um mínimo e mais uma coisinha. Então, melhorou entre aspas. Porque era pra ser melhor remunerado, porque a educação fundamental, como a alfabetização é muito difícil de ensinar. B) A carga de trabalho, eu acho que aumentou, porque se você quiser dar uma boa aula, você tem de preparar dentro do material que você tem e isso vai dar mais trabalho. Se você quiser despertar o aprendizado do aluno, tirá-lo da rotina. C) Já as condições de trabalho, têm o material didático né? O livro pedagógico, o giz, o quadro. Falta apoio e recursos humanos. D) Quanto às capacitações, sempre vem, o próprio Governo municipal não mede esforço para as capacitações. Mas também a gente percebe que é imposto pelo o Governo Federal. Às vezes eu digo para os colegas: educação e saúde vêm dinheiro, é só saber aplicar na hora certa e no lugar certo.</p>
05	<p>A) Representa na escola, não resta dúvida de que o professor está bem alicerçado, ele está com os recursos que eles jamais pensaram em ter em mãos, dentro da escola. Só que ainda há reclamações em termos de salários, porque aí não melhorou. A escola está estufada de programas à nível federal, mas em termos da melhoria salarial, a reclamação é a mesma. B) A carga de trabalho não aumentou porque os professores fazem os parâmetros em horário oposto ao de sala de aula. D) As capacitações acontecem através de convênios com universidades, como tivemos ultimamente, foram 15 dias de capacitação. Essa foi um convênio com a Fundação Francisco Mascarenhas. Foi uma capacitação que atendeu às expectativas dos professores e deixou a comunidade muito satisfeita, porque aconteceu dentro da escola, atendendo, vendo a realidade do município.</p>
06	<p>A) De haver melhoria salarial houve, mas o professor ainda sonha em ganhar melhor. Eu acho que a gente já ganha demais pelo trabalho que a gente faz. Porque mediante os resultados que nós temos, a gente tá ganhando dinheiro demais. Eu tenho consciência de que o trabalho deixa a desejar. Então, eu prefiro mostrar para depois poder cobrar. C) As condições de trabalho também melhorou. Nós tínhamos, há uns dez anos atrás, o professor não tinha acesso nem a livro, hoje ele tem. Uma pequena minoria tem acesso ao computador, a vídeo. O professor ainda não tomou consciência da importância que o vídeo tem na sala de aula, ele ainda não sabe utilizar. Na educação é assim, vamos implantar o "viva escola", vai uma pessoa da escola se capacitar para isso, só que essa pessoa quando chega não dá continuidade, não há um pedido para que o professor repasse o que ele aprendeu para a escola. Ele fica com as informações só pra ele, isso quando faz um trabalho, porque muitas vezes, nem usa o aprendizado em sala de aula. Não é que o governo não invista. D) Com relação à capacitação, desde o início que se cobra a capacitação do professor, a secretaria tem o convênio com UFPB, em Campina</p>

	Grande, o prefeito paga a inscrição e dá o transporte, com certa dificuldade como toda as prefeituras. O professor só não estuda se não tiver coragem de enfrentar as dificuldades de sair de Serra Branca para Campina, todos os dias.
07	A) Melhorou o salário com a gratificação do FUNDEF, só para quem tem formação. B) A carga de trabalho não aumentou, não. C) As condições de trabalho melhoraram, porque quem estuda aprende mais. D) Através do incentivo aos professores fazerem o PEC, ou seja, se capacitarem.

- O Plano Municipal de Educação prevê o almejoamento das metas abaixo:

- a) Nenhum aluno fora da escola?
- b) Quais as metas a serem atingidas?
- c) Reduziu os índices de evasão? Como foram reduzidos e quais os resultados?
- d) Reduziu os índices de repetência?
- e) Reduziu os índices de violência contra crianças na família? Como isso se repercutiu na escola?

ENREVIST.	RESPOSTAS
01	Não. Nós sentamos aqui dois dias, para planejar. Fizemos um plano e eu pedia que se fizesse um plano dentro da nossa realidade e para melhorar, porque a minha preocupação é com o ensino médio. Porque até agora, tenho observado e não atende às minhas expectativas. Eu não estava satisfeito e fui muito franco com os professores. Inclusive, trouxe muitos módulos de Campina, do colégio PHD, onde eu trabalho para melhorar. Muitos professores tiraram xerox. Então, a metodologia está melhor. E, essas outras coisas, vamos pensar nelas também.
02	C) Aqui a evasão é pouquíssima, a reprovação também é insignificante. A gente tem conseguido aprovar um número de alunos que a gente acha significativo para a escola. Aqui, quando o aluno tá faltando, o professor vai na casa dele saber o que tá acontecendo, se está com algum problema de saúde, o porque não tá indo à escola. Os alunos da zona rural, a gente manda chamar os pais para saber a causa da falta. Isso tem ajudado. D) Com relação à violência eu acho que diminuiu. Eu atribuo essa violência aos problemas da família. Aqui tem aluno que é criado pela avó, a mãe foi morar num outro lugar, outros não têm pai presente, são esses os motivos.
03	A) Essa questão do aluno não ficar fora da escola, Eu me baseio na Bolsa Escola, porque antes os pais não

	se preocupavam, agora os pais se preocupam devido o dinheirinho que vem, é pouco, mas tem casa que são três ou quatro crianças. Então, já ajuda. C) A evasão, reduziu sim. O aluno tá participando mais, porque antes da Bolsa Escola a evasão era muito grande, mas depois dessa Bolsa Escola, melhorou tudo. D) A repetência também melhorou muito, eles estão prestando mais atenção, pra não ter que perder a bolsa escola.
04	A) A secretaria nunca sentou com a gente para planejar nada. C) Agora a evasão diminuiu depois dessas políticas, mas ainda existem aqueles casos de mães e pais alcoólatras, fica difícil com a família desestruturada, acaba complicando. D) Com relação à repetência o quadro é regular. E) A violência a gente trabalha, faz reuniões com os pais, mas geralmente só vem a mãe. Aqui já teve caso em que eu tomei um punhal de um aluno de 06 anos de idade. Isso é o que eles vêem na casa deles. Porque eles moram num bairro carente e são filhos de famílias desestruturadas. Você sabe da necessidade de emprego do nosso município e isso acarreta esses problemas. Então, a violência da família acaba vindo para a escola.
05	B) Essa é nossa meta principal, nenhum aluno fora da escola. Mesmo sabendo que é preciso fazer um levantamento, que nós não temos hoje. C) A evasão houve uma redução. A gente percebe que foi exatamente os programas de assistência ao educando. Porque o aluno que tem Bolsa Escola, a família é contemplada com Bolsa Alimentação, e quem deixa o aluno abandonar a escola perde o convênio. Eu acredito que isso aí fez com que o aluno se mantesse na escola. E) Essa questão da violência a gente não percebe muito. Tem a questão das famílias isoladas, em que se percebe casos de violência.
06	A) A preocupação da secretaria da educação é não ficar nenhum aluno fora da escola. Pesquisa-se, a comunidade é acionada, os agentes de saúde nos tem ajudado nesse sentido, quando se pergunta o porque de não tá estudando eles dizem que está cansado, preciso trabalhar, mas ainda existe adolescente fora da escola. C) A evasão existe, mas não é tão preocupante como a questão da repetência. D) Eu, como supervisora, me preocupo demais com a reprovação, que ainda é um índice muito alto no município.
07	A) Sim. Essa é uma das metas do plano. B) As metas são a melhoria do ensino via capacitação de professores e atividade de articulação da comunidade com a família. C) Melhorou devido à Bolsa Escola, isso afetou positivamente em termos de incentivo de ficar mais tempo na escola. D) Reduziu sim, só não sei o quanto. E) A violência reduziu apenas em algumas escolas.

-Qual o índice de aprovação e rendimento escolar?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Como eu te falei antes, eu não posso te responder, porque eu assumi a direção há pouco tempo e ainda não tenho uma resposta para te dar.
02	A aprovação melhorou, se bem que a gente percebe que o sistema é quem determina as vantagens para o aluno passar. Antes o aluno fazia uma prova e uma recuperação, hoje, ele tem direito a fazer três recuperações e se chegar no final do bimestre ele não atingir a média 07, ele tem direito a uma outra recuperação. Então, com toda essas facilidades, não tem como não passar.
03	Isso aí eu não sei te dizer.
04	O índice de rendimento é regular.
05	Melhorou, só que não foi 100%. Mas melhorou mediante o quadro que se tinha nos anos anteriores, onde muitas vezes, os próprios pais tiravam os filhos da escola por carência, de recursos para a manutenção. Hoje, isso aí melhorou.
06	Apesar dos professores viverem dizendo que o sistema não quer que se reprove, por conta dessa recuperação contínua que tem, eu acho que está havendo evolução sim. Mesmo assim o índice de reprovação ainda é muito alto.
07	O índice de aprovação melhorou em uns 80% .

-Qual o índice de satisfação dos pais?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Também não sei.
02	Ah, os pais estão satisfeitos demais, porque ele sabe que o seu filho vai para a escola e recebe material didático, tem a merenda, tem acesso ao programa do PETI, onde lá ele vai ter um espaço para o reforço, brincadeiras e uma alimentação. E a comida de lá é muito boa. Eu só vejo que a família tá ficando mais distante de sua responsabilidade.
03	Olha, isso é relativo. Tem uns que sim, outros não. Aqueles pais analfabetos, aqueles que não ligam para os filhos, mandam as crianças já pensando naquela bolsa escola, mas não é com aquela vontade de que seu filho aprenda. Nós, educadores, é que temos que se virar, fazer com que aquela criança goste mais da

	escola e permaneça nela.
04	Estão. Estão porque são inconscientes.
05	Sim, alguns que reclamam achando que deveria ser um pouquinho mais em determinados programas, mas há uma satisfação de uma forma geral. Porque tinha pai que chegou a tirar os filhos da escola por falta de um calçado, por falta de material escolar, por falta, de não ter com o que se alimentar. <i>Eu não mando meu filho para escola porque eu não tenho o que dar no café da manhã.</i> Então, depois desses programas, mesmo tendo alimentação escolar, alguns reclamavam de um calçado, uma roupa, alguma coisa. Mas, hoje isso aí já mudou muito.
06	Eles estão satisfeitos sim. O pessoal daqui, o pouco que ganha, eles agradecem. Nós sabemos que o município tem famílias que vivem de meio salário mínimo, para cinco pessoas. Então, a Bolsa Escola veio numa boa hora, porque o nosso município é muito, pobre, muito carente.
07	Para os pais é uma benção. Eles chegam a virem aqui dar satisfação quando os alunos faltam, para não perder a Bolsa.

- Como os professores avaliam esses resultados e como essa política beneficiará esses professores ? Ou seja, quais os meios ou sinais de satisfação dos professores?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Professor nunca tá satisfeito, com o que ganha.
02	Os professores em termos são satisfeitos, mas assim, são satisfeitos porque existe a merenda. De qualquer forma a criança alimentada ela tem um outro comportamento, ela vai conseguir assimilar mais. Em termos dos livros didáticos, o professor já consegue trabalhar os conteúdos, enfim, uma leitura onde todos possam abrir os seus livros e ter aquela leitura. Mas também existe uma grande revolta, porque assim, a gente ainda ver muita criança sem querer muito. Eles ficam questionando o seguinte: <i>quando a gente estudava não tinha nada disso e a gente corria atrás, todo mundo.</i> E tem professor na escola que chega a dizer: <i>Eu ia, andava não sei quantos Km a pé. Eu ia de jumentinho e eu consegui aprender, por isso hoje eu estou aqui. E hoje os alunos têm tudo, tudo, tudo e ninguém tá querendo muita coisa.</i>
03	Olha, minha resposta vai ser o seguinte: professor nunca está satisfeito, entende? Sempre reclama, sempre tem o que reclamar.

04	Os professores receberam isso como uma certa notícia boa e ao mesmo tempo eles acham ruim, porque tem que se deslocar de um município para outro para se preparar para o futuro, devido à política imposta pelo Governo Federal. Então, eles se dizem cansados de uma tarefa que a universidade passa, uma tarefa do dia a dia da sala de aula que eles preparam e dos PCN's. Então eles ficam assim, meio atentos, com se tivessem estressados, mas porque eles estão preocupados com o futuro deles mesmos. O que é difícil para esse professor é que, por exemplo, a gente se prepara primeiro para poder vir para sala de aula e eles agora em função dessa política, estão fazendo as duas coisas juntas, trabalhando e se capacitando. Duas jornadas grandes, pesadas para serem encaradas no dia a dia de cada professor.
05	professor até reconhece os benefícios dos programas, da política educacional, só que ainda há uma reclamação, uma satisfação muito grande com relação à política salarial. A reclamação continua mesmo depois de todos esses programas, mas assim, de lado salarial, de valorização do magistério eles cobram muito a implantação do plano de cargos e salários.
06	Não estão. Eu digo assim como professora em sala de aula: a gente quer demais e não aproveita o que a gente tem. O professor, no meu ponto de vista, ele tem achado tudo muito pronto e mesmo assim ele ainda não está satisfeito. Eles reclamam de salários, recursos, reclamam das dificuldades para se conseguir uma fita de vídeo, reclamam da administração das escolas, que trabalham muito sem dar satisfação sem combinar com eles. Eles não dizem <i>vamos fazer assim é pra fazer, entendeu?</i> É disso que os professores reclamam mais.
07	Os professores estão mais ou menos satisfeitos.

-Quais os cursos de formação, eventos de capacitação de professores e de gestores municipais que houve?

- a) tipo;
- b) duração;
- c) local;
- d) instituição formadora;
- e) investimentos;
- f) parcerias;
- g) Clientela (quem e quando)

ENTREVIST	RESPOSTAS
01	Recentemente nós tivemos uma capacitação muito boa aqui em Serra Branca, onde dei uma oficina de Língua Portuguesa, foi uma maravilha. Uma equipe nota 10, da Francisco Mascarenhas de Patos. Durou duas semanas. O conteúdo da minha oficina era a prática da leitura e da escrita na Língua Portuguesa. O material didático era ótimo, eles forneceram tudo. Camisetas para os participantes, Bolsas, crachás, refeições: café, almoço, lanche e transporte para os professores da zona rural, inclusive, os professores de São João do Cariri e São José dos Cordeiros.
02	As capacitações têm acontecido, eu acredito que são boas. Mas eu volto a bater na tecla, assim, quantas pessoas a gente escuta na capacitação dizendo assim: <i>Tudo isso é uma besteira</i> . E essa besteira, não sabe fazer, ou não quer fazer. Então, às vezes é muito cômodo, eu continuar fazendo o meu "feijão com arroz", do que eu fazer algo diferente. Então, as capacitações vêm com várias metodologias, várias técnicas novas, muitas vias pra gente caminhar. Basta querer, agora, quando a gente não quer, não adianta muito.
03	Eu estou tão esquecida, criatura. Estou com problemas de esquecimento. Eu sei que já houve que a gente já fez muitos cursos de capacitação. Lembrei. Elas perguntam quais as nossas dificuldades, qual é a que precisa mais trabalhar, sobre e em cima de quê. O material eles já trás pronto. O restante, eu não sei responder.
04	Os tipos são mais pra trabalhar, por exemplo, alfabetização; 1ª à 4ª série, são desse tipo. A duração leva aí duas semanas, até mais. Mas, por questão econômica do município, não foi possível continuar as que já vieram. O local é nas próprias escolas do município. As instituições são os professores das universidades e os daqui do município. O prefeito não mede nenhum esforço para fazer essas capacitações, mas deixa muito a desejar. Deixa, porque não é feito um levantamento sobre a realidade do município. Fica a desejar, porque o tempo é pouco.
05	Pra gestores nenhum. Para os professores já tiveram vários. Esse ano mesmo já teve umas duas capacitações, teve uma de jovens e adultos, teve sobre o ensino fundamental em nível de 1ª à 4ª série, atendendo aos professores por série. As instituições são mais as universidades. Os investimentos, a prefeitura sempre investe de alguma forma, entra com uma contra partida e dar assessoramento, parcerias. A clientela atendida é satisfatória, é em torno de 90%, entre os professores, comparecem.
	Olha, teve um curso de gestão escolar em 1997 no pólo de Monteiro. Era pra gestores da rede

06	municipal e estadual. Foi um curso muito bom. Tem muita coisa de incentivo à gestão escolar que não estamos levando em consideração. Em Serra Branca é assim, existe o que comanda, o que grita e os outros não têm poder de decisão. Com relação às parcerias, existe com o estado. Por exemplo, se o município oferece capacitações todos os professores do estado são convidados a participar. Agora, quando tem no estado, o município é beneficiado. Já as instituições, umas cinco foram feitas pelas universidades e duas por empresas privadas. Quanto à clientela, apesar dos gestores serem convidados, eles não gostam de participar, eles acham que não precisam e só os professores participam. Infelizmente, os gestores são cargos políticos, não é um profissional que a escola escolheu para ser o administrador da escola, com capacidade para tal. Então, temos vice-diretor que só tem o 2º grau e desconhece totalmente uma proposta pedagógica. Só temos um supervisor no município e temos 27 escolas, não tem como dar conta.
07	De gestores não têm havido. O que teve já faz uns dez anos. Agora, para professores sempre tem: são capacitações de 1ª à 4ª série e geralmente são de 80 ou 120 horas. Acontecem nas escolas do município. Ministradas pelas universidades que entram com o ensino para os professores e o município com o transporte, hospedagem e alimentação. A clientela são todos os professores do ensino fundamental.

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

ENTREVIST	NOME	IDADE	NATURALIDADE	ESTADO CIVIL	SEXO	RELIGIÃO	ORIGEM
01	Ana Pereira Gonçalves	47 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Campo
02	Celina Ferreira Souza	39 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Campo
03	Rosa de Lourdes Feitosa	34 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
04	Ziza Ramos de Albuquerque	44 anos	São José dos Cordeiros	Solteira	F	Católica	Campo
05	João Cabral de Souza	38 anos	Niterói	Casado	M	Católica	Cidade
06	Manuela de Lima	44 anos	Taperoá	Solteira	F	Católica	Cidade
07	Pedro José Alcântara	35 anos	Serra Branca	Casado	M	Católica	Campo
08	Nilda Cavalcante Leite	29 anos	C. Grande	Solteira	F	Católica	Cidade
09	Nívea Martins de Carvalho	31 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Campo
10	Bebete Xavier de Oliveira	39 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Campo
11	Zita Leandro dos Santos	29 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
12	Dorotéia Fernandez de Lira	41 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
13	Glória Maria dos Santos	50 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Cidade
14	Antônio Marques Pinto	40 anos	Serra Branca	Casado	M	Católica	Campo
15	Joana Fragoso	35 anos	Serra Branca	Solteira	F	Evangélica	Campo
16	Damiana Queiroz Dantas	35 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Cidade
17	Carminha Alves de Macedo	55 anos	Serra Branca	Solteira	F	Católica	Campo
18	Rosete Oliveira da Silva	32 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
19	Leda Diniz Rocha	64 anos	Missão Velha	Casada	F	Católica	Cidade
20	Alice Leandro de Farias	53 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
21	Clara Eduarda de Brito	50 anos	São José dos Cordeiros	Viúva	F	Católica	Campo
22	Silvia Duarte Gomes	39 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo
23	Noé José de Azevedo	38 anos	Serra Branca	Casado	M	Católica	Campo
24	Nice de Farias	35 anos	Serra Branca	Casada	F	Católica	Campo

FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ENTREVIST.	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO (ÁREA)	ANO DE TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	PROFISSÃO
01	3º grau	Ciências naturais	1995	UFPB – CG	Professora
02	3º grau	Pedagogia (EDUC.).	2001	UVA – CE	Professora
03	3º grau	Pedagogia (EDUC.).	1996	UFPB – CG	Professora
04	3º grau	Letras (EDUC.).	1988	AESA – PE	Professora
05	3º grau	História (EDUC.).	1993	UFPB – CG	Professor
06	3º grau	Ciências (EDUC.).	1993	UFPB – CG	Professora
07	3º grau	Matemática	2002	UFPB – CG	Professor
08	3º grau incompleto	Sociologia	—	UFPB – CG	Professora
09	Logos II	Educação	1998	—	Professora
10	Logos II	Educação	1997	—	Professora
11	2º grau	Magistério (EDUC.).	1995	—	Professora
12	Logos II	Educação	1985	—	Professora
13	Magistério	Educação	1985	—	Professora
14	3º grau (INC) hist.	Educação	—	UFPB	Professor
15	3º grau	Biologia (EDUC.).	1998	UFPB	Professora
16	3º grau	Geografia (EDUC.).	1994	AESA – PE	Professora
17	3º grau	Pedagogia (EDUC.).	1979	UFPB – CG	Professora
18	3º grau incompleto	Letras (EUDC.).	—	UFPB – CG	Professora
19	3º Grau	Educação	2001	UVA	Professora
20	3º Grau	Educação	2001	UVA	Professora
21	3º Grau	Educação	1994	AESA - PE	Professora
22	Cursando 3º Grau	Educação	-	UEPB	Professora
23	Cursando 3º Grau	Educação	-	UFPB	Professor
24	3º Grau	Educação	2001	UVA - CE	Professora

-Por que escolheu esta profissão?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Porque sempre gostei de Ciências Naturais.
02	Porque eu gosto de trabalhar com crianças.
03	Porque sempre gostei de ajudar as pessoas que estão desnorteadas e o caminho foi a educação.
04	Porque era a profissão que havia oportunidade de emprego aqui.
05	Porque gosto de ser professor e por influência da minha namorada.
06	Apesar de não ser gratificante ser professor, eu gosto da profissão.
07	Por conta da necessidade.
08	Primeiro porque era um sonho e, depois que a gente entra, deixa de ser. E por necessidade.
09	Porque eu sempre sonhei em ser professora.
10	Porque eu gosto da profissão.
11	É a profissão da minha mãe e, como eu sempre via ela trabalhando, me acostumei e gostei.
12	Desde criança que eu dizia que ia ser professora por me espelhar em M ^a Augusta.
13	Por falta de opção. Aqui só tinha isso pra fazer.
14	Devido às circunstâncias. Trabalhei em várias coisas e queria servir as forças armadas.
15	Foi a ocasião que me permitiu ser professora.
16	Porque eu gosto de ser professora.
17	Porque comecei com 14 anos e não tive como sair, mas gosto muito.
18	Porque gosto da profissão.
19	Porque sempre gostei de crianças.
20	Porque eu sempre quis ser professora. Achava bonito.
21	Porque eu sempre gostei.
22	Por falta de opção.
23	Porque sempre gostei de crianças.
24	Era o meu sonho.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ENTREVIST.	ONDE TRABALHA	TEMPO DE TRABALHO	ONDE TRABALHOU	TEMPO DE TRABALHO
01	Cônego João Marques Pereira	09 anos	Pio XII	02 anos
02	Pio XII e Vasconcelos Brandão	20 anos	Só nestas duas escolas	20 anos
03	Cônego João Marques	05 anos	Sec. de educação e na zona rural	06 anos
04	Cônego João Marques	04 anos	Coxixola, São José dos Cordeiros, São João de Cariri	22 anos
05	Cônego João Marques e Senador José Gaudêncio	12 anos	Sempre nessas escolas	12 anos
06	Cônego João Marques Pereira e Senador José Gaudêncio	06 anos	Lagoa Seca, Cubati, Campina Grande, São J. da Mata, Queimadas.	05 anos
07	Joaquim D. Borba	03 anos	Trabalhei como serralheiro	Desde pequeno
08	Ana Queiroz Torreão	02 anos	Vasconcelos Brandão	13 anos
09	Padre Edgar Toscano	14 anos	Nazaré	03 anos
10	Padre Edgar Toscano	22 anos	Só nessa escola	22 anos
11	Manoel G. de Barros	06 anos	Só nessa escola	06 anos
12	Manoel G. de Barros	13 anos	Sítio Malhada vermelha	10 anos
13	Ana Queiroz Torreão	08 anos	Em várias escolas	12 anos
14	Bartolomeu Maracajá Cônego João Marques Pereira	10 anos	Na agricultura, com artesanato, servente de obra.	Muito tempo
15	Cônego João Marques Pereira	04 anos	Cônego João Marques – com jovens e adultos	03 anos
	Cônego João Marques			

16	Pereira Senador José Gaudêncio	08 anos	Parari e são José dos Cordeiros	04 anos
17	Cônego João Marques Pereira	14 anos	Na zona rural	10 anos
18	Cônego João Marques Pereira	03 anos	Só lá, mesmo.	03 anos
19	Escola Vasconcelos Brandão	08 anos	Escola Pio XII	15 anos
20	Escola Ana Queiroz Torreão	18 anos	12 anos em escola particular e 3 anos no Mobral	15 anos
21	Escola Vasconcelos Brandão	30 anos	Sempre foi lá.	30 anos
22	Escola Cônego João Marques	04 anos	Fui prof ^a particular e prof ^a pelo sindicato dos trabalhadores rurais.	06 anos
23	Escola Cônego João Marques	06 anos	Bartolomeu Maracajá – Cordeiros	03 anos
24	Escola Municipal Ana Queiroz Torreão	05 anos	Na Pio XII e na Joaquim Dias Borba.	02 anos

- Em termos profissionais, o que você espera do futuro?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	No momento não espero positividade não. Nessa profissão não.
02	Espero ser reconhecida nessa profissão. Que os governantes dêem valor, porque a educação é a base de tudo.
03	Espero uma transformação na sociedade.
04	Espero que dê tudo certo.
05	Que haja melhor condição de trabalho, escolas de qualidade. Isso é a base da educação.
06	Espero uma educação para todos. Professores e alunos falando a mesma língua.
07	Eu pretendo crescer como professor.

08	Espero que nosso campo seja mais valorizado, porque até agora os políticos de educação não estão com nada.
09	Qualquer coisa.
10	Espero uma educação de qualidade e que tenha mais interesse por parte dos pais e dos governadores.
11	Que consiga estudar mais um pouco.
12	Que melhore a estrutura da escola. Um meio de fazer uma faculdade e de ganhar mais.
13	Que os governantes olhem mais para nossa classe, melhore o salário e dê mais condições de trabalho.
14	Espero que a educação melhore, sou otimista. Políticos melhores para a educação.
15	Poder fazer um mestrado em educação, para eu ter mais uma bagagem.
16	Uma melhor educação para todos sem discriminação.
17	Espero que os governantes melhorem porque, até agora, com 30 anos de serviços, só têm conversa bonita.
18	Espero me aposentar.
19	Que melhore a educação, para que a gente possa ter uma escola melhor.
20	Que os governantes se preocupem mais com a educação. Pague melhor aos professores.
21	Que valorize mais a educação.
22	Um futuro melhor para o país.
23	Que as crianças cresçam aprendendo.
24	Espero que melhore em todos os sentidos.

- Em sua trajetória de professor (a), quais foram os momentos mais marcantes?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Foi quando iniciei na profissão.
02	Já tive vários, mas o maior foi ensinar uma adolescente com 12 anos grávida.
03	Foi ensinar a uma turma com 32 alunos, multisseriada na Zona rural.
04	Quando vi meu aluno Anchieta ser repórter em Campina Grande. Ele é de Cordeiros.
05	É marcante ver um aluno satisfeito com o nosso trabalho, o êxito dele.
06	Foi uma aluna dizer que não fazia universidade porque não podia. Eu dei forças e ela fez.
07	Foi o impacto de uma realidade bem diferente do que vi no magistério e a falta de compromisso.
08	Foi o choque entre o sonho e a realidade. O descaso com a educação.

09	Foi quando eu terminei o Logus II.
10	Foi trabalhar para formar os alunos.
11	Foi ensinar a turma multisseriada.
12	Foi trabalhar com a turma de 40 alunos, multisseriada e fazer eles aprender.
13	Foi vê o desenvolvimento dos alunos, vê que eles aprenderam.
14	Foi trabalhar com 38 crianças numa turma multisseriada e houve aprendizagem.
15	Foi o reconhecimento por parte dos alunos, da gente e do nosso trabalho.
16	Foi vê os meus alunos entrarem na faculdade.
17	Todos eles foram marcantes. A decepção foi quando fui administradora escolar.
18	Foi quando eu me formei.
19	Foi ensinar a turma multisseriada. Acho que foi um desafio.
20	Foi tudo que eu já passei nessa vida de professor.
21	Foram vários, mas ver as crianças aprenderem foi a melhor coisa.
22	Foi ensinar a turma multisseriada.
23	Foi ver meus alunos aprenderem.
24	Foram várias coisas.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO PARAMETROS EM AÇÃO E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO

-Você já ouviu falar nos Parâmetros em Ação?

Todas as professoras responderam que sim

-Você sabe se os Parâmetros em Ação já foram implantados no município?

Toda as professoras foram unânimes em responder que sim

-Você sabe como foram implantados?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Foi por todos professores e ainda está funcionando. Só que não tem remuneração.
02	Teve uma reunião com a 5ª região de Ensino e os professores municipais.
03	Eu não sei. Só sei que veio umas fichas da Secretaria para preencher com o meu horário disponível.
04	Não sei.
05	Eu não me recordo. Só sei que tem muita gente estudando.
06	Não sei.
07	Da mesma forma que sempre aconteceu as coisas aqui, através do modismo.
08	Nós recebemos umas fichas da Secretaria, preenchimos e fomos estudar. Não participei de nenhuma reunião.
09	Houve uma capacitação em João Pessoa para os nossos colegas professores.
10	Quando eu iniciei, fiquei sabendo pela Secretaria. Mas não houve curso não.
11	Eu só sei que os monitores foram se capacitar fora de Serra Branca.
12	Não sei como. Só sei que eu participo de um grupo de estudo às sextas-feiras.
13	Houve uma reunião com Edileuza, da 5ª região de ensino.
14	Houve uma palestra, inclusive parece que saiu uma ajuda para quem ia estudar os Parâmetros em Ação, mas, segundo a prefeitura, ficou na mão dele para arcar com as despesas que o município teve.
15	Houve uma reunião com Edileuza da 5ª Região de Ensino e as diretoras das escolas. Foram falar o que era os Parâmetros em Ação.
16	Houve uma reunião com Edileuza da 5ª região de Ensino e pessoas aqui foram se capacitar em João Pessoa para repassar para a gente.
17	O pessoal da 5ª região queria um professor para ir a João Pessoa participar de curso, só que não ganhava nada. Aí rodaram e não acharam. Depois me convidaram e, como gosto de desafios, aceitei. Foi lá que vi a tamanha responsabilidade. Fiquei como coordenadora.
18	Teve reunião com o pessoal de Monteiro e os professores daqui.

19	Foi através de Edileuza de Monteiro.
20	Foi a Secretária de Educação com o pessoal de Monteiro.
21	Foi pelo pessoal daqui mesmo.
22	Foi por Edileuza e Zefinha.
23	Através de palestra ou foi um curso, coisa assim.
24	Teve um encontro de Edileuza de Monteiro e secretaria de educação.

-Que eventos, cursos, palestras de capacitação foram realizados no Município, ou onde houve e teve a participação das professoras para poder se implantar os Parâmetros em Ação ?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Houve sim. Agora não sei se foi aqui mesmo.
02	Houve um encontro para os professores municipais.
03	Isso aí eu não sei. Só sei que são três turmas que fazem o curso.
04	Eu só sei que teve umas pessoas da Secretaria de Educação para orientar.
05	Não sei. Pode até ter acontecido, mas eu não me recordo.
06	Não sei. Se teve, não fiquei sabendo.
07	Escolheram a dedo algumas pessoas. Os professores não foram convidados não.
08	Não houve não.
09	Eu não sei. Eu comecei a fazer o curso, mas parei.
10	Acho que foi uma capacitação em João Pessoa e em Sousa. Aqui não.
11	Se teve em Serra Branca, não fiquei sabendo. Eu acredito que não.
12	Teve em João Pessoa só para os monitores.
13	Foi assim: teve primeiro essa reunião com Edileuza; depois as meninas foram se capacitar em João Pessoa.
14	Teve uma reunião para anunciar. Mas, curso não.
15	Houve essa reunião com Edileuza. Ela explicou que os professores deveriam fazer o curso do Parâmetro em Ação que são divididos em ensino fundamental e médio. Só isso que houve.
16	Só houve essa reunião com Edileuza e a capacitação em João Pessoa.
17	Houve um treinamento em João Pessoa só para as monitoras que iam dar o curso. Este durou uma semana e eles chamaram de Estudo Continuo Parâmetros em Ação.
18	Houve antes de ser implantado. Em Sousa e João Pessoa.

19	Aqui mesmo não teve. Agora para tomar conhecimento da implantação do PCN, foram duas colegas à João Pessoa assistirem uma reunião lá.
20	As colegas foram para João Pessoa, se capacitarem.
21	Não. Nós sabemos por boca de um e de outro. Não houve mobilização nenhuma.
22	Eu soube que houve uma reunião em João Pessoa.
23	Teve uma reunião, essa que eu falei, para anunciar, mas curso mesmo, que eu saiba não houve não.
24	No início que os PCN chegaram não, mas, esse ano, acho que em maio, houve um encontro de duas semanas com a Universidade Francisco Maccarenhas, onde foi tratado os assuntos dos PCN. Agora na sua implantação não houve não.

- Para você o que significa os Parâmetros em Ação e os Parâmetros Curriculares? O que eles inovaram no ensino e nas práticas educacionais do Município?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Bem, ajuda (né?) em conhecimentos. Porque o professor só fica bitolado na sua disciplina. Então, ajuda tanto o aluno quanto o professor para os conhecimentos dele.
02	Eu acho muito bom. Pelo menos eu acredito que as pessoas que estudam e querem colocar em prática é fundamental.
03	Eu praticamente não gosto muito. Acho eles muito resumidos. Tem alguns professores que ficam bitolados nos Parâmetros. Eu pelo menos vou muito bem, claro, baseada neles.
04	Os Parâmetros são proveitosos. Eu mesma aprendi muita coisa, novos métodos e como ensinar de acordo com a realidade da cidade.
05	É de fundamental importância visto que se traz uma metodologia onde o professor, até então, não conhecia. A maneira de trabalhar várias disciplinas mostra como trabalhar com a avaliação e metodologia. Acho que veio somar aos nossos conhecimentos.
06	Eu não participo das reuniões. Os professores que participam não passam nada. Segundo conversa de um grupo, é que estão participando para tentar melhorar o ensino em sala de aula.
07	Eu não participo mais porque acho que não está funcionando legal. Quem tá participando tá criticando. As professoras que estão dando o curso não estão bem aprovadas, não têm capacidade para ministrar o curso.
08	Para quem obedece, eu acho que inovou bastante a metodologia: o modo de ver os temas transversais que têm causado muita polêmica. Mas, para aqueles que só pegam e guardam, não adianta.
09	É aquela coisa que eu já disse: quem quer mudar está tendo a chance. Agora, quem não quer, tanto faz estudar os Parâmetros em Ação, como qualquer tipo de capacitação que não sai daquilo.

10	Os dias que eu participei eu estudei mais ou menos.
11	Deram uma vida nova ao professor. É o mesmo que sair de alma limpa, pois é muito mais abrangente quando a gente participa de um encontro.
12	É a melhor maneira da gente trabalhar. Principalmente na parte de textos, porque antigamente a gente trabalhava a leitura bem mais simples e o português a gente trabalhava só a parte gramatical. Hoje a gente tem que trabalhar mais o texto, desenvolver a leitura. Então, os PCN's questiona muito isso. Eu mesma estou aprendendo agora.
13	Bem, é muito bom, ele parou uns dias e a gente já começou a sentir falta.
14	Olha, os Parâmetros em Ação não inovaram nada porque eles não estão sendo utilizados. Eles estão sendo debatidos, o pessoal está participando da capacitação, mas eles não sabem como utilizar. O município não tem um plano e não tem como implantar os PCN's na sala de aula.
15	O objetivo do PCN é mostrar que todas as disciplinas são importantes em sala de aula. Eles querem mostrar o caso da interdisciplinaridade.
16	Uma renovação na educação em termos gerais.
17	Olhe, eles traz uma proposta. Agora eu não sei se estão sendo trabalhados em sala de aula. Porque os objetivo dos parâmetros é esse. Mas eu não tive oportunidade de visitar as escolas e saber se estão sendo aplicadas.
18	Depois dos PCN's eu acho que as crianças estão aprendendo mais.
19	Bem, eu acho que o propósito dos PCN é melhorar a educação, mas eu não to vendo com bons olhos não, porque a pessoa que dá o curso tem pouco conhecimento é um negócio meio sem compromisso. Eu só vou até o fim porque eu não gosto de desistir, Mas não vejo que eles tragam benefícios para a educação.
20	Pra mim foi uma oportunidade muito boa, porque agente estuda e fica esclarecida e renova bem, não é? A gente ta trabalhando artes e vai se lembrando como é a coisa.
21	Eu acho que melhorou e tende a melhorar desde que se tome consciência, porque eles são bons. Eu aprendi algumas coisas que eu achava que tava certa e que na realidade eu não estava.
22	Acho que melhorou alguma coisa.
23	Olha, não inovaram nada. Porque eles não estão sendo utilizados. O pessoal está participando, mas não sabe como utilizar. O fato do Município não ter um plano não têm condições de trabalhar os parâmetros.
24	Como eu já falei, eles precisam ser adaptados, no momento ainda não estão surtindo efeito não.

19	Aqui mesmo não teve. Agora para tomar conhecimento da implantação do PCN, foram duas colegas à João Pessoa assistirem uma reunião lá.
20	As colegas foram para João Pessoa, se capacitarem.
21	Não. Nós sabemos por boca de um e de outro. Não houve mobilização nenhuma.
22	Eu soube que houve uma reunião em João Pessoa.
23	Teve uma reunião, essa que eu falei, para anunciar, mas curso mesmo, que eu saiba não houve não.
24	No início que os PCN chegaram não, mas, esse ano, acho que em maio, houve um encontro de duas semanas com a Universidade Francisco Mascarenhas, onde foi tratado os assuntos dos PCN. Agora na sua implantação não houve não.

- Para você o que significa os Parâmetros em Ação e os Parâmetros Curriculares? O que eles inovaram no ensino e nas práticas educacionais do Município?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Bem, ajuda (né?) em conhecimentos. Porque o professor só fica bitolado na sua disciplina. Então, ajuda tanto o aluno quanto o professor para os conhecimentos dele.
02	Eu acho muito bom. Pelo menos eu acredito que as pessoas que estudam e querem colocar em prática é fundamental.
03	Eu praticamente não gosto muito. Acho eles muito resumidos. Tem alguns professores que ficam bitolados nos Parâmetros. Eu pelo menos vou muito bem, claro, baseada neles.
04	Os Parâmetros são proveitosos. Eu mesma aprendi muita coisa, novos métodos e como ensinar de acordo com a realidade da cidade.
05	É de fundamental importância visto que se traz uma metodologia onde o professor, até então, não conhecia. A maneira de trabalhar várias disciplinas mostra como trabalhar com a avaliação e metodologia. Acho que veio somar aos nossos conhecimentos.
06	Eu não participo das reuniões. Os professores que participam não passam nada. Segundo conversa de um grupo, é que estão participando para tentar melhorar o ensino em sala de aula.
07	Eu não participo mais porque acho que não está funcionando legal. Quem tá participando tá criticando. As professoras que estão dando o curso não estão bem aprovadas, não têm capacidade para ministrar o curso.
08	Para quem obedece, eu acho que inovou bastante a metodologia: o modo de ver os temas transversais que têm causado muita polêmica. Mas, para aqueles que só pegam e guardam, não adianta.
09	É aquela coisa que eu já disse: quem quer mudar está tendo a chance. Agora quem não quer, tanto faz estudar os Parâmetros em Ação, como qualquer tipo de capacitação que não sai daquilo.

10	Os dias que eu participei eu estudei mais ou menos.
11	Deram uma vida nova ao professor. É o mesmo que sair de alma limpa, pois é muito mais abrangente quando a gente participa de um encontro.
12	É a melhor maneira da gente trabalhar. Principalmente na parte de textos, porque antigamente a gente trabalhava a leitura bem mais simples e o português a gente trabalhava só a parte gramatical. Hoje a gente tem que trabalhar mais o texto, desenvolver a leitura. Então, os PCN's questiona muito isso. Eu mesma estou aprendendo agora.
13	Bem, é muito bom, ele parou uns dias e a gente já começou a sentir falta.
14	Olha, os Parâmetros em Ação não inovaram nada porque eles não estão sendo utilizados. Eles estão sendo debatidos, o pessoal está participando da capacitação, mas eles não sabem como utilizar. O município não tem um plano e não tem como implantar os PCN's na sala de aula.
15	O objetivo do PCN é mostrar que todas as disciplinas são importantes em sala de aula. Eles querem mostrar o caso da interdisciplinaridade.
16	Uma renovação na educação em termos gerais.
17	Olhe, eles traz uma proposta. Agora eu não sei se estão sendo trabalhados em sala de aula. Porque os objetivo dos parâmetros é esse. Mas eu não tive oportunidade de visitar as escolas e saber se estão sendo aplicadas.
18	Depois dos PCN's eu acho que as crianças estão aprendendo mais.
19	Bem, eu acho que o propósito dos PCN é melhorar a educação, mas eu não to vendo com bons olhos não, porque a pessoa que dá o curso tem pouco conhecimento é um negócio meio sem compromisso. Eu só vou até o fim porque eu não gosto de desistir. Mas não vejo que eles tragam benefícios para a educação.
20	Pra mim foi uma oportunidade muito boa, porque agente estuda e fica esclarecida e renova bem, não é? A gente ta trabalhando artes e vai se lembrando como é a coisa.
21	Eu acho que melhorou e tende a melhorar desde que se tome consciência, porque eles são bons. Eu aprendi algumas coisas que eu achava que tava certa e que na realidade eu não estava.
22	Acho que melhorou alguma coisa.
23	Olha, não inovaram nada. Porque eles não estão sendo utilizados. O pessoal está participando, mas não sabe como utilizar. O fato do Município não ter um plano não têm condições de trabalhar os parâmetros.
24	Como eu já falei, eles precisam ser adaptados, no momento ainda não estão surtindo efeito não.

-Os Parâmetros em Ação levaram os professores (a) a refletir e mudarem suas práticas anteriores?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Não percebi isso ainda não.
02	Eu acho que sim. os que trabalham comigo eu sinto que eles tentaram (né?) isso é importante.
03	Não. Aliás, tem muitos que participam mesmo contra a vontade. Eles estão ali, porque são obrigados.
04	Não. Não percebo muita coisa não.
05	De certa forma sim. A gente não pode dizer todos, porque cada pessoa é um mundo, pensa de forma diferente. Eu acho que aquele professor que quer mudar, de alguma forma quer melhorar sua maneira de ensinar, com certeza ajudou.
06	Não. Não se mudou nada, continua a mesma coisa.
07	De jeito nenhum.
08	Eu acho que refleti, eu não sei, mas discutir naquela hora discutiram. Agora se mudaram suas práticas, eu acredito que não.
09	Sim.
10	Alguns. A gente percebe que nesses grupos de estudos têm alguns deles que se isolam, não participam. não questionam. Querem tudo pronto.
11	Sim. Eles não ficam só preso ao livro, porque antes era só o livro. Hoje têm de procurar outras fontes.
12	Eu mesma mudei. Com eles eu já percebo uma mudança.
13	Sim. A gente muda sim. Eu mesma mudei.
14	Para alguns sim. Até porque quem participa desses Parâmetros são poucos. O Município não faz um trabalho mais abrangente e fica muito difícil aplicar em sala de aula.
15	Com certeza. Principalmente para aqueles professores conservadores.
16	Eu acho que sim.
17	Os professores de 5ª a 8ª levou. Mudaram e teve até diretor que veio me perguntar que milagre foi esse que professor fulano de tal, ninguém conseguia trabalhar com ela e hoje está ajudando na direção da escola.
18	Eu acho que sim, que eles trazem muitas coisas para a gente trabalhar. Quem não parou, não deve parar porque é um curso maravilhoso.
19	Nem de todos. A maioria continua com o mesmo pensamento, a mesma prática pedagógica eu não vejo mudanças significativas não.
20	Acredito que sim. Eu graças a Deus venho achando muito bom.
21	A mim, pelo menos, levou. Eu era um pouco radical eu achava que eu deveria ensinar da mesma forma que eu tinha

	aprendido. Eu costumo dizer que eu dou um pulinho. No velho testamento tem o novo que é a escola moderna. Mas, eu acho que não pode abandonar o velho não.
22	Para alguns mudou alguma coisa, para outros não.
23	Para alguns sim. Até porque nem todos os professores participam desse estudo, principalmente os da zona rural.
24	A reflexão talvez. Agora a prática é aquela história, debate vai, debate vem, mas na hora da prática eu não noto não.

-O estudo do "Parâmetro em Ação" estimulou e melhorou a relação do professor / aluno em sala de aula? De que forma? Como?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Se isso funciona é de 1ª a 4ª série, porque de 5ª a 8ª série, não.
02	Eu acho que sim, ajudou o professor a ser mais dinâmico, ter mais paciência. Eu acho isso melhorou. O ensino é mais livre, deixa o aluno a vontade.
03	Eu acho que não.
04	Porque o professor hoje tem de entender a realidade de aluno em sala de aula e então, a capacidade que eles tem de acordo com o ambiente, o que deve se trabalhar de acordo com a capacidade financeira e ambiental.
05	Nesse sentido é muito cedo dizer. Até porque a gente não terminou ainda e precisa da união da direção, professor e aluno, gradativamente, porque as coisas não mudam de vez. Mas a vontade de um gerenciamento, eu acredito que isso deve dar algum resultado.
06	Não. Não se mudou nada. Continua a mesma coisa.
07	Não.
08	Também não.
09	Eu acho que sim.
10	Sim.
11	Sim. Muito.
12	Bom. Eu vejo que elas trabalham nesse sentido. Eu já dou o bem e carinho para os meus alunos.
13	Olhe, o professor se esforça demais para criar um relacionamento bom, só que o aluno não está nem aí.
14	Eu acho que a relação professor / aluno varia muito. É muito relativo vai muito da qualidade do professor e do nível profissional que ele tem para com aluno.

15	Estimulou porque o objetivo dos Parâmetros é trabalhar o aluno em sala de aula. Se o aluno chega com um problema, o professor tem que saber conversar com aquele aluno, dar um apoio maior a ele.
16	Para aquele professor que não se interage, tem dificuldade de interagir com o aluno, participando da capacitação, ele vai perceber que há uma melhoria muito boa.
17	Eu acredito que sim.
18	Acho que sim.
19	Da minha parte eu fiquei um pouco estimulada, agora conversando com colegas eu sinto elas decepcionadas, porque elas esperavam alguma coisa que melhorasse suas práticas pedagógicas, e isso não tem acontecido.
20	Não. O material escolar sempre tem, mas não mudou depois do PCN, não.
21	Estimulou e melhorou porque hoje eu já vejo meu aluno com outros olhos, eu já procuro entender melhor, eu procuro saber o que tá havendo. Porque a gente sabe que eles são de classes sociais diferentes, né?
22	Eu acho que essa relação depende muito de professor para professor.
23	Eu acho que a relação professor e aluno variam muito, vai muito da qualidade do professor e do nível profissional que ele tem.
24	Olhe, a relação professor/aluno ela vem sendo discutida não por causa dos PCN, mas em todos os seguimentos da sociedade, mas ainda se percebe o professor como o dono da verdade, que diz: <i>Cala boca menino</i> e só ele tem razão. Ainda tem muito isso aqui e tá precisando fazer um trabalho em cima disso.

-O “Parâmetros em Ação” estimulou os professores a planejarem conjuntamente o ensino da escola? De que forma?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Isso aí estimulou, porque até obriga indiretamente.
02	Com certeza.
03	Não.
04	É isso aí, eles planejaram. Agora a metodologia, acho que não. Continua mesma. Pelo menos se reúnem.
05	Sim. Como eu falei anteriormente, toda essa soma de conhecimentos e ações vieram nessa perspectiva.
06	Eu não percebo esse ensino de qualidade, não.
07	Não.
08	Não.
09	Acho que sim.
10	Estimulou muito.

11	Estimulou. Inclusive eu vejo mais preocupação de minha mãe. Ela está com 54 anos, antes ela ficava muito presa ao livro didático.
12	Com certeza.
13	Estimulou. Hoje eles se reúnem.
14	Não. Eu diria que não.
15	Estimulou, porque a gente senta e conversa sobre o que vai trabalhar em sala de aula.
16	Aconteceu, com certeza.
17	Estimulou sim.
18	Sim. Como trabalhar em grupo.
19	A gente se reúne de vez em quando, mas são encontros que deixa a desejar. Eu sempre coloco que deveria haver um espaço para colocar as experiências de cada um, para aqueles que estão entrando se sintam mais seguros. E isso não acontece não. A gente planeja, mais isoladamente. Raramente as professoras de uma mesma série se reúnem só.
20	Nem todos. Porque eu trabalho no Ahú e como lá só tem uma alfabetização eu teria que me juntar as outras das outras escolas, e isso não acontece.
21	O programa Parâmetros em Ação estimula. Se bem que a gente ainda não trabalha em conjunto. Existe ainda muita individualidade e a gente sabe que o trabalho seria melhor se fosse em conjunto.
22	Eu não percebo isso não.
23	Não, eu diria que não.
24	Eu acho que não.

-Depois da implantação dos Parâmetros em Ação, melhorou o material escolar em qualidade e quantidade? Como?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Não houve mudança não.
02	Melhorou porque o dinheiro vem direto para a escola e a professora compra.
03	Também não tem melhoria nisso aí não.
04	Não. Não tem material. O material que a gente tem é de antigamente, é folha de papel, giz e quadro. Se a gente quiser inovar alguma coisa o professor tem que comprar. Só tem conversa, mas material não.
05	Isso aí não.
06	Permanece a mesma coisa, muitas vezes sem nada.
07	Não.

08	Que eu observe não. Até porque a escola que eu trabalho é pequena e se houvesse alguma mudança dava pra gente ver alguma coisa, mas não teve não.
09	Não.
10	Melhorou mais ou menos.
11	Em relação à quantidade sim, porque os professores aproveitam o que eles têm. Porque muitos têm o material e deixam lá engavetado e não tentam resgatar, no caso, a história de Serra Branca. Então, eu acho que em quantidade sim.
12	O material é o mesmo, não mudou não.
13	Não.
14	Não. Eles aprendem, mas não pratica. O material didático fica guardado lá, eles nunca usam. Não são estimulados para isso. Eu digo que cada escola precisa de um pedagogo para acompanhar um projeto como esse, e nós estamos muito longe.
15	Eu acho que a melhoria que teve foi o conhecimento do professor.
16	Melhorou.
17	Não. Material continua o de sempre.
18	Melhorou mais ou menos.
19	O material escolar continua o mesmo, não mudou nada não.
20	Ainda é pouco.
21	Não. Tem assim, apostilas. Mas material em sala pra trabalhar com eles não.
22	Melhorou mais ou menos.
23	Material escolar não. Eu digo que cada escola precisa de um pedagogo para acompanhar um projeto como esse e nós estamos longe disso.
24	Em relação ao material didático, ele de certa forma melhorou. Se comparando aos tempos passados, melhorou. Tem escola que tem o material e professores não foram treinados para trabalhar com eles. Não usa porque não sabe.

- Os professores são capacitados para melhorar seus conteúdos em sala? Houve capacitação? De que tipo? Qual a finalidade? O período? E a instituição formadora?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Tem havido sim. O tipo eu não sei, nem a finalidade, porque eu não participei.
02	Houve. Essa última que eu falei, que foi dada pela Fundação Francisco Mascarenhas. Esse ano praticamente só foi essa. Houve outra no Cônego João Marques que foi dada pelo pessoal da UFPB. Essa eu participei pouco, porque trabalho

	em outra escola. A duração eu não lembro. Agora, acho que era para ensinar a trabalhar por área específica.
03	Houve uma da UFPB. Era Educação continuada. A finalidade era melhorar o nível de conhecimento do professor. Mas infelizmente a secretaria não cumpriu com todos os métodos exigidos e o curso não chegou a ser concluído. Não chegou a um ano. Ele iniciou em 2000, era uma vez por mês, muitas vezes tinha mês que eles não vinham, porque havia desencontros, não sei se de transportes, era questões lá de dentro da secretaria.
04	São. Serra Branca tem muitos professores capacitados. Inclusive o CEPES vem para cá, devido ao quadro de professores que maior de que Sumé. No município as capacitações só são para o 1º grau até a 4ª série. São para melhorar o ensino dos professores em sala de aula. Eu mesmo, já participei de uma lá no pró. Os professores eram de Campina Grande, muito bons, da UFPB.
05	Tem sim. Já houve vários. As capacitações é para melhorar o desempenho do professor em sala de aula. Uma que teve, durou 2 semanas, outros foram continuados.
06	Houve mais. Então, a gente tem mais chance. Primeiro veio dois pró-ciências, tivemos mais duas oficinas aqui no Município que durou duas semanas. Então, isso foi uma boa. Eram para estimular o alunado, para eles aprenderem mais, participarem mais. Os cursos foram dados pelas Universidades Federal e Estadual. O conteúdo foi sobre o ensino médio.
07	Houve uma capacitação agora, ultimamente. A gente ainda tá pra receber o certificado, mas foi apenas em nível de propaganda, porque o objetivo tá longe de ser alcançado. Até porque nem todos os professores participam, porque não houve convite, nem carro para ir buscar os professores do sítio. Os professores não são consultados para se capacitar, vem e pronto. E, no final do ano, os professores vão repor as aulas que ele deixou de dar para se capacitar. São capacitações da moda, aconteceu em tal canto, então, vamos fazer aqui também. Essa última que veio da Francisco Mascarenhas, eles vieram fazendo um arrastão. É como vendedor que está vendendo um produto, faz tudo pra que aquilo aconteça e o objetivo maior que é formar professor, fica em terceiro. Durou duas semanas, os assuntos deixaram a desejar demais. A gente vai e não aprende nada.
08	Houve uma agora os PCN's da instituição Francisco Mascarenhas, mas englobou todo o mundo, alfabetização e de 1ª a 4ª série. O conteúdo era ensinar como trabalhar com os termos transversais, tudo relacionado aos PCN's.
09	Tem tido sim. São pra melhorar a educação, como trabalhar em sala de aula. Ensinar a trabalhar as quatro matérias juntas. A universidade era de Patos.
10	Tem havido. Ensinar como a gente deveria trabalhar coma as crianças numa sala de aula. Foi de duas semanas, mas já houve várias. Essa ultima que veio era de Patos e as outras eram de Campina Grande. Eles trazem muito material, mas a gente não tem como reproduzir em sala de aula. A gente faz o necessário, mas não faz tudo, eu não vou dizer que faz.

11	Sim e capacitações boas. Foi para aprender a trabalhar com termos transversais em sala de aula. Foi de quinze dias, foi no final do mês de maio, da Fundação Francisco Mascarenhas. Teve outros que foi ensinando a trabalhar com sucata, reciclagem de várias coisas.
12	Tem sim. Para agente trabalhar melhor em sala em sala de aula. A finalidade é trabalhar a matéria, principalmente a tabuada como trabalhar a leitura. Antes era estudos sociais, hoje é história e geografia, como retirar a história da geografia. Só não sei por quem foi dada. Só sei que teve uma no mês de maio. Essa cada professor aprendia a trabalhar por série. Nessa época eu trabalhei com alfabetização e foi com a professora Joana. O tempo dependia, às vezes eram duas semanas, as vezes era uma, assim.
13	Houve. Agora em maio ou abril houve. Era para reciclar os professores. Era trabalhar as disciplinas. O tempo, essa ultima foi de duas semanas. Teve uma que não foi concluída, pela UFPB. E a outra foi a Francisco Mascarenhas.
14	Quando tem a gente observa que é só pra ganhar dinheiro. Como o ultimo treinamento que a Francisco Mascarenhas veio fazer aqui, era pra ensinar ao professor como escrever substantivos, adjetivos. Eu acho que não tem aproveitamento para nós. Eu observo que há uma corrida muito grande por parte de quem organiza, essas capacitações, só para ganharem o dinheiro, mas não fica nada. O ano passado nós começamos um projeto de capacitação, da UFPB, através da professora Keila é mais um grupo de professores muito preparados, mas não continuou. P prefeito não ofereceu nenhum apoio, que seria o transporte e acabou acabando. Aí vem esse negócio de passar uma semana, você não aprende em uma semana. Capacitação mesmo é aquilo que é permanente, com pesquisa, que você esteja sempre observando o aluno. A da Francisco Mascarenhas era como aprender geografia, história e a questão dos parâmetros, a interdisciplinaridade. Não tem aproveitamento estudar tudo isso em 15 dias, porque era coisa demais.
15	Houve sim. Houve na Cônego João Marques e houve nas áreas de como a gente trabalhar em sala de aula com o aluno. Como usar a metodologia, teve também parte dinâmica. Essa durou três dias. E foi a UFPB. Trabalhou o conteúdo das disciplinas específicas. Ex: o professor de língua ficava com uma turma, matemática com outra. E nisso eles trabalhavam textos, vídeos, palestras e cartazes.
16	Houve e às vezes ainda há. Só que na minha disciplina não. Eu acho que é discriminação, porque sempre acontece capacitações e eu participo, nunca tem para geografia. Se tem não me avisam.
17	Houve duas. Uma pela UFPB, muito boa, só não foi 100% porque à parte que depende da prefeitura atrapalhou. Eram as disciplinas de 1ª a 4ª série. Era pra ser um ano, uma vez por mês, mas houve um imprevisto e parou. Era pra ensinar tudo como se trabalhar nessas novas metodologias. Ex: na língua portuguesa, estudo de textos era muito rico. Houve outra em maio, neste mesmo nível de 1ª a 4ª série com os mesmos assuntos, agora dentro dos PCN's. essa foi duas semanas, mas o tempo foi pouco. A instituição era de Patos.

18	Se há capacitação, mas não é freqüente não. São capacitações "relâmpago", são rápidas. Sempre participo e é sempre a mesma coisa não há nada de novo não. A duração é uma semana, até duas. Quando veio o pessoal da UFPB, começaram um trabalho muito bom aqui. mas não se sabe o motivo que eles não terminaram e deixaram pelo meio. Os conteúdos eram novos didáticos para professor aplicar em sala de aula.
19	Aqui raramente há. Ultimamente a gente fez um curso da Francisco Mascarenhas - Patos. Mas não era sobre os PCN's não, era sobre problemas de escola mesmo.
20	Tem havido e são boas. Mas não é constante não.
21	As que tem tido tem ajudado a melhorar o ensino.
22	Há sim várias capacitações. Porém, deixa muito a desejar.
23	Em termos de município, não. Quando vem, é só pra ganhar dinheiro, ou seja, quem dar os cursos. Porque não tem aproveitamento para nós. Essa ultima que teve da Francisco Mascarenhas, eles ensinaram como o professor escrever substantivo, adjetivo. Isso a gente já sabe, precisamos aprofundar os conhecimentos.
24	Houve, mas a mudança dos professores é muito temida. Mas é aquela história, os professores não estão capacitados, abertos a mudanças. O que é novo assusta, eles não se sentem seguros para encarar o novo. Então ele prefere os métodos antigos. E muitas vezes quando você chega com método novo, com uma inovação. você é considerada como metida a besta, é amostrada, e porque faz faculdade quer saber de tudo. Tem muito isso.

- O que significou o estudo dos Parâmetros em Ação na redução dos índices de evasão, repetência e rendimento escolar?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Bom. Pelo menos aqui nessa escola a evasão é muito pouca e a repetência também.
02	Acho que pouca coisa, mas ninguém pode mais reclamar.
03	Eu não vejo isso não, nada.
04	Ainda continua a mesma coisa.
05	Continuo dizendo que ainda é cedo para avaliar.
06	O rendimento escolar hoje eu não posso avaliar, porque estão passando o alunado. Então, não tem como avaliar se em primeiro lugar está o alunado. Isso é o que a própria direção nos fala, que o aluno não pode ser reprovado.
07	Não tem nenhuma relação. Os Parâmetros estão sendo encarado de forma alheia.
08	Não há.
09	Repetência é pouca. O rendimento dos que passam é mais ou menos.
10	Mais ou menos. Eu acho que as crianças estão aprendendo mais.

11	Não dá pra fazer uma amostra ainda não. A gente que vive aqui no sítio é mais tranquilo e não tem muita evasão não.
12	Não dá pra fazer uma leitura não.
13	Continua a mesma, não mudou muita coisa não.
14	Eu não vejo redução, não.
15	Acho que hoje tá havendo essa integração que não existia entre professor e aluno. Mas não mudou nada não.
16	Tanto na escola do Estado como no Município eu só poderei dar a resposta quando concluir os estudos e ver o grau de evasão e tudo, se teve ou não.
17	Ainda não dá pra fazer uma avaliação.
18	Pra mim mesmo eu não sei essa questão da evasão, porque na escola em que eu trabalho não tem alto índice de evasão. O rendimento escolar eu creio que sim.
19	Bem, na minha sala de aula, ainda não obtive nenhum sucesso porque a turma que eu recebi esse ano veio de uma aceleração de 2ª para uma 4ª série sem nenhuma estrutura, sem condições de estudarem na 4ª série. Eu acho que vou reprovar muitos esse ano. Sei que vou ter problemas com a direção que não quer que a gente reprove.
20	Na minha turma, meus alunos não se evadem muito, só quando mudam, agora repetem muitos.
21	Ainda não dá para fazer uma avaliação, mas na minha turma vão ficar muitos sem passar de verdade, porque eu não peguei uma 1ª e sim uma alfabetização.
22	Não vejo muita mudança não.
23	Não vejo redução, não.
24	Melhorou a evasão escolar devido a Bolsa Escola, porque os alunos não estão na escola para aprender, mas para assegurar a Bolsa Escola.

- Há uma relação entre os Parâmetros em Ação, Bolsa Escola, merenda, transporte, melhoria do rendimento escolar, evasão e repetência? Por quê? Qual a avaliação a sua escola tem disso?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Ah! Minha filha, essa pergunta não posso responder, é muita responsabilidade.
02	Não. Por enquanto, essa questão de bolsa escola, eles recebem e em termo de transporte aqui, tem os transportes que são pagos pela prefeitura. Eu acho que a avaliação é boa.
03	Na minha opinião, isso aí não influenciou nada não. Porque na escola que eu trabalho o nível econômico dos pais não é tão baixo não. Então, eu acho que isso aí não interferem na evasão e repetência não.
04	Mais ou menos.

05	Sim. Claro que existe. Porque é um conjunto, um faz parte do outro e a união de todos, a soma, vai colaborar com o desenvolvimento da educação. Então com certeza vai melhorar.
06	Olhe só, a freqüência houve uma melhora principalmente, da zona rural, que eles fogem muito. Eles dão muito trabalho, eles ficam com vontade de passear, e por isso, muitas vezes eles não têm punição dentro da escola. Então, eles mm tem a quem temer. Então, eu acho que se errou nessa relação aí com a Bolsa Escola, porque eles ficam com receio de perder e então eles fica freqüentando as escolas.
07	Não tem nenhuma relação.
08	Bem. Em relação aos "Parâmetros" eu não sei, eu sei que em relação à Bolsa Escola, fica aquela imposição. Ou você vem ou você perde. Então, como a escola é muito carente, vem uma certa parcela de alunos, mas em termos de repetência continua do mesmo jeito.
09	Não sei.
10	Não tenho conhecimento não, mas acho que tem.
11	São coisas separadas. Eu acho que hoje em dia tem tudo isso para o aluno. Se ele não estuda é porque ele estão fechadinho, mas acho que é uma coisa boa que está acontecendo.
12	Não. Bolsa Escola é Bolsa Escola, "Parâmetro" é Parâmetros.
13	Não existe relação não.
14	Em relação aos "Parâmetros" não. A Bolsa Escola é aquela carreira toda, e dizer que o aluno vai melhorar é muito arcaico esse pensamento. A merenda escolar está fora disso, sinceramente eu não colocaria merenda escolar para ficar do jeito que está. Transporte é pago com dinheiro do FUNDEF. Melhoria do rendimento escolar não vejo não.
15	Eu acho que os "Parâmetros" seria um rendimento melhor para nós professores e a gente repassar em sala de aula. A Bolsa Escola é o estímulo de trazer o aluno para a sala de aula. A merenda e o transporte é um avanço de nossa educação que não tinha.
16	Há uma melhoria. A avaliação que a escola tem é de levar o melhor conhecimento até o aluno.
17	Há sim.
18	Na minha escola, tem aluno PETI, outros recebem Bolsa Escola. Eu acho assim, que de certa forma, gratifica um pouco.
19	Não. Eu vejo os PCN, de uma maneira isolada, nem vejo relação nenhuma não.
20	Acredito que não há relação nenhuma.
21	Eu acho que não há relação não. Cada um é cada um.
22	Eu acho que não há relação.
23	Em relação aos PCN's não. A Bolsa Escola é aquela correria toda, e dizer que o aluno vai melhorar é arcaico esse pensamento. A merenda escolar fica fora disso. Transporte é pago com o dinheiro do FUNDEF. Melhoria do

	rendimento escolar, não vejo evolução.
24	Tem uma relação entre todos e melhorou a evasão, por conta dessa Bolsa Escola, conseqüentemente melhorou o rendimento.

-Os Parâmetros em Ação aumentaram as exigências em termos de dedicação da professora ao trabalho? Como você e sua categoria têm reagido a isso?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Pelo menos eu não tenho sentido isso não.
02	Eu acho que com alegria, no caso, porque a gente faz esses PCN's, na semana a gente se encontra aqui mesmo no final da tarde para discutir.
03	Normal.
04	Aumentaram mais ou menos, também.
05	Da maneira possível, cada professor, ele vai fazendo, ele vai tentando gradativamente utilizar esses conhecimentos e da melhor forma possível colocar em prática.
06	Normal.
07	É como eu falei antes, os Parâmetros estão sendo olhado de forma alheia e a categoria não discute, não reage, não toma partido. Até porque a categoria, pelo menos aqui em Serra Branca, é totalmente dispersa.
08	As aulas são ministradas em horário oposto ao que o professor está trabalhando em sala de aula.
09	Achamos mais ou menos.
10	Eu acho que elas estão certas de não acharem bom.
11	Sim. Eles gostam. Se tivesse todos os dias eles iam.
12	Todo mundo vai satisfeito. Às vezes a gente chega meia noite em casa, porque somos da Zona Rural, mas mesmo assim, vai todo mundo feliz, porque sabe o que quer.
13	Tem reagido bem. Eles gostam.
14	Não é compensada. (...) veio uma verba para os Parâmetros, mas a prefeitura não repassou essa gratificação para os professores, dizendo que era para cobrir as despesas da prefeitura com o curso.
15	É compensada em termos de conhecimentos. Deveria ser em nossa carga horária, porque nós estamos nos aperfeiçoando.
16	As exigências aumentaram, principalmente, em relação ao professor que é relapso.
17	Olhe, se tivesse com o plano de cargo e salário, aumentava. Tinha acertado que dava direito, mas não tem, nem no Estado, nem no Município.

18	Existe professores que vão como obrigação, mas também não é geral.
19	Ninguém gosta, né?
20	Ninguém diz nada não.
21	Eu faço porque gosto.
22	Não se percebe reação nenhuma.
23	Não. Eu não tenho como responder essa pergunta.
24	Muitos reagiram de forma negativa, eles não querem mudanças, eles não concordam. Eles preferem aquele tempo em que o professor colocava o livro em baixo do braço e ia para a escola e lá era só virar a página e dar o que eles quisessem. Ele não gosta de perder tempo em reuniões, preparando aulas, com estudo em grupo, porque os Parâmetros é um estudo em grupo. Dessas reuniões, participa quem tem interesse ou vai atrás de novidades do que está acontecendo nos outros cantos.

-De que forma esse aumento de carga horária é compensada?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Ele estuda os Parâmetros em Ação em outro horário. Isso aí era pra ser compensado, mas não é.
02	Não é compensado de jeito nenhum.
03	Não. Essa carga horária nem é descontada na carga horária que a gente trabalha, ninguém recebe. É como se fosse hora extra que a gente trabalha sem ganhar nada.
04	Isso é fora de carga horária. Ele não é compensado não.
05	Ela é compensada na forma de aprendizado, porque de financeiro a gente não tem nenhum recurso.
06	Não há. Não é recompensada.
07	Não tem nenhuma recompensa. Você vai estudá-lo em horário oposto ao que você trabalha. É obrigatório. A secretaria me passou osso, como forma que você vai ter uma melhoria, passou a ser uma forma obrigatória: ou você vai ou corre o risco de levar falta e é descontado no seu salário. Uma coisa totalmente fora do objetivo.
08	Não é compensado em nada, só com conhecimento.
09	Recebe uma gratificação do FUNDEF, de R\$ 80,00. Só isso mesmo.
10	A minha não aumentou não, a gora a dos outros eu não sei.
11	No rendimento da aprendizagem.
12	A compensação é a aprendizagem.
13	Não tem isso não.

14	Não é compensada. É o que eu falei, veio uma verba para quem estuda os Parâmetros em Ação, mas a prefeitura não repassou essa gratificação para os professores, dizendo que era para cobrir as despesas com os Parâmetros.
15	É compensada em termos de conhecimentos. Deveria ser na nossa carga horária, porque nós estamos nos aperfeiçoando.
16	Bom, na escola a gente tem um turno livre, justamente com esse termo livre a gente paga os Parâmetros.
17	Olhe, se tivesse com o plano de cargo e salário, aumentava. Tinha certeza que dava direito, mas não tem, nem no estado, nem no município.
18	Não existe recompensa. Aqui no município não é do meu conhecimento não.
19	Não é compensada.
20	De nenhuma forma. Já ouvi dizer que nem as meninas que coordenam recebem por isso.
21	Não é compensada.
22	Não é compensada. Temos apenas o conhecimento.
23	Não é compensada, é como eu falei, veio uma verba para os PCN's, mas a prefeitura não repassou essa gratificação para os professores, dizendo que era para cobrir as despesas da prefeitura com os PCN's.
24	Não, ele não recebe nenhum centavo a mais. Quem faz esse estudo, faz em horário oposto ao de sala de aula.

-Como os Parâmetros em Ação têm representado a realidade social e cultural do aluno, do professor e da própria escola? Ou seja, como o Programa têm refletido a problemática da seca, da agricultura e de outras alternativas de sobrevivência da população? E outros temas como, saúde, meio ambiente e manifestações culturais do povo?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Essa resposta aí, vai lhe responder quem está trabalhando com eles.
02	Só trata de alguma coisa de tudo não.
03	Olhe, de certa forma está inserindo, quando eles trabalham a questão cultural, a questão da Cidadania não deixa de ser inserida. Na verdade os temas estão lá. Agora a minha questão é se realmente os professores trabalham nesse sentido.
04	Não. Muito não. Porque nunca eles diferenciam um aluno de outro. Procurar saber de onde aquele aluno vem, qual o ambiente dele, quem é que orienta ele em casa. Deveria fazer isso. Porque o aluno é problemático. Não tem uma assistência psicológica. Eles tratam o aluno como se fossem da mesma camada social. E eu acho que dificulta o ensino.
05	Essa questão, aí é muito cedo pra que a gente possa dizer algo. A medida que o professor está tendo conhecimento e informações, eu acredito que gradativamente ele vai resolver os problemas.
06	Eu não vejo falando nada disso não, apesar de trabalhar toda essa área que você está falando aí, principalmente em termo de campo, sair para o campo, mas não tenho conhecimento se alguém está fazendo esse trabalho.

07	Essa pergunta aí eu não posso responder, porque eu não estou participando.
08	Têm sim. Fala disso sim.
09	Discute isso aí.
10	Trata, mas como eu não estou bem por dentro, porque eu não estou mais fazendo não.
11	Os parâmetros falam disso com certeza, até parece que foi elaborado pelo povo daqui.
12	Trabalha assim, por cima, não se aprofunda não.
13	Não. Às vezes, na sala de aula, quando acontece de tocar num assunto desses a gente trabalha, mas muito pouco.
14	Não tem porque não é trabalhado em sala. O aluno não sabe nem o que é isso.
15	Agente tem trabalhado o meio ambiente, inclusive, estamos falando de um problema que está em questão hoje, que é o desmatamento da Amazônia. Então, trabalhamos a parte do capital, e tem o lado negativo que é a destruição, trabalha o homem no meio ambiente, o que ele faz para beneficiar e para destruir, com a ajuda da tecnologia, mostrando o que o avanço da tecnologia pode nos trazer de bom e de ruim. A questão da saúde também, o lado social. Então, a gente faz esse intercâmbio do que acontece e traz para aqui, para nossa terra.
16	Correto, tudo isso. Envolve tudo, principalmente a cidadania.
17	Se vê tudo isso.
18	Não são totalmente fora da realidade não, porque eles questionam a ética e a cidadania, só que a gente sabe que muitas vezes isto não é posto em prática.
19	Não tem refletido sobre essas problemáticas e esses temas não, pelo menos na turma que eu faço não.
20	Eu acredito que se o professor conseguir passar para eles o que viu nos PCN e debater. São os termos transversais, né? Ética, meio ambiente, como eu trabalho na 2ª série, eu trabalho sempre a atualidade, o que acontece no município.
21	Eles falam alguma coisa disso mesmo e a gente têm aprendido.
22	Em algumas questões tem se discutido sim, mas superficialmente.
23	Não tem porque não é trabalhada. O aluno não sabe nem o que é isso.
24	O estudo dos Parâmetros aqui, se resume a ler os textos e fica só no bate boca.

- Em seu ponto de vista, em que a nova política de formação educacional inovou o sistema Municipal de ensino e das práticas das professoras, já que antes se falava em evasão, repetência e baixo rendimento escolar. Associados à precária infra-estrutura das escolas, aos baixos níveis de capacitação do professorado, ao mau uso dos recursos públicos e da pobreza dos alunos, da falta de transporte, além de outros problemas sociais?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Bem, melhorou em termos de transporte, porque os alunos não têm mais aquelas dificuldades que antes tinha para se deslocar, que era a pé ou de jegue, ou ir sofrer nas casas dos outros. Na merenda escolar também melhorou. Agora o que falta é material didático. Que só o livro não funciona. E o salário do professor, pelo menos não dá pra gastar, para fazer uns slides. Essas coisas.
02	Em uma parte melhorou muito, em outra, não.
03	A minha visão a nível de Serra Branca é que a educação regrediu. Ela não progrediu. Eu já estou a bastante tempo trabalhando na área da Educação e a gente já passou períodos bem melhor. Cada época que vai se passando ela vai caindo.
04	Mais ou menos. Porque vem dinheiro para capacitação, mas para cuidar realmente do aluno, não de acordo com o sustento em merenda, essas coisas, eles só cuidam mais desse lado. Não procuram saber de onde vem o aluno, porque ele está agindo daquele jeito dentro da escola. Acho que deveria ter isso na escola. Falar com o aluno, saber mais como ele vive, tirar da mente dele aquela revolta, porque o aluno cresce com aquilo e influi muito na sua vida adulta. Então, eu acho que esse negócio de transporte, da merenda, tem muito. Mas a gente cuida do lado externo dele e o lado interno nunca houve isso.
05	Veja bem, se fizermos um estudo comparativo, podemos dizer que sim. Agora, há muito o que melhorar ainda. Acredito que o ponta pé inicial está sendo dado.
06	Não melhorou nada, depois dessas inovações aí. Continua do mesmo jeito, ou seja, como a cantina da perua, de pior a pior.
07	Não, porque em termos de evasão, os alunos estão na escola porque estão recebendo algo. Em termo de repetência, o professor joga a culpa nas costas dos alunos, eles não auto-avalia. Em termos de merenda precária. Em termos de transporte também. O município não tem um transporte certo, tem por época, quando o motorista não recebe o transporte pára, inclusive, pára até as escolas. Em termos do salário continua baixo do mesmo jeito. O material didático a gente não tem. Quando a gente precisa tem que mandar buscar na secretaria, aí vem uma resma de papel, quando acaba, tem que pedir novamente. Por isso que eu digo que não mudou nada.
08	Eu acho que não melhorou nada, está zero. Eu acho, que para mudar o quadro atual da educação, tem que tirara a política de dentro das escolas. Começar elegendo os diretores das escolas. Isso que eu falo é a politicagem não é a política. Principalmente, passar a mão na cabeça de uns e desprezando os outros.
09	Melhorou o ensino e as aulas da gente também.
10	Melhorou alguma coisa ou quase nada.
	Antigamente não, mas hoje, com os benefícios como o Bolsa Escola, os pais se preocupam mais em mandar seus filhos

11	para a escola. Quando chega o final do mês não tá aquele horror de falta na caderneta. Hoje a presença é mais freqüente em sala de aula devido a Bolsa Escola e o transporte que antes não tinha.
12	Inovou sim. Eles vêm e participa da aula. Eles têm tido um bom rendimento e a participação dos pais, hoje é maior para que eles participem mais.
13	Não mudou em nada não. Eu acredito que não, a gente faz de tudo na aprendizagem deles, mas eles não aprendem.
14	Para o professor melhorou sim. Porque o professor passou a ficar mais preocupado em fazer com que a criança não se evada com mais freqüência da sala de aula.
15	Teve o lado bom, que o lado que vem os recursos. A questão da evasão do aluno que diminuiu com a Bolsa Escola tudo isso melhorou para o aluno, porque ele hoje tem transporte, tem livro, merenda. Só acho que falta melhorar o desempenho, para que haja uma melhor aprendizagem.
16	Olha, na verdade eu acho que tudo isso que foi dito até agora inovou na melhoria da educação. É uma globalização a nível educacional.
17	Mudou muita coisa, mas precisa melhorar muito mais.
18	Melhorou alguma coisa, mas sabe-se que se tem muita tem muita a fazer, exemplo, uma educação de boa qualidade.
19	As melhoras são mais para o aluno, mas para o professor não.
20	Mudanças sempre têm, porque antes a gente tinha menos conhecimento das coisas pra trabalhar com os alunos. Hoje com os PCN's a gente sabe como trabalhar a sexualidade, porque isso não tem nos livros. Hoje a gente já trabalha nossa realidade. Mas falta melhorar muita coisa.
21	Eu acho que eu melhorei muito, principalmente com relação ao aluno.
22	Melhorou para o aluno, ou seja, esses programas que lhes beneficiam.
23	Para o professor melhorou sim. Porque o professor passou a ficar mais preocupado com que a criança não se evada com mais freqüência da escola.
24	Melhorou um poço o salário se compararmos com o que ganhávamos antigamente. Mas, em termos de aprendizagem, falta muito para melhorar.

-O que melhorou depois dessa política e o que ainda falta melhorar?

ENTREVIST.	RESPOSTAS
01	Melhorou muita coisa, mas eles estão preocupados é com a estatística do Governo sem levar em conta a realidade do aluno. Não melhorou a aprendizagem porque os meus alunos da 5ª série não sabem ler. Precisa melhorar nisso.
	Eu acho que o salário do professor melhorou, pra vista do que se ganhava antes. Não melhorou totalmente, mas

02	melhorou. Porque o professor visa muito o salário, (né isso)?
03	Há, falta melhorar muita coisa. Em primeiro lugar, seria a conscientização do professor, a verdadeira função dele e a responsabilidade. Estamos precisando da responsabilidade de muitos educadores. Acredito que tem professor que mesmo ganhando R\$ 2.000,00, ele vai continuar trabalhando do jeito que estão hoje. Porque, infelizmente ainda temos professores que só trabalham se forem cobrados, se tiver lá cortando o ponto, se tiverem como se fossem vigiados.
04	Precisa melhorar muitas coisas principalmente o lado do aluno.
05	Olhe, melhorou a questão da merenda, do livro didático, transporte, os recursos os conselhos sabem como utilizar. Então, acredito que nesses aspectos.
06	Acho que melhorou pouca coisa. Eu acho que seria bom se a gente começasse tudo de novo, parasse tudo e recomeçasse tudo novamente.
07	Na verdade falta melhorar o básico. Olhar a educação como uma coisa séria. Melhorar a estrutura, uma boa capacitação. O professor vai se sentir mais valorizado e quando isso acontece, ele trabalhava melhor.
08	Eu acho que não melhorou nada. Precisa transparência para gente saber pra onde está indo esse dinheiro que vem do FUNDEF, quanto vem, se ele está sendo bem distribuído. Na verdade há muita propaganda, mas a realidade da escola é muito diferente.
09	Falta melhorar a relação da família com a escola, pois, professores e alunos, a comunidade participar mais.
10	Melhorou muita coisa e era bom que melhorasse mais ainda. Por exemplo, mais materiais para a escola, jogos para as crianças, essas coisa, assim, porque eu não tenho, eu não vou dizer que tenho.
11	A melhora veio depois dessas propagandas que tem aí. Ex: a criança que não tinha café da manhã, antes de sair de casa, agora ela tem a Bolsa Escola, porque saco vazio não se põe de pé.
12	Melhorou essas coisas de merenda, material escolar, mas a aprendizagem não melhorou não.
13	Melhorou algumas coisas, mas ainda falta melhorar muito ainda.
14	Não melhorou muita coisa não. Tem mais propaganda, do que realidade.
15	Eu acho que antigamente as pessoas não tinham nada disso, mas tinha vontade de estudar. Hoje o aluno tem tudo e não quer nada. Então, eu acho que melhorou muito.
16	A gente está vendo as melhoras aos poucos, e o que falta melhorar é uma capacitação para o professor.
17	Melhorou as condições para o aluno permanecer na escola, apenas isso. Falta melhorar muito.
18	Falta melhor pagar ao professor, mesmo que venha esse FUNDEF, mas eu acho que o professor deveria ser mais bem remunerado, as escolas mais bem ampliadas, com material didático. Falta muito ainda pra melhorar.
19	Melhorou essas coisas que beneficiam os alunos, como, Bolsa Escola, transporte, livro. Mas, a aprendizagem não melhorou não.

20	Hoje o aluno tem tudo para estudar só não estuda se não quiser. Precisa melhorar as condições do professor, como mais salário, mais material didático, o plano de cargos e salários.
21	Melhorou muita coisa. mas falta melhorar muito ainda.
22	Melhorou muito para o aluno, mas para o professor não.
23	Melhorou muito pouco, mas tem muito que melhorar.
24	O que melhorou foi as condições do aluno, mas do professor, não melhorou não.

TRAJETÓRIAS DOS ATORES SOCIAIS DE SERRA BRANCA-PB

ENTREVIT.	NOME	IDADE	NATURALIDADE	EST. CIVIL	SEXO	RELIGIÃO	ORIGEM
01	Leda Azevedo Brito	64 anos	Missão Velha - CE	Casada	F	Católica	Cidade
02	Alice leite da Costa	53 anos	Serra Branca - PB	Casada	F	Católica	Campo
03	Clara Antonino de Farias	50 anos	São J. dos Cordeiros	Viúva	F	Católica	Campo
04	Silvia Dantas de Oliveira	39 anos	Serra Branca - PB	Casada	F	Católica	Campo
05	Noe José da Silva	38 anos	Serra Branca - PB	Casado	M	Católica	Campo
06	Nice de Almeida Santos	35 anos	Serra Branca - PB	Casada	F	Católica	Campo
07	Bebete Trajano da Silva	29 anos	Serra Branca - PB	Casada	F	Católica	Campo
08	Zita Raquel Toscano	41 anos	Serra Branca - PB	Casado	F	Católica	Campo
09	Dorotéia Nunes da Silva	39 anos	Serra Branca - PB	Solteira	F	Católica	Campo

FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

ENTREVST.	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO (ÁREA)	ANO DA TITULAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	PROFISSÃO
01	3º Grau	Educação	2001	UVA	Professora
02	3º Grau	Educação	2001	UVA	Professora
03	3º Grau	Educação	1994	AESA - Arcoverde	Professora
04	Cursando 3º Grau	Educação	-	UEPB	Professora
05	Cursando 3º Grau	Educação	-	UFPB	Professor
06	3º Grau	Educação	2001	UVA - CE	Professora
07	2º Grau	Educação	1995	Senador José Gaudêncio	Professora
08	Logos II	Educação	1985	Secretaria de Educação	Professora
09	Logos II	Educação	Faz muito tempo	Secretaria de Educação	Professora

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ENTREVIST.	ONDE TRABALHA	TEMPO DE TRABALHO	ONDE TRABALHOU	TEMPO DE TRBALHO
01	Escola do 1º grau Vasconcelos	8 anos e alguns meses	PIO XII	15 anos

	Vasconcelos Brandão		PIO XII	15 anos
02	Escola Ana Queiroz Torreão.	18 anos	12 anos em escola particular e 03 anos no Mobral.	15 anos
03	Escola Vasconcelos Brandão.	30 anos	Sempre foi lá.	30 anos
04	Escola Cônego João Marques	04 anos	Fui profª particular e profª pelo sindicato dos trabalhadores rurais.	06
05	Escola Cônego João Marques	06 anos	Bartolomeu Maracajá – Cordeiros	03
06	Escola Municipal Ana Queiroz Torreão	05 anos	Na Pio XII e na Joaquim Dias Borba.	02
07	Escola Municipal Manuel G.de Barros	6 anos	Sempre trabalhei aqui	6 anos
08	Escola Municipal Manuel G. de Barros	13 anos	Sítio Malhada Vermelha	10 anos
09	Escola Municipal Padre Edgar Toscano	22 anos	Só aqui mesmo	22 anos

-Por que escolheu esta profissão?

ENTREVISTADO	RESPOSTA
01	Porque sempre gostei de criança.
02	Porque eu sempre quis ser professora, achava bonito.
03	Porque sempre gostei.

-A família era: proprietária, fazendeira, arrendatária?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Proprietária
02	Proprietária
03	Proprietária
04	Proprietária
05	Proprietária
06	Proprietária, hoje não é mais.
07	Proprietária O sítio era da minha avó e depois ficou para meu pai.
08	Proprietária.
09	Proprietária.

-Era pequeno ou grande produtor?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Pequeno, só tínhamos nossa casa.
02	Era pequeno agricultor. Tinha casa e o roçado, onde criava uma coisinha, plantava só para comer, só pra viver. Agora tinha muito pé de pinha e goiaba. E a gente trabalhava plantando alho, coentro, e meu pai trazia para a rua para vender na feira. Eu morei no sítio até os 14 anos.
03	Pequeno. Trabalhava só para sobrevivência.
04	Pequeno produtor. Tínhamos o suficiente para sobreviver.
05	Pequeno produtor
06	Pequeno.
07	Pequeno.
08	Pequeno produtor. Trabalhamos só pra comer.
09	Pequeno. Era só pra sobrevivência.

-Trabalhou na infância e na adolescência?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Trabalhei na adolescência, ensinava particular na minha casa.
02	Trabalhei em casa e no roçado, meu pai levava a gente para o roçado para ajudá-lo em tudo.
03	Trabalhei no comércio e era auxiliar da minha mãe na escola que trabalhava.
04	Comecei a trabalhar muito cedo, ajudava em casa, no roçado e com 13 anos, comecei a dar aulas.
05	Desde da infância eu trabalhei na agricultura. Brocava, plantava, colhia, cuidava de algumas criações, tudo para sobreviver.
06	Desde criança que eu trabalho. Na infância, trabalhava no campo plantava, colhia, fazia de tudo que se faz num sítio. Depois, vim trabalhar como doméstica nas casas de família, aqui.
07	Eu sempre ajudei meus pais, principalmente na parte de cuidar dos bichos, pastorar gado, cuidar dos cabritos etc.
08	Trabalhei ajudando minha família. Plantava, colhia, fazendo todos os serviços que se tem no sítio.
09	Trabalhava em casa e ajudava no roçado.

-Como foi sua trajetória escolar? Por que estudar? Quem a incentivou?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Eu comecei estudando em Missão Velha e logo em seguida comecei a trabalhar, então, estudava e trabalhava ao mesmo tempo. E quem me incentivava e estudar era minha mãe.
02	Eu morava no sítio; lá tinha uma professora e eu fiz até a 3ª série várias vezes. Depois eu vim para a rua e repeti a 3ª série novamente porque no sítio era mais diferente o ensino. Fiz o admissão no colégio Estadual, aí parei alguns tempos não fiz científico, fiz magistério e fiz também a UVA. Meu pai não incentivava porque era pobre, era eu mesma que queria. Porque na minha casa quem mais estudou foi eu. Os meus irmãos iam trabalhar com meu pai e só eu e minha irmã fomos os que mais estudamos, e ela só chegou até a 6ª série. Depois casou e continuou estudando.
03	Eu acreditava que era importante, era o caminho da minha vida, era o caminho certo. Além da minha mãe querer que eu seguisse a carreira dela.
04	Ao final dos 07 anos de idade, foi quando eu ingressei pela 1ª vez numa escola. Minha mãe era quem incentivava, além de eu ter muito interesse.

05	Fiz da alfabetização à 4ª série na zona rural. Por necessidade, tive que ir embora para o Rio de Janeiro, trabalhar para ajudar os meus pais. Depois de seis anos, voltei. Com 22 de idade, retornei a estudar devido à experiência que passei no Rio. Lá eu comecei como servente de obra, quase cai de um edifício, fiquei com medo e passei a trabalhar como porteiro de prédio. Foi lá que descobri o gosto pela a leitura, porque eu, antes de entregar os jornais, eu lia. Daí descobri que o caminho era se eu voltasse a estudar, como lá isso era impossível, voltei pra cá, e comecei a estudar novamente, fiz supletivo e o 2º grau, fiz magistério e hoje trabalho o dia inteiro e no final do dia vou à Campina, fazer História, com 105 Km de distância. Com certeza com muitas dificuldades porque ainda tenho filhos pequenos e quase não sobra tempo para eles.
06	Estudar era a saída do sofrimento do campo para a cidade. E pra mim, mesmo tarde, o ensino trouxe melhoras. Não tive um incentivo, foi por mim mesmo. Pelo contrário, era brigas e mais brigas em casa porque eu queria estudar, inclusive, fui considerada louca por alguns parentes, porque eu saía de madrugada, a pé, da Serra onde eu morava, para estudar aqui em Serra Branca.
07	Eu sempre gostei, devido minha mãe ter sido professora, fui me engajando e depois descobri que o caminho era os estudos. E minha mãe era quem me incentivava.
08	Primeiro eu sempre gostei e vi a escola como o caminho da sobrevivência. Além de ter uma vizinha que era professora e eu queria ser como ela. E minha mãe, ela incentivava, apesar de ser analfabeta, ela me incentivava.
09	Foi meu pai, ele sempre quis que eu estudasse.

-Onde estudou o 1º e 2º graus? Teve dificuldades? Quais?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	O 1º grau fiz em Missão Velha, o 2º já fiz aqui mesmo. As dificuldades eram estudar e trabalhar e ter um salário baixíssimo.
02	Até a 3ª série, fiz no sítio. Depois repeti a 3ª várias vezes, porque no sítio o ensino era diferente, a gente não acompanhava aqui na rua. Depois fiz o admissão, no colégio estadual e fiz magistério, aqui na Cônego João Marques. As dificuldades eram que no sítio só tinha o caderno e o professor. E ninguém tinha oportunidade de perguntar nada, a gente só ouvia, tinha medo do professor. Hoje eu tenho dificuldade de falar e sei que foi devido a isso. Não tinha escola era na casa do professor e não tinha carteiras, era banco. Hoje é bem diferente, os alunos perguntam muito, não têm medo de nada.
	A primeira fase do 2º grau estudei com minha mãe e o ginásio no Colégio Estadual Senador José

03	Gaudêncio, dei uma passada pelo Vasconcelos Brandão, porque eu repeti a 4ª série. As dificuldades eram mais financeiras, porque como eu tinha a mãe professora ela me ajudava muito. Fiz ginásio, depois fiz Logos II. E fiz a licenciatura em Arcoverde, com muitas dificuldades porque eu tinha 2 filhos pequenos e tinha de sair 2h30m para Arcoverde e chegava 3h da manhã arriscando a vida, andando 168 Km de noite.
04	A 1ª fase do primeiro grau foi lá no sítio, depois, quando eu estava na 6ª série aqui na cidade, me casei e parei de estudar, Depois fiz o supletivo de 1º grau, depois fiz o Logos II. Depois de 12 anos parada, fiz o magistério e quando terminei, fiz vestibular para geografia na UEPB.
05	Fiz da alfabetização à 4ª série na zona rural e depois de muito tempo retornei a estudar, fiz o supletivo e o 2º grau aqui em Serra Branca.
06	Da 1ª à 4ª série na zona rural, depois aqui em Serra Branca. As dificuldades foram todas que se pode imaginar, passei 3 anos vindo a pé, eram 18 Km de distância para vir e voltar para casa. Hoje tá uma maravilha, tem transporte, merenda, livros, tem uma maior assistência do professor do que na minha época. Todas as dificuldades a financeira era a maior.
07	Até a 4ª série foi na casa com minha mãe. Depois parei porque não tinha onde estudar, só em Serra Branca. Depois de um tempo, surgiu a oportunidade e fiz o segundo grau. Eu ia e vinha todas as noites de Serra Branca. São 18 Km de distância. O transporte era uma rural a bujão, que várias vezes a polícia pegou e passamos o maior sufoco, outras vezes, era em pau de arara mesmo. Foi muito difícil.
08	Fiz aqui no sítio até a 4ª série. Fiz a prova do admisão, passei, mas não tive onde ficar em Serra Branca para continuar. Não tinha um transporte para eu ir e vim todos os dias. Daí, parei de estudar. Depois tive a oportunidade e fiz o Logos II. Graças a Deus terminei, e só consegui fazer porque já estava ensinando e ganhando meu dinheiro. Terminei dentre 2 anos e 6 meses.
09	Estudei aqui no sítio Serrinha, onde eu moro. Fiz o Logos II em Serra Branca. As dificuldades é que não tinha material que se tem hoje. Era só o caderno e a professora.

-O que lhe levou a optar pelo magistério?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Eu digo se eu pudesse voltar no tempo, ainda seria professora. Por amor mesmo, viu?
02	Toda vida quis ser professora. Quando eu era pequena na escola, a professora mandava fazer uma redação eu fazia dizendo que queria ser professora.
03	Porque gostava e gosto até hoje

04	A vocação. Sempre gostei.
05	Foi devido as greves que aconteciam na escola do Estado, daí fui fazer o magistério que era do município e por não ter greve, não ia me atrapalhar. Isso sem nenhum compromisso futuro de dar aulas, mas surgiu a oportunidade e gostei da aula e também por ser o caminho mais difícil de se arrumar emprego. Agora, meu sonho era servir às forças armadas, mas não tive essa oportunidade, apesar de tentar muito quando estive no Rio, mas o fato de ser nordestino, o preconceito, eles não me aceitaram não.
06	Minha mãe apesar de não me incentivar, mas ela sempre dizia assim: <i>Um dia eu ainda tenho uma filha professora</i> . Foi daí que eu decidi estudar e ser professora. Sou a única que estudou na família, porque só eu tive coragem de ser louca.
07	No começo eu não queria, achava que dava muito trabalho e realmente dá. A criançada dá muito trabalho, mas fui me acostumando e passei a gostar. Gosto de ver as crianças aprendendo, é muito bom. E também porque aqui não tinha outra coisa. Então foi pegar ou largar a oportunidade.
08	Porque eu sempre quis ser como Maria Augusta, que era professora.
09	Porque eu gosto dessa profissão.

-Como se tornou professor (a)? Foi contratada pelo município, indicação ou concurso público?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Comecei em Missão Velha, particular. Aqui fui contratada. Depois fiz concurso.
02	Comecei a trabalhar em escolinha particular, trabalhei 12 anos. Depois ensinei uns 03 anos no mobrai. E para ser professora você sabe como era difícil. Ai tinha um homem lá no sítio que foi me convidar para ser professora e eu disse a ele se ele chegasse na prefeitura com meu nome o prefeito não ia aceitar. Mas ele disse que, assim mesmo, ele iria lá. Quando falou com o prefeito, ele disse que não queria. Mas o homem disse: <i>Mas quero aquela professora</i> . Foi como eu consegui, daí fui para o sítio, aí com dez meses voltei, que não deu certo lá com o homem. Voltei, falei com Juarez Maracajá, que era o prefeito. Daí ele disse: <i>Vou lhe colocar no Ahú</i> . E lá estou, faz 18 anos.
03	Foi por concurso público.
04	Primeiro, fui professora particular, depois fui professora pelo sindicato dos trabalhadores rurais, através de uma reivindicação dos pais ao presidente do sindicato. Ele me contratou e eu trabalhei 4 anos e 8 meses, Em seguida o vice-prefeito me transferiu do sindicato para município.
05	Ainda morando na zona rural e fazendo magistério aqui, construíram uma escola na minha comunidade,

	como eu estava no ramo de professor e não tinha ninguém, eu fui colocado lá como prestador de serviço e por conta do tempo fui efetivado por tempo de serviço. Até porque não havia concurso.
06	Não foi concurso, nem indicação, foi uma necessidade que surgiu na escola, como eu estava terminando o Logos II e fiz o meu estágio nessa escola, a direção gostou do meu trabalho e me convidou.
07	Eu substituí minha mãe, quando ela se aposentou.
08	Quando comecei ainda era menor de idade, tinha 15 anos, era auxiliar de uma professora. A escola funcionava numa casa e quando o prefeito Wamberto chegou lá e viu ela sozinha pra tudo, mandou ela arranjar alguém pra lhe ajudar. Ai ela sabia da minha vontade de ser professora, ela me chamou. Quando fiz 17 anos, fiz o concurso, passei, e assumi uma sala de aula com 40 alunos numa outra comunidade e era multisseriado, mas dei conta.
09	Fui contratada pelo município, não fiz concurso público, Foi os pais dos alunos que me indicaram para o prefeito.

-Em que época se engajou na escola?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Faz mais de 40 anos, só que registrada faz 34 anos.
02	Faz uns 33 anos.
03	Em 1970.
04	Em 1993.
05	Em 1991.
06	Em 1994.
07	Desde que nasci, mas como professora foi em 1996.
08	Em 1974.
09	Em 1982.

-Que tipo de trabalho faz na escola: apenas sala de aula? Participa do conselho, do sindicato? Mobiliza os pais para as reuniões? Ajuda a organizar os encontros e reuniões na escola? Tem algum cargo na escola, fora o de professor?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Só sou professora. Mas já participei como presidente do sindicato dos trabalhadores, hoje sou apenas

	sócia.
02	Eu sou vice-presidente do sindicato dos funcionários públicos municipais. E na escola praticamente só trabalho com a sala de aula, quando a escola precisa de mim, eu estou a inteiro dispor.
03	Apenas sala de aula. Apesar de ter mais de 30 anos de sala de aula, as pessoas não chamam a gente para participar, porque a gente tem uma visão mais ampla e quando queremos uma coisinha mais direito, as pessoas ignoram e por isso não chamam. Sou escanteada, não só pela direção da escola, mas por os próprios colegas. Já tive oportunidade de mostrar as coisas e ninguém tomou conhecimento, não serviu para nada, foi daí que eu preferi ficar na minha sala cuidando da minha turminha.
04	Além da sala de aula, faço parte do Conselho do FUNDEF e também do sindicato dos funcionários municipais.
05	Só sala de aula. Mesmo porque, temos muitos problemas na escola, como continuamos ainda nesse sistema de apadrinhamento, os políticos locais fazem o que querem, colocando seus representantes lá, então, nós e os alunos continuamos na expectativa de um dia melhor. E esse tipo de coisa faz com que eu não participe dessas coisas aí.
06	Na escola, além da sala de aula, procuro fazer no dia a dia um trabalho de orientação sexual com os adolescentes da minha turma. Faço um trabalho numa ONG, na AMPERE, que é mantida por pais, professores e amigos da escola. Me engajo em tudo que posso e o tempo dá.
07	Na escola, oficialmente, só sala de aula. Mas a gente faz tudo na escola, porque não tem diretora, orientadora nada. Então faço de tudo um pouco, só não participo do Conselho nem do Sindicato.
08	Na escola eu sou professora, diretora, porque a escola é desse tipo. Então, tudo o que acontece na escola sou eu quem faço.
09	Participo da reunião dos pais, mas não participo do sindicato. E fora o de professora, não tenho outro cargo não.

-Que série ensina?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	4ª série
02	Atualmente estou com alfabetização.
03	Hoje ensino a 1ª série.
04	Ensino a 3ª série.

05	Aqui, 4ª série, em São João dos Cordeiros, ensino História.
06	Ensino o pré-escolar e uma 3ª série.
07	Ensino pré-escolar, 1ª e 2ª série. É multisseriado, entendeu? É uma batalha, é muito difícil. Eu não faço um bom trabalho porque o tempo não dá.
08	1ª e 2ª séries juntas.
09	Ensino alfabetização e 1ª série.

-Experiência profissional: Já trabalhou com outras turmas?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Já trabalhei com pré-escolar por 8 anos e no Ceará ensinei 1ª, 4ª e 5ª série.
02	Já trabalhei com 2ª, 3ª e 4ª série.
03	Já tive experiência de 1ª a 4ª série.
04	Já trabalhei com turmas multisseriadas, ou seja, de alfabetização à 4ª série. Depois trabalhei como orientadora do projeto Logos II. Depois retornei à sala de aula na escola, trabalhei com 1ª e 2ª.
05	No sítio trabalhei com turmas multisseriadas de alfabetização à 4ª série, que foi uma loucura no início da carreira pegar uma turma com 38 alunos, multisseriada.
06	Já trabalhei com alfabetização, 3ª e 4ª.
07	Com 3ª série.
08	Já trabalhei com a alfabetização à 4ª série, tudo junto.
09	Já trabalhei com 2ª, 3ª e 4ª.

-Fez outros cursos?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Fiz o Logos II.
02	Não. Reciclagens têm feito.
03	Treinamento quando tem, sempre faço.
04	Vários, sempre que vem esse curso de reciclagem eu participo.
05	Já trabalhei em São José dos Cordeiros com Inglês e Geografia.

06	Fiz pró-formação e as capacitações quando aparecem.
07	Não. Só Logos II.
08	Não só Logos II. E parei.
09	Só as capacitações, treinamentos essas coisas. Fora o Logos II, eu não tenho outros cursos não.

- Que cargos ocupou ou ocupa?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Fui presidente do sindicato e hoje sou vice-presidente do PT de Serra Branca.
02	Já fui presidente do sindicato, hoje sou vice. Já fiz parte do conselho da merenda escolar na Prefeitura Municipal.
03	Nenhum, só sala de aula.
04	Só sala de aula.
05	Só o de professor. Já fui presidente de associação comunitária.
06	Só o de professora.
07	Só professora.
08	Só o de professora.
09	Só o de professora.

-Condições de trabalho: satisfação ou insatisfação com o salário?

ENTREVIST.	RESPOSTA
01	Insatisfação, porque ainda não foi implantado o plano de cargo, carreira e salário. A gente recebe um FUNDEF em forma de abono, se me aposentar, perco tanto a parte do FUNDEF como o CEPES no estado, implantado recentemente em nossa escola.
02	Estou insatisfeita, mas nunca me revoltei para não querer trabalhar, mesmo na época em que agente ganhava R\$ 20,00 ou R\$ 30,00 pelo município eu sempre era revoltada, desejava que fosse adotado o salário mínimo não só para mim, mas para todos os colegas. Até que chegou, depois de muita luta, precisou de justiça, não foi fácil. Na época que colocamos na justiça para ter a implantação do mínimo, o prefeito recorreu, mas perdeu e teve que pagar.

03	Agora eu posso até dizer que tô satisfeita, mas antes que não era nem o salário mínimo.
04	O salário é insatisfatório porque não dá para suprir as necessidades, além da sala de aula é necessário dar aulas de reforço particular pra suprir as necessidades.
05	Insatisfação. Porque o que a gente faz é impagável, mas se a gente tivesse um salário mais digno, seria ótimo. Sou insatisfeito com relação à escola e à família dos alunos, com as condições de trabalho que são extremamente precárias, ficamos sujeitos a giz e quadro negro.
06	Insatisfação com o salário, agora eu não viso o meu salário, porque se me baseasse no salário eu já tinha saído. É mais por gostar mesmo. Apesar de ser necessário, mas eu não trabalho pensando nele.
07	Bom. A questão salarial é complicada, se ganhasse mais seria bom. Mas já teve bem pior.
08	Agora melhorou um pouco, porque antes era um absurdo, mas eu quero mais.
09	Eu tô satisfeita, porque a gente ganhava muito pouco antes, era R\$ 20,00 depois era R\$ 40,00 e hoje é um salário mínimo.