

CIBEC/INEP



B0005438

BBE

POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

JOSÉ SARNEY

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

CARLOS SANFANNA

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

AGOSTINHO CELSO CILENTO GIUSTI

ERRATA DA PUBLICAÇÃO "POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO"

ONDE SE LÊ	LEIA-SE	PÁGINA	PARÁGRAFO	LINHA
destruiria	destruiria	25	1º	4ª
continua	continua,	25	1º	7ª
auxílios	auxílio	27	1º	3ª
Pré-escolar,	Pré-escolar.	49	1º	9ª
prossionais	profissionais	56	4ª	7ª
revolucionário	revolucionário	56	4ª	11ª
história	histórica	57	4ª	4ª
nemhum	nenhum	65	2ª	9ª
Constituição	Constituição	65	2ª	13ª
Anteprojeto de lei-fixa	Anteprojeto de lei. Fixa	71	última referência bibliográfica	
enfretarmos	enfrentarmos	75		
poderer	pode ser	79		
Na década de 89	Na década de 70	83		
regimentos	regimentos.	94		
o	os	97	2ª coluna	6ª
É nossa intenção promover a fixa-	A possibilidade de o docente se	98	2ª coluna	7ª
ção do professor numa determi-	capacitar na própria escola é o que		destaque	
nada escola	há de mais seguro.			
especialistas	especialistas	101	1ª coluna	34ª
Edecação	Educação	101	1ª coluna	9ª linha da 2ª pergunta
a	na	102	2ª coluna	5ª
de	da	111	1ª coluna	14ª linha da 2ª resposta
diagnósticos	diagnóstico	115		1ª
con-concepção	concepção	131	2ª coluna 4ª parág.	1ª
deduzir	reduzir	133	6ª	6ª

OBSERVAÇÃO GERAL: As expressões sócio-político, sócio-econômico e sócio-cultural e seus plurais foram grafadas incorretamente em toda a publicação.

POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA

P769 Política de capacitação dos profissionais da educação. / Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1989.

152 p.

1. Recursos humanos - capacitação 2. Política social 3. Política educacional 4. Ensino público de 1º grau I. FAE. Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

CDU: 37.014.53

POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO
BELO HORIZONTE-1989

INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO

DIRETOR-GERAL:

RAMÓN VILLAR PAISAL

DEPARTAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

LÚCIA ROLLA SENA

GRUPO DE APOIO TÉCNICO

MEILY ASSBU UNHALES

RITA DE CÁSSIA FREITAS COELHO

DIVISÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS E PUBLICAÇÕES:

REGINA LÚCIA COUTO DE MELO - COORDENADORA

JANE MARGARETH DE CASTRO

MARIA HELOÍSA DE SOUZA REIS VENUTO

MARÍLIA DIRCE GOMES

LUIZA MARILAC ÁVILA DE LANA - APOIO ADMINISTRATIVO

ASSESSORIA TÉCNICA:

FÚLVIA ROSEMBERG

ASSISTENTE DE EDIÇÃO DAS ENTREVISTAS:

SANDRA MARIA DE FREITAS

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

ALAÍDE INAH GONZÁLEZ

LUZIA ALVES POSSA

PROJETO GRÁFICO:

MARIA DA GLÓRIA CARDOSO DE CAMPOS

PATRÍCIA CANTON PRATES

PRODUÇÃO GRÁFICA:

EDITORA LITTERA MACIEL LTDA.

RUA HUM, 157-CINCÃO

FONE: (031) 353-1229-FAX (031) 353-1848

32370-CONTAGEM/MG

PARAO

INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO

AV. AMAZONAS, 5855 - BLOCO A

FONE: (031) 371-1411 -TELEX: 31-5153

30530 - BELO HORIZONTE/MG

TIRAGEM:

2.000 EXEMPLARES

APRESENTAÇÃO	9	
O IRHJPE A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	15	TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL - UMA CRONOLOGIA Jane Margareth de Castro
	21	DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS: A PROPOSTA DO IRHJP Documento elaborado sob a coordenação do Departamento Técnico Pedagógico do IRHJP
A PROFSSIONALIZAÇÃO DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO	35	A FORMAÇÃO, DIREITO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR Miguel González Arroyo
DEPOIMENTOS	75	A CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO Esther Pillar Grossi
	83	PLANO DE CARREIRA: PONTO DE HONRA PARA A CNTE João Cabral de Monlevade
	91	RECONSTRUINDO A ESCOLA PÚBLICA Maria Lisboa de Oliveira
	105	PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGOGICAS NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO Silke Weber
RELATO DE EXPERIÊNCIA	115	DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE CAPACITAÇÃO Regina Lúcia Couto de Melo
SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS	145	

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, ao estabelecer o objetivo básico de capacitar profissionais do Sistema Público de Educação, tem como prioridade preparar esses profissionais para formular, implementar e avaliar políticas de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação.

Nessa perspectiva, esta publicação é um ponto de referência do Instituto, colocando a discussão da Capacitação de Recursos Humanos ao alcance da Rede Oficial de Ensino e das entidades científicas e de classe.

Esperamos que os depoimentos aqui registrados ampliem a discussão e possibilitem o avanço pretendido.

RAMÓN VILLAR PAISAL
Diretor do IRHJP

A construção de uma escola democrática e de qualidade pressupõe a definição e implementação de uma política de formação do educador, incluindo aí a capacitação dos profissionais em exercício no Sistema Público de Educação. O Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro entende que essa questão precisa ser enfrentada como um direito do trabalhador da Educação, e o destaque que atualmente se dá a essa perspectiva está relacionado à consciência crescente do importante papel que os profissionais desempenham nas transformações sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

A presente publicação, destinada a apresentar a proposta de trabalho do IRHJP e a divulgar posições, concepções e experiências de trabalho na área de capacitação de profissionais da educação básica, busca estimular e ampliar o debate, no momento em que a História da Educação está sendo reconstruída no plano das leis e das práticas educativas.

A compreensão da necessidade de inserir as ações de capacitação em uma política democrática de educação pública e o entendimento de que o pluralismo de posições e concepções é condição necessária para se configurar a questão em sua globalidade constituem o eixo central desta publicação.

Nesse sentido, selecionamos artigos e depoimentos que respondem a questões críticas no âmbito do Sistema Público de Ensino: plano de carreira, programas de capacitação, organização sindical, direitos e condições de trabalho dos profissionais da Educação. Pelo amplo leque de assuntos que a formação desses profissionais abarca, pelo seu caráter polêmico e pelos diferentes pontos de vista expressos sobre esse tema, reafirmamos o compromisso de trabalho do IRHJP de fortalecer o Sistema Público de Educação, ao proporcionar a sistematização de reflexões, propostas, reivindicações e práticas que resultem na democratização da Educação.

**O IRHJP E A
POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO
DE RECURSOS HUMANOS**

TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL - UMA CRONOLOGIA

Jane Margareth de Castro
Do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro

O ano de 1955 se insere em um momento histórico e que define, como prioridade da política educacional na formação de educadores, o desenvolvimento de habilidades individuais, tanto em conteúdos específicos, quanto em metodologias apropriadas, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista da política de capacitação de recursos humanos, pode-se averiguar que, naquele momento, o MEC centraliza a tarefa de preparar profissionais que atuam no Sistema Público de Educação, fazendo-o por meio da criação de centros de pesquisas. Localizados em alguns Estados da Federação, estes tinham como função atuar tanto como centros de excelência, na produção de conhecimentos, quanto como pólos irradiadores da política educacional, em nível nacional.

Criado em 1955, o IRHJP era, inicialmente, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. Em consonância com o Decreto Federal nº 38.460, de 28.12.55, que trata da formulação da política nacional de Educação, o CRPEMG, de acordo com os objetivos que se propôs, centrou suas atividades na realização de pesquisas acerca das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento sócio-econômico relacionadas à educa-

ção em Minas Gerais; na elaboração de planos, recomendações, sugestões para se rever e reconstruir a Educação no Estado e no País; na preparação de material de ensino e de livros-fonte e de textos; em estudos educacionais em geral; no aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em Educação e professores de escolas primárias, secundárias e normais.

Em 1963, por determinação do então Diretor do INEP, o CRPEMG incorporou as atividades do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAAE. Nesse período, o CRPEMG priorizou o atendimento a demandas de capacitação, oferecendo cursos de aperfeiçoamento e especialização em todas as áreas do currículo do Ensino Primário, para profissionais do ensino de todo o País - professores, supervisores, administradores - visando a:

- introduzir e demonstrar a educadores brasileiros métodos e técnicas utilizados na Educação Primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos à sua realidade, a fim de atender às necessidades comunitárias relacionadas à Educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor;
- criar, demonstrar e adaptar materiais didáticos e equipamentos, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da Educação Primária.

A reorientação das atividades do CRPEMG, com a incorporação do PABAAE, veio atender, também, à preocupação do Estado no sentido de erradicar o analfabetismo, preocupação essa expressa na instituição da Campanha de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Durante os estudos que subsidiaram a reforma administrativa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, em 1972, evidenciou-se que as atividades desenvolvidas pelo CRPEMG, assim como pelos demais centros de pesquisas, não mais correspondiam às atribuições que aquele Instituto passaria a se propor. Considerando, então, a vasta experiência do Centro na capacitação de profissionais da Educação, ele foi vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental - DEF, do MEC, passando a denominar-se Centro de Recursos Humanos João Pinheiro - CRHJP.

Logo após a reforma de ensino - Lei nº 5.692/71 que fixou as "Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus", o Centro de

Recursos Humanos João Pinheiro se reestruturou, assumindo a responsabilidade de executar o projeto de Acompanhamento da Implantação e Implementação da Lei nº 5.692/71 - Ensino de 1º Grau. Dessa forma, concentrou sua ação de assessoramento aos Sistemas Públicos de Ensino na escolha e utilização de estratégias e instrumentos destinados ao tratamento adequado de aspectos referentes à supervisão de ensino, reformulação de currículo e política de melhoria de recursos humanos. Além disso, o CRHJP assessorava as equipes técnicas das Unidades Federadas no seu trabalho de estruturação, organização e funcionamento do ensino e na elaboração e execução de seus planos de ação.

Por ocasião da reforma administrativa do MEC, em 1978, criou-se a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, que englobou as funções do Departamento de Ensino Fundamental - DEF, passando o CRHJP, conseqüentemente, a integrar a SEPS.

Nessa época, coube ao CRHJP, em função de sua experiência, prosseguir com suas atividades de assessoramento aos Sistemas de Ensino das Unidades Federadas, na implementação e implantação das metas do II Plano Setorial de Educação e Cultura.

Agregou, ainda, às suas atribuições de assessoramento, o desenvolvimento de estudos e de experiências de Educação da Comunidade, sendo criado, junto a ele e sob a sua direção, o Centro Nacional de Educação Comunitária, resultado de convênio celebrado entre o MEC e a Associação Brasileira dos Companheiros das Américas.

A partir de 1980, são incorporadas ao CRHJP ações relativas à execução dos projetos Capacitação de Recursos Humanos, do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL e do Programa de Educação Básica nas Regiões Norte e Centro-Oeste - MONHANGARA, resultantes de acordos firmados entre o MEC e o Banco Internacional do Desenvolvimento e Reconstrução - BIRD. Coube, então, ao CRHJP assessorar as equipes dos Estados e Territórios, na definição de diretrizes e pressupostos de desenvolvimento de recursos humanos, e no planejamento, execução e avaliação dos projetos de qualificação e atualização de docentes, especialistas e pessoal administrativo para o ensino no meio rural e nas periferias urbanas.

Nesse período, são incentivadas discussões sobre questões como a descentralização das ações governamentais e a participação da comunidade, e, em algumas áreas do conhecimento, essas

questões passam a constituir uma orientação, no nível do planejamento.

Em 1983, o CRHJP passa a integrar a estrutura da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE com a denominação de Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro - IRHJP, estendendo o seu assessoramento técnico aos programas de assistência ao estudante. A partir de então, amplia a dimensão desse assessoramento, objetivando, também, fortalecer a competência técnica das equipes das Secretarias de Estado da Educação no gerenciamento dos processos de capacitação de recursos humanos, nos seus respectivos Estados.

Este é um momento em que a realidade sociopolítica brasileira vem colocando, para o Sistema Público de Educação, questões essenciais e de respostas inadiáveis, tanto no que se refere ao ensino quanto à assistência ao estudante. A descentralização política, a municipalização da Educação e dos programas de assistência ao estudante, a universalização do atendimento, a participação dos segmentos populares no processo decisório, os movimentos sociais e suas experiências educativas tornam-se, entre outras, questões fundamentais a serem respondidas pelos Sistemas de Educação, em todos os níveis da administração pública.

É válido observar, ao longo da trajetória do IRHJP, que, apesar da variação de suas vinculações administrativas, a sua função básica de assessoria aos Sistemas Públicos de Ensino se manteve, redefinindo apenas o seu objeto de assessoramento.

À vista das exigências que a realidade brasileira atual impõe e da avaliação que o IRHJP vem fazendo do seu processo de assessoramento, visando adequar-se a essa realidade, o Instituto decidiu redefinir a dimensão do seu trabalho.

Sem perder as suas atribuições de órgão de assessoramento, o IRHJP busca, hoje, fortalecer sua atuação como órgão de capacitação dos profissionais do Sistema Público de Educação, de modo que estes possam ampliar sua competência na formulação, implementação e avaliação de políticas de ensino e de assistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHA, Magdala Lisboa. **Revisitando a história do IRHJP**; 2- fase administrativa, 1975 -1979. Belo Horizonte, 1986. 22p. Painel do Seminário: 30 anos do IRHJP. 1986.
- Brasil. Leis, decretos etc. Decreto nº 72.380 de 19.06.1973; Modifica a denominação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20.06.1973.
- Decreto nº 71.736 de 22.01.1973; Dispõe sobre a subordinação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília, 23.01.1973. p. 753.
- Decreto nº 38.460 de 28.12.1955; Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29.02.1955, p. 23778.
- Portaria nº 178 de 25.05.1982. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27.05.1982, p. 9624-9630.
- Portaria nº 51 de 15.02.1966. Denomina o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de MG. **Diário Oficial da União**. Brasília, 04.03.1966.
- Portaria nº 149 de 28.04.1982. Transfere para o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante-INAIE, o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro - CRHJP. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30.04.1982.
- Portaria nº 149 de 28.04.1982. Transfere para o Instituto Nacional de Assistência ao Estudante - INAE, o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro - CRHJP. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30.04.1982.
- FAE/INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. **Formação de profissionais que no sistema público de educação atuam na área do ensino e na área de assistência ao estudante**. Belo Horizonte, 1988. 20p. (mimeo.)
- Breve histórico das transformações do IRHJP**. Belo Horizonte, 1984, 2 p. (mimeo.).
- MEC, FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE, Portaria nº 161 de 16/05/1983, Brasília, 1983.
- PAIVA, Mário Garcia de. **Uma experiência pedagógica** - PABAE. Belo Horizonte, IRHJP, s.d. 3v.

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS A PROPOSTA DO INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO

INTRODUÇÃO

Este texto contém uma proposta de capacitação de recursos humanos, elaborada pelo IRHJP, destinada a profissionais que trabalham no Sistema Público de Educação Básica, visando a ampliar sua competência na formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, aí incluída a assistência ao estudante.

A formalização dessa proposta decorre de reflexões e práticas que envolveram um trabalho interno do corpo técnico do IRHJP e sua interação com profissionais que atuam em outras instâncias - na Universidade e na Administração Pública -, preocupados em contribuir para o processo de democratização da Educação Básica brasileira.

Cabe ressaltar, também, para o balizamento da proposta aqui formulada, o contato com as Secretarias de Educação que o Instituto vem desenvolvendo, por meio do trabalho de assessoria; esse convívio possibilitou o reconhecimento da importância da capacitação dos profissionais em exercício como uma das condições para a conquista de uma escola pública de qualidade, bem como do alcance e dos limites dessa prática no interior das instâncias governamentais.

** Documento elaborado sob a coordenação do Departamento Técnico-Pedagógico do IRHJP.*

Constitui o objetivo desta proposta construir uma competência e uma prática de capacitação de quadros técnicos para atuarem no Sistema Público de Educação Básica, como planejadores, implementadores e avaliadores de políticas educacionais.

Para tanto, o IRHJP se propõe tornar-se progressivamente um serviço de capacitação de recursos humanos que:

- *analise a política educacional, aí incluída a de assistência ao estudante, no bojo das políticas sociais, das práticas desenvolvidas pelas instâncias locais e dos aportes da sociedade civil;*
- *busque articulação com outros setores da sociedade que desenvolvam reflexões, avaliações, propostas, reivindicações ou práticas envolvidas na elaboração, implantação e avaliação da política educacional;*
- *sistematize, em colaboração com outros setores da sociedade, reflexões, propostas, reivindicações ou práticas no contexto da política educacional e que redundem em intervenções concretas para a democratização do ensino básico.*

Três aspectos merecem destaque na formulação do objetivo central desta proposta: em primeiro lugar, o fato de deixar explícito que se trata de uma competência e de uma prática em construção, em processo, podendo, dado o seu caráter inovador, ser revista, reformulada ou reelaborada a partir de sua própria avaliação; em segundo lugar, se esta proposta prevê como clientela exclusiva os quadros técnicos e dirigentes do Sistema Público de Educação Básica, prevê, simultaneamente, a parceria ou a escuta de outros setores da sociedade envolvidos na elaboração, implantação e avaliação da política educacional; finalmente, cabe destacar que as ações concretas de capacitação prevêem uma interação contínua entre o IRHJP e a instância demandante, o que confere sentido pleno a uma proposta em construção.

Ao formular esta proposta de capacitação para quadros técnicos que atuam no Sistema Público de Educação Básica, estamos assumindo uma orientação específica nas concepções da política social e educacional, do processo de sua elaboração e do papel atinente ao Poder Público nesse processo de construção, concepções essas que necessitam ser explicitadas para que a interação com as instâncias locais, ou seja, com a clientela, possa ocorrer.

1 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL

As análises efetuadas das Políticas Sociais no Brasil vêm apontando, sistematicamente, três heranças perversas do período de autoritarismo, que necessitam ser eliminadas na prática administrativa: a fragmentação das ações, orientadas por projetos ou programas esfacelados entre si, sem que sejam integrados, em nível administrativo ou filosófico, a uma proposta política coerente; o excessivo centralismo que determina serem as políticas sociais elaboradas e mesmo, muitas vezes, implementadas por órgãos centrais, sem a participação das instâncias locais, que se tornam meras gerenciadoras; seu caráter elitista e não distributivo.

Assim também ocorre na área educacional. Se tomarmos como exemplo a própria capacitação de recursos humanos, observamos que existe, nas Secretarias de Educação, uma multiplicidade de setores que desenvolvem ações de capacitação - Recursos Humanos, Ensino de 1^o Grau, Assistência ao Estudante - sem que essas ações sejam articuladas entre si e geradas, em nível central ou local, por uma política integrada de capacitação de recursos humanos que considere as condições concretas de trabalho dos profissionais.

A desarticulação também é perceptível em outras áreas, principalmente quando a intervenção pública se efetua por meio de programas: são criados e implementados programas para a área rural, para a periferia urbana, e assim por diante. Tais programas vão-se desenvolvendo de forma bastante autônoma, não são guiados, geralmente, por uma mesma proposta teórico-conceitual, e geram a criação de instâncias administrativas próprias, o que acarreta considerável desperdício de recursos e possibilidade de sua perpetuação por determinações corporativas, perdendo-se de vista a razão de sua existência.

Portanto, uma das limitações que se podem verificar nesse universo tão diversificado diz respeito à forma de atuação dessas estruturas organizacionais, que tendem a definir e a implantar propostas educacionais setorializadas e sem a necessária base em um projeto educacional mais amplo e democrático. Com isso, essas estruturas não permitem que técnicos e dirigentes atuem de forma interativa, participando da formulação, implantação e avaliação de políticas, mas os levam a se transformarem em meros gerentes ou executores de programas, formulados no nível administrativo hierarquicamente superior, tornando-se, portanto, presas fáceis do viés centralizador ou de intervenções corporativistas, inadequadas

a uma política de Educação Básica que se proponha cobrir o déficit quantitativo e qualitativo que vem sendo apontado pelos inúmeros diagnósticos realizados no País.

Reverter essa situação implica, para o IRHJP, participar do processo de formação de quadros técnicos, formação¹ no sentido de que sejam capazes de conhecer os fins e as intenções subjacentes no Sistema Público de Educação Básica, para construir coletivamente um projeto educativo não elitista.

A literatura crítica contemporânea sobre política social, apesar de apontar a ausência de definições *strito sensu*, tende a caracterizá-la como uma intervenção do Poder Público no sentido do ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Assim, por exemplo, SANTOS (1987) fala em ordenamento "*de escolhas trágicas segundo um princípio de justiça coerente e consistente*"; ABRANCHES (1987) se refere à política social como o "*processo estatal de alocação e distribuição de valores*"; OSZLAK & O'DONNELL (1976) caracterizam a política estatal como "... *um conjunto de ações e omissões que manifestam uma determinada modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão que concita a atenção, o interesse e a mobilização de outros atores na sociedade civil*".

Quando apontamos para a atuação do Estado no sentido do ordenamento de interesses e de necessidades, estamos simultaneamente aceitando que os interesses e necessidades que orientam as opções do Estado provêm dos vários atores que compõem o todo social; que as respostas do Estado "... *emergem (...) de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizações, pressões e contrapressões; que nesse processo de escolhas são muitas as forças envolvidas - os segmentos sociais, os estamentos técnico-burocráticos do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas e, não raro, suas corporações. É esse processo que define, em cada momento, como será a política social, que prioridade elegerá (...)*". (ABRANCHES, 1987, p. 11).

Nesse sentido, a elaboração de uma política social envolve múltiplos coadjuvantes e barganhas, não podendo ser considerados seus avanços, no sentido distributivo, como uma dádiva de um Estado provedor. Assim, também, vem ocorrendo com a política educacional: seus avanços no sentido da democratização da escola básica têm sido a resultante de negociações concretas, a partir de interesses divergentes que envolvem a sociedade civil e o Estado,

/ Participar da formação significa reconhecer que essa formação ocorre em várias instâncias: formais e informais, acadêmicas, políticas, sindicais, e no cotidiano das relações de trabalho.

enquanto instâncias isoladas (nem a sociedade civil, nem o Estado representam, em si, setores sociais harmônicos) ou em suas interações.

"O próprio Estado é um local de conflito entre classes e frações de classes, e também entre grupos raciais e de gêneros. Por ser o local de tal conflito, ele deve ou forçar todo mundo a pensar de forma igual (uma tarefa bastante difícil, que vai além de seu poder e que destruiria sua legitimidade), ou criar consenso entre uma boa parte desses grupos competidores. Assim, para manter sua própria legitimidade, o Estado necessita integrar de forma gradual, mas continua muito dos pareceres dos grupos aliados e até mesmo dos grupos que se lhe opõem, sob sua bandeira".

"Isso envolve um processo contínuo de acordos, conflitos e de luta ativa para manter a hegemonia. Os resultados, portanto, não são um simples reflexo dos interesses da economia ou das classes dominantes. Mesmo as reformas propostas para modificar tanto a forma sob a qual as escolas são organizadas e controladas, quanto o que é realmente ensinado, são parte deste processo". (APPLE, 1989, p. 44).

Dessa concepção de política social decorre uma proposta de planejamento educacional que transcende a postura tecnicista. Nessa perspectiva, o planejamento educacional não se restringe a um conjunto organizado de conhecimentos técnicos neutros, aplicáveis em quaisquer circunstâncias, mas depende da política educacional que o orienta.

Tendo optado por uma proposta de política educacional que vise a democratizar o Ensino Básico, o modelo de planejamento educacional que orienta esta proposta é também político: um conjunto de técnicas, métodos e procedimentos para desenvolver uma política educacional, em termos de uma intervenção programada na sociedade. Assim se redefine o perfil do técnico em planejamento educacional: ao invés de caracterizar-se como um gerente de projetos e programas que acompanha o desenrolar de uma série sequencial de operações, assume a função de técnico de um planejamento orientado pela política educacional, articulando-se com a gama de relações políticas, sociais e institucionais que subjazem na tomada de decisões e na sua implantação concreta.

Esta proposta de capacitação de quadros técnicos pretende, portanto, reduzir, no nível do Poder Público do Estado, a distância entre os que elaboram as políticas educacionais e os que a implantam. O que se procura é evitar o isolamento das instâncias técnicas.

cas, isolamento este que pode facilitar o surgimento de intervenções centralizadoras e corporativistas.

Pela função que ocupa na esfera federal, tradicionalmente responsável pelo planejamento de políticas educacionais, e junto às Secretarias de Educação dos Estados da Federação, tradicionalmente responsáveis pelo gerenciamento e implantação de projetos ou programas, o IRHJP pode desempenhar o papel de mediador*, participando da capacitação de quadros técnicos locais que sejam também capazes de ouvir e de sistematizar as demandas por Educação provenientes da sociedade civil.

Portanto, nesta proposta de capacitação de recursos humanos, o IRHJP pretende reforçar sua vocação de centro de estudos e investigação educacionais, com vista a prestar assessoramento técnico às administrações federal, estadual e municipal. Isso significa uma concepção de capacitação pela qual o IRHJP se propõe desenvolver um papel mais relevante que o de apenas refletir ou divulgar políticas educacionais elaboradas pelos órgãos centrais. Esclareça-se de pronto que, mesmo se o quisesse, não conseguiria ser um mero reprodutor de políticas públicas, pois o desenvolvimento de suas ações depende, sobremaneira, de sua interação com instâncias diferenciadas do sistema educacional e da sociedade.

Isso acaba exigindo a abertura-de espaços, no interior da Instituição, para captar e compreender o que de novo emerge no social: Que novo discurso se vem configurando em políticas educacionais? Quem o vem proferindo? Que novas práticas vêm emergindo de experiências localizadas, e exigindo, por esse motivo, mudança de rumo nas orientações e nos investimentos, quanto ao planejamento, à implementação e à avaliação de políticas educacionais? Que novas reivindicações ou propostas os Movimentos Sociais, os Sindicatos, os Partidos Políticos, a Universidade e demais segmentos da sociedade vêm elaborando, em matéria de democratização do sistema educacional?

É importante que esta proposta de capacitação de quadros técnicos, elaborada por um órgão de Estado que se propõe ouvir e sistematizar as reivindicações e reflexões formuladas por diferentes setores sociais, seja entendida como uma ação que instrumenta, e não que tutela ou coopta as demandas da sociedade civil. O Serviço de Capacitação de Recursos Humanos do Instituto João Pinheiro não se pretende um árbitro neutro, capaz de estabelecer justiça social, ou não se apresenta como um substituto de outras instâncias de mobilização e organização da sociedade civil e do

2. Termo de difícil compreensão, embora rico em significados. Para entender a forma como está sendo utilizado neste documento, Cf. CURY, 1987, p.43.

peçoal do Estado. Pretende, sim, abrir canais para ouvir, sistematizar e difundir o saber que vem sendo elaborado pelos diferentes setores da sociedade sobre Educação Básica, o que se configura, em nossa perspectiva, como uma ação instrumental.³

2 - A ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE E A POLÍTICA SOCIAL

A política de assistência ao estudante estrutura-se, basicamente, a partir de programas de natureza e áreas diversas, que compreendem ações de alimentação, de saúde, de auxílios ao estudante, no que concerne à manutenção de seus estudos, e, por fim, de ações de apoio ao processo pedagógico.

Longe de constituírem um sistema unificado, os programas visam a atingir objetivos diversificados, por vezes até mesmo divergentes, que precisam de um corpo teórico capaz de lhes dar tessitura.

Uma das vertentes responsáveis por essa fragmentação provém do fato de que as políticas de assistência ao estudante vêm sendo tratadas exclusivamente no bojo da política educacional, talvez por se realizarem no espaço da escola. Por muito tempo, buscou-se estudar a relação entre a execução dos programas de assistência e o desenvolvimento pedagógico. Ocorre, porém, que essas discussões acabaram por obscurecer um outro foco para a análise dos programas de assistência ao estudante: tratá-los não apenas no espaço em que se cruzam com o desenvolvimento pedagógico, mas, também, no âmbito da política social, ou seja, de onde eles tiram sua força e sua justificativa social.

Diante dessa avaliação, a proposta de capacitação de recursos humanos que se formula aponta para a necessidade de se ampliar o referencial teórico dos que atuam nos programas de assistência, articulando-o com o de outras políticas sociais - a de saúde, a de alimentação, a agrária, etc. - e a ele incorporando, também, o conhecimento produzido em outras áreas disciplinares - Ciência Política, Ciência da Administração, Antropologia Cultural, etc.

Outra deformação percebida em tais programas é que, apesar de já existirem alguns investimentos na melhoria de sua qualidade, muitas vezes ainda persiste, subjacente na sua formulação, a concepção de que se destinam a suprir carências individuais. Daí decorrem duas consequências: no lugar de se formular, com maior clareza, a intervenção do Estado, tendo em vista a garantia de di-

3. *A função instrumentadora que o Estado pode desempenhar, no âmbito das políticas educacionais, encontra-se detalhadamente analisada no artigo de Pedro Demo, 1989. (no prelo).*

reitos sociais, acaba-se reforçando a prática de assistir as carências dos alunos; por serem tratados como compensadores e assistencialistas, os programas dificilmente são concebidos como suportes do processo educacional.

Portanto, uma proposta de capacitação dos profissionais da área de assistência ao estudante deve ampliar o referencial teórico dos técnicos constituindo-se em um instrumento que possibilite o entendimento e a mudança da concepção e da prática de tais programas, de forma que se evolua para a formulação, em todos os níveis, de políticas sociais que se traduzem em respostas aos direitos sociais, e não às carências individuais. A partir desse pressuposto, vislumbram-se desdobramentos de algumas linhas de capacitação.

Como os programas de assistência ao estudante caracterizam-se pela diversidade de natureza, a proposta de capacitação prevê, em todos os níveis, a explicitação das concepções neles subjacentes, bem como das alternativas que possibilitem seu redirecionamento ou a adoção de outras concepções.

A proposta de capacitação de recursos humanos requer que seja garantida, então, a adoção de instrumentais de intervenção na realidade, sustentados em concepções amplas e críticas. Considerando-se, ainda, que esses profissionais atuam em algum nível da execução desses programas, a proposta de capacitação ganha corpo e consistência a partir de uma análise obrigatória da realidade em que atuam.

3 - PROCEDIMENTO PARA IMPLANTAÇÃO DE PROPOSTA

A operacionalização desta proposta de capacitação de quadros técnicos que trabalham no Sistema Público de Educação Básica decorre tanto das concepções anteriormente expressas sobre política social, educacional e de assistência ao estudante e planejamento, quanto da forma como nos propomos atuar.

Assim, mais do que a criação de metodologias sofisticadas a forma de atuar que elegemos se orienta no sentido de constituir um processo educativo multifacetado, mas articulado e orientado para o coletivo, envolvendo interações com diversos parceiros.

Para que esta proposta de atuação seja etetivamente compreendida, é necessário que cada um dos elementos que a compõem seja detalhada.

3 1 - PROCESSO EDUCATIVO MULTIFACETADO E ARTICULADO

Quando o IRHJP se propõe capacitar quadros técnicos para atuarem de forma ativa e globalizante no planejamento, execução e avaliação de políticas educacionais e de assistência ao estudante. sua proposta prevê uma fase de análise e avaliação da questão. objeto da demanda de capacitação, no contexto das políticas educacionais e sociais, e que poderá contar com parcerias exteriores ao Instituto. Prever a colaboração externa dos diferentes setores da sociedade que acumularam algum saber sobre a questão constitui uma das alternativas possíveis para que os conteúdos necessários à capacitação provenham de diferentes focos que iluminam a prática e a reflexão educacional, ao mesmo tempo em que podem situar esses conteúdos em contexto globalizante, isto é. na perspectiva das políticas educacionais e sociais.

Para que a interação com diferentes parceiros não leve a ações fragmentadas, o IRHJP atuará como centro ou pólo articulador, por meio da implantação gradual de um serviço de formação que congregue uma gama ampla de atividades: cursos, seminários, produção de materiais e publicações, pesquisa, assessoria, ensino a distância, estágios - visita e acesso a um setor de documentação e informação. O processo de capacitação prevê a combinação dessas diferentes atividades, em função das necessidades evidenciadas na proposta formulada pela instituição demandante.

3 2 - PROCESSO EDUCATIVO ORIENTADO PARA O COLETIVO

O processo de capacitação pretende investir na formação de técnicos visando ao fortalecimento de estruturas institucionais. A ênfase que se pretende imprimir a esse processo é, pois, a capacitação institucional, entendida enquanto trabalho coletivo de um órgão, setor ou equipe técnica. Desse modo, o processo, na sua globalidade, pressupõe uma negociação do IRHJP com as instituições da clientela, para que a capacitação ocorra a partir de um projeto institucional, e tendo em vista esse projeto. Nessa perspectiva, as competências e habilidades, mesmo quando trabalhadas em nível individual, colocam-se como uma condição necessária à capacitação institucional, e não como um fim em si mesmas. Isto é, entendemos que a capacitação individual e institucional não se substituem, mas se complementam.

Ao afirmar que partimos de um projeto coletivo, estamos enfatizando o caráter interativo desta proposta: a Instituição demandan-

te não é vista como receptora passiva de uma ação de capacitação elaborada abstratamente pelo IRHJP, mas participa do seu desenvolvimento, desde o início, ao elaborar uma proposta.

O caráter interativo dessa proposta de capacitação vai mais adiante, pois prevê a atuação de diversos parceiros.

3 3 - PROCESSO EDUCATIVO COM O ENVOLVIMENTO DE DIVERSOS PARCEIROS

A força desta proposta reside no potencial de articulação do IRHJP com outros parceiros, aqui entendidos não apenas como as Instituições de origem da clientela.

Com efeito, nossa concepção de política social, ao assumirmos que não existe apenas uma leitura legítima da problemática social, mas que os "saberes" sobre política educacional estão sendo construídos por diferentes atores sociais, em diferentes espaços sociais - as Universidades, os Centros de Pesquisas, as Instituições do Sistema, os Partidos Políticos, os Sindicatos, os Movimentos Sociais - abre espaço, por meio das atividades previstas, para as diferentes leituras que estão sendo produzidas, no Brasil, sobre a Educação. Ao abrir tais espaços, estamos à procura de análises e competências que nos auxiliem na compreensão da Educação enquanto trama histórica, localizada no tempo e no espaço social.

A história da educação está sendo construída no plano das leis e das práticas educativas. É essencial que seja analisada em seu movimento, na inteligibilidade das estratégias e das lutas que a configuram. Pretendemos, pois, ouvir os envolvidos nos projetos de capacitação, os diversos atores sociais que estão construindo a Educação no Brasil, e com eles interagir.

Assim, nossa proposta de capacitação se baseia não só no potencial do corpo técnico do IRHJP e da Instituição demandante, mas, também, nas competências adquiridas na academia (ou Universidade, nas instituições e organizações do setor público e privado que se disponham a atuar como parceiros em projetos específicos de capacitação, por meio de convênios, acordos de cooperação técnica ou outros canais que permitam "escutas" e interações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, Sérgio Henrique, Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: - **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987, p. 9-30.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. 201 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1987.134 p.
- DEMO, Pedro. **Participação comunitária e Constituição**: avanços e ambiguidades. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC,71, nov. 1989. (no prelo).
- OSZLAK, Oscar & O'DONNELL, Guillermo **Estado y políticas estatales en América Latina**: hacia una estrategia de investigación, Buenos Aires, CEDES/G e Flacso, (4), 1976. fmimeo.)
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A trágica condição da política social. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique (org.) **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987. p. 33 - 51.

**A PROFISSIONALIZAÇÃO
DO TRABALHADOR DA
EDUCAÇÃO**

A FORMAÇÃO, DIREITO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

MIGUEL G.ARROYO

Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais

Para repensar a política de formação dos profissionais da Educação Escolar, é necessário partir das transformações que vêm acontecendo na função social desses profissionais. Nas propostas de formação, nas concepções e nas práticas, não houve grandes avanços ao longo das últimas décadas e das últimas Leis de Diretrizes e Bases, mas, na prática social desses profissionais, nas formas de sua inserção no trabalho, nos processos de sua gestão e, sobretudo, na sua consciência individual e grupal e na sua organização política, avançou-se mais nas últimas duas décadas do que em todo o século de História da Educação Escolar.

Esse fato coloca a necessidade de pensar e implementar uma estratégia de formação que, no mínimo, acompanhe as transformações ocorridas no movimento do real. O que estamos sugerindo é rever velhas concepções, velhas formas de equacionamento e, sobretudo, velhas estruturas e práticas de capacitação dos trabalhadores na Educação Escolar. Nossa reflexão retoma e reelabora várias "falas" e debates ocorridos no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, com profissionais da área de formação de mestres - Escolas Normais, Faculdades de Educação, Centros de Recursos Humanos das SEEs, programas especiais do

Juntamos aqui três comunicações feitas em momentos diferentes. Na primeira, discutimos os pressupostos da política de formação: a formação dos mestres para salvar a escola; o tratamento cartorial da formação; a redução da formação à simples titulação para o exercício do magistério; e a política de suplência. Na segunda comunicação, destacamos a concepção de qualificação presente nas lutas dos trabalhadores da escola: a formação como direito do trabalhador; a formação como um processo inerente às transformações da prática social e da prática pedagógica. Na terceira comunicação, abordamos as propostas de formação presentes nos Projetos para a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PRESSUPOSTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Quando se analisa a política de formação dos profissionais da escola de 1º e 2º Graus - a política para o 3º Grau, Graduação e Pós-Graduação segue outra filosofia e outras estratégias - normalmente se destacam apenas os conteúdos ensinados nos cursos de formação regular e de treinamento. Falta uma análise dos pressupostos e das concepções sobre a formação presentes nas Leis de Diretrizes e Bases/LDBs, nos pareceres do Conselho Federal de Educação/CFE e nas políticas implementadas. Vejamos algumas.

1º - FORMAÇÃO DOS MESTRES PARA SALVAR A ESCOLA

A História da Educação Escolar mostra que a formação dos profissionais vai e volta como problema em função de surtos periódicos dos órgãos públicos e dos educadores diante da "crise" da escola pública, de seu baixo rendimento, de sua desqualificação. Não pretendemos criticar a relação mecânica que se estabelece entre desqualificação da escola pública e desqualificação dos mestres. O pensamento e a análise educacional já ampliaram os determinantes do processo escolar para além da capacitação dos mestres.

O que estamos sugerindo é que ainda continuamos pensando e equacionando a formação dos profissionais da Educação Escolar atrelada a propostas de recuperação da escola. Uma área próxima como a da Saúde não concebe a formação de seus profissionais em vínculos tão estreitos com a crise da Saúde Pública. A qualidade da formação do médico, do enfermeiro, do odontólogo e a qualidade dos centros em que eles se formam é medida pelo domínio dos avanços do conhecimento, das ciências e das técnicas na área de Saúde. Acontece, inclusive, que a capacitação desses profissionais vai muito além da precariedade da Saúde Pública. Esta não

é explicada pela desqualificação dos profissionais, mas por determinantes sociopolíticos mais estruturais e globais. Encontramos a mesma concepção quando se equaciona a formação de economistas, de técnicos em Eletrônica ou em Agronomia, e outros.

Em todas as áreas de formação profissional, a questão central é em que medida os centros de formação capacitam no domínio do conhecimento da ciência e da técnica e no equacionamento sociopolítico da área de especialização, levando em conta os avanços em cada área, em cada momento histórico. Os centros e processos de formação profissional adquiriram uma certa autonomia ou perderam aqueles vínculos "utilitários", aquele caráter de receituário que tinham tradicionalmente - formar o farmacêutico, o dentista, o docente... e passaram a tratar a qualificação em função dos avanços do saber e da técnica em cada área do social. Passaram a tratar o profissional numa compreensão mais total, menos como um "habilitado" para fazer tarefas específicas e mais como um qualificado em áreas do conhecimento, não abstrato, mas técnico-científico numa área da atividade social. As diversas áreas adquiriram qualidades que antes não tinham, passaram a exigir "habilidades" novas para seu equacionamento e para sua prática, habilidades não só cognitivas, nem apenas práticas. A especialização como tendência não tem significado a estreiteza utilitária da formação para o saber fazer. A área em que se manteve essa concepção estreita é a Educação. Os Cursos de Graduação e até o Pós-Graduação agiram, nos últimos vinte anos, atrelados e essa estreiteza utilitária das habilitações e especializações, perdendo a oportunidade de acompanhar a formação de profissionais sintonizados com os avanços das diversas ciências que equacionam cientificamente a diversidade dos processos educativos e socioculturais.

Esse parece ser um dos pontos a rever quando se pensa na renovação das Escolas Normais, das Faculdades de Educação e da política geral de formação dos profissionais da escola: como torná-las centros de saber, de capacitação para uma análise e intervenção científica do real e não mais receituários para resolver probleminhas emergentes no cotidiano da escola.

As Escolas Normais e as Faculdades de Educação padecem de falta de densidade teórica e de excesso de praticismo estreito e miúdo. Aos profissionais da escola se nega essa densidade teórica que lhes forneceria segurança no equacionamento e na ação pedagógica inovadora, diante das exigências concretas trazidas pelos setores populares à escola.

Pode ser arguido que ensinar as primeiras letras, alfabetizar, coordenar um programa são coisas muito concretas. Sem dúvida, como é concreto diagnosticar e prescrever remédios para uma doença, operar do coração ou controlar a inflação. Nos últimos anos, avançou-se bastante, desmitificando a crença de que alfabetizar, por exemplo, é um processo mecânico que apenas exige destreza do alfabetizador.

Pesquisas vêm mostrando sua complexidade teórica e sociocultural, não apenas em relação ao objeto do conhecimento e aos processos de sua gênese, como quanto a seus vínculos com todos os processos de apreensão do mundo e de sua leitura. Se hoje é difícil manter a crença de que o processo de alfabetização começa e acaba entre as quatro paredes da sala de aula e que seu êxito depende da cartilha ou das artes do alfabetizador, que consequências trazem esses avanços para redefinir os pressupostos da formação do mestre-alfabetizador? Sem dúvida, uma das consequências é superar o praticismo estreito e oferecer maior densidade sociocultural, teórico-prática. A mesma análise pode ser feita em relação às outras áreas da prática escolar.

Essas exigências trazidas por uma compreensão mais total da atividade própria aos profissionais da Educação recolocam as práticas tradicionais de sua formação nos cursos de 2º Grau. Mais adiante, discutiremos a proposta presente em alguns projetos para a nova LDB, no sentido de exigir o nível de Graduação em Curso Superior para o exercício do magistério, inclusive na educação pré-escolar e de 1º Grau. A esse respeito, pretendo apenas indagar se é possível a um adolescente de 15, 17 anos compreender e assimilar a densidade teórico-prática e sociocultural exigida cada vez mais nas diversas áreas da Educação Escolar. As soluções tanto podem vir pela exigência de Graduação em nível superior, como pela transferência dessa formação a um curso pós-médio, pós-2º Grau, profissionalizante de dois anos, por exemplo, como foi sugerido no projeto de LDB pelas entidades de classe do Magistério. A solução pode ser, ainda, a implementação de mecanismos de qualificação no exercício da atividade profissional. Não será difícil encontrar e ensaiar uma variedade de processos, desde que as políticas de formação incorporem o pressuposto que a realidade impõe: a necessidade de tratar as questões da Educação Escolar com maior densidade teórico-prática. Isso implica, com urgência, eliminar a estratégia da facilitação e da redução de exigências, como, por exemplo, os cursos de Magistério em seis meses, as Licencia-

turas de curta duração, os cursos de treinamento e tantas saídas fáceis e tantos remendos experimentados ao longo das últimas décadas.

2º - TRATAMENTO CARTORIAL DA FORMAÇÃO

Outra concepção presente nas políticas de formação dos profissionais da escola destaca os currículos formais, legais para os diversos níveis de titulação e exercício do magistério ou das funções especializadas. Esse tratamento cartorial tem estado muito presente ao longo da História da formação dos profissionais da Educação Escolar.

A última LDB - Lei nº 5.692/71 e a infinidade de pareceres do CFE e dos CEEs levaram ao extremo esse tratamento cartorial. A formação foi reduzida à titulação exigida para tal atividade, em tal nível, em tal série: Magistério para isso, Licenciatura de curta duração para aquilo, Licenciatura plena para aquilo; um curso de no mínimo 2.500 a 2.200 horas-aula dá direito a tal titulação e exercício, um curso de 1.500 ou de 1.200 dá direito a outra titulação etc.

Essa correspondência mecânica e formal entre carga horária e os direitos ao exercício profissional foi atada e reforçada em todos os Estatutos do Magistério, a uma sofisticada pirâmide de funções, promoções, salários, aposentadorias, apostilamentos...

Essa concepção cartorial da titulação-formação reforçou o caráter igualmente cartorial dos próprios Conselhos e de seu estilo de trabalho e de intervenção na gestão da Educação Escolar. Reforçou a função de inspeção e gestão formal e até programas de habilitação dos especialistas nas Faculdades de Educação. Reforçou as superintendências administrativas das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação e do MEC. E, pior de tudo, provocou uma corrida individual dos profissionais na conquista de mais horas de titulação, para galgar mais um degrau na pirâmide da carreira e ganhar mais uns trocados minguados, nos salários e na aposentadoria. Quem explorou esse reducionismo da formação à titulação foi a indústria privada do ensino, que colocou sua prodigiosa imaginação a serviço de inventar fórmulas fáceis de ofertar cursos rápidos de titulação vazia.

Os frutos dessa concepção cartorial estão aí, não mais para serem diagnosticados, mas superados. Felizmente, a prática de formação em alguns cursos de Magistério, em Faculdades de Educação em algumas experiências coordenadas pelo IRHJP e até por

Universidades públicas e privadas - o PREPES da PUC-MG -, por exemplo, conseguiu ir além da concepção formal e legalista e buscou formas de incorporar, na formação dos profissionais, temáticas sérias e atualizadas. O formalismo fica cada vez mais reduzido aos mercenários da indústria da titulação vazia, ainda tão disseminada no País.

É curioso e lamentável constatar que essa indústria fácil explora o campo da "formação" dos profissionais da escola muito mais do que o da formação de outros profissionais, o que confirma nossa hipótese de que, enquanto a concepção de formação em outras áreas avançou além do formalismo presente na relação titulação-exigências para o exercício da função, esse formalismo não foi superado, mas reforçado pelo tratamento cartorial dado à formação pelos Conselhos de Educação, em grande parte controlados pela indústria do ensino.

Uma das transformações trazidas pela concepção moderna do trabalho é o valor que lhe é dado enquanto produtor de valor, independente de qualquer fator externo de raça, idade, titulação, sexo. A qualidade e qualificação do trabalho é medida e valorizada pelo saber real nele incorporado, seja na escola, na prática, no aprendizado do ofício. Os próprios trabalhadores, em suas lutas, contribuíram para redefinir a velha concepção formal de formação. Para o trabalhador moderno, a qualificação não se reduz a uma pré-exigência para o emprego, mas passou a ser vinculada à luta e à garantia do direito ao trabalho, do direito à participação na riqueza que produz, do direito à remuneração menos injusta de sua força de trabalho. A luta pelo reconhecimento de sua qualificação como trabalhador vai muito além do reconhecimento de sua titulação e se insere numa concepção mais global. Essa luta teve e tem cada vez mais dimensões socioculturais e políticas, que terão de ser levadas em conta em qualquer política de formação de qualquer categoria de trabalhadores, inclusive dos do ensino.

Não estamos sugerindo que não se exija determinada titulação para o exercício profissional, mas que a concepção de formação não se reduza a isso e que as políticas, os recursos, as agências encarregadas da formação ampliem essa concepção e incorporem, reconheçam e estimulem os processos de qualificação inerentes ao trabalho, reconhecimento e valorização que já são normais em qualquer trabalho, inclusive no magistério de nível superior. Continuar apegados a uma concepção formal da qualificação e qualidade do trabalho traz consequências sérias em todos os níveis da administração do sistema de Educação Escolar. Por exemplo, os

profissionais não titulados com os pré-requisitos "formadores" são excluídos de qualquer direito a salários, promoções, carreira, o que é de interesse dos governantes e empresários do ensino. Estes encontram, nessa falta da titulação, um motivo irrefutável para manter mais de um terço dos profissionais em condições de instabilidade total, diga-se, de dependência, a baixíssimo custo, sem qualquer amparo da lei, nem sequer das vantagens mínimas previstas nos Estatutos do Magistério.

Restam poucas áreas da atividade humana em que se equaliza o trabalho, sua qualidade e sua remuneração, a partir dessa concepção tão estreita. O empresário mais inescrupuloso mede a qualidade do trabalho em função do valor produzido ou da qualidade do produto. Na Educação Escolar não, a medida é a titulação apresentada ao sistema. O profissional não titulado, ainda que seu produto como mestre seja de qualidade, será discriminado.

3ª - FORMAÇÃO REDUZIDA À HABILITAÇÃO

As políticas de formação do profissional de 1º e 2º Graus têm-se restringido a conceber a formação como o **preparo** ou as habilidades que deveriam conduzir o profissional ao exercício de sua função. Em outros termos, a preocupação tem-se centrado no momento **anterior** ao acesso ao Magistério, abandonando as possibilidades de formação **concomitantes** ao trabalho profissional. Essa ideia da anterioridade está ligada ao formalismo e legalismo analisados antes, mas acrescenta novas dimensões à ideia da formação.

Como a formação é reduzida às habilidades adquiridas antes de se incorporar na carreira, toda a responsabilidade da adequada formação recai sobre as instituições que transmitem essas habilidades. As LBDs, nos poucos artigos dedicados à formação, giram em torno destas duas questões: habilitação prévia para o acesso **ao** Magistério e agências credenciadas para essa habilitação. A preocupação do MEC, das SEEs, do CFE, dos CEEs se esgota no funcionamento e currículos dessas agências prévias - Cursos de Magistério e de Pedagogia.

É verdade que inúmeros projetos e agências federais e estaduais agem no treinamento e reciclagem dos mestres, mas sempre na perspectiva de **suprir as habilidades, infelizmente não recebidas antes** do acesso ao Magistério. O tratamento dado aos professores leigos mostra essa concepção. Aliás a própria definição de leigo considera o fato de apresentar ao sistema as habilidades requeridas ou não. A qualificação recebida ou adquirida, ao longo do tra-

balho profissional nunca conseguirá alterar essa condição de leigo ou de despreparado legal para o Magistério, ainda que se qualifique, ao longo de sua vida profissional, tanto ou mais do que a qualificação transmitida em um curso rápido, fácil e desqualificado da indústria do ensino.

As consequências de se reduzir a formação ao preparo prévio à entrada são lamentáveis. A instituição escolar se desobriga de qualquer estratégia de permanente qualificação de seus profissionais e se limita a culpar as agências por não terem fornecido profissionais previamente habilitados. Os sistemas escolares não prestam atenção aos mecanismos de deformação inerentes à organização e gestão do trabalho escolar. Consequentemente, não equacionam a grave questão da força formadora ou deformadora das políticas de pessoal, de promoção, de salários, de gestão do trabalho.

É lamentável constatar que a gestão do trabalho na escola e no sistema tenha sido subordinada, nas últimas décadas, a políticas e estratégias das Secretarias de Administração e da Fazenda, e até dos Ministérios dessas áreas, como se nada tivesse a ver com o pedagógico, com a formação ou deformação do trabalho. Quantas vezes uma política séria de qualificação perde seu sentido diante de políticas de gestão do trabalho escolar, de sistemas de promoções, da instabilidade no emprego, dos mecanismos informais de acesso e promoção, por via do apadrinhamento e de barganhas politiqueiras.

Nada disso é enfrentado com seriedade e eficiência e as Escolas Normais e Faculdades de Educação continuam sendo responsabilizadas por não haverem fornecido profissionais habilitados ao sistema, e se continua depositando a esperança na renovação dessas agências prévias, não se encarando o caráter deformador das formas antiquadas de organizar e de gerir o trabalho. As empresas privadas e públicas produtoras de bens avançaram bem mais do que as instituições públicas dedicadas aos serviços sociais populares. Assim, não se incorpora uma concepção mais global da formação que inclua o trabalho, as condições materiais e políticas em que este se exerce, como componentes centrais dos processos de formação-deformação profissional. A conclusão a que chegamos é que uma política de formação é inseparável de uma política de administração e organização do trabalho. A Constituição, em seu Artigo 206, sugere esses vínculos, e esperamos que a nova LDB os incorpore, legitime e torne obrigatória, para todos os sistemas de educação escolar, a implementação de uma organiza-

ção do trabalho menos deformadora e mais estimuladora da qualificação dos seus profissionais.

A FORMAÇÃO, DIREITO DO TRABALHADOR

Nossas considerações poderão ser arguidas, com a afirmativa de que a política de formação sempre privilegiou o treinamento dos profissionais da escola, ao longo de sua carreira. De fato, o MEC e as SEEs incentivaram a criação de Centros de Recursos Humanos e aplicaram recursos em treinamento e reciclagem dos profissionais. Tenho uma experiência longa de participação nesses cursos, que se multiplicaram depois da **Lei nº 5.692/71**. Muitos desses centros não passaram de uma função de suplência para leigos ou para titulados carentes do domínio de certas habilidades. Muitos dos cursos dados se concentravam na qualificação do pessoal técnico-administrativo e especializado. Enfatizaram-se as questões relativas à gerência racional do sistema escolar, dos órgãos centrais e regionais. Priorizou-se o treinamento de pessoal para as Superintendências e Departamentos, Chefias e Coordenações das SEEs e DREs. Poucos recursos foram dedicados à qualificação teórico-prática dos docentes na especificidade de sua docência.

Dada a instabilidade e mobilidade dos trabalhadores na escola e no sistema, as habilidades adquiridas nesses cursos não tiveram o retorno desejado. O treinamento e reciclagem dos profissionais não se faziam acoplados a uma proposta de renovação da escola, nem a estratégias de estabilidade de **equipes** qualificadas para a escola ou para os órgãos técnico-administrativos. Foram reciclados indivíduos, e não equipes para áreas estratégicas.

Nos últimos anos, algumas SEEs e SMEs vêm tentando uma política mais global de treinamento e reciclagem. Foram priorizadas temáticas mais vinculadas com a docência e com a prática educativa nas chamadas áreas-problema, como Alfabetização, Língua Pátria, Estudos Sociais, Ciências, avaliação, reforma de currículos, etc.

Entretanto, dada a departamentalização dominante nas SEEs e nas DREs, os Centros de Recursos Humanos cresceram em capacidade gestora ou se especializaram em montar e administrar cursos nem sempre dentro de uma compreensão mais global das áreas-problemas, e, por vezes, sem a devida articulação com os Departamentos de 1º e 2º Graus e com suas políticas de renovação pedagógica. Por vezes, inventavam-se cursos para aplicar recursos disponíveis ou para obter recursos dos órgãos centrais. Recursos que acabaram por ser "úteis" à manutenção da burocracia do sistema e à ocupação de "técnicos" encostados nos órgãos centrais e regionais. À escola pouco chegou de tantos recursos

gastos na suposta capacitação de recursos humanos. A diversidade de programas destinados a reciclar profissionais em Estados carentes, a complexa estrutura paralela que mantiveram nas SEEs e no MEC, e a mobilidade e instabilidade dos profissionais reciclados atestam a falência de muitas dessas estratégias e programas especiais de habilitação. Atestam, ao menos, que essa estratégia de apagar incêndios e colocar remendos não nos levará longe.

Há iniciativas que buscam dar nova função às estruturas criadas, nas últimas décadas, para a qualificação dos profissionais no próprio processo de trabalho. Essas iniciativas atendem aos avanços havidos na consciência que os profissionais da Educação Escolar têm quanto ao direito à qualificação no trabalho. Trata-se, pois, de partir de uma concepção da formação não como suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao direito ao trabalho. Vimos como a concepção tradicional e legalista só vê a formação como pré-requisito, como exigência legal para a função, e vê a formação no trabalho como mera suplência de habilidades não levadas ao trabalho.

Os Centros de Recursos Humanos deveriam redefinir essa concepção e ver a formação como um direito inerente ao trabalho humano, como inerente e permanente ou concomitante à atividade humana produtiva de bens ou de serviços. É nessa direção que tem avançado a consciência de todos os trabalhadores e, sem dúvida, dos trabalhadores na Educação Escolar.

Consequentemente, uma das questões que os técnicos e as agências encarregadas da qualificação no trabalho se deveriam colocar é: quais são as condições de trabalho, que permitem uma atividade pedagógica educativa dos profissionais que a executam? Esses técnicos e esses centros deveriam representar, nas SEEs, no MEC ou nas DREs, e até nas escolas, a consciência e a sensibilidade para essas questões. Num planejamento global, deveriam representar os alertas para que as condições de trabalho nas escolas não se deterioresem ao ponto de se tornarem elemento desqualificador, mas, ao contrário, esses técnicos deveriam defender aquelas políticas de pessoal, de organização do trabalho, de remuneração, promoção e carreira que estimulassem e permitissem uma prática pedagógica formadora. Sem tais estratégias, qualquer programação de cursos de reciclagem de 5% ou 20% dos profissionais, ou até dos 100%, não produzirá efeitos significativos.

O que estamos sugerindo é que a estratégia mais acertada para garantir o direito do trabalhador na Educação Escolar à qualifi-

cação é situá-lo em condições de trabalho, em estruturas, tempos, espaços, carreiras que permitam sua evolução consciente, humana e coletiva. Nessas condições formadoras e humanizadoras, o profissional termina por formar-se como trabalhador coletivo e como indivíduo. Os cursos, as palestras, os dias de estudo, os seminários e tantos outros mecanismos possíveis reforçarão esses processos reais inerentes às condições de trabalho. Sugerimos, pois, que uma política de qualificação no trabalho não pode ser concebida isolada de uma política global sobre a organização e gestão do trabalho escolar.

Equacionados esses vínculos entre formação e condições materiais formadoras de trabalho pode-se avançar, atando a política de formação a uma proposta concreta e possível de escola, sobretudo, de uma escola pública que atenda aos interesses dos setores populares, dos trabalhadores.

Ao pensarmos na formação de educadores para a escola popular, essa questão deverá estar presente, deverá permear qualquer proposta de formação de educadores, pois não é possível pensar em conteúdos para um curso de treinamento sem antes colocar essas questões, ou seja, ninguém treina simplesmente para a escola. Não existe simplesmente a escola. Existe uma escola histórica concreta, para grupos sociais históricos e concretos.

Ao planejarmos a formação de recursos humanos, é fundamental percebermos, sem utopia, a função histórica que cabe à escola pública. Essa é uma questão extremamente polêmica, porque é uma questão central e as questões centrais são polêmicas. Os processos de qualificação, na prática, devem permitir que os profissionais se coloquem essas questões com profundidade teórico-política, superando aqueles velhos estilos de treinamento tecnicista nos quais essas questões polêmicas não tinham espaço.

Há, ainda, a questão da caracterização do educando, tornando-se importante saber como o profissional da Educação representa para si as camadas populares, que concepção tem de suas necessidades sociopolíticas e culturais. Sempre tivemos atitudes paternalistas e assistencialistas em relação aos setores populares. Estes, para nós, no máximo têm sido considerados carentes. Inclusive no livro "Da Escola carente à escola possível", tentamos desmitificar essas concepções de aluno, comunidade e família carentes. Essa revisão ou essa caracterização respeitosa dos educandos é fundamental na preparação de educadores para as camadas populares.

Uma das características de uma política de formação de profissionais da escola deverá ser o realismo. É preciso superar tantas utopias, passadas aos educadores, sobre a função mágica da escola na sociedade e a função mágica da formação do docente na escola e na sociedade. Os profissionais vêm-se tornando bastante realistas ou vêm superados os mitos criados e alimentados sobre a força determinante de sua qualificação para a qualidade da escola. Há outros determinantes sócio-políticos mais fortes e mais condicionantes da qualidade ou do fracasso da escola do que os níveis de qualificação de seus mestres. Diante do fracasso escolar, os mestres têm sido muito mais vítimas, junto com os educandos, do que réus. Qualquer política de formação que tente reviver velhos mitos sobre a centralidade redentora da capacitação dos mestres será um recuo. Uma política de qualificação não precisa desses mitos para estimular a formação dos trabalhadores na escola. A escola é fruto da realidade social, da História, e ela também faz parte dessa História. Ela é um elemento de mudanças, mas é, fundamentalmente, um elemento controlado, uma instituição controlada. Tem limites muito grandes, limites estruturais. É importante o realismo acerca do que é possível fazer, de acordo com as condições materiais com que atuamos.

Há, hoje, uma preocupação em caracterizar bem a formação de recursos humanos, ou seja, em definir o seu peso real, na formação de um "Projeto de Nova Escola", de uma política educacional diferente, deixando explícito se ela é causa ou efeito da transformação da escola ou um produto da própria escola. Normalmente, a formação de recursos humanos é sempre colocada como agente, como fator decisivo, porque prevalece o mito de que, se tivermos um bom educador, teremos resolvido o problema da escola. Colocamos a escola como se ela fosse o produto da boa vontade de quem nela trabalha. É necessário que se dê um peso real à formação de recursos humanos para a escola. Acredito que o próprio sistema deforma o educador, tornando incompetente quem a ela chega, muitas vezes, competente. Segundo foi colocado, o recurso humano deverá ser formado com a escola e não fora dela, uma vez que são os profissionais que, percebendo o seu próprio limite, equacionarão a melhor proposta para a sua formação.

O realismo será o melhor conselheiro de uma política de formação: partir da realidade social, da realidade da escola, seus limites e potencialidades. Hoje há uma visão da escola como uma instituição social mais determinada do que determinante. Inclusive, hoje domina, em todas as áreas do trabalho, a visão de que a qualificação do trabalho é inseparável da qualidade das condições,

relações e instituições em que se realiza. Em certo sentido, está havendo uma inversão: a qualidade das instituições condiciona a qualidade do trabalho. Melhor diríamos que a qualidade das instituições e, sobretudo, das relações de trabalho são o melhor espaço e o melhor processo de qualificação e de superação da desqualificação da força de trabalho.

FORMAÇÃO COMBINADA COM AS TRANSFORMAÇÕES DA PRÁTICA SOCIAL

Aceitar esses vínculos entre qualificação da escola e qualificação dos seus profissionais pode significar a superação de uma série de práticas tão tradicionais quanto ineficientes. Por exemplo, a diversidade de projetos e programas de formação que insistem na antecedência da formação, quando se pensa na renovação da escola rural, por exemplo, uma das primeiras ações é treinar os agentes da renovação pensada, para depois começar as novas práticas pedagógicas.

Nos últimos anos, vêm sendo ensaiadas novas estratégias: combinar a implementação de novas práticas pedagógicas com a qualificação dos profissionais. A prática refletida passa a ser não apenas o estimulador, mas a fonte de novos conhecimentos. A baixa qualidade de muitos mestres está intimamente associada a uma ação pedagógica rotineira, pobre e empobrecedora. À medida que sejam implementadas novas ações na escola, seja nos conteúdos, metodologias e, sobretudo, nas relações com a realidade social, velhas concepções passam a ser redefinidas, e surgem novos questionamentos, que exigirão, por sua vez, novas concepções e teorias. Um novo conhecimento só pode ser expressão de uma nova prática social.

No mínimo, essas experiências de formação-transformação da escola sugerem que a melhor estratégia não é retirar, por alguns dias, da escola, um grupo de professores ou especialistas, para submetê-los a uma bateria de falas sobre um projeto de nova escola, de novos conteúdos ou novas metodologias. A melhor estratégia poderá ser inserir a totalidade dos profissionais da escola em experiências de trabalho e de ação pedagógica formadoras.

O IRHJP tem promovido vários encontros para levantar as experiências formadoras acontecidas na realidade nacional. Num desses encontros, caminhamos na identificação de alguns critérios para o estímulo dessas experiências.

1- Critério: Experiências não paralelas, mas experiências no cotidiano

Trata-se de uma política de formação de recursos humanos da Educação que não seja paralela ao cotidiano, mas que, enquanto possível, seja feita no cotidiano, na realidade concreta, e tenha como objetivo todos os profissionais, e não apenas um grupo selecionado para servir de amostra, de modelo, de multiplicador, em algumas escolas, municípios ou estados. O que se pretende não é colocar a formação dos profissionais em ações especiais, mas em ações localizadas no próprio processo cotidiano. Ou transformamos as estruturas educativas que aí estão, ou estaremos brincando de Educação e gastando dinheiro à toa. É preferível pouco no cotidiano do que muito fora dele. A estratégia que se seguiu sempre foi trabalhar por experiências em programas especiais. Isso não nos conduz a nada. Quando não se quer mudar a realidade, inventam-se programas especiais. Quando falta vontade política para alocar recursos para as áreas sociais, inventa-se um projeto especial para atender a uma minoria, para depois prometer - e apenas prometer - o mesmo tratamento à totalidade do sistema escolar.

Quase dois terços do dinheiro dedicado a esses programas especiais junto às camadas populares ficam na administração dessas ações, e não chegam aos destinatários, ficam na administração de estruturas especiais paralelas. São os primos ricos das Secretarias e do MEC. Por aí não vamos longe. Em vez de valorizar programas especiais, experiências especiais, seria melhor valorizar experiências que estão no cotidiano e que mostram, no cotidiano, sua eficácia.

2º Critério: Experiências que respondam a ações populares

O objetivo, aqui, é valorizar as experiências educativas que de alguma forma estejam inseridas no movimento real da História, movimento que, hoje, é muito rico.

Esta década de 80 se parece um pouco com a década de fins de 50 e início dos anos 60. Novamente a sociedade tenta construir suas experiências educativas e sente a necessidade de formar profissionais da Educação em ações que tenham alguma dimensão social, forte, seja nas periferias urbanas, seja nas fronteiras agrícolas, seja em relação às minorias - a mulher, o negro, o indígena.

Faz-se necessário privilegiar experiências educativas integrantes dessas experiências sociais mais abrangentes.

O caso das escolas da comunidade em Pernambuco me pareceu típico. Não só lá, mas em outras comunidades, temos movimentos sociais muito ricos, que estão sendo acompanhados por processos educativos fortes, nos quais devemos estar presentes. Por exemplo: o Movimento Pró-Creche é um movimento fortíssimo, porque à medida que o homem não ganha o necessário, toda a família tem de trabalhar. Onde ficam as crianças, se a mãe ou a irmã que cuidavam delas têm de trabalhar? Daí a necessidade de luta pelo direito da criança à creche e à Educação Pré-escolar, Como aproveitar essa realidade social tão nova para formar os profissionais de uma nova Educação Escolar?

Está aí todo um movimento social educativo que exige profissionais competentes. Seria esta uma pista muito interessante para as Secretarias da Educação atuarem, como órgãos encarregados do treinamento e da formação, neste movimento específico e para este tipo de demandas específicas.

3º Critério: Privilegiar experiências que respondam a propostas político-pedagógicas concretas no interior do próprio sistema educacional

Exemplificando: a alfabetização pode ser uma ação prioritária, portanto, temos de treinar e formar profissionais em função dessa proposta político-pedagógica concreta.

Outra proposta, por exemplo, é sobre a representação que se faz do docente da escola. Esta é uma proposta bem concreta e se definida como uma necessidade político-pedagógica urgente, vamos treinar pessoal para esta demanda: rever teoricamente a representação da escola, do educando, do trabalho, etc, ou até a visão que o profissional tem dele mesmo e de sua função na sociedade atual.

Todas essas são ações no interior da própria instituição escolar, ou do sistema educacional, que exigem informação ou redefinição de concepções, de critérios, de práticas, de profissionais da Educação. Temos de agir sempre em função de demandas e prioridades concretas, superando aquela visão de dar curso por dar curso, formar o profissional por formá-lo.

4º Critério: Privilegiar experiências de formação de profissionais que concebam a ação educativa na sua totalidade e não apenas como formação do mestre

Estamos sugerindo formar o profissional em experiências educativas totais, e não apenas em experiências parciais; ou seja, o

que é necessário não é apenas formar os mestres. O que é necessário é formar o profissional da Educação na totalidade de suas dimensões, não apenas numa delas. Daí a conveniência de privilegiar ações educativas totais, por exemplo, o Movimento Pró-Creche ou Pré-Escola, que está hoje muito difundido. Movimentos como esses são educativos e muito abrangentes. Neste caso, trata-se de um movimento em que a mãe se educa, os profissionais se reeducam, a escola começa a ampliar sua concepção de escola. O que temos de privilegiar, já que estamos preocupados com a formação dos processos educativos e dos agentes educativos, são experiências que, na sua totalidade, são formadoras, e na sua totalidade, obrigam o profissional da Educação a se formar. Experiências concretas em que, no momento em que se desencadeiam, o profissional começa a sentir necessidade de se formar. Normalmente, a proposta é assim - pensamos a experiência e perguntamos: Por onde começar? Formando educadores. Falso. O que temos de entender é que a própria experiência, quando é educativa, vai ser a melhor formadora do educador. O que falta, no meu entender, entre nós, não são profissionais formados, são experiências educativas formadoras em si.

O importante não é tanto o número de cursos dados aos profissionais, mas o próprio projeto, enquanto educativo. Penso que temos de valorizar não tanto as ações educativas que afetam, diretamente, o profissional, mas ações educativas muito mais abrangentes nas quais se insere o profissional, e nas quais se forma ou deforma.

Gostaria de deixar claro que tenho uma concepção da formação que não passa, fundamentalmente, pela transmissão de verdades novas. Tenho uma concepção da formação das pessoas, que passa muito por colocar as pessoas em situações novas, em estruturas novas, em relações novas.

Aqui, poderemos comentar, inclusive, as ações dos famosos "Programas Especiais". Foram importantes, educativos ou produziram efeitos até relevantes não apenas e, fundamentalmente, porque adotaram essa metodologia, essa cartilha, aquele método de ensino de alfabetização, aqueles cursos de treinamento ou aquela equipe de acompanhamento. Não foi a soma de tudo isso o que mais formou, produziu efeitos. A força educativa desses programas estendeu-se, no clímax, no próprio movimento educativo que eles geram, que implica toda uma situação nova, frente à educação rural, frente às periferias urbanas, ou frente às creches. Ou seja, o educativo, na sociedade, passa por colocar as pessoas em

circunstâncias educadoras. Sobre isso, já dizia o velho Marx, o que tem de ser educado são as circunstâncias. Às vezes, passamos a pensar diferente, agir diferente, não porque algum mestre ensinou-nos coisas diferentes, mas porque fomos situados num contexto e numa dinâmica educativa diferentes.

Colocaria isso como ponto central, e insisto na necessidade de se privilegiarem experiências que concebam a ação educativa na sua totalidade, e não apenas como formadoras de mestres, porque o que tem de ser educativo é a proposta, é a estrutura, é a ação. Estas é que devem ser educativas, e não apenas os cursos e treinamentos. Não quero dizer que os cursos e treinamentos não sejam necessários. Se o processo de trabalho não for educativo, o curso não fará milagre, mas se estiver acontecendo, colabora, aumenta, sintetiza e ajuda a entender o que se está processando. A meu ver, esta é a melhor forma de treinar profissionais, porque, ao invés de cursos e treinamentos, o que precisamos é de criar "escolas de demonstração". Não no sentido de um lugar onde as pessoas vão aprender e depois voltar e aplicar na sua escola, mas **no** sentido de fazer com que exista, na escola, uma experiência em que a **própria escola** seria de demonstração, em que se mostram ação e práticas formadoras.

Aqui, entramos numa questão muito séria: o ideal seria que todas as escolas pudessem ser de "demonstração". Se, pelo menos, os que trabalham na Prefeitura ou no Estado soubessem que, em Venda Nova, Gorduras, ou em outro lugar, há uma equipe trabalhando numa experiência educativa séria, com interesse e preocupação de inovar, por que novos profissionais não poderiam inserir-se, onde já existe essa proposta educativa?

A formação do profissional tem de ser feita com base em uma proposta educativa total. Não basta, de vez em quando, chamá-lo para participar de cursos e fazê-lo voltar para a realidade, onde nada disso cabe, porque não tem lugar. A experiência, em si, tem de ser formadora e educativa. Penso que, mais do que preocupar-se com a formação de profissionais, teríamos de pensar em criar situações formadoras, propostas formadoras. A escola tem de ser educada para tornar-se a melhor educadora dos educadores.

5º Critério: Prilegiar experiências que tratem o profissional da Educação em sua totalidade

Não me refiro a experiências que tratem o processo educativo como totalidade, isso já comentei no quarto critério, mas das que

tratem o profissional da Educação na sua totalidade e não como um transmissor mais capacitado. A maior parte das propostas de capacitação de profissionais da Educação privilegia apenas uma dimensão do profissional, que é a de ser transmissor, verbalizador do conteúdo. Ele nem chega a ser transmissor é o verbalizador, pega o livro ou o que a supervisora preparou e vai "falar".

Insisto que temos de ter uma visão mais totalizante do profissional da Educação. Ele não é apenas um verbalizador de verdades, de conteúdos. Por isso, não estou de acordo com essa teoria crítico-social dos conteúdos, que superenfatiza um aspecto apenas, e não o fundamental, embora não queira dizer que isso seja secundário. Eis porque não estou totalmente a favor de dar tanta importância à reforma curricular, como se fosse a grande reforma da escola. O processo educativo não passa apenas pela cátedra, pelo que o professor fala, mas pela totalidade da experiência social a que estão submetidos o professor e o aluno. A escola é uma instituição social e não apenas uma transmissora de conteúdos. Ensina não só por meio da fala, mas também pela experiência sociocultural.

A lembrança mais forte da nossa vida escolar é a escola em si, não é o professor e suas falas. Ou seja, o mais forte, na escola, não é o que cada dia o aluno ouve, mas o que é obrigado a viver dentro da escola. Eis porque o professor, os profissionais da escola, da Educação têm de ser concebidos como profissionais mais totais. São profissionais de uma instituição social, e, não somente, profissionais da palavra e da transmissão.

A diferença existente entre ouvir na televisão, ler em um livro e ir todo dia à escola é imensa, porque a escola é uma experiência de ritmos, de tempos, de espaços, de disciplina. O mais importante da experiência escolar é exatamente isso, que é uma experiência total.

Na sociedade moderna, a experiência escolar passou a ser uma das mais fortes na vida das pessoas, e há quem fique, até os vinte e cinco anos, o dia inteiro por conta da escola, em países mais adiantados.

Também o trabalho é uma experiência importantíssima na nossa vida. Pensem nas pessoas que saem de casa às cinco horas da manhã, e só voltam às oito ou nove horas da noite. Para elas, a experiência vital na sociedade moderna, que decide tudo o que pensam, o que amam, é a experiência da fábrica, a experiência do

trabalho. E, enquanto o trabalho não chega, a escola passou a ser uma experiência cada dia mais presente, não pelo que lá se fala, mas pelo fato de estar na escola, de passar pela escola, aguentar a escola ou de brincar na escola. Quando os alunos das camadas médias, sobretudo, passam um mês sem ir à escola, não sabem o que fazer, onde se divertir, namorar, exibir roupas novas, enfim estão perdidos socialmente.

A escola passou a ser, hoje, o local de satisfazer relações afetivas, sociais, culturais, um hábito de vida, como, antigamente ir à igreja ou à praça pública.

Se quisermos formar o profissional da Educação, é necessário não só ter uma visão mais total do processo educativo, como do próprio professor. O profissional da Educação é importante, não apenas pelo que fala, mas como figura social, que vem acompanhando nossas vidas durante dez, quinze anos. Imaginem quantas horas, na escola, passam, diante do aluno, professores, supervisores, orientadores, diretores; muito mais tempo do que as pessoas de casa, onde ele chega apenas para alimentar-se e dormir. Dessa realidade temos de ter consciência.

Estão faltando, hoje, não apenas pessoas treinadas para verbalizar conteúdos mais críticos, mas também para um tratamento do tempo educativo, do ritmo, do espaço, do corpo da criança. Na escola, o que mais se educa não é a "cabeça" da criança, mas o seu corpo, e desconheço que se estude, nos cursos de Pedagogia ou nos treinamentos, qualquer pedagogia do corpo enquanto totalidade. Se uma criança não controla seus esfíncteres, mande-a para o maternal, que, em quinze dias, ela entra nos eixos, porque, ali, a criança é educada, fundamentalmente, no seu corpo, no seu ritmo. Na escola, tudo é cronometrado e pré-determinado: ela tem o tempo para falar, tempo para ir ao recreio, e, sobretudo, para se calar.

Fundamentalmente, a educação social da escola é uma educação corporal, no sentido do corpo como totalidade. É uma educação cultural, pois implica controles do pensamento, do sentimento, da vontade. Tudo isso é controlado ou estimulado na escola, e não somos treinados para isso. O profissional da educação escolar deveria ter o domínio teórico de todas essas dimensões.

6^o Critério: Privilegiar experiências que ampliem a concepção do direito à Educação dos setores populares, para além da escolarização

Abordarei um tema que é sempre muito discutido na História da Educação no Brasil. A história das propostas da Educação para os chamados setores populares sempre se reduz ao direito à escolarização, ou seja, garantir a escola para todos. Tudo deverá ser feito para garantir o direito popular à escolarização. Entretanto, temos de colocar, com bastante clareza, o seguinte: o que é negado ao povo brasileiro, não é apenas o direito à escolarização básica, no sentido da escrita elementar, da leitura elementar, do cálculo elementar, das noções elementares das ciências, mas **o direito à Educação**. Entende-se por Educação, aqui, o direito de poder pensar, o poder articular suas formas de pensar, inclusive o direito de ter manifestações culturais e produção cultural própria. Entretanto, alguém pode dizer: se não conseguirmos o primeiro, como vamos propor o segundo?

Na minha interpretação, o segundo é que vai garantir o primeiro, ou seja, o que temos de lutar é pelo direito do povo à Educação, porque, só assim, vamos conseguir o direito à escolarização. Enquanto continuarmos colocando apenas o direito à escolarização, mantendo a negação brutal do direito de pensar, do direito à cultura, do direito ao acesso aos meios de cultura, não adianta querer alfabetizar, porque o que está acontecendo é que estamos alfabetizando para que, dois ou três anos depois, esses alfabetizados regridam, uma vez que as próprias estruturas não lhes permitirão nem usar a alfabetização. Nos últimos anos, avançamos em termos de escolarização, mas o que aconteceu? Os índices reais de analfabetismo continuaram crescendo, porque continua sendo negado às camadas populares, no Brasil, o direito à Educação mais ampla, que **é** o direito de pensar, o direito de articular o pensamento, o direito ao acesso à comunicação escrita, a ter tempo para ler e ter interesse por ler, a ter condições socioculturais que permitam o exercício e o avanço da Educação Escolar.

De tal maneira vêm sendo exploradas as camadas populares neste País, que pouco adianta apenas escolarizá-las. A diferença existente entre os países latino-americanos e os países mais desenvolvidos não está fundamentalmente nos graus de escolarização, mas nas condições socioculturais em que vivem as camadas populares. Há participação sociocultural, há obrigação de continuar lendo, pensando, há espaço para pensar. O que a escola plan-

ta, em termos elementares, vai-se desenvolvendo depois, nas próprias estruturas sociais.

Já na América Latina, o que a escola planta, em termos elementares, é esmagado, dois ou três anos depois, pela estrutura social em que vivemos. Pensar em difundir uma campanha de alfabetização, sem colocá-la com clareza, sem ampliar a concepção do direito à Educação é voltar, novamente, a alfabetizar para o analfabetismo.

O que estou sugerindo é privilegiar experiências em que se formem educadores, dentro dessa visão mais total do processo educativo. Isso não é utopia, pois está acontecendo na realidade latino-americana. Conheço muitas experiências de educação popular. Participei, não faz muito tempo, em Salvador, de um encontro latino-americano, promovido pela OEA, sobre Educação de Adultos. A riqueza das experiências foi valiosíssima. Por que não se valorizar e financiar mais eventos como este? Por que não acoplar projetos de formação de educadores a experiências desse tipo?

Insisto, o que temos de privilegiar são as experiências mais totais de Educação, para que o conceito de Educação não se reduza ao conceito de escolarização instrumental. Temos de ampliar a concepção de qualificação do profissional da Educação.

É necessário que se promovam campanhas, exigindo, dos governos, que realizem, aqui, o que é feito na maior parte do mundo: que a escola seja uma experiência mais total de Educação. Poderia exemplificar com os CIEP's e mesmo não estando, integralmente, de acordo com eles, devo aceitar que desenvolvem, promovem e propiciam a escola de tempo integral, não concedida, ainda no Brasil, às camadas populares.

Há, também, a experiência do Vale do Ribeira, uma das regiões mais pobres do "rico" Estado de São Paulo. Propôs-se, simplesmente, que, na área rural, a escola funcionasse em tempo integral, e que o profissional fosse também de tempo integral.

O ponto positivo da experiência foi que a escola passou a ser uma agência educativa mais total e não apenas aquela agência de escolarização, que se vinha processando em três horas diárias. No momento em que a escola passou a ser uma agência educativa mais total, o profissional da Educação também passou a ser profissional, não só do ensino, mas um profissional da Educação. A escola cresce, passa a ser uma agência social mais total nessa comunidade e nos movimentos sociais, e o seu profissional adquire novas qualificações.

Isso não é utopia, inclusive muitas das propostas de órgãos internacionais caminham nessa direção.

Por que não lutarmos para que as escolas públicas sejam de tempo integral? Assim, as crianças seriam assistidas, no mínimo, cinco horas diárias, permanecendo o professor seis ou sete horas na instituição, qualificando-se como profissional da Educação.

7º Critério: Privilegiar experiências que ataquem ou que, ao menos, levem em conta, as causas da desqualificação dos profissionais da Educação

Pouco adianta formar educadores, se as causas da deformação continuarem dentro da escola. Uma das causas mais deformadoras é a falta de estímulo para que se permaneça na escola. Isso é fato mostrado por estatísticas. Parece-me que, em todos os países da América Latina, a situação é a mesma, muitos dos melhores profissionais da escola, depois de se aperfeiçoarem quatro ou cinco anos, são obrigados a deixar a escola. A rotatividade de professores é fato corriqueiro em nossas escolas. Existem turmas em que a mudança de professor se processa duas, três ou mais vezes por ano. É difícil a um diretor manter a mesma equipe durante o ano letivo. Não adianta formar para um sistema que expulsa os formados. Qualquer empresa que tivesse um pouco de lógica equacionaria isso devidamente, e nunca estaria gastando dinheiro em treinamentos, se soubesse que o profissional depois de treinado, iria servir a outros. As causas da desqualificação devem ser repensadas, pois estão no sistema escolar, e não fora. É necessário tentar corrigi-las, e isso é um processo elementar, para uma política de formação.

Temos uma rede caríssima de formação de profissionais, no nível de Magistério. Graduação e Pós-Graduação. mantendo-se uma estrutura que não é capaz de absorvê-los, ou que expulsa, imediatamente, aqueles bem formados que entram na escola. É ilógico continuar propondo formação de profissionais, se não afastarmos as causas que os desqualificam, desmotivam ou expulsam da escola. Temos quadros de profissionais razoavelmente preparados; as estruturas estão também razoavelmente equipadas para formá-los, no nível de Magistério, Graduação e Pós-Graduação. Falta um sistema de ensino que consiga mantê-los como profissionais qualificados. Parece-me muito mais eficaz e revolucionário criar condições de fixar esses profissionais qualificados do que continuar com essas políticas que os expulsam, depois de formados.

Se o que vem sendo gasto na formação de profissionais da Educação fosse aplicado na melhoria das condições de trabalho

educativo, possivelmente, seria até mais barato do que continuar formando profissionais da Educação, sem condições de absorvê-los. Então, o problema não está na formação de profissionais, mas na concepção de formação que temos e na falta de estratégias que equacionam os processos de formação e os mecanismos de fixação e permanência desses profissionais na escola.

8º Critério: Privilegiar experiências que caminhem na direção de constituir e não apenas de formar o profissional da Educação

Ao se pensar em uma política de pessoal para constituir o quadro profissional de qualquer empresa, não só da Educação, historicamente, tem-se como primeira tarefa criar ou dar condições, para que este exista, tenha uma identidade, enquanto profissional. Depois, ou paralelamente, vem a sua formação.

Na área da Educação, o que temos feito é pretender formar profissionais que não existem. Em outros termos, grave, na Educação, é o fato de que ainda não temos um corpo de profissionais constituídos enquanto profissionais.

A área de Saúde, por exemplo, possui um corpo de profissionais constituídos, no nível médico. Na área médica, já temos profissionais constituídos, que têm identidade, formaram-se para a área da Saúde. Entretanto, na área de Educação, não conseguimos formar um profissional, porque qualquer um é profissional da Educação. Falta-nos identidade.

Nas greves de professores, muitos são demitidos, outros são imediatamente convocados. Basta alguém saber escrever, e pode trabalhar como alfabetizador. Este fato vem-nos mostrar que o profissional da Educação ainda não tem uma constituição história e, socialmente, uma identidade aceita, porque qualquer um serve para essa função. Por aí, podemos entender porque a mulher é o elemento fundamental, na área da Educação. Não porque tem sentimentos, trabalha melhor, sabe cuidar da criança, ou é mais capaz de ser "titia". O problema fundamental é outro: como não se reconhece o profissional da Educação como profissional, são preferidas pessoas que dividem outras profissões, outros trabalhos. A mulher, entre os dois sexos, é a que está mais disponível para dividir seus trabalhos. Isso é um fato real. O homem não pensa em viver só de Educação, porque, para a concepção cultural que temos, quem deve cuidar do sustento do leite, da comida, na família, é o homem; a mulher trabalha em casa e, como cuidar da casa é compatível com outras tarefas, a mulher pode, mais facilmente, trabalhar na escola e em casa. Nessa concepção, o trabalho na Educação Escolar funciona como trabalho complementar, o que torna difícil caracterizá-lo como trabalho profissional e dificulta, ainda mais, a identidade profissional de quem trabalha na Educação.

É lamentável, mas real, que o trabalho do profissional da Educação seja um trabalho de arrimo, um salário de complementação do salário familiar. Esta é uma questão complicadíssima, que não acontece em outros países do mundo, onde o profissional da escola tem jornada integral na escola de tempo integral. Na maioria dos países, o profissional da Educação é um profissional de tempo integral, com uma jornada diária de seis horas, podendo-se definir como profissional de uma única escola.

Entre nós, a maior parte dos professores, ainda leciona em duas ou três escolas por dia, para sobreviver. Pertencem às redes públicas estadual, municipal e ainda particular; são verdadeiros biscateiros da Educação. Esse tipo de profissional não constituído não pode ser formado. Nossa luta tem de ser para se constituir o profissional da Educação. Quando tivermos este profissional constituído, como profissional integral, que se afirme em uma tarefa, na sociedade, frente a um patrão, será possível pensar como treiná-lo, como aperfeiçoá-lo. Difícilmente conseguiremos isso, enquanto não atentarmos para esses fatos.

Em síntese, se tivesse de privilegiar experiências seriam aquelas em que, de alguma forma, estariam treinando e formando profissionais de tempo total, isto é. aqueles que se constituem como profissionais. Experiências que, concomitantemente, enfatizariam a constituição e a formação de profissionais da Educação.

9º Critério: Privilegiar experiências que ataquem ou pelo menos contemplem as relações sociais do trabalho

Volto a insistir, é necessário redefinir o sistema escolar, a admissão do trabalhador no sistema, e a recente separação de funções, introduzidas sobretudo pela **Lei 5692/71**. Esse modelo de organização do trabalho pedagógico, que passou a prevalecer depois das reformas de "68" e de "71", é um modelo que veio de um país concreto, temos de ter clareza quanto a isso. É fato real que se faz Educação em muitos lugares, tendo-se como profissional único o professor.

Não negamos a conveniência das funções supervisora, orientadora, administradora, mas questionamos o profissional de carreira: administrador, supervisor e orientador. Isso é algo que precisa acabar, antes que adquira mais raízes.

O que vem acontecendo, no meu entender, no Brasil dos últimos vinte anos é que, ao mesmo tempo em que aumentou o número de profissionais com cursos de Magistério, Graduação e até Pós-Graduação na escola, esses profissionais mais titulados estão hoje menos qualificados do que quando tinham apenas o Magistério. Só com o Magistério, tinham autonomia para criar, para fazer, para produzir e repensar. Com a estrutura de divisão de trabalho'

que se criou, no sistema educacional que aí está. dividiu-se de tal maneira a tarefa de pensar e de executar, que se desqualificou o trabalho escolar. Parte da qualificação foi concentrada nas habilitações especializadas

Nessa divisão de tarefas, na qual o professor escolar é um mero executor, automaticamente ele se desqualifica, porque, no livro didático, tudo está feito e vem pronto, porque o especialista sabe.

O que se pretende atacar é a raiz da desqualificação, isso não passa pelos cursos de treinamento, mas, fundamentalmente, pela redefinição da própria organização do processo educativo, do sistema educacional. Ficou provado, por pesquisas e estudos, que, nas empresas públicas e privadas, quando se deixa por conta do profissional a mera execução de tarefas, isso o desqualifica. Quando elaborarmos um projeto de qualificação e de formação para a escola, teremos de atacar ou ao menos equacionar as relações sociais de trabalho, em que se dá o processo escolar, o processo educativo. A divisão do trabalho, a hierarquia, o poder dentro da escola, o poder do sistema educacional e a autonomia da escola, tudo deve ser estudado e planejado, quando se equaciona a formação dos profissionais.

Nas Universidades, ainda se cria e é possível qualificar-se no próprio trabalho, porque cada professor é ainda responsável pelo seu trabalho. Eu não tenho, sobre mim, nenhum supervisor ou orientador: As formações necessárias à administração e coordenação pedagógica são temporárias e por escolha democrática. Um colega hoje está na chefia e, amanhã, poderá voltar à docência; por isso, discutimos, planejamos, montamos currículos, construímos a autonomia da Universidade, que, pelo menos em termos pedagógicos, é quase total. Nesse ritmo de trabalho, há possibilidades de criar, planejar, articular e crescer: pelo menos, as estruturas permitem um processo de qualificação no trabalho. No Ensino Superior, temos uma carreira de Magistério; onde somos estimulados a ler, escrever e, acima de tudo, a produzir pedagogicamente, aí se dá nossa formação. No 1º e 2º Graus, infelizmente, o profissional não encontra as mesmas condições de formação.

10º Critério: Valorizar experiências que ataquem os critérios de promoção, de valorização, de remuneração existentes no primeiro e segundo graus.

Há, hoje, uma demanda de ampliação de titulação, o que não significa uma demanda de qualificação do profissional da escola. Por quê? Porque, pelo processo de formação que está aí, para se ganhar mais uns cem ou duzentos cruzados por mês, ou aposentar-se como "P6", exige-se maior titulação e até Pós-Graduação. O profissional condiciona o estímulo à formação, simplesmente, a uma promoção de P1 para P2, P3, P6, ou seja, fugir do Magistério, uma

vez que todos os critérios de promoção na escola e no sistema foram condicionados à titulação. Diante desses vínculos formais, pouco adianta pensar-se em um projeto de formação para o Magistério, se todos os critérios de promoção, enfim se a estrutura da escola, hoje, estimula a sair da profissão.

Enquanto não se atacarem essas questões, que são as motivações finais, no cotidiano da vida profissional, não adianta pensarmos em experiências bonitas de formação. A questão da formação é inseparável do equacionamento da carreira do Magistério.

A minha proposta é que se equacione a formação nessa totalidade que tentei colocar, que pode até ser considerada utopia. Mais utópico é pensar a Educação deslocada dessas realidades. É utópico continuar pensando em gastar dinheiro com a formação de profissionais fora dessa compreensão de totalidade. Claro que é muito mais difícil trabalhar em uma concepção de totalidade, do que numa concepção parcial. É melhor dar dois passos, em uma compreensão de totalidade, do que pensar ter avançado, em uma concepção parcial e ilusória. É isso o que pode acontecer nas propostas de formação de educadores: belas e caras experiências para minorias, deixando intocadas velhas concepções e práticas de deformação da maioria dos profissionais.

A NOVA LDB E AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO

Diante desse quadro, as esperanças se voltam para uma LDB que avance no equacionamento de propostas de formação dos profissionais que trabalham na Educação Escolar. A Lei será capaz de incorporar uma concepção mais global de formação? Será capaz de captar os vínculos entre qualificação-desqualificação e trabalho?

Como os diversos projetos de uma nova LDB colocam o problema da formação do profissional da Educação Escolar?

O primeiro ponto que me parece importante é o seguinte: temos de legitimar, na Lei de Diretrizes e Bases, a realidade do trabalho na Escola. O que significa isso? Significa que, nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, apenas se incorporou o problema da formação-titulação exigida para o magistério. Apenas se legislou sobre sua formação prévia ao exercício da função. Ou seja, o profissional da Educação, enquanto trabalhador, permanece um forda-lei. Significa que ele não é sujeito das leis trabalhistas, dos direitos trabalhistas. Não temos uma lei nacional que garanta seus

direitos. Pela primeira vez, no meu entender, podemos e devemos fazer tudo para que a Lei de Diretrizes e Bases legitime a realidade do trabalho na escola. Em outros termos, temos de aceitar que, na escola, há gente que trabalha, que a escola é um lugar de trabalho, que fazer administração escolar é administrar trabalho. Não é administrar missionários, gente de boa vontade, etc, etc.

Essa concepção de que temos trabalhadores a serem administrados, com direitos a serem garantidos, é algo fundamental. Pode acontecer que a Lei de Diretrizes e Bases deixe para outras leis essa questão. Temos que pressionar para que a nova Lei incorpore a questão do trabalho e do trabalhador na escola.

Segundo ponto: vamos superar qualquer concepção humanista - no sentido pejorativo, que, no meu entender, ainda está presente na Constituição, quando diz, no seu Artigo 206: "O Ensino será administrado com base nos seguintes princípios - Quinto Princípio: **Valorização** dos Profissionais do Ensino". A palavra valorização ainda carrega, no meu entender, aquela conotação de que o educador é uma peça rara, que tem de ser valorizada. Essa mesma Constituição quando cita os Direitos dos Trabalhadores em geral, não utiliza a palavra VALORIZAÇÃO. Aceita que o trabalho se dá em relações mercantis, em que as questões são equacionadas e garantidas em lei, enquanto direitos. É preferível garantir os direitos do trabalho a valorizar o profissional. Nunca se recomenda a patrões, em qualquer Constituição, que valorizem seus trabalhadores. Diz-se: os direitos de todo trabalhador são estes, se não os respeitar, a Lei está aí para garanti-los. Os patrões vêm sendo forçados, pelos trabalhadores do ensino, a reconhecerem seus direitos. O Estado resiste a essa concepção mais moderna.

Terceiro ponto: é preciso politizar ou universalizar as conquistas e os direitos já adquiridos, na realidade nacional brasileira. Não estamos propondo que a Lei de Diretrizes e Bases consagre direitos utópicos, mas apenas que legitime, ou seja, que aceite como direito as conquistas já realizadas ao longo da história do trabalho, inclusive do trabalho pedagógico. Esperamos que a LDB generalize sobretudo os direitos conquistados na última década para todos os profissionais da Educação Escolar.

Por vezes, foram direitos e conquistas em Minas Gerais, em São Paulo, em Santa Catarina, ou na Bahia, no Paraná, no Pará. O que foi conquista setorial, conquista localizada, seja agora aceito como direito nacional de todo trabalhador na Educação Escolar. Neste sentido, defendemos a importância da Lei de Diretrizes e

Bases. A Lei tem de ser o estatuto nacional que garanta os direitos básicos. Por tudo isso, este é um momento político muito importante.

Coloquemos uma questão concreta: como estão sendo inseridos os direitos dos trabalhadores na Educação Escolar nas várias propostas de LDB? Começemos observando o título. Encontramos títulos diferentes: "A Valorização dos Profissionais do Ensino"; "Dos Profissionais do Ensino"; "Da Formação do Professor". O próprio título já é muito importante. Ele sugere a estratégia, ou contempla uma dimensão em detrimento de outra. Possivelmente, o título o mais global seria: "Dos Profissionais da Educação Escolar". A palavra PROFISSIONAL tem um peso muito maior do que o termo Educador. E a expressão Educação Escolar diz mais do que a palavra Ensino. A escola é uma instituição social que não reduz sua função ao ensino. Não somos apenas profissionais do ensino, somos Profissionais da Educação Escolar. A Educação se dá em muitas instâncias, e a escola é uma das instâncias em que se educa, não apenas se ensina. Não vamos elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, mas uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar; deveria ser também da Cultura. Essas diferenças de ênfase no próprio título são importantes, pois expressam concepções diferentes de escola, de seus profissionais e de sua formação.

Vejamos o que os diversos projetos de LDB sugerem, no título relativo aos profissionais.

Alguns se limitam a frases amplas como esta: "os sistemas de ensino promoverão meios de valorização...". São palavras genéricas, que nada dizem ou dizem tudo e, quando dizem tudo, dizem pouco. PROMOVERÃO: um conselho para um futuro indefinido; MEIOS: que meios? DE VALORIZAÇÃO: uma expressão carregada de um humanismo vazio. Três palavras tão genéricas que poderão ser facilmente burladas.

E os projetos continuam garantindo-lhes, "na forma da lei", mas que lei? Nesta lei, ou em futuros estatutos e planos de carreira? A ideia sugerida parece ser: deixar que as questões relativas aos direitos do trabalhador da Educação Escolar fiquem por conta dos planos, carreiras e estatutos de cada município e de cada estado.

Temos de lutar contra essa possibilidade ou essa ameaça. Seria lamentável que a LDB repetisse as mesmas frases genéricas existentes na Constituição, deixando que cada governante de planalto faça e desfaça, a seu bel-prazer. Temos de garantir uma lei nacional única para todo o magistério. Desde a Educação Infantil até o Pós-Graduação. Esse sonho não sei se vai ser realizado já, nesta Lei. Quem sabe? Ao menos uma lei nacional para a Educação Escolar Infantil, de primeiro e segundo Graus. Não emprego a expressão pré-escolar porque ela pressupõe que tudo a que tem direito uma criança de 0 a 06 anos é ser preparada para a futura escolarização. A Educação de 0 a 06 anos tem uma especificidade independente da escola. A criança não é um pré-escolar, ela é alguém e, como alguém, tem de ser educada nessa fase.

Há um dado muito importante em todos os projetos de LDB. Incorporam o artigo constitucional relativo à valorização do magistério. O que é uma grande novidade. Mas como é explicitado cada item desse artigo? Primeiro ponto colocado pelas propostas: "Piso salarial nunca inferior ao que for estabelecido no respectivo serviço público para categorias profissionais de outras áreas de nível de formação equivalente..." Um piso salarial em cada estado e município, relativo ao respectivo serviço público e para categorias que tenham a mesma formação do professor vai ser um piso salarial péssimo, e muito diferenciado. Temos de defender um piso salarial **nacional único para todos**, seja no Piauí, seja em São Paulo, no Amazonas, seja onde for, qualquer trabalhador na Educação Escolar, desde o primeiro dia em que entra no sistema, tem direito, por lei, ao mesmo piso salarial em toda a nação como qualquer trabalhador que trabalha na construção civil, no Piauí ou em São Paulo, tem direito ao mesmo salário básico, independente de ser empregado de uma empreiteira rica ou pobre.

O direito ao trabalho é único e igual, porque o trabalho tem valor em si, o valor do trabalho não depende do patrão. O valor do trabalho é inerente ao próprio trabalho, independente do lugar, do nível, do patrão, etc. Por que o valor do trabalho educativo teria de ser diferente? A Constituição, no capítulo sobre os direitos sociais, não condiciona qualquer direito social do trabalhador ao fato de ele trabalhar na cidade ou no campo (Art. 7º), nem sequer ao tipo de vínculo empregatício (Art. 7º, item XXXIV). O piso salarial é apenas proporcional à extensão e à complexidade do trabalho (Art. 7º, item V).

A LDB deveria ter um artigo que garantisse aos trabalhadores

da Educação Escolar, pública ou privada, os mesmos direitos garantidos a todo trabalhador na atual Constituição. Se algo de novo for garantido, que seja para além e nunca alguém desses direitos sociais, consagrados no Capítulo II. Na Constituição, os direitos do trabalho não ficam condicionados aos níveis de titulação de quem o executa. Qualquer servente de pedreiro ou qualquer empregada doméstica, hoje, tem direito ao salário mínimo, sendo eles analfabetos ou tendo segundo grau. Por quê? Porque é o trabalho que tem o valor. Por que, na Educação, o valor do trabalho depende da titulação? Os dados mostram que a alta percentagem de professores que trabalham durante anos no sistema educacional não são considerados como sujeitos de qualquer direito, somente porque não são titulados para o Magistério de 2º Grau? A nova LDB tem de encarar essa realidade e corrigir essas injustiças. Ela deveria caminhar no sentido de garantir a valorização **objetiva** do trabalho.

Outro ponto importante é o **"ingresso na carreira profissional exclusivamente mediante concurso público de provas e títulos"**. Isso está garantido na Constituição, mas, se apenas repetimos na LDB o que está na Constituição, não precisamos fazer uma lei, basta dizer simplesmente: cumpra-se o artigo 206 da Constituição, item V. Não se trata disso. Trata-se de particularizar esse direito e de definir as obrigações do Estado relativas a esse ponto. Por ex., de quanto em quanto tempo, vamos prever a realização do concurso? Consta, em leis antigas, o concurso como exigência de entrada, mas costuma haver uma demora de 10 anos para se abrir concurso. Se o direito a abrir concurso fica por conta do governador ou do prefeito, não vai haver concurso, porque sai mais barato não abrir concurso. Além disso, o Estado fica mais livre para usar as nomeações para campanhas políticas. Tem de constar, na lei, alguma coisa concreta sobre a periodicidade em que deverá ser aberto concurso público. Determinar um prazo que, no meu entender, seria, no mínimo, a cada dois anos, ou se possível, a cada ano letivo.

Outra questão é o fato de que não adianta abrir concurso e depois não aproveitar os concursados e aprovados. Temos de garantir-lhes o direito, pois, do contrário, isso se presta ao arbítrio.

Outro problema: concurso para quê? No terceiro grau, ou na Universidade pública, o concurso é feito para uma disciplina, uma cadeira, num Departamento, numa Faculdade. O concurso e o direito garantido são localizados. Agora esses concursos para o 1º e 2º

Graus, abertos para o chamado sistema público deixam o trabalhador da Educação Escolar à mercê de tantas e tantas infiltrações, barganhas, etc. Seria conveniente especificar mais os direitos adquiridos em concurso - direitos a que tipo de trabalho, onde, em que condições, etc. O direito deveria tornar o trabalhador irremovível, a não ser pela própria vontade do concursado; irremovível numa unidade escolar e em determinadas cadeiras ou áreas. Isso acabaria, também com essa ideia de remover do seu trabalho, a cada final ou início de ano letivo, mais de 20 ou 30% e até, às vezes, 60% dos professores, como acontece atualmente.

Essa, então, é uma questão fundamental. Se nós quisermos criar uma escola que tenha um projeto pedagógico consistente e que tenha condições de implementá-lo, temos de manter um corpo profissional estável nessa escola, do contrário, vai continuar isso que aí está: essa desorganização que, a cada ano, modifica tudo. Por que a Universidade se manteve durante todos esses anos do arbítrio? Porque ela tem corpos estáveis de profissionais, que podem ter projetos. Eu seria a favor, inclusive de coisas como esta: quando houver uma vaga numa escola e outro professor de outra escola quiser transferir-se para aquela, a decisão não depende da Delegacia, ou seja, aceitá-lo ou não depende do corpo da escola. É um direito da escola aceitar ou não determinado indivíduo que tenta transferir-se para essa escola. É o que acontece na Universidade pública. São aspectos muito importantes que deveriam ser incorporados à LDB, indo além do ingresso na carreira do magistério através de concurso público.

Outro ponto muito importante: e os não concursados, e aqueles leigos que não poderão nem participar dos concursos? É uma questão delicadíssima, que não consta em nenhum dos projetos de LDB. E, não obstante, em muitos estados, 40% e até quase 60% do quadro do Magistério são leigos. O que fazer desses trabalhadores? A nova LDB deveria garantir que qualquer profissional que trabalha na escola, concursado ou não, titulado ou não, tenha todos os direitos trabalhistas garantidos na Consolidação das Leis do Trabalho e na Constituição. Só a garantia desses direitos na LDB seria um mecanismo de redução do número de leigos. Os governos colocam leigos nas escolas, porque estes são mais baratos e podem ser demitidos no dia em que aqueles quiserem. Lembramos que a Constituição reconhece o valor do trabalho independente de qualquer outra variável.

Se um professor titulado ganha, por exemplo, 2 salários mínimos como piso salarial, pela Lei, o leigo também teria direito a 2 salários mínimos. Se um professor titulado tem direito à estabilidade, o mesmo direito teria o leigo, pois a estabilidade no trabalho não é condicionada à titulação. A garantia dos direitos de trabalho seria a melhor forma para superar a figura do leigo, que, no meu entender, geralmente se mantém nas escolas não por falta de titulação, mas sobretudo, porque é um trabalhador mais barato e mais disponível para as barganhas e as faltas de vergonha de tanta politicagem existente por aqui, por aí afora, com a Educação.

Outro ponto que, no meu parecer, podíamos colocar na LDB, com relação aos leigos: o direito garantido de aproveitar, posteriormente, o trabalho já realizado anteriormente ao ingresso pela via de concurso. Os direitos deles começariam, então, no dia em que eles comessem a trabalhar, e não após haverem cursado uma Escola Normal e prestado um concurso: Ser ou não concursado não pode ser um pretexto para negar os direitos inerentes a todo trabalhador. Os direitos do trabalhador são anteriores aos direitos que possam garantir um concurso: este não pode ser um mecanismo de segregação e de arbítrio. Consequentemente, quando falamos em piso salarial único, é para todo trabalhador do ensino, e não apenas para os que entrarem pela via do concurso. Se limitarmos o piso salarial único para os profissionais da Educação que entraram na carreira do Magistério, pela via do concurso, vamos deixar de fora, no mínimo, 40 por cento desses profissionais. Esses aspectos me parecem fundamentais.

Vejamos um outro item: o **regime jurídico único**. Isso tem de ser mais especificado. Apenas consta essa frase. Entretanto, é necessário um estudo feito por juristas, e pelos sindicatos e federações dos profissionais do ensino, para esclarecer melhor essa ideia do Regime Jurídico Único.

Outra questão é a **progressão funcional e salarial baseada na titulação ou habilitação**. Os trabalhadores da Educação Escolar vêm lutando por progressão funcional e salarial, mas também vêm lutando para acabar com essa progressão que está aí, na maior parte dos Estatutos do Magistério. Uma progressão altamente hierarquizada e elitista, que vai do P1 ao P6, e por aí afora. Temos de acabar com essa escada interminável que faz com que o profissional entre na carreira e só depois de 14 ou 15 anos, se conseguir

fazer, à noite, um curso, às vezes distante, subirá mais um degrau na hierarquia. Temos de simplificar a progressão funcional, inclusive no Ensino Superior, que é por demais hierarquizada. Isso significaria o quê? Uma estratégia que valorizasse, como trabalhador integral, perfeito, completo, aquele que tivesse a titulação básica, por exemplo, a titulação do Magistério de segundo grau. O que não se pode é continuar a pensar que, para ser professor de primeira a quarta série, por exemplo, basta **em princípio**, a titulação de Magistério ou de Escola Normal. Isso, **de fato**, não é verdade, porque se condena esse profissional - que representa 80% dos professores dessa faixa - a permanecer no início da carreira, mal remunerado, porque é P1, P2, quando, de fato, tem a qualificação requerida. Só se obtiver mais um título, perto da aposentadoria, conseguirá passar a P4, P6, e ganhar mais uns trocados.- Assim, mantém-se a maioria dos profissionais iludidos e empenhados numa carreira individual, para progredir numa carreira que só valoriza quem foge da sala de aula.

Essa progressão funcional, hierarquizada e formalista, em nada estimula uma política séria de formação de profissionais. Estimula, isso sim, a indústria da titulação fácil, que tanto cresceu nas últimas décadas, em todo o País. A LDB deveria garantir o salário correspondente ao trabalho, desde o início da carreira. O resto é acréscimo, mas não é compensação de uma exploração brutal realizada durante anos de magistério. Essa questão é de extrema relevância. A LDB terá de rever a progressão funcional e salarial com base na titulação, essa ideia que surgiu da **Lei nº 5.692/71** e que criou tantos estragos no sistema educacional. Direitos iguais para trabalho igual, desde que todos tenham a titulação básica requerida. Nova titulação acrescenta direitos somente se se tratar de titulação requerida e específica para novo trabalho, ou trabalho específico. Por exemplo, podemos discutir que, para dar aula no Pós-Graduação, é necessário ser doutor. Agora, se para dar aula no Magistério do primeiro grau ou das quatro primeiras séries é suficiente a titulação de Magistério, quem tiver essa qualificação faz jus a todos os direitos, entre eles, o salário igual. Poderão indagar: mas isso não iria desestimular a formação? Não é bem assim. Há outros mecanismos mais sérios capazes de incentivar a qualificação. Acrescentar nova titulação a um trabalho nem sempre significa maior qualificação para esse trabalho. O trabalho e o desempenho profissional podem ser mais importantes do que simplesmente correr atrás de um título, muitas vezes duvidoso, em fins de semana, na indústria do ensino. Acho que uma professora com vinte anos de carreira, de experiência, de dedicação, tem direito à progressão funcional e salarial muito mais do que um profissional sem

experiência, recém-saído de um curso de nível superior, ou até de Pós-Graduação. Não obstante, o que acontece, hoje, é o inverso: a professora que ficou lá, experimentando, aperfeiçoando-se na experiência profissional, permanece nos mesmos níveis P1, P2, com salários ínfimos, enquanto o outro profissional, mais titulado, que acaba de chegar de tais cursos, sem qualquer experiência, tem seu salário elevado. Essa questão é seríssima e, no meu parecer, temos de enfrentá-la com muita coragem.

Vamos para outro **ponto:aprimoramento profissional**. Destaquei, anteriormente, que uma das coisas mais sérias na Educação é que partimos sempre do pressuposto de que o profissional tem de chegar já preparado, prontinho, para o sistema. E depois, o sistema o degrada. Escrevi um artigo na Revista da AEC nº 58, de 1º85, com o título: "Quem De-Forma o Profissional de Ensino", no qual coloco a ideia de que quem deforma é a própria escola, ou seja, a própria organização do ensino, a própria organização do trabalho. Toda essa loucura, essa paranóia que existe de 50 horas por semana de trabalho, de trabalhar de manhã num lugar, de tarde em outro, de noite em outro, para complementar salário, isso é degradante, isso é desumanizador, isso é desqualificador.

Pouco adianta renovar a Escola Normal sem garantir as condições mínimas, básicas, de qualificação no próprio trabalho. Estou falando de **qualificação no próprio trabalho**, não apenas de **titulação**.Essa expressão - aprimoramento profissional - é insuficiente. Prefiro colocar "qualificação no trabalho". Agora o que é preciso fazer para conseguir isso? Existe uma experiência muito rica de qualificação no trabalho para os docentes de 3º Grau, e que pode ser estendida aos docentes de 1º e 2º Graus. Existem a CAPES e o CNPq, com uma política de capacitação de pessoal docente de terceiro grau, através de bolsas de capacitação e de pesquisa, através de estímulo a programas, etc. No 1ºe no2º Grau há algo parecido a isso? Criaram-se os CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério, que são uma pista interessante.

É necessário ir além, na política de capacitação de pessoal docente para o 1º e 2º Graus. Uma política mais **definida**, inclusive, com recursos previstos em lei, com órgãos nacionais que administrem essa política, como no 3º Grau. O que significa isso? Significa, por exemplo, ter bolsas de aperfeiçoamento e pesquisa não só para os profissionais do 3º Grau, mas para o profissional do 1º e do 2º Graus. Este tem direito a ser pesquisador na sua área. Agora, isso exige algo fundamental. Exige tempo pago para pesquisa e para aperfeiçoamento. No dia em que o profissional do 1º e do 2º

Graus não for horista, nem aulista - as duas categorias mais numerosas que temos - mas for realmente **PROFISSIONAL** pago, não só por dar aula, mas **PAGO** por ser **PROFISSIONAL** da Educação Escolar, ou seja, no dia em que, no **MÁXIMO**, 50% do seu tempo de dedicação for para o Magistério e 50% para as **OUTRAS** atividades que fazem parte dessa profissão, aí teremos condições de mantermos pesquisadores de 1º e 2º Graus, até normalistas, pagos para isso. Poderemos ter profissionais que escrevam, que revejam um projeto pedagógico, que produzam material didático. Essa é a melhor forma de se qualificar um profissional, ou seja, no trabalho.

Os professores de nível superior, estamos em permanente qualificação. Por quê? Porque temos condições de trabalho que nos permitem pensar antes de falar. Não somos pagos pela Universidade só para dar aulas. O máximo de tempo-aula na Universidade é um terço de nossa dedicação, ao menos para os que estamos com dedicação exclusiva. O resto do tempo é dedicado a administração, aperfeiçoamento, produção, pesquisa. Nem todos fazem isso, o que é um outro problema, mas, ao menos, temos condições OBJETIVAS, diretas para fazê-lo. A nova LDB poderia legitimar o direito de todo profissional de 1º e 2º Graus a 150, pode ser 120, 160 horas de qualificação a cada três anos, por exemplo. Vamos supor, algo assim: o semestre "sabático" para todos tem de ser um direito garantido; além do sabático, deveríamos ter direito a certos períodos de qualificação no trabalho, que terão de ser administrados não individualmente, mas pela própria escola, em função da proposta pedagógica da mesma.

O coletivo escolar define as possibilidades de qualificação de sua equipe. Se uns pretendem fazer uma pesquisa, outros, um estudo sobre determinado aspecto, e outros pretendem frequentar um curso, tudo isso é levantado e levado ao coletivo da escola, que decide e administra as propostas de qualificação, dependendo do projeto da escola e de suas necessidades. E o que acontece no nível superior. É isso o que fazemos, a cada ano, em cada Departamento e em cada Faculdade. Essa política de qualificação no trabalho supõe AUTONOMIA DA ESCOLA, para elaborar e administrar uma proposta coerente de qualificação de seus profissionais. Isso deveria constar na nova LDB, e não apenas para o 3º Grau. Por que a Constituição garantiu autonomia para o 3º Grau e não para o 1º e o 2º Graus? O 3º Grau teria a maturidade que não têm o 1º e o 2º para se administrarem autonomamente? Seus profissionais precisariam, ainda, da tutela da Delegada de Ensino, do pessoal da Secretaria? São ainda esses tutores que deverão decidir se podem, não podem,

se devem, não devem? Temos de defender a AUTONOMIA das escolas em todos os níveis: somente assim garantiremos a formação dos seus profissionais.

A autonomia das instituições escolares em todos os níveis, para elaborar uma proposta pedagógica e para qualificar sua equipe profissional, será utópica, se não garantir recursos a serem administrados por essas instituições. No ensino superior, temos alguns recursos e autonomia para administrá-los. Um exemplo concreto: tivemos a Reunião da ANPED. Todo ano temos essa Reunião Nacional, para discutir, apresentar projetos, trabalhos, etc, o que é muito importante para a renovação dos programas de Pós-Graduação em Educação. Para participar de encontros como esses, temos recursos da CAPES, do CNPq, das Universidades e dos Programas de Pós-Graduação. Nós mesmos planejamos e administramos encontros, conferências, seminários de estudo e pesquisa, enfim, um conjunto variado de oportunidades de reciclagem de produção e discussão. Não há dúvida de que os profissionais de nível superior dispomos de bastante tempo, espaço e oportunidades de nos qualificarmos e qualificar nossas escolas, além de dispormos das bolsas de aperfeiçoamento e pesquisa, tudo com recursos públicos, dentro de um programa de permanente qualificação no trabalho. A nova LDB não poderia avançar, estendendo essa experiência acumulada em nível superior para o 1º e 2º Graus? Como as organizações de profissionais desses níveis poderão incluir, em suas reivindicações, direito à qualificação no trabalho? Que condições de trabalho devem ser conquistadas e garantidas na LDB para possibilitar esse direito à qualificação?

O que importa é que a nova Lei incorpore as lutas dos trabalhadores da escola, lutas em que vai ficando cada vez mais claro que o trabalhador do ensino exige que a formação seja tratada como um direito a ser garantido em lei de âmbito nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS SUPERIORES CATÓLICAS (ABESC) & ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (AEC). Para uma sociedade participativa. Novas Diretrizes da Educação (subsídios para estudo e reflexão), (s.n.t.) 1ºp.
- BRITO, Octávio Elísio Alves de. Deputado Federal. Projeto de lei nº 1.258. Brasília, Câmara dos Deputados. 1º88,17p.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anteprojeto. 32p. (s.n.t.).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Anteprojeto de lei-fixa. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1º89. 37 p.

DEPOIMENTOS

A CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO *

Esther Pillar Grossi
Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre

Minha primeira mensagem aos meus queridos companheiros da Secretaria é de que a coerência com o que existe no cenário nacional e internacional, nos setores mais avançados da Ciência da Educação, impele e embasa a coragem: de mudar.

A confiança da Administração Popular que me indicou para o cargo de Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre nos delega uma tarefa comum: a de trabalharmos solidariamente para enfrentarmos o desafio de fazer com que crianças, adolescentes, jovens e adultos, sobretudo das camadas populares de nossa cidade, tenham acesso ao que lhes é de direito no campo da aprendizagem. É necessário, pois, que pensemos juntos como desincumbir-nos dessa tarefa com inteligência, criatividade e muita responsabilidade.

Em primeiro lugar, temos de analisar objetivamente a situação em que nos encontramos. Só vive quem se renova e só se renova quem é capaz de enfrentar corajosamente as lacunas do seu momento atual. Aquele que encara a falta como ausência a evitar ou negar já está morto e não sabe.

Qual é a situação real do ensino-aprendizagem em nossas escolas? Os alunos das escolas da Prefeitura estão encontrando nelas a alegria de aprender, capaz de eliminar qualquer evasão e capaz de acabar com todas as repetências? É possível que nos contente-

* *Discurso de posse no cargo de Secretária de Educação de Porto Alegre. RS, janeiro de 1989.*

mos em nossas escolas com percentagens de aprovação de uma série à seguinte que não se acerquem dos 100%, como acontece nas boas escolas particulares? Ainda pensamos, iludidos pelo equívoco ou pela má intenção da Organização Mundial de Saúde, que os alunos oriundos das classes populares não têm condições normais de desenvolvimento da inteligência, porque não comeram o suficiente nos dois primeiros anos de vida? Ainda justificamos o fracasso escolar dos alunos por carências afetivas, derivadas da desintegração familiar, restrição do código linguístico, dificuldades de coordenação perceptiva e motora, ou porque os pais não podem auxiliá-los nas suas lições de casa? Ainda não nos informamos suficientemente a respeito das inúmeras pesquisas sérias que desfazem todas essas hipóteses?

Então, por que os alunos de classes populares não atingem os mesmos índices de aproveitamento escolar que os alunos das classes alta e média?

Por que os alunos das classes populares estão marginalizados do saber e do conhecimento que é direito de todo cidadão, e por que estão condenados à evasão e à repetência elevadas?

Como interpretamos isso e o que estamos fazendo para modificar esse quadro? Pensamos que ele é irreversível e seguimos fazendo aquilo que sempre se fez, desiludidos e acomodados.

Como repercute o insucesso dos alunos no nosso engajamento profissional e na nossa consciência política?

Tranquilizamos-nos como o marceneiro, para quem a serragem é inevitável, a fim de que resulte uma mobília, um armário, um móvel? Como reagiríamos se, no meio da serragem - isto é, os alunos reprovados -, estivesse o nosso filho? Nossos alunos reprovados nos atingem na sua individualidade, ou será que os representamos por meros números de uma estatística?

Já ouvimos falar do estigma que as classes populares internalizaram de que são incapazes de render na escola? Já refletimos sobre o fato de que a garantia do acesso à escola, sem a garantia do insucesso para essas populações, durante mais de 30 anos, é responsável pela internalização desse estigma falso e desalentador? Podemos avaliar o que significa, para a consciência política da classe trabalhadora, essa experiência repetida de insucesso dos seus filhos na escola? Já pensamos nas consequências da lógica - construída a partir de vivências - de que saber e conhecimento são

restritos às crianças e jovens adolescentes das classes dominantes? Pode haver ato mais político em Educação do que* reverter esse quadro?

Para enfrentar esse desafio, convidamos e contamos com todos os nossos companheiros da Secretaria de Educação de Porto Alegre, em nome da Administração Popular que se inaugura neste janeiro de 1º89.

Para enfrentar esse desafio, a primeira lacuna a admitir é a da inadequação das propostas didáticas até hoje oficialmente disseminadas nas escolas, inclusive em Porto Alegre.

Como nos posicionamos assim tão categoricamente sobre essa inadequação? É porque "proposta didática" é um conjunto de atividades que têm por objetivo fazer aprender um certo conjunto de saberes e conhecimentos, por uma certa população determinada.

Esta última variável condiciona a própria proposta, uma vez que a aprendizagem é um fenômeno enraizado em situações concretas, e estas não são universais. Ao contrário, ignorar as diferenças sociais e culturais que caracterizam fundamentalmente as diferentes classes sociais, em nome da universalidade do processo cognitivo, sem levar em conta as formas particulares que o alimentam, considerando como única via aquela que é trilhada pelas classes alta e média, é excluir os que dela não participam.

Com isso, estaríamos querendo dizer que os alunos de classes populares deveriam ter um currículo menos exigente que o destinado a alunos de classes alta e média? Estaríamos, por acaso, querendo vincular a adequação de propostas às classes populares com o rebaixamento do nível de exigências curriculares, ou com a necessidade de mais tempo para cumprí-las?

Em absoluto, **não**.

Não é por aí que se orienta o raciocínio adequado. Muito pelo contrário, a experiência acumulada de trabalho com aprendizagem de alunos de classes populares, muito especialmente na alfabetização - ponto crucial de estrangulamento no ensino para classes trabalhadoras -, é de que esses alunos têm condições de vencer as mesmas exigências do ensino tradicional, no mesmo espaço de tempo, desde que lhes seja proposto um conjunto de atividades que respeite o seu processo de aprendizagem, enraizado em circunstâncias que lhes são específicas. Levando em conta essas especificidades, obtém-se o sucesso que é direito sagrado das classes populares, de ter acesso aos saberes e conhecimentos acumulados

pela Humanidade, úteis e necessários à participação política de qualquer cidadão, para transformar as condições de vida, no rumo da justiça e da fraternidade.

E necessário, porém, mais do que levar em conta as especificidades das classes populares, para construir uma proposta didática eficaz e eficiente, porque importantes descobertas científicas conseguem fazer-nos compreender muito melhor como é que alguém aprende, como é que alguém constrói saberes e conhecimentos.

Isso porque se compreende muito melhor como somos estruturados como pessoas. Superamos as ideias do mundo grego, há mais de 2.000 anos, de que nós somos um composto de corpo e alma, sem uma conexão sistêmica entre inteligência, vontade, sensibilidade, locomoção, sonhos e imaginação.

Superamos, também, uma certa visão materialista de que somos indivíduos não divididos, monolíticos no nível da consciência, para vislumbrarmos a contribuição da Psicanálise (ciência do nosso tempo) de que somos sujeitos divididos, estruturados através da linguagem, a qual faz ponte entre inconsciente e consciente. Essa contribuição revoluciona os conceitos e a prática docente.

Por outro lado, transitamos, hoje, com muito mais desenvoltura, no campo das explicações, que, historicamente, deram conta do funcionamento da inteligência: o pré-formismo, o empirismo e o construtivismo. Na primeira delas, todo conhecimento já está pré-formado no indivíduo, ou seja, já vem embutido nele. No empirismo, toda aprendizagem parte da realidade para o indivíduo. Todos os conhecimentos provêm dos sentidos. E, enfim, para o construtivismo, a aprendizagem é fruto da interação entre o sujeito e as situações concretas.

Hoje também entendemos, muito mais profundamente, as relações interpessoais que presidem à aprendizagem, abandonando ideias tais como a de que se aprende sozinho em contato com os objetos de saber e de conhecimento, ideia essa proveniente da faceta individualista da modernidade. Somos posteriores a Wallon (médico e psicólogo francês), que nos definiu como "seres geneticamente sociais", e somos contemporâneos de Sara Paín, que nos provoca, hoje, com sua afirmação de que "todo o conhecimento é conhecimento do outro".

Essas importantes contribuições científicas trazem ao ensino uma lufada de vento inteiramente nova, que obriga os educadores a reverem suas práticas pedagógicas e didáticas de forma contundente e revolucionária.

Dentre essas contribuições, está a de Paulo Freire, que inaugurou toda uma vinculação da ideia com a existência, do ensino como um sentido de vida, o que permitiu fazer-se com maior clareza a distinção entre saber e conhecimento, da forma como segue.

Saber é o que construímos inteligentemente, e cujo ingrediente essencial é ter um sentido pessoal existencial, que move quem aprende a um enriquecimento em sua maneira de agir. Essa construção, no entanto, tem caráter individual e não sistematizável.

Conhecimento é uma construção inteligente de cunho social e socializável, com universalidade variável, de acordo com o grau de organização entre os seus elementos e com força de mudança em nível social.

Não há superioridade entre saber e conhecimento. O conhecimento podese estranho aos desejos do sujeito, enquanto o saber guarda essa estranheza no nível social, porque só diz respeito a um sujeito. Ambos têm natureza complementar, e só juntos fazem sentido.

Essas duas modalidades de produções inteligentes não podem ser consideradas nem antagônicas, nem sequenciais, ou dicotomizadas.

Concretizamos essas ideias num exemplo bem simples. Pode-se conhecer como se dirige um carro, sem saber efetivamente como dirigi-lo. Como se pode concretamente saber dirigi-lo, sem ser capaz de nem sequer descrever essa competência.

No primeiro caso, o conhecimento não tem a força de acrescentar algo ao "ser" do sujeito. Ele não se torna um motorista. No segundo caso, por outro lado, o motorista não é capaz de ensinar a outro o que faz. Ele funciona mecanicamente, como se fosse programado para isso, a partir de uma motivação pessoal.

Esse exemplo ilustra o fato de que é possível ao ser humano dicotomizar saber e conhecimento, isto é, pode-se conhecer sem saber, como se pode saber sem conhecer, e ambas as situações isoladas são mutiladoras.

Todas as aprendizagens podem correr esse risco de serem exclusivamente uma ou outra dessas duas formas de construção inteligente.

Na alfabetização, também é possível constatar essa dicotomia mutiladora. Ou o sujeito sabe codificar, em nível micro, a vinculação entre sons e letras, mas é mais ou menos incapaz de produzir e interpretar um texto significativo com valor social, ou alguém pode ter consciência dos usos sociais da escrita, sem ser capaz de reproduzi-la.

A alfabetização que interessa efetivamente é a que conjuga saber e conhecimento, porque acrescenta ser a quem aprende, isto é, transforma o analfabeto em leitor e escritor, porque integra ideia e existência, as esferas individual e social, e a teoria com a prática.

No nível do discurso, isso parece simples, mas a sua efetivação escolar é um grande desafio ao ensino hoje, sobretudo para as classes populares, em que, ou se advoga a exclusividade do saber, julgando-as incapazes de construir conhecimentos, ou, estereotipadamente, fazemo-las aprender mecanicamente certos conteúdos, tão desvinculados de suas vidas que de nada lhes servem.

A integração entre saber e conhecimento é um desafio que nos propomos enfrentar.

Para dar conta de tudo isso que há de novo em aprendizagem, apontamos para novos direcionamentos que se impõem nas tarefas educacionais, pedagógicas e didáticas.

São elas, precisamente, a articulação entre pesquisa e ação, e a eliminação da dicotomia entre a área administrativa e a área técnico-científica.

É dentro desse espírito que reunimos hoje, propositadamente, funcionários do setor administrativo e funcionários do setor técnico-pedagógico. Sentimo-nos todos irmanados em torno do objetivo comum e transparente que é o de produzir efetivamente aprendizagens para crianças, adolescentes, jovens e adultos, uma das condições de êxito dos nossos propósitos, porque ela deriva da compreensão das inter-relações entre Didática, Pedagogia e Educação.

A Didática se ocupa de como se constroem saber e conhecimento, isto é, de como se adquirem conceitos, os quais implicam o estabelecimento de relações, o domínio das operações e as estratégias de soluções de problemas, etc.

A Pedagogia dá conta do contexto em que a Didática funciona, ou pode funcionar. Ela estabelece as boas ou más condições do clima para as aprendizagens, as quais não se dão só na escola.

A Educação é o campo amplo dos princípios e da prática sobre como um indivíduo se transforma em pessoa, num cidadão, por isso, inclui a problemática do sentido da vida, da sociedade e da cultura.

Embora haja áreas específicas de atuação para cada conjunto de profissionais, tais como a da Didática para os professores, aqueles que têm como missão precípua a de ajudar a seus alunos a construírem saberes e conhecimentos, missão característica e definidora da escola; a Pedagogia, como área de atuação precípua de diretores, supervisores, técnicos e assessores, na organização e garantia de um contexto adequado à Didática, o qual inclui a construção de prédios e os cuidados com a alimentação, condicionando a infra-estrutura de funcionamento das escolas; e a Educação, que nos congrega a todos, porque ela abarca a Didática e a Pedagogia, podendo ser comparada com o sangue que faz circular, por todo o organismo, a vida que o caracteriza.

Que cada um de nós assuma, com competência, a sua responsabilidade específica, para que, todos juntos, possamos dar conta da tarefa global que nos cabe como membros da Secretaria de Educação no conjunto de toda a Administração Popular.

PLANO DE CARREIRAS PONTO DE HONRA PARA A CNTE *

João Cabral de Monlevade
Primeiro Secretário da CNTE

A CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino -, antiga CPB - Confederação dos Professores do Brasil, - surgiu, no início da década de 60, como uma confederação de associações de professores primários existentes em alguns Estados do Brasil.

Na década de 80, passa a congregar também associações de professores secundários.

Em janeiro de 89, a base da Confederação foi ampliada, com a inclusão de todos os profissionais que atuam na escola pública, do Pré-Escolar ao 2º Grau. A direção da CNTE estima que existem cerca de dois milhões de trabalhadores da Educação no Brasil e que, destes, um quinto é filiado às 32 entidades que compõem a base da Confederação.

A CNTE é filiada à Central Única dos Trabalhadores - CUT - e à Confederação Mundial de Organização de Profissionais do Ensino - CMOPE.

Para a Confederação, a melhoria da qualidade do ensino depende da mobilização dos profissionais da Educação, da vontade política dos governantes e da organização da sociedade civil.

P - A CNTE congrega várias entidades de profissionais da Educação, da Pré-Escola ao 2º Grau. Quais as estratégias de trabalho da

** Entrevista concedida a técnicos do IRHJP, para esta publicação, em julho de 1º89.*

CNTE para unificar uma base tão diversificada?

R - São duas as estratégias: uma, em nível estadual, e outra, em nível nacional. Em cada Estado, temos uma ação através dos Regionais - com projetos de formação - e uma ação de unificação sindical - tanto na luta quanto na questão organizativa. Em Minas Gerais, por exemplo, eu tenho conhecimento de que está sendo preparado um congresso de unificação entre a APPMG - Associação dos Professores Primários de Minas Gerais -, a UTE - União dos Trabalhadores no Ensino -, a Associação dos Supervisores. etc. A direção da UTE abriu a entidade para a filiação dos funcionários de escolas, mesmo os que não são professores.

Nós estamos procurando atingir as redes estaduais e municipais, ainda que se formem, em um ou outro lugar, associações de servidores municipais que, às vezes, conflituam com a nossa organização. Em nível nacional, estamos num processo adiantado de transformação da CNTE em um órgão de todos os trabalhadores em Educação, e estamos preparando um congresso de unificação para janeiro de 1º90, através de encontros permanentes com

a Coordenação dos Servidores, com a Federação de Orientadores - FENOE -, com a Federação dos Supervisores - FENASE - e com a ANPAE - que, em parte, representa os administradores escolares. Esse processo já está bem acelerado, com uma ou outra resistência, mas temos a esperança de que, em janeiro, faremos um congresso de unificação.

P - E como se dá essa unificação, do ponto de vista da luta sindical?

O Plano de Carreira vai ser um dos fatores de unificação dos trabalhadores do ensino.

R - É através de um Plano de Lutas, votado em congresso nacional. No último, realizado em Campinas, votamos um Plano de Lutas com cinco pontos: piso salarial nacional, unificação das datas-base em 1º de maio, aposentadoria integral - que, mesmo amparada constitucionalmente, na prática não foi resolvida -, reposição das perdas desde o Plano Bresser - acentuadas depois do Plano Verão -, e a aplicação imediata dos direitos constitucionais dos trabalhadores. Nesse congresso, houve, ainda, uma recomendação para elaborarmos um Plano de Carreira unificado nacionalmente. Esse plano já está pronto e já o apresentamos ao Congresso Nacional, à Comissão de Educação. Eu tenho a im-

pressão de que agora isso vai ser um dos maiores fatores de unificação.

P - Quais são os principais pontos desse Plano de Carreira elaborado pela CNTE?

R - O ponto fundamental no Plano de Carreira é o piso salarial nacionalmente unificado, que, a nosso ver, é o elemento dinâmico que vai simplificar toda a questão. Ou seja, nós temos, no momento, uns vinte e poucos estatutos de magistério estaduais e talvez milhares de estatutos de magistério municipais e, apesar disso, encontramos situações totalmente díspares e conquistas fundamentais não institucionalizadas. Só era institucionalizada uma série de pequenas vantagens em um lugar ou outro, o que acabava por dispersar-nos.

Então, resolvemos, depois de muita discussão no Conselho de Entidades - que é nosso órgão maior depois do Congresso -, "centrar fogo" no Plano de Carreira, na institucionalização de um piso salarial nacional e de alguns outros princípios. Desses, alguns princípios já foram contemplados na Constituição - como é o caso do ingresso unicamente por concurso de provas e títulos, entendendo esse concurso como algo que expresse uma

O concurso público deve expressar uma qualificação do profissional.

qualificação; que não seja uma simples porteira aberta. Há outros pontos para os quais ainda não temos garantias constitucionais, como a questão dos 50% de horas/atividade do professor. Isso é ponto de honra para nós.

P - Explique melhor esses 50% de horas/atividade.

R - São dois regimes de trabalho: 40 horas ou 20 horas semanais - um ou dois turnos. No caso de dois turnos, um seria em sala de aula, e outro utilizado em trabalho coletivo. No caso de um turno - 10 horas semanais em sala de aula e 10 horas para planejamento, etc. Esse tempo que o professor ficasse fora da sala de aula seria dedicado a trabalhos coletivos dentro do estabelecimento.

P - Há outros pontos importantes no Plano de Carreira da CNTE?

R - Sim, há uma questão fundamental, que é a do cargo único de professor. Todos os outros seriam funções do cargo de professor e, com isso, seriam ainda mais solidificadas as questões do piso nacionalmente unificado e do concurso. Um outro ponto refere-se ao conjunto dos incentivos financeiros: queremos um piso razoável e uma amplitude razoável de incentivos financeiros.

P - O senhor poderia explicar melhor esse ponto?

R - Queremos incentivos financeiros por tempo de serviço, por titulação, por dedicação exclusiva e por atuação em localidades de difícil acesso. Outra questão, no Plano de Carreira, seria a consagração de uma quota mínima de profissionais da Educação liberados para o trabalho sindical - por exemplo, um profissional liberado para cada mil sindicalizados. Outro ponto importante seria a inclusão dos funcionários dentro de um plano mais amplo, que abarcaria o magistério, de tal forma que os caracterizasse como profissionais do ensino. Nesse ponto, ainda estamos sem uma definição, porque a entrada de outros profissionais na CNTE ainda é recente, não houve tempo para amadurecer essa questão.

P - Para a direção da CNTE, o que significam a valorização do profissional da Educação e a qualidade da Educação Fundamental?

R - A valorização passa por alguns pontos fundamentais. O primeiro é o piso salarial profissional, associado a um Plano de Carreira que incentive a pessoa a estudar, a se atualizar. O segundo é* o regime de trabalho - metade da carga ho-

rária em sala de aula e metade em trabalho coletivo ou individual. Somos profissionais do saber e temos o dever de ter criatividade. Temos de acabar com esse negócio de sermos dependentes de livros didáticos e outros materiais que servem de muletas para tantos companheiros e companheiras. Um terceiro ponto sobre a valorização é o estímulo à participação na administração local, regional, estadual e nacional da Educação. Então, re-

vindicamos lugar no Conselho Federal de Educação, reivindicamos a participação nos Conselhos Estaduais de Educação, e reivindicamos, ainda, que os professores, os alunos e os pais componham o Conselho Deliberativo Escolar. E haveria, também, a outra

questão da valorização, que é no sentido de o Estado ter o dever de prover uma qualificação permanente do professor, através de cursos de Graduação, Especialização e Pós-Graduação. Uma ideia que nos parecia muito avançada, como forma de democratização de acesso à Universidade, é que o professor que tivesse só curso de Magistério, ao prestar um concurso público em um município - na rede estadual ou municipal - adquiriria, automa-

A valorização do profissional do ensino passa pela implantação de um piso salarial unificado.

ticamente, vaga na Universidade. No seminário, os estudantes - representados pela União Nacional dos Estudantes e pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas - soterraram essa ideia, dizendo que a Universidade tem de estar aberta para todo mundo, e que o vestibular deve acabar. Conveni-me disso, e hoje sou um ardoroso defensor dessa posição, mas não sei se ela é factível, dentro da atual correlação de forças. No momento em que a Universidade deixasse de ser uma UTI - Unidade de Tratamento Intensivo -, separada de tudo, e permitisse a entrada do povo todo, ela ia ter de saber o que fazer. Só aí é que eu acho que a Universidade ia "cair na real", ia-se articular com o 2º Grau, para encaminhar os problemas. Penso, então, que a valorização passa por aí.

P - E qual é o significado, para a CNTE, da qualidade da Educação fundamental?

R - A qualidade passa, em primeiro lugar, pela valorização do profissional e, depois, por algumas questões que dizem respeito à própria escola: financiamento suficiente, descentralização do poder e uma postura política que, busque realmente, a qualidade do en-

Temos a convicção de que a mobilização do profissional é um ponto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.

sino público, e não uma postura política de duplicidade - que, ao mesmo tempo em que proclama que a escola deve ser de qualidade, "puxa o tapete". De qualquer forma, temos a convicção de que a mobilização do profissional é um ponto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, aliada, é claro, a uma vontade política e a uma organização da sociedade, para que se possa cobrar uma qualificação mais socializada. Ainda quanto

à qualidade do ensino, há uma questão muito grave: estatísticas do Ministério da Educação apontam para o fato de que 55% das pessoas formadas em Magistério, no Brasil, não exercem a profissão.

P - E os professores leigos? A porcentagem também é alta. Quando o senhor defende a posição de que o professor deve ter curso superior, como ficam os professores leigos?

R - É o que havia em Cuba, antes da Revolução. Havia muitos professores formados que não lecionavam - seja por desvio de função, seja pela não atração do salário. Ao mesmo tempo, havia uma demanda de escolarização que exigia a contratação de leigos, principalmente na zona rural. Eu achava que isso era um

processo meio inelutável, até há dois, três anos atrás. Achara que não havia jeito... Entretanto, hoje, o avanço da política da nossa categoria, do nosso movimento está indicando claramente uma proposta socialista, tanto no nível da sociedade quanto no da Educação. Hoje, vemos que é perfeitamente viável a consecução de um corpo competente de professores, desde que se invista na qualificação, e que a sociedade seja motivada, através dos próprios alunos e pais, para a exigência de um grau de qualidade. Esse grau de qualidade só poderá vir com professores não necessariamente titulados, mas competentes. Estamos, então, procurando encaminhar nossas reivindicações no sentido de garantir uma integração entre o 2º Grau público e a Universidade pública, como responsável pela formação do nosso quadro. Eu sou professor universitário e faz oito anos que só tenho turmas de sete, oito alunos. Isso é incrível! Então, a gente vê, com toda a clareza, que é possível, num prazo de dez anos, qualificarmos os professores leigos. Nossa proposta é qualificar o professor leigo e conquistar um salário melhor.

P - A CNTE está participando da

elaboração da Lei de Diretrizes e Bases?

R - Apesar de a CNTE ser uma entidade sindical, ela prima, também, pela defesa da escola pública gratuita e pela formulação de uma política educacional. Somos uma associação sindical, mas de professores e de trabalhadores em Educação, portanto, temos um projeto educativo. Todos os nossos congressos são divididos em três partes distintas: há um trabalho sobre conjuntura

Somos uma
associação
sindical, mas de
trabalhadores em
Educação e,
portanto, temos
um projeto
educativo.

nacional, outro sobre política educacional e outro sobre política sindical. Nessa diretoria da CNTE, eu estou com a responsabilidade específica de trabalhar a questão da LDB. Desde 1º87, estamos realizando conferências nacionais de Educação: fizemos uma, em

Brasília, em 87, e outra, em Goiânia, em 88. Neste ano de 89, ao invés de fazermos uma conferência interna da CNTE, aceitamos a ideia da ANDES de realizarmos um Seminário Intersindical e convidamos, então, a UNE e a UBES. Esse Seminário, cujo tema central foi a LDB, foi realizado de 1º a 4 de junho, com 250 participantes de todo o País. Antecedendo o Seminário, um grupo de trabalho preparou, durante 3 meses, um texto-base sobre as

resoluções aprovadas nos congressos das 5 entidades. Esse documento foi muito debatido, e hoje estamos com uma proposta teórica bastante avançada sobre a LDB, a qual, neste momento, está sendo submetida às bases das 5 entidades. Em setembro, essa discussão vai ser retomada, momento em que será elaborado um projeto alternativo.

P - Como a CNTE analisa a atuação do Sistema Público de Educação, especificamente em relação à capacitação dos profissionais da Educação Fundamental?

R - A CNTE não tem tido uma posição sistemática de avaliação e participação nessa questão, tendo em vista que os problemas de ordem sindical são prementes. É importante frisar que, até 1º30, quando já havia os sindicatos anarquistas, não havia associações de professores. Isso porque o professor ganhava como um juiz de direito e o salário era o mesmo em todos os Estados do Brasil. Os nossos sindicatos só vão surgir quando o salário começa a se deteriorar de forma terrível. Na década de 50, o nosso salário equivalia, em média, a seis salários mínimos. Em 1º80, estávamos reivindicando um piso de três salários mínimos. No

Acho que não seria possível nos aventurarmos em programas de capacitação.

tempo do Getúlio e do Juscelino, o salário mínimo era 80, 90 dólares, e hoje está em torno de 35 dólares. Nos Estados Unidos, um metalúrgico de forja ganha, em duas horas, o que um trabalhador brasileiro ganha em trinta dias. Dado o fato de a CNTE haver-se concentrado na luta salarial, ela não prima por uma reflexão, **por** uma luta ligada às questões educacionais. Daí, a nossa dificuldade em fazer avaliações sistemáticas ou globalizantes. Agora, as associações e sindicatos de diversos Estados têm uma posição bastante crítica em relação a isso. Entretanto, fica aí a grande questão. Esternos sempre fazendo avaliações, sempre nos modificando, mas, a meu ver, não chegamos a ter maturidade em relação a esse ponto. No Seminário Intersindical que realizamos neste ano, indicamos alguns pontos, ténues ainda, sobre a questão da capacitação. A nossa exigência é que ela seja de qualidade, e promovida por órgãos públicos. Isso está muito claro, mas, ainda não temos nada detalhado, em nível de programa. Há divergência sobre o que caberia aos órgãos públicos e o que caberia à própria CNTE, em relação à capacitação. Uns

julgam que é preciso apenas cobrar do Estado, outros, que não há espaço e que seria necessário um programa de capacitação paralelo. Eu, pessoalmente, acho que não seria possível nos aventurarmos em

programas de capacitação. Acho que ainda está um pouco cedo. Interessante seria a edição de uma revista de Educação, de um jornal, até termos uma editora.

RECONSTRUINDO A ESCOLA PÚBLICA *

Maria Lisboa de Oliveira
Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

A vivência democrática na escola contribui para democratização da própria sociedade. É no que aposta a Secretária de Educação de Belo Horizonte, apesar da falta de escolas e verbas.

Escolhida para assumir a Secretaria pelo governo do PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira -, Maria Lisboa ocupa, ainda, os cargos de Presidente da Associação dos Dirigentes Municipais de Educação - ADIME/MG - e de Secretária Geral da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME.

P - A senhora Doderia explicitar, de forma sucinta, o projeto da atual administração municipal para a escola básica e qual é o papel do profissional da Educação nesse projeto?

R - O nosso projeto visa à democratização do ensino de 1º Grau. Isso significa ter uma oferta que realmente atenda a todas as pessoas que necessitam do 1º Grau. Sabemos que

grande parte das crianças em idade escolar não tem escolas, e que, da 5ª à 8ª série, a defasagem é ainda maior. Evidentemente, não se trata apenas de ampliar a oferta de escolas para um atendimento universal, mas também de trabalhar no sentido de conseguirmos que a escola ofereça a essas crianças uma educação realmente

* Entrevista concedida a técnicos do IRHJP, para esta publicação, em julho de 1º89.

adequada, uma educação que, acima de tudo, não exclua a criança da escola, porque o que hoje chamam de evasão é, na realidade, a exclusão, e não uma saída espontânea. Consideramos, inclusive, que há uma relação entre essas duas questões, porque, à medida que nós não oferecemos escola para todos, a exclusão de determinadas crianças - sempre de uma mesma origem - acaba sendo justificada por essa impossibilidade de atender a todas as crianças.

Elas são excluídas em nome do fato de haver outras crianças querendo entrar, e de nós não podermos ficar "perdendo tempo" com aquelas que não conseguem acompanhar o trabalho na escola, como se isso fosse uma questão da criança

e não da forma como a escola está trabalhando. Todavia, a escola hoje tem estado superlotada, também - há turmas de até 40 alunos -, o que dificulta ainda mais esse trabalho. A melhoria da qualidade do atendimento e a redução dessa exclusão estão diretamente ligadas à questão da ampliação. Eu tenho de oferecer escola para todos, até mesmo para que a escola possa fazer uma reflexão mais profunda sobre o trabalho que ela realiza, sobre

Temos que oferecer uma educação que, acima de tudo, não exclua a criança da escola, porque o que hoje chamam de evasão é, na realidade, a exclusão.

a qualidade desse trabalho ou sua adequação às crianças que a escola tem recebido. Nesse sentido, o papel do profissional da Educação está ligado a essa melhoria do ensino. Quanto à ampliação da oferta de vagas, o compromisso e a obrigação são do Município, do Estado e da União, enquanto a qualidade de ensino, a adequação e o melhor atendimento a todas as crianças são responsabilidades do profissional. Ele terá de encontrar a melhor forma de trabalhar com todas as crianças, a partir de uma possibilidade, que lhe deve ser dada, de refletir sobre o seu trabalho e de tomar decisões a respeito desse medo de trabalhar. O profissional, a partir de sua experiência, do

convívio que tem com as crianças e com os métodos que vem utilizando, deve ajudar-nos a propor alternativas de melhorias e mudanças que hoje são fundamentais. Nós não acreditamos que essas mudanças possam ocorrer pela simples transferência, ao profissional, de métodos, modernos, descobertos a partir de trabalhos de especialistas. As alternativas vão ser encontradas numa ação conjunta da Secretaria e do profissional - que deve ter um tempo de re-

flexão, de crítica do seu trabalho e de construção de alternativas. Para isso, ele precisa de um maior grau de autonomia de decisão e também de um espaço para essa tomada de decisão.

P - Quais as metas prioritárias nesse projeto, especialmente em relação a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica?

R - A partir dessa concepção de que o profissional tem de encontrar alternativas, nossa meta de democratização da escola é fundamental. E essa meta de democratização, é importante enfatizar, passa pela ampliação e mudança da estrutura da escola e da forma como as decisões são tomadas, tanto as pedagógicas quanto as administrativas. Nesse sentido, a democratização teve início com a eleição de diretores - o que «consideramos fundamental, porque o diretor é uma liderança maior dentro da escola e deve ser o condutor do processo de democratização. Então, é essencial que ele seja eleito pela comunidade. O princípio que rege essa eleição é que a escola não é propriedade da Prefeitura. Ela deve ser mantida e sustentada pela Prefeitura, em todos os aspectos

O diretor é uma liderança maior dentro da escola e deve ser o condutor do processo de democratização.

tos - administração, condição material, prédios, pessoal -, mas ela pertence à comunidade, que deve, cada vez mais, participar das decisões a respeito da condução da escola. Para nós, a comunidade escolar é composta por todos os professores, funcionários, alunos e pais. Isso significa que, sob a liderança do diretor, a comunidade participará da elaboração de projeto pedagógico da escola. E escola, para nós, significa não uma instituição que tem como função exclusiva receber jovens e crianças hoje, para que eles sejam diferentes, no sentido de construir, no futuro uma sociedade diferente. A escola é uma Instituição **hoje**, presente numa sociedade **hoje**, e ela tem, nessa sociedade, uma função de mudança, que é uma função institucional. É uma Instituição-Escola, que tem uma organização, a participação de professores, funcionários, pais e alunos; que discute, concebe e avalia a sociedade em que está inserida, já desenvolvendo um projeto de mudança dessa mesma sociedade. É a escola mudando ou buscando a mudança presente da sociedade, e, não, recebendo crianças como se elas fossem tiradas de algum lugar, para depois se-

rem devolvidas a esse lugar, com o objetivo de modificá-lo no futuro. É a escola presente com uma função presente de mudança. A proposta de participação da comunidade, portanto, está ligada, inclusive, a essa questão. Nesse sentido, a democratização que se busca é muito mais ampla do que simplesmente uma democratização de funcionamento interno. É a própria democratização da sociedade, já com uma prática democrática na escola.

Além da eleição de diretor, nós temos criado colegiados, compostos por • representantes de todos os segmentos da comunidade escolar - a meta de democratização inclui eleição de diretor e constituição de colegiado. Além disso, para garantir a democratização, nós temos uma segunda etapa, que é a de, junto com esses representantes da comunidade - que vão agora dirigir a escola -, definirmos as funções da escola pública, estabelecendo, assim, critérios e normas para o funcionamento dessa escola. A democratização da escola inclui, necessariamente, uma definição clara de critérios e normas de funcionamento que garantam, realmente, que a escola pública cumpra sua função de servir

à comunidade. Nesse sentido, estamos também trabalhando na definição de critérios e normas amplas e gerais, a partir das quais as escolas possam elaborar seus regimentos. Temos estimulado, ainda, a criação de grêmios escolares, e promovido encontros, inclusive com estudantes, que ainda estão em fase de organização, para discutir a função dos grêmios dentro do processo de democratização.

P - Secretária, quais são as metas prioritárias em relação às condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica?

Nós precisamos de um Plano de Carreira para que o professor da 1ª a 4ª série tenha uma progressão dentro do próprio trabalho nessas séries.

R - Em relação às condições de trabalho, algumas questões têm de ser discutidas. A primeira, e talvez a mais importante, trata da carreira do professor. Precisamos,

realmente, instituir uma carreira do profissional de 1ª à 4ª série. Normalmente, o que temos, em termos de plano de carreira de professor, é aquele que considera que há promoção quando o professor passa a dar aula da 5ª à 8ª série, ou no 2º Grau. Nós precisamos de um plano para que o professor da 1ª à 4ª série tenha uma progressão dentro do próprio trabalho nessas séries. Acho que isso é fundamental e pretendo instituir esse tipo de

plano de carreira. Uma segunda questão, em termos de condição de trabalho - não sei se conseguiremos implantar isso agora - é ter mais um tempo pago ao professor, para ser utilizado em outros tipos de atividades, como seminários, reuniões, etc. E é claro que também acaba entrando nas condições de trabalho do profissional a ampliação da oferta de escolas, reduzindo, assim, o número de alunos em sala de aula. Hoje chegamos a ter até 40 alunos em sala.

Por último, é preciso lutarmos para melhorar também a parte de material.

Por exemplo: é necessária uma melhoria concreta e agressiva das bibliotecas, no sentido de termos, na escola, não só uma biblioteca do aluno, com livros bem selecionados que vão apoiar o ensino, como também uma biblioteca para o professor, com livros e revistas para garantir seu aperfeiçoamento, ou o conhecimento dos avanços existentes na área educacional.

P - Quais são os principais desafios em sua gestão?

R - Os desafios, se reduzem, no fundo, a um: recursos. Um grande desafio é que, na medida que a Educação ficou abandonada durante tantos anos, a falta de escolas em

O maior desafio da Secretaria de Educação atualmente é a escassez de recursos.

Belo Horizonte é assustadora. Se construíssemos, hoje, 50 escolas, estaríamos atendendo apenas as demandas já existentes, gritantes, mas sem cobrir universalmente todas as necessidades. Nós temos, por exemplo, 24 escolas com 3 turnos diurnos e, para eliminar os 3 turnos - cuja existência é absurda e representa uma falta de condição de trabalho -, teríamos de construir outro tanto de escolas, ou ampliarmos as já existentes. Atender a essa

necessidade representaria investir novos recursos. A ampliação de escolas vai significar, também, uma ampliação no quadro de pessoal, o que é complicadíssimo, porque, hoje, a receita da Prefeitura está praticamente empata-

do pagamento global. O plano de carreira é uma outra questão complicada, porque implica progressão e, conseqüentemente, em melhores salários. Eu falei em carreira enquanto progressão, mas, hoje, sobretudo para o ensino básico de 1ª à 4ª série, nós temos de estudar uma forma de melhorar o salário do professor. Também o projeto de melhoria das bibliotecas envolve investimento grande. Todas essas questões, ainda do ponto de vista de uma possibilidade

do aperfeiçoamento do professor, através de trabalhos, seminários, cursos, tudo isso envolve recursos financeiros. Para 1º89, as perspectivas de melhoria financeira da Prefeitura são mínimas, e as verbas já foram alocadas. Queremos acreditar que, para 1990, muitos desses problemas, que foram mal programados no ano passado, possam ser resolvidos. Mesmo assim, a carência é tão grande que, por melhor que venha a ser o comportamento da receita, ainda vamos ficar devendo um bom atendimento. Por outro lado, a estrutura administrativa da Prefeitura é bastante emperrada. A Prefeitura precisa de uma rápida modernização administrativa, para ter maior agilidade, sobretudo no atendimento de pessoal e mesmo no fornecimento de material para a rede existente, onde há escolas em condições bastante precárias de funcionamento.

P - Quais são as principais reivindicações dos professores da rede municipal, e como a Secretaria tem respondido a elas?

R - Nós estamos, nesse momento, com algumas reivindicações e, sobretudo no nível do ensino básico, elas se relacionam principalmente à ques-

Existem mais
de 100 mil cidadãos
fora da escola,
considerando o
ensino de 1ª a 8ª
série.

tão salarial. Outras se referem ao plano de carreira e ao tempo pago para a realização de atividades além das de sala de aula. Atualmente, o atendimento dessas reivindicações está em estudo, e eu não poderia adiantar nada sobre isso. Nós temos, hoje, um outro tipo de problema na rede, decorrente da forma desorganizada como a Prefeitura tem administrado o pessoal, que é a falta de professores nas escolas. Tentamos sanar, de algum modo, esse problema, com professores que passaram a trabalhar em tempo integral, mas o que se reivindica, ainda, é que se complete o quadro.

P - Quantas crianças estão fora da escola em Belo Horizonte, e quantos professores faltam para completar o quadro da rede municipal?

R - Esses dados são muito difíceis de serem obtidos. Não podemos precisar, com exatidão, quantas crianças estão fora da escola, mas temos discutido, depois da Constituição, que é preciso fazer uma revisão em relação a esses dados, dentro do conceito de que o Estado é obrigado a atender a todo cidadão que não tem o 1º Grau completo. Isso cria uma obrigatoriedade que não se limita mais à faixa de 7 a 14

anos. Antes, você avaliava: existem tantas crianças de 7 a 14 anos fora da escola, e essa era a demanda que o Estado precisava atender. Hoje, não. Hoje existem tantos cidadãos que não têm a 8ª série, não importando a idade, e todos têm o direito garantido pela Constituição de cursar o 1º Grau, em qualquer época. Nesse sentido, nós devemos estar com mais de cem mil fora da escola, talvez bem mais, considerando o ensino de 1ª à 8ª

série. Então, realmente, nós temos de nos organizar em relação à Educação Básica, não só para o atendimento dentro da faixa, mas também para o atendimento de jovens e adultos. Isso se inclui no nosso projeto político.

Quando eu falo de atendimento universal, refiro-me a qualquer cidadão que não tenha completado a 8ª série. Em relação às escolas existentes e à falta de professores, eu diria que o problema está praticamente solucionado. No caso da 1ª à 4ª, - sacrificando questões de funcionamento de algumas escolas - onde os professores eventuais e aqueles de disciplinas especializadas (Educação Artística e Educação Física) também foram para regência -, nós não temos alunos

sem professor. Chegamos a ter até especialistas assumindo regência, para não deixar o aluno sem aula. E temos, também, escolas em que o professor está dando aulas para uma turma pela manhã e para outra à tarde. Em termos de 5ª à 8ª, e até de 2º Grau, existem professores que têm como base o cargo, com 30 aulas, e que estão dobrando, ou acrescentando 10, 20 aulas. O quadro, hoje, está dessa forma.

Pretendemos propor uma relação mais formalizada com as entidades dos profissionais do ensino, através de uma comissão paritária.

P - Como é que a Secretaria tem-se relacionado com a escola, com as entidades que representam os profissionais do ensino e com o movimentos organizados?

R - Com as entidades de classe do magistério, nós temos nos encontrado sistematicamente e feito reuniões para discutir todas as questões relativas à escola. O projeto de eleição de diretores, por exemplo, foi encaminhado e discutido com entidades, que apresentaram sugestões. O projeto de constituição de colegiado também foi discutido, e agora, para a implantação do Plano de Cargos e Salários, as entidades têm trazido suas sugestões. As reivindicações estão sendo feitas através de negociações com as entidades. Estamos pensando em propor uma relação mais formalizada,

através de uma comissão paritária, para discutir e resolver sobre o plano de carreira e outros projetos. A relação com outros movimentos organizados também tem sido muito intensa. A avaliação sobre a demanda por mais escolas, e sobre o tipo de escola, por exemplo, vem sendo feita a partir de encontros com associações comunitárias. Elas vêm reivindicar melhoria das escolas, mas, sobretudo, ampliação e construção de novas escolas. Esses movimentos organizados têm-se relacionado, ainda, intensamente com a própria escola, pelo nosso princípio de participação da comunidade. Nós sentimos, por exemplo, no movimento de eleição de diretor, que as associações participaram realmente.

P - A Secretaria é que procura as associações, ou elas é que procuram a Secretaria?

R - Normalmente, elas é que têm procurado a Secretaria, sobretudo à medida que procuram a escola. A escola as procura, também, e, quando elas participam mais da vida da escola, ficam envolvidas e vêm, junto com a escola, procurar a Secretaria. Nós não temos nenhuma forma instituída - um conselho de movimentos ou qualquer órgão semelhante.

É nossa intenção
promover a
fixação do
professor numa
determinada escola.

Eles reivindicam, nós respondemos e trabalhamos junto com eles. Em relação às construções que vamos fazer, os representantes das comunidades vêm e propõem onde deve ser a escola, ajudando até a localizar o lote e a ver se a área precisa ser desapropriada ou se é uma área pública. Muitas vezes, as associações fazem uma pesquisa para saber quantas crianças existem naquele bairro e, portanto, que tamanho deve ter a escola. As associações mais organizadas trazem a questão já estruturada, e a gente faz o estudo e responde a elas. Muitas vezes, inclusive, a diretoria da associação vem, faz um primeiro encontro e, depois, nós vamos à localidade e nos reunimos com toda a comunidade.

P - E a relação com as escolas? Há algum trabalho mais específico no sentido de estreitar o relacionamento?

R - Temos um contato direto com as escolas, através dos técnicos que têm essa função dentro da Secretaria. Na fase da eleição de diretor, fizemos uns 40 debates em escolas diferentes - programados de forma que cada um reunisse duas, três escolas - e convidamos professores, pais e alunos da região, para discutir o

sentido da eleição e da participação. Passada a eleição, temos promovido encontros sistemáticos com os profissionais da escola, no sentido de discutir essa proposta de democratização e a função da escola. Como são em torno de oito, nove mil pessoas - incluindo o servente -, temos feito reuniões por segmentos: auxiliares de serviços, coordenadores de área (professores que têm um tempo liberado para coordenar as áreas de Português, Matemática, etc), professores de Educação Artística, e assim por diante. Agora estamos convocando os regentes. Nessas reuniões, além de se discutir a função da escola, discute-se, ainda, a função dos profissionais na escola. Todos os professores devem participar de uma discussão em que, primeiro, eles vão definir mais claramente a função da escola, enquanto escola pública, e, depois, qual a contribuição que cada um deles teria de dar. E aí, cada um vai estar presente, vai participar da discussão da sua função, bem como da função do outro, e, assim, a escola vai começar a crescer. Isso tudo, dentro daquela ideia da possibilidade de o próprio professor refletir sobre o seu trabalho, tomando

decisões.

P - A senhora poderia fazer uma análise das concepções e das práticas institucionais de capacitação dos profissionais em exercício no Sistema Público de Educação?

R - Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos ou que, pelo menos, deveria ter, e tem como função passar esses conhecimentos para o aluno. Então, a prática da capacitação vem a ser você passar, para esse docente, esses conhecimentos, o que equivale a "encher a cabeça" dele desses conhecimentos, para que ele os repasse ao aluno. Para mim, essa concepção tem até um pouco da noção física de que a cabeça do docente é um vaso que você enche e que, na prática, ele esvazia. Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável. Eu acho que esta tem sido a concepção de ca-

A capacitação dos
profissionais do
ensino tem que ser
coletiva.

pacitação. E isso, realmente, na minha cabeça não cabe, porque, de fato, a possibilidade de o docente se enriquecer, crescer e se capacitar na prática é o que há de mais seguro. O homem não pode ser concebido como consumidor, ou como se uns fossem os consumidores e os outros produtores - o produtor tendo de vender para o consumidor. O homem é aquele que produz, e que consome o que produz. O próprio conhecimento não é adquirido dessa

forma: ele é construído. E, se você der ao professor uma possibilidade de reflexão sobre a sua prática, ele pode construir essa prática e se capacitar nessa prática. É claro que essa capacitação não pode, definitivamente, ser pensada de uma

forma individual - essa reflexão tem de ser coletiva. Então, eu, ao lado dos meus colegas, com outros profissionais, e até, eventualmente, com especialistas e estudiosos, reflito sobre a prática e construo alternativas, e construo o meu trabalho. Acho que essa concepção é fundamental, e se baseia numa concepção de Educação e numa concepção do próprio trabalho pedagógico que diferem frontalmente da concepção sistêmica - que coloca o aluno

como matéria-prima que entra para sofrer modificações e sai de lá como produto. Diferindo dessa concepção de escola-empresa, você tem a questão básica, que é a seguinte: um operário de uma fábrica de sabonetes, por exemplo, pode discordar fundamentalmente do trabalho que ele realiza sob todos os aspectos, mas há mecanismos que podem garantir que essa discordância não altere o produto final. Então, o sabonete não sai azul mais

claro ou azul mais escuro porque o operário discorda, está insatisfeito, etc. Já no caso do professor, não há como exercer esse controle. Se o professor não entende o que ele está fazendo, o porquê e como está fazendo, não pode ter o domínio sobre sua

Se o professor
não entende o
que está fazendo
não pode ter
o domínio
sobre sua ação.

ação. E o professor tem de trabalhar com prazer, convicção e compromisso. Seu trabalho tem um lado não só intelectual, mas um lado político que é muito forte. Então, eu tenho de dar oportunidade para que esse trabalho seja feito com essa perspectiva. Do meu ponto de vista, então, a capacitação docente implica muito mais tornar possível o trabalho do professor - um trabalho consciente, responsável, comprometido, feito com alegria, com prazer -

do que qualquer outra coisa. Essa capacitação, o professor a busca porque sabe que, quanto melhor ele trabalhar, mais satisfeito vai estar. Se o operário, quando está insatisfeito, pode trabalhar de forma pior, mais lenta, para prejudicar o trabalho, isso para ele não significa nada. Já o professor, se faz um trabalho desse tipo, só gera, além da má remuneração, a insatisfação. Quer dizer, você trabalhar mal dá mais insatisfação do que a própria remuneração inadequada.

P - Que alternativas têm sido propostas pela Secretaria no sentido de capacitar o profissional da Educação?

R - Nós temos procurado incentivar a escola para que reúna os profissionais, discuta o seu trabalho e a sua função. Temos buscado, sobretudo, o projeto da escola. Dentro da própria questão do projeto político, a nossa ideia é que a escola deve gozar de um nível de autonomia bastante grande, porque, na realidade, nós - não podemos uniformizar nossas 127 escolas. Elas não podem ser tomadas como iguais. Aquele princípio nosso de identidade da escola com a comunidade escolar gera, para nós, a concepção de que cada escola tem uma identidade -

ela tem quase uma personalidade, ela se constrói pela vida, pela própria tradição que ela tem, nessa relação com os seus profissionais e com a comunidade. À medida que cada escola é construída historicamente pela comunidade, cada escola deve ter o seu projeto escolar. O que pretendemos é que as escolas construam esse projeto, que discutam a função da escola pública, que discutam o trabalho e a participação de cada profissional nesse

exercício, atendendo ao objetivo de escola pública dentro de sua própria especificidade. Queremos que as escolas desenvolvam projetos "pessoais", que serão fruto da história, da própria tradição da escola, e dentro até das próprias perspectivas de qualificação:

uma escola pode ter, por exemplo, como questão fundamental, a música, outra pode ter a questão ecológica. À medida que a escola discute, constrói o seu projeto, avalia, revê e reconstrói, tudo isso vai levando a uma capacitação.

P - Como tem sido equacionada a demanda de capacitação?

R - O que tem acontecido é que os professores da rede têm procurado uma organização por conteúdo, que as próprias en-

tidades vêm desenvolvendo. A UTE - União dos Trabalhadores do Ensino - desenvolve muito a questão do ensino de Português. Então, há um conjunto de professores de Português, e isso gera um projeto de ensino de Português e, às vezes, gera demandas a que respondemos na medida do possível. Outro exemplo foi o pedido que nos foi encaminhado para o desenvolvimento de um projeto de ensino de Ciências, que estamos executando junto com o CECIMIG. Os professores têm recebido orientações - que não são cursos -, que vão sendo avaliadas na prática, e eles voltam a se encontrar com os especialistas para revê-las, mas ainda são poucas as demandas desse tipo.

P - Quais são os critérios utilizados para alocação de pessoal nas escolas de periferia?

R - Embora tenhamos o problema de escolas que ficam bem distantes, não existem critérios nesse sentido. O professor faz um concurso para a rede municipal, e deve ser lotado em qualquer uma das escolas. O único critério é o da escolha pelo profissional, através da ordem de chamada do concursado. Agora, em relação às escolas mais distantes, temos

procurado oferecer condução para levar os professores às escolas. Do ponto de vista de uma melhor preparação de professores que trabalham a periferia, enquanto busca de uma metodologia mais adequada às crianças com problemas de aprendizagem, por enquanto não temos um projeto definido. É nossa intenção, não só em relação à periferia, mas levando em conta toda a rede municipal, tentar promover a fixação do professor numa determinada escola, criando e fortalecendo vínculos com aquela comunidade escolar.

É nossa intenção
promover a
fixação do professor
numa determinada
escola.

P - Como têm sido equacionadas as funções dos especialistas que atuam nas escolas em relação ao processo de capacitação dos docentes?

R - O especialista é um dos profissionais da escola, e precisa definir, junto a ela, o seu papel. O seu trabalho será determinado na escola - ele próprio propondo um trabalho e recebendo uma resposta, um enriquecimento, através dos professores que estabelecem suas necessidades.

P - Quais as diretrizes definidas para a "hora-atividade"?

R - Nós não temos a hora-atividade. O que temos é a possibilidade de algumas libe-

rações de aula do coordenador de área de 5ª à 8ª série para o desenvolvimento de alguns projetos. Por exemplo, eu posso liberar um professor de todas as aulas para se dedicar a um trabalho específico junto a alunos com dificuldades...

Essas reuniões têm ocorrido no horário normal. Para alguns, talvez coincida com o horário de trabalho, para outros, não.

P - Com que parceiros a Secretaria

conta, para assessorar e executar projetos de capacitação?

R - Sobretudo com a Universidade Federal de Minas Gerais, mas também contamos um pouco com a Pontifícia Universidade Católica. A PUC tem, hoje, um projeto na área de alfabetização, que ela desenvolveu na Escola Estadual Helena Guerra, e que será desenvolvido de forma semelhante em algumas escolas municipais, com o material que já foi produzido.

PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO

Silke Weber
Secretária Estadual de Educação de Pernambuco

Um dos elementos fundamentais do projeto político-social do governo do PMDB, em Pernambuco, é a melhoria dos serviços públicos e, especialmente, a valorização profissional do servidor público. Na área educacional, a universalização da Escola Básica com qualidade, a dignificação do trabalho do profissional da Educação e a democratização da gestão são as diretrizes propostas pelo governo. A Secretária de Educação de Estado, Silke Weber, entende que só através do constante debate público com os representantes dos vários segmentos da sociedade é que essas diretrizes se concretizarão.

Formada em Pedagogia, a professora Silke Weber é Doutora em Sociologia, na França, tendo Pós-Doutorado em Psicologia Social, na Alemanha, pela Universidade de Bremen. Além de vários artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa, na Revista Dados e em outros periódicos, teve seu livro "Aspirações à Educação: O Condicionamento do Modelo Dominante" editado pela Vozes, em 1976.

P - A senhora poderia explicitar de forma sucinta, o projeto da atual administração **estadual para a Escola Básica**, e qual é o papel do pro-

fissional da Educação nesse projeto?

R - O PMDB tem tido a preocupação para com a Edu-

* Entrevista concedida a técnicos do IRHJP, para esta publicação, em agosto de 1989.

cação, que voltou a ser prioridade naqueles Estados que tiveram governantes pemedebistas, a partir de 1982. Desde essa época, há uma reorientação no encaminhamento dado à Educação, no sentido de procurar universalizar a Escola Básica com qualidade, de valorizar o papel do profissional da Educação e de democratizar a gestão escolar. De maneira geral, esta tem sido a linha que tem norteado o trabalho dos governantes pemedebistas eleitos em 1986, particularmente a do governador Arraes, em Pernambuco. Nesse projeto político-social, um dos elementos fundamentais constitui a recuperação e a melhoria dos serviços públicos e, especialmente, a valorização profissional do servidor público.

P - Como se deu o processo de definição da política educacional em Pernambuco?

R - Algumas diretrizes foram definidas na própria campanha eleitoral. Posteriormente, quando assumimos a Secretaria, promovemos o I Fórum Itinerante de Educação, quando realizamos reuniões nas sedes dos dezesseis Departamentos Regionais de Educação, com a participação ativa de professores, pais de alunos e representantes da sociedade civil. Dará

A definição de ações contou com a participação de professores, pais de alunos e representantes da sociedade civil.

discutirmos as ações que deveriam concretizar as diretrizes. As propostas que surgiram dessas reuniões foram trabalhadas pelos técnicos dos Departamentos Regionais de Educação, que consideraram também as contribuições das Secretarias Municipais de Educação. Assim, a proposta de consolidação do Plano Estadual de Educação, concluída em dezembro de 1987, teve a participação de 156 municípios dos 167 existentes no estado de Pernambuco. No II Fórum Itinerante de Educação, submetemos a debate público a consolidação das ações propostas durante a realização do I Fórum. Em 1988, todas as atividades realizadas pela Secretaria de Educação foram orientadas por essa consolidação

e, recentemente, promovemos o IV Fórum, para avaliar como estava sendo executado o Plano Estadual de Educação, para que retificações pudessem ser introduzidas.

P - Quais as prioridades do Plano Estadual de Educação, principalmente quanto às condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica?

R - No que diz respeito à melhoria das condições de trabalho, acho que valeria destacar, não só como meta, mas já

como execução, a ênfase dada à recuperação do parque escolar. Em março de 87, o governo do Estado recebeu 1.310 escolas em ruínas e, com um esforço muito grande, já reformamos 600 delas. Outra prioridade é a distribuição de material didático, particularmente livros infanto-juvenis, para todas as classes da Pré-Escola até a 4ª série do 1º Grau. Pretendemos tornar a alfabetização mais atraente, oferecer oportunidades de contato com a língua escrita. Tanto que as próprias salas de aula devem-se transformar em ambientes alfabetizadores, particularmente as salas da Pré-Escola. Um outro ponto a destacar é o incentivo à realização de cursos de Pós-Graduação. Até o presente momento, mais de trezentos professores concluíram cursos de Pós-Graduação em diferentes áreas. O Curso de Especialização em Psicologia Escolar foi montado especialmente para a Secretaria de Educação, em agosto de 1987, e permitiu a formação de uma equipe de 25 professores com competência para encaminhar as questões sobre alfabetização no estado de Pernambuco.

P - Como vem trabalhando essa equipe?

A recuperação da rede escolar, a distribuição do material didático e o incentivo à especialização são prioridades dessa gestão.

R - Esses professores são os principais capacitadores da área de alfabetização. Trabalham diretamente com os educadores de apoio, que desenvolvem ações de capacitação em serviço junto aos professores da Pré-Escola e da 1º à 4-série do 1º Grau. Desde agosto de 1987, onze mil professores da rede estadual têm sido acompanhados efetivamente na sua prática pedagógica. Em 1º88, esse trabalho foi intensificado, sendo a prática objeto de reflexão e crítica permanente, constituindo, sobretudo, uma oportunidade de troca de experiências- e de trabalho conjunto. Os educadores de apoio se reúnem quinzenalmente com um grupo de 15 professores. Esses 15 professores devem estar trabalhando, sempre que possível, em escolas diferentes, para que haja um confronto de realidades - tanto para si mesmos como para o educador de apoio -, para que não fiquem imaginando que sua escola é o começo e o fim de todos os problemas pedagógicos. O processo de capacitação está dirigido também aos professores de 5ª à 8ª série do 1º Grau, e foi organizado por disciplina. A Universidade Federal de Pernambuco tem trabalhado na capacitação do-

cente: vale dizer que dos 64 Departamentos da UFPE, 34 têm trabalhado sistematicamente com a Secretaria. A clientela-alvo dessa capacitação são os integrantes das equipes de ensino, recrutados por um processo de seleção interna, em todo o Estado, cabendo-lhes a tarefa principal de capacitar professores da 5ª à 8ª série e do 2º Grau. Nessa seleção, privilegiou-se o domínio do conteúdo da disciplina específica, bem como a vida profissional, avaliada através de currículo e de uma entrevista feita com todos os candidatos.

P - Como essa capacitação vem sendo desenvolvida?

R - Os 200 profissionais das equipes de ensino das áreas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia estão fazendo, atualmente, um curso de extensão, patrocinado e organizado pelos diversos Departamentos da UFPE. Esses cursos enfatizam a análise, veiculação e difusão da produção docente, que diz respeito, fundamentalmente, a uma reflexão crítica da prática pedagógica que o docente desenvolve. A partir desse trabalho, um material muito rico está sendo produzido, e brevemente vai ser

proposto para publicação, junto a editoras locais e nacionais. Outra estratégia de capacitação que incentivamos é a participação em seminários, encontros e congressos. Em 2 anos e pouco, mais de três mil professores participaram desses eventos, nas suas respectivas áreas, principalmente daqueles que tratavam de questões relativas à alfabetização, às disciplinas básicas e às disciplinas obrigatórias do núcleo comum, bem como das optativas oferecidas no currículo.

A prática em
diferentes escolas
é objeto de reflexão
e crítica permanente.

P - Como esses investimentos na capacitação dos profissionais da Educação Básica têm revertido em **mudanças na Educação Escolar**?

R - A partir de 1989, foi possível superar a fragmentação das disciplinas. Respondendo a um debate nacional antigo, conseguimos que o conteúdo das disciplinas fosse incorporado às disciplinas básicas. Como o processo de capacitação tem procurado conjugar o debate sobre concepções atuais acerca da alfabetização - que vêm sendo produzidas nacional e internacionalmente -, com a observação participante, a análise da prática é constante e há indicações de mudanças, inclusive na definição de propostas de

ensino. Um grupo de professores criou o Grupo de Estudos Indigenistas da Secretaria de Educação do Estado, do qual participam professores do Núcleo de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Pernambuco, da FUNAI e do Conselho Indigenista Missionário/CIMI. No momento em que esta entrevista está sendo gravada, esse grupo elabora uma proposta de política de Educação Indígena, que, na certa, causará um impacto bastante importante para a Educação e também suscitará o interesse de outros professores, que talvez jamais tenham parado para pensar sobre as especificidades da Educação dirigida a esse grupo étnico. É importante ressaltar que as propostas político-pedagógicas foram produto de um amplo debate realizado durante os processos de capacitação. Espera-se que a própria reformulação e revisão do currículo, no sentido de ser um currículo consistente para uma escola percebida como instrumento importante de exercício e formação da cidadania, sejam, também, produtos do processo de capacitação, periódico e em serviço, a ser realizado no corrente ano.

P - Quais os maiores desafios

que a sua gestão está enfrentando, para implementar o Plano Estadual de Educação?

R - O maior desafio que a Secretaria de Educação tem enfrentado para implementar o projeto de melhoria da qualidade da Educação Pública tem sido, de um lado, fazer com que o sistema educacional e, particularmente, a máquina da Secretaria de Estado da Educação deixe de ser um mecanismo de conservação de poder, como foi durante 25 anos, para ser, de fato, um instrumento de construção da democracia. E tem sido, por outro lado, fazer com que a Educação seja reconhecida como um dos principais instrumentos de formação e exercício de cidadania. Um grande obstáculo também são os salários recebidos pelos professores, que foram constituídos ao longo da História, sendo que, no caso de Pernambuco, têm muito a ver com a não realização de concursos estaduais durante dezoito anos, tanto que 70% dos professores não são concursados.

P - E em relação aos recursos financeiros? Quais os problemas?

R - Um grande problema é o atraso no repasse das verbas que são devidas ao estado de

Pernambuco, como por exemplo, o salário-educação. Em 1987, os recursos chegaram mais ou menos no prazo. Em 1988, o convênio do salário-educação, quota federal, só foi assinado em junho, e a primeira parcela foi repassada no final de setembro. Neste ano, até o momento - início de agosto -, os convênios nem sequer foram assinados, e a perspectiva de um repasse ágil é, realmente, muito duvidosa. A Fundação de Assistência ao Estudante/FAE também atrasa frequentemente o envio de material escolar e didático. Em 1989, os livros didáticos que deveriam estar sendo trabalhados pelos alunos, desde o começo do ano letivo, apenas começam a chegar em agosto.

P — Quais as reivindicações atuais dos professores, e como a Secretaria tem respondido a essas reivindicações?

R - A principal reivindicação dos professores é a melhoria do salário. Há uma reclamação de que as perdas salariais foram bastante importantes ao longo dos anos, sendo necessário recuperá-las. O governo concorda com isso e, ao mesmo tempo, discute, dizendo que essas perdas afetam a todo trabalhador brasileiro, parti-

A principal
reivindicação dos
professores é a
melhoria do salário.

cularmente aos professores, tendo em vista o fato de que a Educação não foi prioridade neste País nos últimos 20 anos, especialmente em Pernambuco. Os professores da 5ª à 8ª série e do 2º Grau reivindicam a redução da hora-aula para 45 minutos. A legislação prevê uma hora-aula entre 40 e 50 minutos. No nosso modo de ver, tal reivindicação vai contra as aspirações dos alunos da Escola Pública, que, ao longo dos anos, não tiveram oportunidades de aprendizagem. A Escola Pública, ao criar o turno intermediário, reduziu a carga horária, e essa redução, na maioria das vezes, impediu que os conteúdos fossem tratados de forma diversificada e enriquecedora. Cerca de 35% dos alunos

da 1ª à 4ª série estudavam no turno intermediário, em 1987. Reduzimos em 20% esse total, e está havendo resistência, por parte dos professores, em voltar a um período regular de aula. O argumento deles é o de que, com isso, não receberiam um salário maior e trabalhariam mais. Outra reivindicação é a hora-atividade para o professor da 1ª à 4ª série. A proposta apresentada nas últimas negociações é no sentido de que o professor tenha um contrato de

150 horas mensais, das quais 30 seriam horas-atividade. Esperamos brevemente atendê-las. Além disso, há uma demanda de melhoria da situação física das escolas. Das 1.310 escolas em ruínas, já reformamos 600 e estamos nos esforçando para consertar as 710 restantes.

P - Existem critérios para alocação de pessoal nas escolas situadas em zonas periféricas e rurais?

R - Não, porque o que se oferece é uma gratificação de 30% para aqueles professores que trabalham em locais de difícil acesso, situados na zona urbana. Na zona rural, cabe às prefeituras localizar o professorado.

P - A senhora citou alguns parceiros que desenvolvem um trabalho conjunto com a Secretaria. Existem outros parceiros para assessoria e execução de projetos de capacitação?

R - Como já disse anteriormente, estamos desenvolvendo um trabalho integrado com os diversos Departamentos da UFPE, sendo a preocupação fundamental o professorado da 1ª à 4ª e da Pré-Escola. É importante dizer que esse trabalho tem sido desenvolvido no âmbito da própria Universidade, o que significa que ela tem assumido, de fato, o desafio proposto pelo governo Arraes, de melhorar a qualidade de Educação Pública. Além da assessoria de capacitação de professores, a UFPE tem de-

envolvido pesquisas de avaliação de prédios escolares, para subsidiar o planejamento da rede física escolar do Estado e tem elaborado protótipos de mobiliário escolar. Uma outra instituição a destacar é a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, que tem contribuído não apenas na capacitação docente dos professores que atuam nas escolas agrícolas, mas também dos professores das áreas de Ciências - Matemática, Física e Química, e de Português. A UFRPE tem, também, assumido a proposta de Educação do Estado, incluindo, na carga horária de seus docentes, a capacitação dos professores da rede pública. Nessa mesma linha, tem atuado também a Fundação do Ensino Superior de Pernambuco - FESP - e a Universidade Católica. Outras instituições que têm contribuído efetivamente para a melhoria do ensino da rede pública são os setores culturais dos consulados francês, britânico, alemão e americano, oferecendo oportunidades de capacitação de línguas aos professores da rede estadual. Contamos, ainda, com o apoio efetivo de técnicos de outras instituições, inclusive particulares, que têm atuado na capacitação - permanente e em serviço - de professores da rede estadual. Consideramos que uma ação em favor da melhoria da qualidade do ensino implica a adesão e a oferta de oportunida-

des frequentes de contatos com pessoas da mesma área, tanto de Pernambuco como de

outros Estados, para discutir, e criticar os caminhos escolhidos pelo nosso Estado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE CAPACITAÇÃO

Regina Lúcia Couto de Melo
Do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro

INTRODUÇÃO

O Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/IRHJP, órgão de assessoramento ao componente capacitação de recursos humanos do Programa de Educação Básica nas Regiões Norte e Centro-Oeste,¹ foi solicitado, em 1983, pela Coordenação desse Programa (MEC/SEPS), a elaborar instrumentos de diagnóstico que identificassem necessidades de capacitação dos profissionais em exercício nas escolas públicas de 1º Grau. O diagnóstico deveria resultar em dados quantitativos (número de profissionais a serem capacitados) e qualitativos (em que e para que capacitar).

No processo de elaboração da proposta de diagnóstico, foram envolvidos especialistas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Administração Escolar, Orientação e Supervisão Escolar, os quais, juntamente com a equipe técnica do IRHJP,² responsável pelo assessoramento ao Programa, ressaltaram a necessidade de considerar o seguinte:

- ao procurar conhecer a realidade de cada Região, para uma implementação mais eficaz do Programa, os dados e os processos metodológicos devem ser direcionados em função de uma determinada proposta educacional;³

- a incidência do fracasso escolar nas áreas periféricas dos centros urbanos evidencia a conjugação de fatores externos e internos à escola, e, como essa problemática é antiga no contexto da escola pública, pressupõe-se que existam, no sistema educacional, propostas que visam à sua solução;

- a solução definitiva desse quadro transcende os limites de ação da escola, mas faz-se necessário compreender o que a es-

cola existente é, para procurar captar o seu movimento na busca de um ensino de qualidade;

- os problemas educacionais transcendem as características e carências individuais de cada profissional e situam-se na escola, enquanto instituição pública, com uma função concreta no contexto sociopolítico brasileiro.

Nessa perspectiva, a produção de um diagnóstico deveria pautar-se pelas seguintes diretrizes:

- privilegiar a identificação e a avaliação de propostas ou de medidas (anteriores ao Programa e/ou em desenvolvimento) destinadas à solução de problemas semelhantes;

- considerar os profissionais da Educação como sujeitos do processo de conhecimento da realidade em que atuam, especialmente o conhecimento de sua prática, ou seja, o cotidiano escolar;

- enfatizar os aspectos institucionais, tendo em vista redirecionar a prática educativa e a organização escolar, no sentido de atender às necessidades dos alunos, enquanto grupo social;

- privilegiar instrumentos de diagnósticos que permitam a participação de maior número de profissionais, prevalecendo a característica de autoconhecimento coletivo.⁴

Essas diretrizes expressam uma linha metodológica que concebe o diagnóstico como parte do processo de implementação da capacitação, oportunidade rica em possibilidades de comprometer os destinatários do programa (no caso, os profissionais) e, sobretudo, de aperfeiçoá-los no conhecimento crítico da realidade que se pretende modificar. Apesar de a Coordenação do Programa, no MEC, julgar essa linha de diagnóstico necessária aos Sistemas Públicos de Ensino, considerou não ser possível o desenvolvimento do trabalho nessa perspectiva, em face dos acordos firmados com a instituição financiadora do Programa, que previa a padronização de procedimentos técnicos em uma linha sistêmica.⁵ Além disso, houve a alegação de que as dificuldades para operacionalizar uma proposta de diagnóstico participativo, nos vinte e cinco municípios do Programa, demandariam um tempo maior que o previsto para a realização do diagnóstico.

Foi acertado, então, que, a título de experiência, seria desenvolvida, em uma Unidade Federada, a metodologia de diagnóstico participativo, tendo a Secretaria de Estado da Educação de Mato

Grosso do Sul-SEE/MS aceitado participar desse trabalho. A SEE/MS, no início da gestão de um governo eleito pelo voto direto, vinha desenvolvendo esforços para envolver os profissionais da Educação na identificação, discussão e resolução dos problemas educacionais, vistos como parte da problemática social brasileira. Por outro lado, a SEE/MS demandava à Coordenação do Programa Monhangara uma assessoria para a definição de sua política de capacitação de recursos humanos. Tal posição encontrava ressonância em uma das linhas de ação do IRHJP, qual seja, a de trabalhar a dimensão política da Educação no processo de capacitação dos profissionais em exercício no Sistema Público de Educação.

Este texto pretende apresentar a metodologia e os resultados do diagnóstico participativo desenvolvido no período de junho a julho de 1º85, por uma equipe de especialistas sob a coordenação do IRHJP.⁶ Nesse período, foram retomadas as diretrizes propostas inicialmente, tendo em vista estruturar os procedimentos que colocassem em relevo o cotidiano da escola pública pelos profissionais que nela atuam.

Pela impossibilidade de desenvolver, a curto prazo, uma intervenção prolongada que utilizasse métodos de observação direta, conjugados com reuniões e/ou seminários para trabalhar a análise das informações coletadas, optou-se por articular o momento da coleta de dados e sua discussão, em um encontro, com a duração de 40h (quarenta horas), reunindo todas as categorias profissionais atuantes nas escolas públicas de 1ª a 4ª séries do 1º Grau do município de Caarapó.⁷

Entre os municípios selecionados para a implementação do Programa, o município de Caarapó apresentava características que facilitavam o desenvolvimento de uma primeira experiência de diagnóstico participativo no Estado: relativa uniformidade da situação das escolas públicas, todas pertencentes à rede estadual; quantitativo reduzido de pessoal, em comparação com outros municípios do Estado; inexistência de outros projetos educacionais.

Os objetivos do projeto foram definidos como se segue.

- "Contribuir para a redefinição da política de capacitação dos profissionais da Educação que atuam no Sistema Público de Ensino de 1º Grau;
- realizar um diagnóstico da realidade educacional, para

apreender a dinâmica de funcionamento da escola pública, nos seus aspectos qualitativos;

- ampliar a capacidade de leitura dos profissionais do ensino sobre a realidade educacional/social onde atuam;

- capacitar técnicos representantes dos órgãos central e regional da SEE/MS em metodologia de diagnóstico participativo, visando ao aprimoramento da relação órgão central/escola".⁸

A CIDADE DE CAARAPÓ E A EDUCAÇÃO

A compreensão de uma determinada realidade escolar só é possível quando o conhecimento de sua dinâmica interna inclui as características particulares e gerais de seu contexto social. A apreensão do movimento interno da escola, suas determinações em nível local e/ou no nível mais amplo constituíram objeto de conhecimento do processo de diagnóstico. Estão sintetizadas, a seguir, algumas informações sobre a cidade onde ocorreu o Encontro.

Caarapó foi fundada em 1924, e sua origem como vila se deve ao fluxo constante de viajantes que transitavam entre a região da fronteira com o Paraguai e o Norte do Estado de Mato Grosso, para buscar mercadorias e levar couro ou erva-mate.

Segundo uma lenda, a aparição da "Virgem de Caacupê", ou "Rainha Protetora dos Ervais", para Ponchito Verón motivou-o a construir, em homenagem à Virgem, uma igreja, à margem do córrego Diogo-Cuê, dando origem à povoação da Vila de Caarapó, a partir de 1918.

O nome da cidade, na língua guarani, significa terra do erval ou raiz da erva-mate: *caa* - erva mate e **rapo** - raiz.

A primeira atividade produtiva da região consistiu na exploração da erva-mate, cujo domínio foi concedido pelo poder central à Companhia Erva-Mate Laranjeira, de capital nacional e inglês, que se utilizava largamente da mão-de-obra indígena. Em 1943, foi criada, através de um Programa Federal, a Colônia Agrícola de Dourados, para ocupação da região com pequenas propriedades, formadas de lotes de 30 hectares, e doadas a imigrantes nordestinos. A partir de 1948, a população de Caarapó se reduziu, como consequência da extinção da atividade ervateira, direcionada para

a cultura planificada, em território argentino, que apresentava maiores vantagens.

Um novo movimento migratório foi iniciado em 1955 por paulistas, mineiros e nordestinos. Esse movimento relacionava-se à abertura de frentes de trabalho, por meio de Programas Particulares de Colonização, promovidos por famílias proprietárias de terras.

Um terceiro ciclo econômico que marcou a história de Caarapó, o da madeira, deixou o seu rastro na paisagem da cidade. As casas, em sua maioria de madeira, fazem parte da memória daquele período, que teve seu auge em 1973. A madeira, extraída após beneficiamento primário, era escoada principalmente para São Paulo. Dessa vez, colonos sulinos ocuparam a região, comprando grandes extensões de terra com os recursos provenientes da venda de suas pequenas propriedades em seus Estados de origem. Esses fatos prepararam o terreno para o advento da cultura da soja, altamente mecanizada.

Foi nesse período que a cidade começou a ensaiar os primeiros passos para a criação de uma infra-estrutura urbana, havendo certo incremento das atividades comerciais e de serviços públicos. Até 1985, porém, somente 52% da população eram atendidos pelo serviço de energia elétrica e 90% pelo de água, não havendo serviço de esgoto.

A população, em 1985, é estimada em 34.530 habitantes e concentra-se na zona urbana, apesar de o seu perfil ocupacional ser notoriamente ligado à atividade agropecuária. A industrialização ainda incipiente resume-se em frigoríficos, fábrica de laticínios e cerâmica.

Outro aspecto importante da realidade de Caarapó é a existência da reserva indígena de Acaioá, situada a 12 km da sede do município. A população indígena, que participou da exploração da erva-mate, encontra-se alijada dos benefícios da vida urbana, sofrendo, porém, os efeitos desse contato, que se traduz na degradação das suas condições de vida.

A situação demográfica do município tem-se caracterizado pelo crescimento anual de 10% da população, na zona urbana, e pela redução da mesma, na zona rural, em torno de 5%. Essa situação pressupõe uma necessidade constante de adequação da infra-estrutura do município, para atender às demandas da população

em relação aos serviços públicos, incluindo-se, aí, a Educação.

Os dados quantitativos disponíveis sobre a situação educacional do município abrangem o período 1983-85.

A taxa de analfabetismo do município, em relação à população acima de 15 anos, é de 35%. A incidência maior recai sobre a faixa etária superior a 30 anos, o que pode estar relacionado à recente expansão de oportunidades educacionais no município.

O Estado e o Município assumem, de forma diferenciada, os encargos com o ensino. A rede escolar municipal conta com 30 unidades para atendimento à população da zona rural, oferecendo o ensino de 1º Grau, somente nas 4 primeiras séries. A rede escolar estadual atende à população urbana em 6 unidades escolares do 1º Grau, sendo que uma oferece, também, cursos de 2º Grau.

Não há registro da presença da rede particular de ensino, sendo, pois, a escola pública a instituição responsável pelo atendimento a todas as camadas da população.

Em decorrência da influência da economia agrícola na zona urbana de Caarapó, as escolas estaduais contam com um contingente de alunos cujas famílias provêm da zona rural e que, mesmo residindo na sede do município, continuam exercendo atividades no campo.

O surgimento da rede pública estadual de ensino em Caarapó ocorreu em 1950, após 26 anos da sua fundação, quando foi criada a primeira escola primária. Em 1964, criou-se mais uma escola, sendo que as demais surgiram na década de 70.

O processo de ocupação e desenvolvimento do município sugere certa relação com esse tardio e lento processo de criação de escolas. Até 1948, além dos fluxos constantes de viajantes na região, a mão-de-obra utilizada na exploração da erva-mate era indígena, população tradicionalmente excluída do acesso à escola. Nos anos 50, novas frentes de trabalho são iniciadas, mas é na década de 70, com a exploração da madeira, que se inicia a criação de uma infra-estrutura urbana, quando, então, surgem novas escolas.

O atendimento à população escolarizável (7 a 14 anos), em 1983, foi de 82%, na zona urbana, e 43%, na zona rural. No entanto, não houve adequação do número de salas existentes para esse

atendimento na zona urbana, acarretando a criação do turno intermediário, em algumas escolas, e o aumento do número de alunos por turma. Sendo assim, o índice de 82%, considerado alto para o contexto brasileiro, é obtido, entre outros aspectos, pela redução do número de horas da jornada escolar.

Os dados referentes à matrícula, evasão e repetência confirmam as características da pirâmide educacional brasileira.

A análise da situação educacional do município, limitada às informações disponíveis, sugere a necessidade de estudos direcionados para os seguintes aspectos:

- levantamento estatístico, baseado em uma série histórica, para análise das transformações ocorridas no Sistema Público de Ensino;
- levantamento do perfil sócio-econômico do alunado, para possibilitar a identificação dos critérios que orientam a sua distribuição nas unidades escolares e nas turmas;
- estudo dos determinantes da presença, em escolas do meio urbano, de crianças cujas famílias se encontram inseridas no processo de produção agrícola, tendo em vista a adequação da rede física, o processo pedagógico e o esquema de funcionamento dessas escolas.

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1º GRAU

Os indicadores disponíveis sobre a situação atual dos profissionais em exercício nas 6 escolas públicas estaduais do município de Caarapó referem-se ao nível de escolaridade e à situação funcional.

Observa-se que 57% dos profissionais pertencem ao quadro permanente, sendo que apenas 14% são concursados. O quadro permanente é composto, basicamente, dos profissionais da área técnico-pedagógica. É também nesse grupo que se concentra a maior porcentagem de profissionais com 3º Grau completo: professor - 62%; diretor - 84%; adjunto - 40% e supervisor pedagógico - 100%. Não há professores leigos na regência de classe.

Os profissionais de apoio administrativo, em sua maioria

(68%), possuem 1º Grau incompleto, embora existam, nesse grupo, alguns elementos que possuem o 3º Grau completo.

Quanto à situação funcional, observa-se que 75% dos profissionais da área de apoio administrativo e 67% dos agentes técnicos de apoio educacional estão contratados em situação de regime especial, de acordo com a Lei nº 274, de 26/10/81. A instabilidade resultante dessa forma de contratação constituiu um fator importante na análise da realidade educacional, pelo seu caráter determinante no funcionamento das escolas, no nível das relações de trabalho e da organização dos profissionais. Por um lado, o regime especial torna-se um instrumento inibidor de manifestações reivindicatórias e, por outro, fortalece uma estrutura de poder vertical no sistema de ensino.

Todos os 143 profissionais que atuavam nas 6 escolas estaduais abrangidas pelo Programa Monhangara foram convidados a participar do Encontro. Destes, 121 compareceram, ou seja, 84,6% do total. Da Secretaria de Educação, participaram 1º técnicos, representantes dos seus diversos setores.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Uma proposta política de capacitação de recursos humanos comprometida com os processos de transformação da realidade e com a democratização da escola pública deve defrontar-se com duas dimensões:

- a compreensão da prática educativa e do lugar da escola na totalidade do social;
- o conhecimento e o domínio dos processos específicos que constituem e definem a competência de cada sujeito no processo geral do trabalho escolar.

Instrumentalizar os profissionais para que desenvolvam essas duas dimensões implica valorizar a participação crítica e coletiva de todos eles em um processo contínuo, apoiado na criação de espaços institucionais verdadeiramente democráticos. Portanto, a intervenção proposta, através de um encontro, apresenta limites concretos, constituindo um ponto de partida para um trabalho que busque reverter os efeitos nefastos impostos pela divisão do tra-

balho escolar, ou seja, entre aqueles que organizam e planejam e aqueles que executam as tarefas e serviços.

Na tentativa de analisar a escola pública, localizada no tempo e no espaço, como expressão de uma totalidade, buscou-se perseguir esse movimento: realidade imediata -> realidade estrutural -> realidade imediata.

A articulação do objetivo central do Encontro com a concepção de capacitação que o sustenta possibilitou a delimitação dos pressupostos e das hipóteses centrais que nortearam a organização da proposta de diagnóstico, considerando:

- *"que todo sujeito constrói, a partir de sua prática, um conjunto de referências, ideias e conceitos mais ou menos articulados, que lhe são úteis para compreender a realidade por ele vivida;*
- *que estas referências são o resultado do confronto com a realidade e com outros sujeitos, o que lhe confere o estatuto de prática coletiva, não podendo ser consideradas na mesma dimensão de uma prática individual e solitária;*
- *que a ação do homem sendo social, coletiva, possui uma particularidade e um limite que se configura pela forma como os homens se organizam para reproduzirem a sua vida ao longo da História".⁹*

As hipóteses centrais do diagnóstico foram definidas como se segue.

- *"A representação, os conceitos e as referências de que os educadores se utilizam para construir uma leitura de sua prática no contexto da escola e da sociedade são marcados pela fragmentação do saber e pela convivência de ideias, muitas vezes contraditórias.*
- *O sincretismo e a fragmentação próprios do saber dos profissionais do ensino (inclusive dos técnicos e especialistas) são resultantes da fragmentação do trabalho existente entre aqueles que planejam e dirigem o processo educativo e aqueles que executam as tarefas e serviços rotineiros. São resultado, também, de estratégias ideológicas que têm por fim ocultar o real e impedir qualquer tomada de consciência que venha a resultar na transformação da prática. Essa dimensão ideológica do real perpassa a relação da escola com a comunidade, a relação da escola com os alunos, a relação entre os profissionais com o seu ofício, a relação da escola com o Sistema Público de Educação.*
- *Apesar da ação dos dispositivos ideológicos que impedem uma*

transformação real da instituição, também faz parte do universo simbólico dos profissionais um conjunto de conceitos e referências que são o resultado do contato íntimo e transformador do trabalhador com o seu trabalho, conceitos construídos na soma de esforços constantes para a busca de respostas postas às questões colocadas pelo cotidiano de vida e trabalho.

- *A instituição escolar (e a prática dos seus profissionais) é marcada assim, por uma contradição existente entre um movimento que a faz estancar no tempo e reproduzir a sua prática (o instituído) e um movimento em direção contrária, que aponta para a superação e a transformação da sua realidade (o instituinte).*

- *A superação da contradição é possível a partir da criação de espaços concretos de confrontos dialógicos entre essas suas dimensões¹⁰*

Sendo assim, para superar a fragmentação, há de haver a formulação de práticas sociais que articulem o agir e o pensar, o trabalho e a reflexão, na busca de novas formas de convivência crítica com o saber e o poder.

A formulação dessas hipóteses de trabalho conduziram à elaboração de alguns, princípios metodológicos que orientaram a dinâmica da intervenção junto aos diferentes grupos de trabalho, a fim de garantir a viabilidade prática do objetivo principal do Encontro.

Ao considerar os participantes do Encontro como sujeitos de um processo de conhecimento da realidade escolar, não deveriam ser privilegiadas a fala, a representação ou mesmo a prática de uma categoria profissional, em particular.¹¹

Além disso, foram considerados, como princípios metodológicos:

- *"não seria privilegiado, no trabalho, o esgotamento de dados em fontes primárias, mas a natureza e a qualidade do discurso sobre cada tema proposto, colocado em discussão pelo grupo e pelo coordenador;*

- *as atividades propostas deveriam possibilitar o uso de diferentes linguagens expressivas, a fim de garantir a participação produtiva de todos os participantes, independente do seu grau de escolarização, posição social, poder de mando, etc;*

- *os trabalhos de grupo deveriam resultar em produtos comunicáveis, que concretizassem simbolicamente o processo de discussão vivenciado;*

- *o produto dos trabalhos seria exposto para todos os participantes, garantindo a possibilidade de novos cruzamentos de ideias e informações, o que evitaria o risco da existência de compartimentos e fragmentações no processo de trabalho, durante o Encontro. (Jornal, Mural, Relato de Grupos aos pares, VT, etc.)¹²*

Dessa forma, o diagnóstico deveria procurar apreender a positividade do saber construído sobre a escola, evitando a emergência de posturas preconceituosas e de reação.

A proposta de viver a experiência do criativo para pensar a Educação no seu cotidiano deveria constituir uma oportunidade para explicitar as forças capazes de impulsionar um processo de mudança no interior da unidade básica do Sistema de Ensino: a escola. Nesse sentido, pensar a escola enquanto expressão de uma totalidade exige:

- *fazer um exercício de contextualização histórica e social de sua prática (pensar em que medida a realidade interna da escola reflete a sociedade e a História, e é por elas determinada);*
- *considerar o aluno enquanto sujeito concreto do processo de ensino-aprendizagem, portador de uma trajetória de vida própria, de uma linguagem e um corpo que refletem a sua visão de mundo e a sua forma particular de lidar com os espaços de aprendizagem propostos pela escola;*
- *pensar os profissionais da escola (sejam eles direta ou indiretamente ligados ao trabalho de ensino-aprendizagem) como elementos mediadores dos processos escolares de transmissão, aquisição e construção de conhecimentos;*
- *discutir e apreender a organização institucional da escola, na busca de possibilidades de reorganização do seu espaço social e político.*

CONTEÚDOS TRABALHADOS E PROCEDIMENTOS

O objetivo central do Encontro/diagnóstico foi definido a partir de uma rede de conceitos e referências que visavam a ampliar, nos profissionais, a capacidade de leitura da realidade educacional e social em que atuam.

Para captar a dimensão concreta da instituição escolar, procurando apreender seu movimento possível, foram selecionados te-

mas que possibilitassem a emergência e o confronto de diferentes falas dos profissionais.

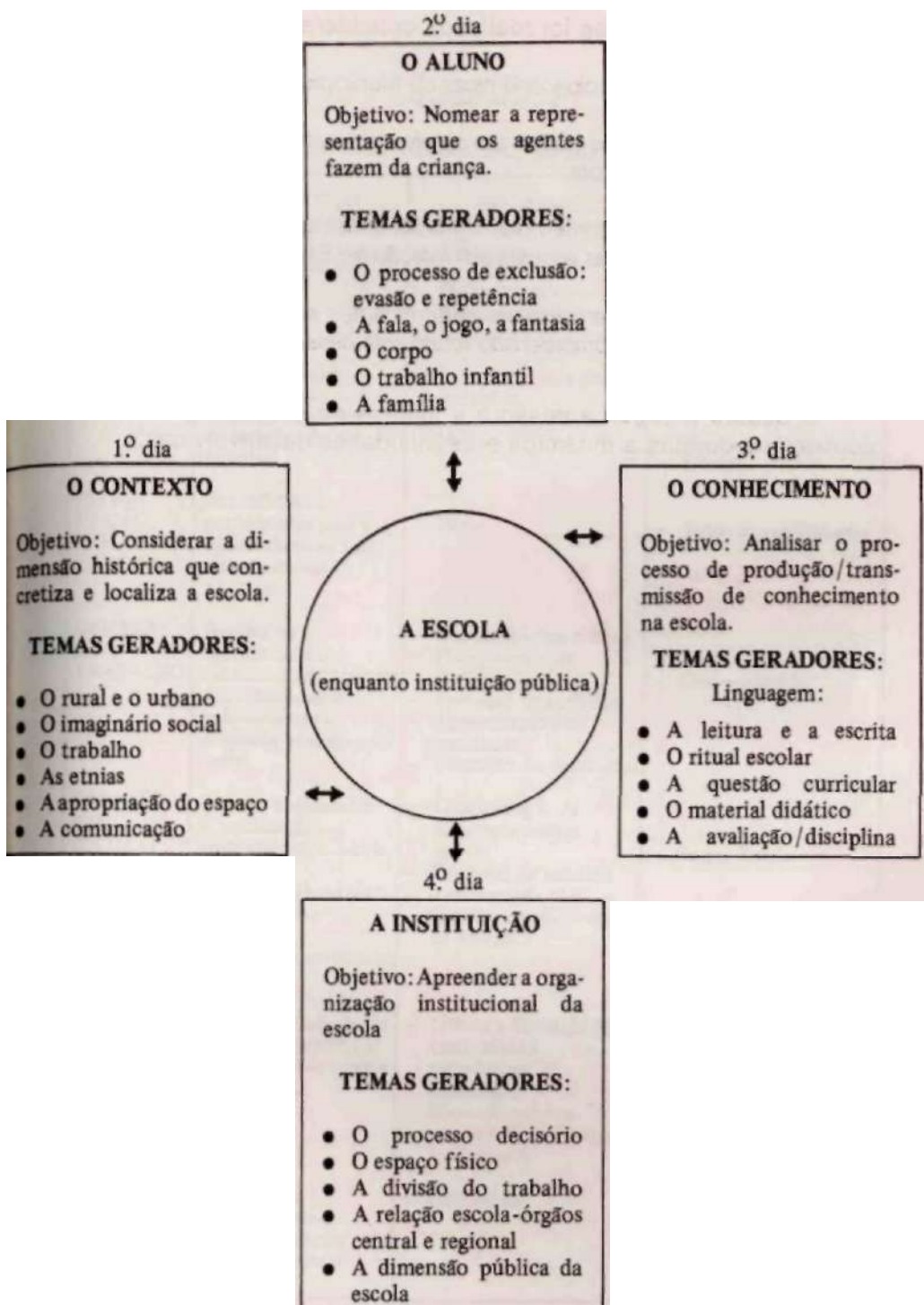
A organização destes em grupos orientou-se por dois critérios básicos: heterogeneidade de funções e heterogeneidade de escolas. Esses grupos foram denominados "grupos múltiplos", compostos, cada um, em média, de 23 profissionais. Além dos "grupos múltiplos", foram organizados "grupos por escolas", em que os participantes dos grupos múltiplos encontravam os profissionais da **sua** escola, a fim de discutir os seus problemas e formas concretas de superá-los.

Esse momento do trabalho visava fortalecer o processo de autonomia das escolas: ¹³ a tarefa consistia na tentativa de elaboração de um projeto que, no último dia do Encontro, seria exposto e debatido em assembleia, com a participação de todas as escolas, na presença dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação.

Em ambos os grupos se manteve o critério da participação indistinta e horizontal de todos os profissionais que compõem o quadro de pessoal em exercício nas escolas: diretores, especialistas, professores, técnicos administrativos, serventes, porteiros, merendeiras, além dos técnicos do órgão central.

O quadro, a seguir, apresenta os objetivos específicos de cada unidade e os "temas geradores" trabalhados pelos grupos múltiplos.

QUADRO Nº 1



A escolha dos temas foi realizada considerando-se:

- . as características socioeconômicas do Município;*
- . a necessidade de se definir um objeto de estudo que mobilizasse todos os profissionais da escola;*
- . a necessidade de contemplar algumas demandas das diferentes categorias de profissionais das escolas em relação ao Encontro;*
- . a necessidade de articular os determinantes externos e internos da escola na busca de uma compreensão totalizante dessa instituição.*

O quadro a seguir apresenta a síntese da programação do Encontro, que detalha a dinâmica e as atividades desenvolvidas.

QUADRO Nº 2

SÍNTESE DA PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO

DINÂMICA	OBJETIVO	ATIVIDADES	GRUPOS DE TRABALHO
CONTRATO (1º dia)	Apresentar e discutir a programação do Encontro.	- Abertura - Discussão do texto de apresentação do Encontro e Programação	- Todos os participantes - Grupo Múltiplo
COLETI- VIZAÇÃO	Relatar e discutir o processo e os resultados da oficina de trabalho do dia anterior	- Reunião de dois grupos múltiplos - Mural	- Grupos aos pares - Montagem-Grupo Múltiplo
INTRO- DUÇÃO TEMATI- ZADORA	Sensibilizar os participantes para a análise do tema a ser trabalhado nas oficinas.	- Rime	- Todos os participantes
OFICINA DE TRABALHO	Possibilitar a emergência e o confronto de diferentes falas, discursos e práticas sobre a realidade educacional/ social.	- Discussão sobre o filme - Planejamento da atividade - Execução da atividade - Apresentação dos resultados - Discussão dos resultados	- Grupo múltiplo
REUNIÃO POR ESCOLA	Discutir e apreender a organização institucional da escola, buscando a reorganização do seu espaço social e político. Fortalecer a autonomia das escolas.	- Caracterização da situação atual das escolas - Propostas de trabalho - Apresentação para técnicos representantes da SEE/MS	- Grupo-Escola
REUNIÃO EQUIPE TÉCNICA DA SEE/MS	Analisar a proposta do Encontro e discutir a participação da equipe técnica neste.	- Leitura e discussão do texto sobre a metodologia do Encontro - Discussão sobre a experiência da Equipe no Encontro	- Equipe Técnica da SEE/MS
FINAL	Apresentar a caracterização da situação atual das escolas e avaliar o encontro.	- Assembleia	- Todos os participantes

A atuação dos coordenadores visava discutir a prática, os conceitos e referências que os participantes do grupo utilizavam para resolver os problemas expostos. Além disso, os coordenadores atuaram no sentido de analisar as estratégias organizativas adotadas pelos grupos e instrumentalizá-los em relação a informações relevantes para a execução das tarefas.

Os filmes selecionados ¹⁴ para o momento da "introdução tematizadora" versavam sobre uma realidade geográfica e temporalmente distinta da realidade a ser analisada pelos participantes, mas apresentavam semelhanças com a realidade da escola e do município.

No desenvolvimento das atividades pelos grupos múltiplos, foram utilizados vários recursos: oficina de textos, dramatizações, construção de maquetes, entrevistas gravadas em cassete e vídeo.

RESULTADOS

A metodologia utilizada na produção do diagnóstico resultou na caracterização da realidade escolar, expressa de forma viva pelos participantes. Entrecruzaram-se falas distintas: a da fadiga, do temor, da autoridade, da competência, as quais, no momento em que se criaram algumas condições para o trânsito da crítica, emergiram como forças propulsoras de um processo de mudança.

As características essenciais dos resultados são a heterogeneidade e a não hierarquização das análises e posições expressas pelos participantes e que guardam correspondência com a especificidade do momento em que foram produzidos. Portanto, os resultados devem ser tomados em seu caráter provisório e recorrente, não sendo possível operar com generalizações.

A partir da produção dos grupos múltiplos nas oficinas de trabalho e da produção dos grupos por escola, os resultados foram organizados como se segue.

- Quadro das unidades temáticas - o contexto, o aluno, o conhecimento, a instituição -, em que são apresentadas, de forma sintética, as tendências detectadas nos discursos e trabalhos dos diversos grupos. (Quadro nº 3)

- Quadro dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais de cada escola: análise da realidade escolar e proposta para a reorganização das escolas. (Quadro nº 4)

QUADRO Nº 3

QUADRO-SINTESE DOS RESULTADOS DAS UNIDADES TEMÁTICAS

CONTEXTO	ALUNO	CONHECIMENTO	INSTRUIÇÃO
Os profissionais: — dominam de forma diferente o conhecimento sobre o contexto; - apresentam dificuldade para falar sobre as questões políticas que estão presentes no cotidiano da cidade e da escola; — entendem que o acesso à escola e a prática pedagógica sofrem a determinação da organização social do trabalho; — trabalham com a linguagem de forma estática, embora atuem em escolas situadas em uma região que convive com a diversidade de três línguas: português, espanhol guarani; — apontam que a discriminação racial do índio ocorre tanto na cidade como no interior da escola; - revelam que a apropriação do espaço físico mantém uma vinculação histórica com sua estrutura sócio-econômica; - expressam uma dificuldade de estabelecer um processo de comunicação entre a escola e a comunidade; - identificam o espaço físico da cidade enquanto espaço social, produtor de significações múltiplas.	Os profissionais: - demonstram a dificuldade de entrar em contato com o universo infantil por meio do lúdico, do corporal e da fantasia; - convivem com duas concepções a respeito do aluno que trabalha: • criança portadora de um saber construído a partir da sua inserção no trabalho; • criança impossibilitada de apresentar um desempenho compatível com os parâmetros de produtividade da escola; - reconhecem que a escola marginaliza a criança que trabalha, mas acham possível uma mudança no interior da escola; - trabalham com uma concepção de criança que se opõe à criança real que a frequenta; - entendem o processo de evasão e repetência como parte de um processo mais amplo de exclusão social; — tendem a apontar apenas aspectos negativos em relação à família, culpabilizando-a pela infrequência, desinteresse e consequente fracasso dos alunos; - descobrem a brincadeira enquanto fazer unificador de realidade e fantasia, representação e criação, lazer e aprendizagem; - evidenciam representações preconceituosas relativas à criança - definida pela sua incomple-	Os profissionais: — evidenciam a necessidade da participação de todos os profissionais nas discussões sobre currículo, leitura, avaliação, etc; - percebem que é necessário o domínio dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento da ação pedagógica e reivindicam ações de capacitação; - evidenciam a existência de fragmentações entre a linguagem oral, leitura e escrita; - não valorizam a linguagem oral como expressão das referências de que as crianças dispõem para interpretar o mundo; — transformam o exercício de linguagem oral num treino de habilidades de expressão da norma culta da língua; - apontam para a necessidade de ampliação do conceito de leitura, restrito no interior da escola à simples decodificação de sinais gráficos; - consideram o material didático existente na escola precário e insuficiente; - consideram que a qualidade do trabalho pedagógico está intimamente relacionada às condições de trabalho; - consideram que as avaliações, muitas vezes, privilegiam aqueles que dominam a sua lógica interna.	Os profissionais: — identificam que o espaço escolar é marcado pela existência de relações de poder; - constatam que a leitura do espaço físico constitui um instrumento revelador do funcionamento da instituição; - consideram necessária a reapropriação dos espaços "fechados", ociosos e desumanos da escola; - evidenciam a ausência de espaços coletivos de deliberação e trabalho reflexivo no interior da escola; - demonstram que a democratização da escola e a conquista da sua autonomia encontram-se intrinsecamente relacionadas às condições de trabalho; - apresentam excessivo temor de se expressarem livremente sobre as relações de poder entre órgão central e escola; - apontam para a necessidade de democratização das informações no interior da escola; - revelam a fragmentação do trabalho, a partir da cisão entre planejadores e executores; - denunciam a existência da Lei nº 274 como uma constante ameaça ao exercício profissional; - apontam críticas à política local e sua ingerência no interior da escola; - revelam a omissão do

CONTEXTO	ALUNO	CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO
	tude e pelo que ainda nfo é - um adulto; - apontam a ausência de espaços na escola paia a convivência da aprendizagem / brincadeira / prazer; - revelam que o corpo é um tema interdido no cotidiano da escola.		Estado no suprimento e manutenção da escola; - consideram que a atuação da Agência não possibilita mudanças significativas na prática educativa.

FONTE: FAE/1RHJP. Projeto: Análise da realidade educacional - relatório final. Belo Horizonte, 1985,

QUADRO Nº 4

SÍNTESE DO TRABALHO POR ESCOLA

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
- Concebem o Programa Monhangara como um provedor de materiais, equipamentos e financiador da reforma do prédio. - Criticaram as várias funções que a escola assume para compensar as carências dos alunos e da própria escola. - Recusaram-se a pensar uma proposta pedagógica sem antes resolver os problemas relativos a condições de trabalho e a definição do papel da escola. - Denunciaram a Lei nº 274, que permite a contratação de "profissionais temporários", sem lhes garantir nenhum direito trabalhista.	- Explicitaram conflitos entre corpo docente, pessoal administrativo e diretoria que assumiram um caráter de luta e incompatibilidades pessoais. 0 clima de extrema desconfiança e temor não possibilitou à equipe discutir a situação da escola e uma proposta de trabalho; porém, assumiram publicamente o compromisso de reorganizar a escola.	- Caracterizaram a precariedade da escola quanto aos aspectos: físico, material didático, material de limpeza e pessoal técnico/supervisão. - Apontaram demandas de capacitação e período para a sua realização. - Reivindicaram equiparação salarial (mesma função, mesmo salário) e apontaram que a remuneração do professor deve estar relacionada ao número de alunos por turma. - Apontaram a necessidade urgente de rever o currículo.
ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F
- Apontaram três pontos principais a serem trabalhados pelos profissionais da escola: - Repensar a forma de avaliação da aprendizagem do aluno e as "tarefas de casa". - Rever os conceitos e preconceitos sobre o aluno trabalhador; propor formas alternativas para que o ensino/aprendizagem atenda às necessidades e condições desses alunos. - Reforçar os processos democráticos que a escola vem desenvolvendo para decidir questões administrativas e pedagógicas e incrementar o processo de comunicação entre alunos, professores e funcionários. - Definiram, junto aos representantes da SEE/MS, as seguintes metas: • reforma do prédio e envio de material; • racionalização da burocracia; • maior autonomia da escola; • resolução dos problemas criados pela Lei n. 274 e equiparação salarial; • designação de um supervisor para acompanhar o trabalho pedagógico.	- Apontaram as seguintes necessidades: • elaborar um projeto de escola para atender aos alunos que trabalham no meio rural - horário de funcionamento da escola, currículo, recuperação paralela feita pela própria professora e trabalho conjunto no planejamento curricular; • reforma e manutenção da escola, verba própria para manutenção e equipamentos; • redução da jornada diária de trabalho do pessoal administrativo; • incorporação do pessoal contratado (Lei nº 274) ao quadro efetivo; • substituição de funcionário administrativo licenciado; • progressão horizontal para os auxiliares de serviços diversos; • oferecimento de cursos de capacitação envolvendo todos os profissionais da escola.	- Reivindicaram aumento nos salários, os quais devem ser pagos em dia. - Apontaram a necessidade de rever os seguintes aspectos da prática escolar: • a proposta educativa, ressaltando as funções da escola, a qual não se deve deduzir a ensinar a ler e escrever; • o tratamento dado ao aluno que trabalha; • o processo de comunicação e valorização dos profissionais; • a organização do trabalho, tomando-a mais coletiva; • a relação com os pais, para que se conscientizem dos problemas educacionais. - Nas discussões ocorridas entre os profissionais dessa escola, observou-se que tendem a culpar "o governo" pelo problema da evasão, estabelecendo, de forma contraditória, relações entre a insuficiência de merenda, as condições de vida do aluno que trabalha e o fenômeno da evasão.

Como se pode observar (Quadro nº 4), o momento da reunião dos profissionais por escola e dos representantes da SEE/MS fez emergir problemas de natureza diversa. A oportunidade foi aproveitada principalmente para encaminhar reivindicações, que se concentraram em questões salariais, de administração de pessoal e de condições de trabalho, destacando-se a necessidade de reforma e ampliação dos prédios das escolas e de verbas para manutenção e compra de equipamentos.

Uma escola se posicionou contra a elaboração de uma proposta pedagógica, condicionando-a à melhoria das condições de trabalho e à definição do papel da escola, e outra nem sequer discutiu a situação da escola. Três escolas conseguiram objetivar pontos estratégicos no processo de reorganização da sua prática, focalizando as condições de vida do aluno trabalhador como uma referência comum importante.

Dentre as 6 escolas participantes do Encontro, apenas uma revelou estar vivenciando um processo interno de democratização, tendo sido essa escola a que detalhou, com maior clareza, aspectos a serem modificados na prática dos profissionais.

Apenas 2 escolas apontaram a necessidade de cursos de capacitação, sendo que uma propôs o envolvimento de todos os profissionais da escola nesses cursos.

Finalmente, deve-se ressaltar o tratamento genérico dado à relação escola, órgão regional e Secretaria de Estado da Educação: apontaram, apenas, a necessidade de as escolas terem mais autonomia, não especificando propostas para concretizá-la.

Dada a falta de integração anterior entre a equipe responsável pela execução e a equipe técnica da SEE/MS, a participação desta ficou comprometida no início do Encontro, o que foi recuperado, parcialmente, ao longo do trabalho, por meio de reuniões específicas com a equipe. É preciso ressaltar que tais dificuldades resultam também de problemas político-institucionais entre os órgãos central/regional e as escolas, problemas já existentes anteriormente e bem mais complexos que a capacidade de resolução que pode resultar de encontros dessa natureza.

CONCLUSÕES

As próprias características do Encontro e as estratégias definidas para o seu desenvolvimento sugeriam, desde o início, uma

preocupação em atingir um nível terminal, porém provisório, nas discussões e experiências, mantendo e criando condições para a sua posterior continuidade.

Nesse sentido, as expectativas em relação à consecução dos objetivos dividem-se em dois níveis:

- nível imediato - O Encontro permitiu, apesar de suas limitações, a consecução, em algum nível, dos objetivos definidos?
- nível mediato - Em que medida a realização do Encontro aponta para a continuidade dos trabalhos?

A avaliação do Encontro foi estruturada considerando esses níveis, sendo importante ressaltar que cada um dos objetivos propostos continha, em si, elementos que relacionavam o nível imediato terminal com o nível mediato e processual.

O resultado dessa relação imediaticidade/mediaticidade não encontra, no processo de planejamento e execução do Encontro, suas únicas variáveis determinantes. Fatores externos mais amplos, anteriores e posteriores ao evento, devem ser contemplados como facilitadores e/ou dificultadores dos efeitos esperados. A título de exemplo, podem ser citados: o contexto político do Estado; a conjuntura político-institucional do setor educacional no Estado; a capacidade técnica e política do órgão central, na tomada de decisões e na implementação de ações.

As conclusões a que se pode chegar devem ser, portanto, o resultado do cruzamento entre os objetivos demandados, a estruturação do Encontro, o processo de trabalho desenvolvido e os resultados obtidos (nível de reflexão alcançado). Todo esse processo, entretanto, deve ser pensado respeitando-se as temporalidades definidas anteriormente (mediaticidade/mediaticidade). Elas representam, em última análise, as instâncias de validação do Encontro.

Conclui-se, pois, que:

O Encontro evidenciou a possibilidade de construção de uma experiência diagnóstica coletiva, aberta à participação efetiva das diversas categorias de profissionais da Educação. A utilização de uma metodologia baseada em "temas geradores" possibilitou que a intencionalidade e diretividade presentes no planejamento do trabalho fossem reapropriadas pelos grupos.

A trajetória de trabalho, que incluiu a leitura individual, a reapropriação e o processamento coletivo, possibilitou, também, a concretização de pequenos trabalhos conclusivos, representando o resultado possível, consciente e consensual das discussões realizadas pelos grupos.

Os filme-s demonstraram ser instrumento eficiente para o desencadeamento de processos de leitura, à medida que apresentavam contextos geograficamente distantes, mas tematicamente próximos, funcionando como "lugar de projeção" das experiências vividas pelos profissionais.

O trabalho de prospecção da realidade, por meio dos temas geradores trabalhados pelos grupos múltiplos, permitiu aos participantes refletirem sobre a complexa relação entre Educação e sociedade, marcada por uma preocupação pedagógica e por uma disposição política.

Nesse sentido, o diagnóstico deve ser visualizado como consolidação provisória, trabalho que levanta expectativas de mudanças, que devem ser objeto de ação conjunta e contínua entre os órgãos central, regional e as escolas. A compatibilização entre as políticas e ações gerais desses órgãos e as questões apontadas na experiência devem representar o passo seguinte do trabalho iniciado, a fim de se evitar o risco de se cair - órgãos e propostas - em novos e bem mais críticos descréditos. Essa continuidade, entretanto, só será possível se sedimentada em um compromisso político entre as partes interessadas, ancorada no aprofundamento dos problemas detectados e na busca de soluções a curto, médio e longo prazo.

A avaliação do Encontro e as contribuições para a definição de uma política de capacitação de recursos humanos foram discutidas com dirigentes e técnicos da Secretaria de Estado da Educação/MS, em um seminário, cujas conclusões transcrevemos a seguir:

- valorizar a dimensão formativa da prática dos profissionais, instrumentalizando-os para que compreendam os processos essenciais que determinam essa prática;
- garantir espaços coletivos para o planejamento e avaliação do trabalho escolar;

- resgatar a importância do domínio do conteúdo no processo de escolarização, entendendo-se o professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento;

- evitar reduzir os problemas educacionais ao paradigma da relação professor/aluno, numa perspectiva individualizante;

- apropriar-se do momento de capacitação para conhecer também as justificativas que imobilizam os profissionais e a ação da escola na busca de formas alternativas de trabalho;

- criar condições, através das ações de capacitação, para o exercício da autonomia das escolas, consolidando a abertura democrática da sociedade civil;

- tentar transformar em conteúdos de ações de capacitação as questões teóricas e as temáticas indicadas pelo Encontro;

- apoiar e subsidiar experiências alternativas desenvolvidas por iniciativa dos profissionais da escola ou pela própria SEE/MS, garantindo a reflexão e divulgação dessas experiências;

- aliar, às ações de capacitação, medidas concretas de política de pessoal e de salários. À falta dessa articulação, toda ação educacional se perde no discurso de uma pedagogia do sacrifício¹⁵

As questões aqui relatadas reforçam a necessidade de a SEE/MS dar continuidade ao processo de definição de uma proposta educacional - iniciado no I Congresso Estadual de Educação para a Democracia -, suporte básico e indispensável para uma política de recursos humanos

1. O Programa de Educação Básica nas Regiões Norte e Centro-Oeste, também denominado - Monhangara, "objeto de Acordo de financiamento ajustado entre o Ministério de Educação e Cultura - MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, visa ao desenvolvimento de ações voltadas para promover, naquelas regiões, a curto prazo, a gradual e crescente universalização do ensino de 1º Grau, assegurando um mínimo de quatro anos de escolarização para a população carente das zonas urbanas selecionadas, assim como para fortalecer e racionalizar as estruturas existentes, com vistas ao seu melhor desempenho na prestação de serviços educacionais nas séries iniciais do 1- Grau" - Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino de 1- e 2º Graus, Coordenadoria de Ensino Regular de 1- Grau. Manual de Operação, Brasília, maio 1º84.

O Programa, previsto para o período de 84-88, inclui o atendimento integrado de quatro componentes: material de ensino-aprendizagem, recursos humanos, rede física e fortalecimento institucional. Para tanto, foram selecionados vinte e cinco municípios e, entre estes, algumas microáreas dos bairros periféricos, com base em indicadores de crescimento populacional e indicadores educacionais (taxas de atendimento à população em idade escolar, reprovação e evasão).

2. Os técnicos do IRHJP que participaram desta fase foram: Sandra Maria Zátia Lian de Sousa, Regina Lúcia Couto de Melo, Lúcia RoUa Sena e Alutsio Rodrigues Coelho. Os especialistas foram: Eliana Márcia Monferrari, Eduardo Fleury Morumer, Luiz Pompeu de Campos, Avani Avelar Xavier Lanza, Léia Márcia Dias, Miguel González Arroyo, Maria Aparecida da Silva e Maria das Graças de Castro Sena.
3. O IRHJP elaborou um documento "Reflexões sobre uma Proposta Educacional para o Programa Educação Básica", no qual se assumiu uma posição quanto à função política da escola pública de 1- Grau para as camadas populares, como instância privilegiada de socialização do conhecimento, contribuindo, assim, para a formação do cidadão e a superação de suas condições de vida.
4. FAE/INSTTrUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO.
Relatório conclusivo da 1ª etapa de planejamento do diagnóstico de necessidades de capacitação dos profissionais em exercício no sistema público de 1º Grau (1ª a 4ª série). Belo Horizonte, s/d.
5. A referência básica do diagnóstico desenvolvido em todos os municípios do Programa consistiu na aplicação de questionários e provas individuais, em uma amostra de profissionais, versando sobre o conteúdo do currículo escolar (1ª a 4ª série do 1º Grau), sobre a prática dos profissionais e os interesses destes relativos à capacitação.
6. Participaram da fase de planejamento, execução do projeto e elaboração do relatório final os seguintes especialistas: Carlos Henrique de Souza Gerken, José Márcio Pinto de Moura Barros, Jeanne D Are Sáva de Carvalho, Léia Márcia Dias, Marília Batista Cançado, Maria Elizabeth Antunes de Siqueira e Mônica Eustáquio Fonseca Fernandes (somente da fase de planejamento), sob a coordenação de Regina Lúcia Couto de Melo.
7. O registro desse processo de autoconhecimento coletivo, iniciado no próprio Encontro pelos grupos de trabalho, foi organizado em um relatório final e também registrado em vídeo.
8. FAE/INSTTrUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO & SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Projeto: Análise da realidade educacional - relatório final Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985, p. 3.
9. ———. relatório final. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985, p. 23.
10. ———. relatório final Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985, p. 23 e 24.
11. Apesar disso, reconhece-se a especificidade do trabalho de cada uma das suas diferenças, em termos de salário, poder, saber e origem sociocultural.
12. FAE/INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO & SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Projeto: Análise da realidade educacional - relatório final. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985, p. 25.

13. *Dentre as estratégias políticas da Secretaria de Estado da Educação destacava-se a proposta de assegurar a "autonomia da escola sobretudo para que esta possa decidir e planejar atividades curriculares que correspondam às características do seu contexto social". Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. II Plano Estadual de Educação. Campo Grande, 1º85, p. 16.*
14. *Os filmes selecionados para as unidades temáticas - o contexto, o aluno, o conhecimento, a instituição -foram, respectivamente, os seguintes: "O xente, pois não?" de Joaquim Assis, produção Zodíaco, a pedido da Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional/F ASE; "A linguagem musicar", de Nelson Xavier; "Circos e sonhos", de Marisa Leão; "Sua educação i sua, sendo sua não i da gente", criação coletiva do Mamulengo Só-Riso, Pernambuco, Projeto Interação **entre** Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País, SEC/MEC/FNDE, Brasília, 1984*
15. *FAE/INS7TTUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO & SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto: Análise da realidade educacional - relatório final** Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985, p. 165 e 166.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. **Formação do jovem professor para a Educação Básica**. Documento de trabalho nº 3 para o Simpósio Nacional sobre a Educação e Trabalho do Jovem Brasileiro, 1985. (mimeo)
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, (49): 51-54, maio de 1984.
- BRANDÃO, T. R. **Pensar a prática, escritos de viagem e estudos sobre a Educação**. São Paulo, Loyola, 1984.175p. (coleção Educação Popular, 1).
- BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino, meta ou mito?** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (49): 63-66, maio de 1984.
- COLLARES, Cecília A. L. et alii. Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico? **Educação e Sociedade**. São Paulo, (20): 10-20, jan./abr. de 1985.
- CONTRERAS, Eduardo. **Planificación Comunitária - um semi-manual de introdución a la planificación comunitária**. Quito, 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos Roberto et alii. **Projeto: A necessidade de um outro estilo de diagnóstico**. Programa Diagnóstico Estadual do Setor Educação. Brasília, MEC/INEP. (mimeo)
- FAE/INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO & SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto: Análise da realidade educacional** - relatório final. Belo Horizonte, FAE/IRHJP, 1985.170p.
- GOMES, Maria dos Prazeres Meirinho. O texto: espaço interseccional. **Arte & Linguagem - Língua e Literatura na Educação. Cadernos PUC**. São Paulo. (14): 23-44.
- GONÇALVES, Obed. Incorporação de práticas curriculares nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (49): 55-62, mai. de 1984.
- KOFFES, Sueli. **O diagnóstico da armadilha da diferença**, (mimeo)
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, 3 (6): 11-23, 1983.

- LUDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, (49): 43-44, maio de 1984.

- MELLO, Guiomar Namó de (coord.). **Educação e transição democrática**. São Paulo, Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

- . **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea).

- NEVES, Lúcia M^a W. et alii. Estado e planejamento educacional no Brasil. A formação do planejador. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (51): 55-63, nov. 1984.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Uma questão de leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. *Arte & Linguagem - Língua e Literatura na Educação*. **Cadernos PUC**. São Paulo, (14): 57-70.

- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias de Educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e Política. São Paulo, Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Boletim Perfil** Educacional. Caarapó, 1984.

- . **II Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, 1985.

- . **Anais do I Congresso Estadual de Educação para Democracia**. Campo Grande, 1983.

- THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de discriminação, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (49): 45-50, mai. de 1984.

- . Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

- TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação e Sociedade**. São Paulo, (20): 40-45, jan./abr. de 1985.

- ZIBAS, Dagmar M. L. Relação professor-aluno no ensino de 1º Grau: questão apenas de atenção e carinho ou também de competência profissional? **ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, **1 (4)**: 57-63, 1982.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

A Divisão de Documentação e Informação do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, ao proceder ao levantamento bibliográfico sobre capacitação de profissionais da Educação em exercício no Sistema Público de Ensino de 1º e 2º Graus, considerou os documentos produzidos a partir de 1980.

A pesquisa ocorreu no setor de Materiais Bibliográficos da referida Divisão e em bibliotecas ligadas a instituições educacionais, em Belo Horizonte, relacionadas a seguir:

- . Biblioteca da Fundação João Pinheiro;
- . Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais;
- . Biblioteca da Universidade Católica de Minas Gerais;
- . Centro de Documentação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - CEDINE.

Os tipos de publicações consultadas foram livros, periódicos de circulação nacional, catálogos de teses e bibliografias, em língua portuguesa.

As sugestões bibliográficas apresentadas abordam os seguintes temas:

- capacitação de profissionais da Educação em serviço (atualização, reciclagem, aperfeiçoamento);
- diagnóstico de necessidade de treinamento;
- política de capacitação de recursos humanos na área do Ensino Público de 1º e 2º Graus;
- avaliação da capacitação de recursos humanos do Sistema Público de 1º e 2º Graus.

Observamos, no universo pesquisado, serem escassas as publicações sobre o tema Capacitação de Profissionais da Educação em exercício no Sistema Público de Ensino de 1º e 2º Graus.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de & FLEITH, Denise de Souza. Avaliação de um programa de treinamento de criatividade por professores de ensino de 1º grau. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, 11 (1): 51-63, jan./mar. 1987.
- AMARAL, Jane L. M. Treinar ou investir no professor? **Caderno Cedes**. São Paulo, Cortez, (16): 67-68, 1º86.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**. São Paulo, 2 (5): 5-23, jan./1980.
- . Quem de-forma o profissional de ensino. **Revista de Educação AEC**. Brasília, 14 (58): 7-15, out./dez. 1º85.
- BRANDÃO, Zaia et alii. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC, (40): 54-57, fev. 1982.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores; a busca da relevância. **Ande**. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, 3 (6): 37-41, 1983.
- . Pensando a formação do educador/supervisor. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 11 (49): 22-26, nov./dez. 1982.
- COELHO, Ildeu Moreira. A formação do educador em questão. **Inter-ação**. Goiânia, UFG, 6 (1/2): 1-7, jan./dez. 1982.
- . Necessidades de aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico, administrativo dos sistemas estadual e municipal de ensino em Santa Maria, RS. **Educação**. Santa Maria, 6 (1): 55-65, 1981.
- COHN, Amélia. As grandes questões de administração das políticas sociais, (recursos humanos: de instituídos a instituintes). **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 22 (1): 25-31, jan./mar. 1988.
- FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 68 (160): 524-559, set./dez. 1987.
- FEIL, Iselda Sausen. Um treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação? **Cadernos Cedes**. São Paulo, (14): 69-75, 1983.

- FELDENS, Maria das Graças Furtado. Educação de Professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, **13(61)**: 16-26, nov./dez. 1984.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento educacional e a prática dos educadores. **ANDE**. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo. (8): 32-35, 1984.
- GRILLO, António Niccoló. Como desenvolver os recursos humanos nas organizações. **Estudos e Debates**. Brasília, CRUB, (12): 23-33, jul. 1986.
- LEITE, Ligia C. Moraes et alii. Estágio de formação do educador em serviço: uma experiência em andamento. **Cadernos Cedes**. Campinas, (14): 55-68, 1985.
- LOBO, Ana Maria Pontes da Silveira. Programa de ensino a distância, aperfeiçoamento de professores de 1º grau. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, 17 (80-81): 64-67, jan./abr. 1988.
- MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo et alii. Treinamento em serviço de professores e especialistas das escolas de 1º grau de Morro Alto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, FAE/UFGM, (1): 42-43, jul. 1985.
- MAGALHÃES, Paulo Canedo de. Os cinco primeiros anos do programa institucional de capacitação de docentes na COPPE/UFRJ. **Debate Capes**. Brasília, 3 (2): 14-20, nov. 1981.
- MELLO, Guiomar Namo de et alii. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC, (45): 71 -78, mai. 1983.
- MOREIRA, Roberto. Aspectos económicos administrativos da formação e treinamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus. **Ciência e Cultura**. São Paulo, 35 (1): 25-30, jan. 1983.
- PACHECO, Lourena Camargo. A questão das estratégias e das metodologias utilizadas na preparação de recursos humanos para a área da educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 6 (3): 99-102, set./dez. 1981.
- SCHERNER, Carmem Lúcia César. Satisfação profissional do professor do ensino de primeiro grau com relação a diferentes aspectos de sua função docente. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, 12 (1): 80-99, jan./mar. 1988.
- WARDE, Miriam Jorge. A universidade e a formação de professores para a educação geral no ensino de 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**. Brasília, 2 (5): 45-54, 2º semestre 1980.
- . & BOULOS, Yara. A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorri-

das na escola elementar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, INEP, 65 (149): 191-192, jan./abr. 1984.

LIVROS, TESES, DOCUMENTOS

BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, EDURURAL-NE. **Avaliação de egressos de treinamento de professores não titulados**; encontro avaliativo. Bahia, SE/EDURURAL-NE, 1987. (Relatório final).

BECKER, Arsênio Canísio. **Desempenho do Professor**: um estudo da eficácia profissional e de sua relação com as atitudes. Brasília, UNB, 1982. 123p. (tese, mestrado).

BRANDÃO, Zaia et alii. **Elaboração de um programa de formação de professores para as 1^{as}. séries do 1º grau**. Rio de Janeiro, PUC/SEAT, s.d.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Seminários Regionais**: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Coletânea. Brasília, 1982.

BROD, Maria Ignez Souza Silva. **Estudo sobre uma estratégia de atualização de professores**. Rio de Janeiro, FGV, 1983.144p.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Treinar para quê? In: **Educação**. Porto Alegre, PUC-1982. p.88-93.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pensamento e Linguagem**: programa de aperfeiçoamento para professores das primeiras séries. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981.6 vol.

FAE/INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. **Capacitação de profissionais da educação**: perspectivas para avaliação. Belo Horizonte, EDURURAL/NE, IRHJP/FAE, 1º87. 96p.

———. **Estudos avaliativos sobre ações do projeto capacitação de recursos humanos EDURURAL/NE**; síntese e considerações. Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1987. 87p.

———. **Formação de profissionais da educação em exercício no 1º grau**: análise e considerações. Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1987. 45p. (mimeo.)

———. **Professor leigo no meio rural**; desafios do processo de formação, Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1986.192p.

———. **Proposta de avaliação do processo de capacitação dos profis-**

sionais atuantes no ensino de 1º grau (1ª a 4ª série). Belo Horizonte, DTP, FAE/IRHJP, 1987. 30p.

———. **IV Encontro Técnico sobre Capacitação de Recursos Humanos, Programa EDURURAL/NE.** Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1988. 88p.

———. **Relatório do Encontro Técnico sobre Capacitação de Recursos Humanos EDURURAL/NE:** sistemática de avaliação de cursos. Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1984.

———. **Relatório do II Encontro Técnico sobre Capacitação de Recursos Humanos. Programa EDURURAL/NE.** Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1985.

———. **III Encontro Técnico sobre Capacitação de Recursos Humanos, Relatório.** Belo Horizonte, EDURURAL/NE, FAE/IRHJP, 1986. 96p.

FUSARI, JOSÉ CERCHI. **A educação do educador em serviço:** o treinamento de professores em questão. São Paulo, PUC, 1988. 250p. (Dissertação de Mestrado).

———. & FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **Capacitação de recursos humanos para o ensino público de 1º e 2º graus;** problemas e perspectivas. São Paulo, CENAFOR, 1985. 58p.

LEITE, Ligia Chiappini et alii. **Reinventando o diálogo;** Ciências e humanidades na formação do professor. São Paulo, Brasiliense, 1987. 279p.

LORENZONI, Lucinda M. Reflexões sobre mudanças na formação de recursos humanos para a educação. In: Educação. Porto Alegre, PUC, 1981. p. 13-20, (caderno, 4).

MACIAN, L. M. H. **Treinamentos e desenvolvimento de Recursos Humanos.** São Paulo, E.P.U., 1987. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. **Desenvolvimento de Recursos Humanos e Magistério de 1º grau;** análise crítica da política de desenvolvimento de pessoal docente do 1º grau na SEE/São Paulo, 1980-82. São Paulo, PUC, 1983. 272p. (Dissertação de Mestrado).

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério no 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. 151 p.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo, Cortez, 1987. 95p. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, V. 24).

SANTOS, Tânia Brandt. **Educação permanente e recursos humanos: fatores de melhoria da qualidade do ensino numa proposta de "Escola Aberta"** em Curitiba. Curitiba, UFPr, 1987. (Dissertação de Mestrado).

Secretaria Executiva do Departamento
Técnico-Pedagógico - IRHJP

Ana Paula Favarini Aires de Lima
Jorge Emiliano de Araújo
Percília Rodrigues Alves Abreu
Teresinha Medeiros Pena Botelho - Coordenadora

Que novas práticas vêm emergindo de experiências localizadas e exigindo, por esse motivo, mudanças de rumo nas orientações e nos investimentos, quanto ao planejamento, à implementação e à avaliação de políticas educacionais?

O IRHJP entende que esta e outras questões devem ser consideradas no processo de formação dos quadros técnicos do Sistema Público de Educação.