TRABALHO DOCENTE: ANGÚSTIA E RECONHECIMENTO. A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE PROFESSORES EM SOBRAL, CE.

Francisco Alencar Mota, UVA (alencarmota@uol.com.br)
Sandra Regina Moraes, UVA (sandrinharm@gmail.com)

Introdução

O presente trabalho enfoca os sentimentos alternados de angústia e reconhecimento vividos por professores da rede pública de ensino no Município de Sobral, Estado do Ceará, Nordeste do Brasil, cujas políticas públicas (municipais) se pautaram sob uma lógica de "obtenção de resultados", traduzida em termos de "metas", que cada professor (e escola) deve atingir a fim de que tenham seu desempenho avaliado pelas referidas políticas.

O presente trabalho decorre de uma pesquisa realizada pelos autores, ainda em desenvolvimento, no âmbito do programa de iniciação científica da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (PIBIC/CNPq/UVA), sediada no município e Sobral, Estado do Ceará, Nordeste do Brasil, onde as políticas públicas educacionais em nível municipal se pautaram sob a lógica referida acima, que, em muito, reproduz no âmbito da esfera pública, modelos de gerenciamento oriundos da esfera privado-competitiva.

Tem-se, assim, um exemplo particular de uma apropriação da cultura privado-competitiva oriunda dos setores privados na esfera pública pelas políticas educacionais que, a despeito de se apresentarem como uma experiência exitosa, tendo sido assim reconhecida pelo próprio Ministério da Educação, evidenciaram também determinadas contradições que este trabalho aborda.

No que concerne ao trabalho do professor mais especificamente, enquanto trabalhador social, pôde-se perceber determinadas implicações

sentidas quanto às condições gerais do trabalho, a autonomia e os níveis de satisfação.

O reconhecimento do trabalho docente sob essa orientação faz o professor oscilar quanto aos seus sentimentos, e de uma forma permanente, entre medos, incertezas e expectativas quanto aos resultados pretendidos, dependendo de sua própria *performance* individual tal reconhecimento, obtendo "prêmios", sobretudo pecuniários, quando as metas são alcançadas, numa clara reprodução no âmbito da esfera pública de uma cultura gerencial e de trabalho individualizado da esfera privado-competitiva.

Por outro lado, as condições precárias da maioria das escolas e, de certa, forma, do próprio sistema educacional, propiciando situações diferenciadas entre as próprias escolas, somadas a outras determinações, corroboram para que as metas estabelecidas – concernentes à "alfabetização" – foco central das políticas educacionais, não sejam atingidas por grande parte dos docentes e das escolas, recaindo sobre o professor individualmente uma grande parte da responsabilidade pelos resultados, com implicações diretas na sua auto-estima, na estabilidade do seu emprego e na satisfação do trabalho.

Desenvolveremos este trabalho a partir do seguinte percurso: após a introdução, apresentaremos, de forma abreviada, o contexto histórico-social das políticas públicas no município de Sobral que, dentre outras ações, estabeleceram um perfil para a formação e trabalho docente, bem como do desempenho. Em seguida, trataremos dos sentimentos alternados de angústia e reconhecimento vividos pelos professores a partir do que podemos auferir de suas próprias falas quando da realização da pesquisa, que utilizou sobretudo de entrevistas como os mesmos. Por fim, faremos algumas considerações de natureza teórica acerca do tema, seguida da conclusão.

1. Marco histórico inaugural de novas políticas públicas

A década de 1990 foi de grandes desafios para o País, sobretudo quanto à necessidade de se recobrar da desestruturação sócio-econômica e

política, herdada da década anterior por ocasião da redemocratização. O Brasil, desde então, vinha convivendo com um quadro marcado pela instabilidade política e econômica (ondas inflacionárias, desaceleração do desenvolvimento econômico, crise fiscal), acentuação das desigualdades sociais, precariedade administrativa, corroborando para uma crise em todos os setores, inclusive na de legitimidade do Estado frente à sociedade (Oliveira, 1998; Pereira, 1996).

Já no início da década de 1990, quando do Governo Collor, a crise não só se perpetuava, como também foi agravada, função da opção desmedida por um modelo econômico-administrativo marcado pelas seguintes características principais: abertura do País a uma concorrência desigual com o mercado internacional, enxugamento inconseqüente da máquina administrativa e redução predatória do papel do Estado, centralização e intransparência das decisões e ações governamentais, resultando, como salientou Eli Diniz, na "imposição de sacrifícios drásticos, sem retorno previsível e sem prazo definido" (Diniz, 1999, p. 184).

Passado o governo Itamar Franco, que cumpria, sem desmerecimento, um mandato "tampão", onde diversos acontecimentos foram significativos, é a partir da segunda metade da década, sob o Governo Fernando Henrique Cardoso, ao longo de dois mandatos consecutivos, beneficiado pelo instituto da reeleição, que presenciaremos, pela primeira vez, depois da redemocratização política, uma relativa continuidade de uma política governamental e administrativa, ainda que passível de análise crítica.

Foram nesses anos, mais precisamente a partir de 1995, que as políticas educacionais no Brasil (e no Ceará) se reconfiguraram, sob certas condições de sistematização e regularidade, evidenciando-se, se não a transformação de fato dos padrões educacionais do país, ponto esse passível de discussão e crítica, pelo menos sua amplitude e efetividade de várias ações, em caráter nacional, sobre isso estando de acordo até mesmo os ferrenhos críticos da referida política.

> Com vistas à consecução desses objetivos, o Governo FHC, ancorado na ampla hegemonia conquistada pelo voto, realizou uma mudança abrangente no arcabouço normativo da educação escolar, no conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola, utilizando-se majoritariamente da força, mas também recorrendo ao emprego de mecanismos de busca de consenso. (Neves, 1999) [1]

Vale ressaltar que nesse mesmo período, sob a gestão FHC, o Estado do Ceará atravessa uma semelhante reorganização de seu sistema educacional, sob o segundo mandato de Tasso Jereissati (1995-2002), tendo como secretário da educação, o professor, técnico e ex-assessor educacional junto ao MEC, além de ex-coordenador do Unicef no Ceará, Antenor Naspolini.

Foram os seguintes os elementos característicos principais da recente política educacional brasileira, extensivos aos estados federados: universalização, financiamento, avaliação, reforma da gestão (descentralização), não sendo difícil concluir que a educação no País constitui um capítulo da forma como o Estado transformou-se para gerir o desenvolvimento e as políticas públicas, sob seu mais recente paradigma de gestão – gestão pública gerencial (Pereira e Spink, 2006).

A despeito de todo um movimento por parte das entidades organizadas da sociedade civil, em nível nacional, quando da elaboração de propostas educacionais, sobretudo na década de 1980, destacando-se as lutas e movimentos sociais em prol da LDB e Plano Nacional de Educação, [2]

---

[1] "Durante a campanha eleitoral de 1998 para a Presidência da República, as críticas ao Governo FHC nos órgãos de comunicação apontavam para um ***total descumprimento*** (grifo nosso) de quatro das cinco metas do seu primeiro mandato – emprego, segurança, saúde e agricultura. Apenas um dos dedos da mão direita (as cinco metas de Governo de FHC foram visualmente apresentadas ao eleitor, em 1994, através de uma mão direita espalmada, onde cada dedo representava uma dessas metas) – o da educação – foi poupado de uma crítica radical. Sabia-se que nessa área alguma coisa havia sido feita, mas não se tinha uma idéia clara quanto aos seus propósitos e resultados". (Neves, 1999)

[2] Citaremos apenas algumas da principais dessas entidades, dentro das quais várias outras se fizerem representar: Conferência Brasileira de Educação – CBE, sobretudo por ocasião do Congresso Constituinte, em 1988, e início dos anos 1990; Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, por um longo período, inclusive todo o processo de tramitação da LDB, sendo a mais representativa entidade dos movimentos em prol da escola pública, juntamente com o Congresso Nacional de Educação – CONED; a Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino – FENEM, entidade representativa das

o Estado conseguira implementar, de certa forma a revelia de tais entidades, medidas de políticas educacionais, a partir da segunda metade da década de 1990, sob o governo de FHC, que redefiniram o quadro da educação no país, conferindo os contornos que temos atualmente.

Isso já se evidencia quando, no primeiro ano de mandato, o governo FHC redimensiona todo o aparato jurídico escolar, através da criação do Conselho Nacional de Educação – CNE que, a despeito de estar previsto no projeto de LDB, em tramitação no Congresso Nacional, foi criado, como defende Lúcia Maria Neves, na "contra mão" do processo histórico e das propostas democráticas, oriundas das entidades representativas da sociedade civil, tendo em vista, na Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que o criou, o referido órgão se constituir num órgão de Governo e não num órgão de Estado, com profundas implicações de sua autonomia (Neves, 1999). Para isso, o Governo FHC recorreu à utilização de PECs, Decretos e Vetos, fazendo valer e funcionar as medidas educacionais que se sucediam sem que integrassem um projeto educacional mais amplo, de que carecia o governo (Peroni, 2003, p. 89).

Os PCNs conferem à educação por todo o País uma relativa unidade, possibilitando o cumprimento da missão do Estado, sob seu novo papel, quanto ao trabalho de coordenação, supervisão e avaliação educacional, ficando a cargo dos estados e municípios, através das secretarias educacionais e das próprias unidades escolares, sua utilização, de forma descentralizada, com vista ao aprimoramento da prática pedagógica.

A avaliação tornara-se um item fundamental da política educacional, consistindo numa exigência dos próprios organismos internacionais que condicionaram seus empréstimos financeiros aos países, mediante avaliação do desempenho educacional (Soares, 1996). A partir de 1995, com o aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a avaliação sofre mudanças em seu caráter e significado, passando a averiguar o sistema educacional (ao invés de projetos, como prevalecia em anos anteriores), acerca de alguns itens fundamentais, ligados à nova lógica

---

escolas privadas; Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC e Associação da Educação Católica – AEC, representativas da educação confessional.

de gestão das políticas públicas, em geral, sob o papel de coordenação geral Estado.

No que concerne ao financiamento educacional destacamos o primado da lógica "custo-benefício", em que se avalia o custo-aluno-ano, segundo padrões econômicos de mercado, modelo, esse, sugerido pelo próprio Banco Mundial, em suas políticas educacionais. Tal modelo diz respeito tanto ao Fundef, seguido posteriormente pelo FUNDEB, como ao PDDE. O primeiro, constituindo-se a partir de um percentual (15%), aumentado por ocasião do FUNDEB, da receita oriunda dos principais impostos de estados e municípios, destinado exclusivamente para a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, mediante um valor obtido a partir do custo/aluno/ano, redistribuído entre estados e municípios em função do número de matrículas (Mota, 2005; Pinto, 2000).

O segundo, oriundo do Salário Educação e distribuído através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), diretamente para a escola, em função também do número de matrícula, para custeio e manutenção de suas atividades, dando cumprimento ao preceito "autonomia escolar", adotado pelo Banco Mundial.

> Mais do que o repasse de dinheiro para a escola, pois esse é insignificante, o programa (*PDDE* – grifo nosso) objetiva, atualmente, a montagem de uma estrutura paralela ao estabelecimento para a captação de recursos, o que pode vir a se adequar à proposta de organizações públicas não-estatais do programa de reforma do Estado. O projeto de autonomia da escola é uma das estratégias para que se reduza a ação estatal, através da descentralização do processo de tomada de decisões e da gestão, movimentando-se em direção à ponta do sistema para a instituição responsável diretamente pela prestação de serviços. Aproxima-se, assim, o consumidor do sistema, de forma a este responder às expectativas do usuário com mais agilidade. Diminui-se, desse modo, a estrutura hierárquica do sistema, reduzindo-se a distância entre concepção e execução e assumindo-se a lógica do mercado em

sua abordagem neoliberal. (Peroni, 2003, p. 102)

No Estado do Ceará, a política educacional no período, que tinha como lema "Todos pela Educação de Qualidade para Todos", se centrou, na prática, em cima dos seguintes tópicos principais, em consonância com as políticas nacionais, constituindo-se as prioridades do projeto educacional: 1. mobilização social pela educação; 2. universalização do ensino, na faixa etária obrigatória, que corresponde ao Ensino Fundamental (7 a 14 anos); 3. permanência na escola (diminuição da evasão, repetência e reprovação, além da correção das distorções idade/série); 4. financiamento e 5. gestão escolar, com destaque para os processos de descentralização e municipalização. Os resultados obtidos, se não corresponderam a processos qualitativos concernentes à aprendizagem, na arena educacional propriamente dito, superaram praticamente todos os indicadores "quantitativos", e, ainda, corroborando no plano político, para a reordenação das formas de controle, intervenção e legitimação social pelas elites no poder, através das políticas públicas educacionais.

Assim, já em 1998, ano considerado pelas autoridades governamentais como o da "grande virada" dos indicadores educacionais no Estado, tendo sido superada as metas propostas no início da década de 1990, o Estado do Ceará alcançava a universalização do Ensino Fundamental, com o registro de dados que ultrapassam as médias obtidas no Brasil e no Nordeste. [3]

Com a modificação de tais indicadores educacionais, até então considerados nos planos nacional e internacional, como incompatíveis com a perspectiva do desenvolvimento, o Estado do Ceará aparece na mídia

[3] Entre 1992 e 1999, a taxa de escolarização das crianças com idade de 7 a 14 anos saltou de 80,8 % para 95 %. Para os jovens com idade de 15 a 17 anos, o resultado é semelhante, colocando o Ceará como o Estado do Nordeste que possui maior proporção de jovens na escola: 79,3 %. (Ceará. Governador, Mensagem à Assembléia Legislativa, 2002, p. 17). De acordo com o Unicef, o Estado do Ceará destaca-se ao assumir a 18ª. posição no *ranking* nacional do Índice de Desenvolvimento Infantil. (UNICEF, Situação da Infância Brasileira, 2001) Em comparação com os demais Estados nordestinos, o Ceará é referência no Ensino Fundamental com a maior taxa de escolarização líquida, a maior taxa de promoção, a menor taxa de repetência, a menor taxa de abandono e a menor taxa de distorção idade-série.

nacional e internacional como uma referência de "ações exitosas". Isso não significa, porém, que tais resultados atenderam, de fato, às necessidades educacionais, quanto à transformação dos padrões de qualidade, compreendidos em termos de "satisfação das necessidades de aprendizagem", meta internacional deflagrada na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, que orientou as políticas educacionais nos países mais populosos do mundo, como condição para o desenvolvimento desses países.

A meta de desenvolvimento econômico-social, a que o "governo das mudanças" se propusera atingir, tendo a educação como um instrumento estratégico, enquanto "vetor de capacitação da população", ampliando as possibilidades de trabalho, reduzindo a pobreza e promovendo a inclusão social e a cidadania, acabou por se limitar às "intenções" governamentais, contidas nos planos de governo, conforme dados qualitativos e quantitativos que essa pesquisa levantou.

As ações educacionais se centraram, predominantemente, nos aspectos formais, de controle, monitoramento e gerenciamento da educação, com resultados quantitativos que, a despeito do investimento midiático que tiveram, quando de sua propagação nos meios de comunicação, se evidenciaram insuficientes para modificar os padrões educacionais, em termos do fator "aprendizagem".

Assim, a despeito de as políticas educacionais terem se centrado discursivamente no tema da qualidade, esta teve seu significado reduzido à função do paradigma da excelência da gestão administrativa e da obtenção de resultados formais e quantitativos, como sinônimo de eficiência, que acabaram por inverter a ordem da relação 'fins e meios', transformando, na prática, tais resultados em fins, com sérios prejuízos da "vertente" pedagógica, propriamente dita, fato esse evidenciado em muitas das avaliações de qualidade do processo ensino-aprendizagem, oficiais e não oficiais.

Ainda que a educação viesse a ter sua função ligada às metas de desenvolvimento econômico, conforme explicitado nos planos de governo, tal perspectiva não se concretizou, pelas seguintes razões principais:

primeira, as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, de caráter concentrador e elitista, em quase nada demandando novos padrões educacionais, que chegassem a visualizar a importância e necessidade da escola pública, sobretudo em termos de preparação para o trabalho; segundo, o fato de a educação pública no Estado ter fracassado quanto à reversão dos padrões educacionais, em termos qualitativos, concernentes à satisfação nas necessidades de aprendizagem.

É nesse sentido que este trabalho se debruça sobre as políticas educacionais no município de Sobral, com ênfase nas condições de trabalho docente, que se explicam e se compreendem em função do que significou tais políticas no contexto histórico nacional e regional mais amplo, razão de termos traçado o presente percurso expositivo.

Ao longo do período 2001 a 2004 e continuidade nos anos seguintes, o município de Sobral, situado a 230 km da capital do Estado do Ceará, Fortaleza, Nordeste do Brasil, foi palco de determinadas iniciativas em termos de políticas públicas de educação, cujas ações, quando comparadas com as das políticas educacionais em nível do Estado, implicaram num modelo diferenciado, marcado em termos políticos, administrativos e sociais pela ênfase na obtenção de resultados efetivos de aprendizagem, mensurados em termos de "metas de alfabetização", sobretudo por ocasião das duas primeiras séries iniciais, principal foco das referidas políticas.

Esse período correspondeu, em termos políticos e administrativos, ao segundo mandato do então prefeito, Cid Ferreira Gomes, que atravessava uma fase de estabilização e consolidação administrativa, iniciada por ocasião de seu primeiro mandato (1997-2000), após um período de crises e instabilidades políticas e administrativas, sob a gestão anterior, contra a qual emergiu a candidatura de Cid, prometendo administrar a cidade de Sobral, de uma forma moderna, propiciando as bases de seu desenvolvimento social e econômico.

As ações educacionais sob tais políticas públicas evidenciaram por um lado, aspectos de aparente descontinuidade com as políticas educacionais no Estado do Ceará (e do Brasil, de uma maneira geral), vigentes no período 1995-2002, ao enfocar o aspecto qualitativo – a "aprendizagem" –

ao contrário das políticas vigentes, com enfoque predominante no "acesso, [4] ganhando notoriedade e reconhecimento perante o próprio Ministério da Educação, como uma experiência exitosa, conforme a publicação "Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais. A Experiência de Sobral, CE," publicação esta que abriu a Série "Projetos Boas Práticas na Educação" (citação na referência bibliográfica).

Enquanto as contradições das políticas educacionais vigentes em nível do governo estadual irrompiam, sobretudo no ano de 2004, com a crise em torno do problema do "analfabetismo escolar" [5], as políticas públicas educacionais no município de Sobral ganhavam notoriedade e reconhecimento pelas ações e resultados realizados em prol da alfabetização.

Foram as seguintes as principais ações educacionais que marcaram as políticas públicas no município de Sobral:

1. Ações voltadas para a alfabetização escolar, sobretudo na primeira série do Ensino Fundamental, desdobrada em duas (1ª Série Básica e 1ª Série Regular, que antecedem à 2ª Série) a partir do estabelecimento de métodos e teorias pedagógicas definidas, além de material didático específico para cada uma dessas séries;
2. Ações de gestão escolar, que implicaram no reordenamento das escolas (junção de escolas para melhor supervisão), processos de autonomia escolar, escolha meritocrática de seus diretores e coordenadores;

[4] As políticas educacionais no Estado do Ceará no período 1995 a 2002 são analisadas na pesquisa de doutoramento junto à Universidade Federal do Ceará – UFC , do autor deste Projeto (citada na Referência Bibliográfica).

[5] Foi criado, no âmbito do Estado do Ceará, em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, formado pela Assembléia Legislativa do Estado e o Unicef, tendo ainda como parceiros várias entidades da sociedade, dentre as quais a Undime, Inep, as universidades Unifor, UFC, UECE, UVA, URCA, que se mobilizaram, sob a presidência do deputado estadual Ivo Gomes, no sentido de atuarem em prol da solução desse problema. Uma das ações, nesse sentido, fora um diagnóstico, ao longo de oito meses, realizado em 303 escolas, distribuídas em 49 municípios cearenses, com crianças de 7 a 14 anos, cujos resultados, apresentados no Plenário da Assembléia Legislativa do Estado, no dia 30 de novembro de 2004, evidenciaram que 41 % dos estudantes, nesse faixa etária, são analfabetos, ou seja, não conseguem ler escrever ou entender qualquer texto. (Diário do Nordeste, 01 de dezembro de 2004)

3. Antecipação da extensão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com a entrada no ensino fundamental de crianças de 6 anos na Primeira Série Básica;
4. Subordinação do processo educacional a processos de monitoramento, avaliativos (avaliação interna e externa), com foco na obtenção de metas previamente estabelecidas, destacando-se o acompanhamento individual do aluno, capacitação e incentivo docente, sobretudo em termos de premiação para o professor alfabetizador e as escolas que obtiverem melhores resultados, dentre outras ações.

Um marco distintivo fundamental que caracterizou a lógica de gestão dos processos educacionais sob as políticas de educação no município de Sobral é o "trabalho de resultados", com foco na alfabetização, definida segundo critérios objetivos de mensuração e avaliação mediante métodos e teorias pedagógicas estabelecidas, cujas metas de aprendizagem deveriam ser cumpridas pela escola, para isso tornada "autônoma", sob permanente capacitação, monitoramento e avaliação de resultados, com implicações diretas na formação e trabalho docente. [6] A escola passa a perseguir metas estabelecidas em meio a formas de reconhecimento e premiação mediante incentivo financeiro aos diretores e vice-diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores pela *performance* no trabalho de alfabetização, sendo acrescido mensalmente em seus salários determinados valores pecuniários.

Sendo a alfabetização [7] o ponto central das políticas educacionais de Sobral, para o qual convergiam todas as demais ações educacionais – o

[6] Desde a década passada (década de 1990), quando se deflagrou novos modelos gerenciais para as políticas públicas, dentre estas as educacionais, articulados os níveis internacional, nacional e regional, presenciou-se, dentre outras características desses modelos, a importação para a esfera pública, no contexto da reforma dos estados nacionais, dos aspectos culturais de gestão oriundos da esfera privada-administrativa, servindo como exemplo, no campo das políticas educacionais, a adoção da "perspectiva de resultados", mensurada e avaliada, sob a lógica liberal (ou neoliberal) da racionalização, da eficiência, do controle e "custo-benefício" (Silva, 1994; Gentili, 1995; Oliveira, 2003; Barreto e Leher, 2003).

[7] O tema "alfabetização" vem ganhando, nas últimas décadas, um destaque especial, dentre outras questões educacionais, enquanto objeto de especialização teórica e de análise empírica, destacando-se, dentre outros autores que se debruçaram mais especificamente sobre esse tema, os nomes de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, cujas obras se encontram na referência bibliográfica.

reordenamento das escolas, processos de autonomia escolar, escolha meritocrática de diretores e coordenadores escolares, processos de avaliação interno e externos e formação e capacitação docente –, destaca-se o trabalho docente pela seguinte razão principal: constituir (o professor) o "principal" elemento (humano), enquanto "trabalhador", desse processo, daí nos debruçarmos sobre suas condições gerais de trabalho, enquanto "profissional da educação", recortando os aspectos concernentes aos sentimentos e expectativas vividas no trabalho, em meio às relações sociais e de reconhecimento.

O interesse pelo trabalho docente neste *paper* se justifica, ainda, pelo fato de as recentes políticas de educação terem priorizado o trabalho docente a partir da LDB e legislação complementar (Conselho Nacional de Educação) não só re-significando-o, conceitualmente, como também lhe conferindo políticas específicas quanto à formação, reconhecimento profissional, dentre outras, nos possibilitando averiguar a partir de um caso localizado – a experiência de Sobral como se estabelece a relação entre das políticas educacionais nesse município, sob uma lógica específica de implementação pautada na obtenção de resultados (metas) e o trabalho docente, enquanto trabalho social.

2. A Alfabetização como foco central das políticas educacionais e as implicações para o trabalho docente.

A alfabetização, conforme já mencionado, tem sido o ponto central das políticas educacionais em Sobral, estando, assim, diretamente relacionado com o trabalho docente. Nesse sentido, a capacitação docente esteve quase que exclusivamente voltada para formar o professor "alfabetizador", daí a aceitação de que para esse objetivo se deveria constituir uma formação específica, no âmbito da própria Secretaria Municipal de Educação, de forma complementar a que era ministrada, por exemplo, nas universidades com os cursos de pedagogia e de licenciatura, julgada insatisfatória. Nesse sentido, uma série de ações e métodos foram implementados visando à efetivação dessa capacitação, culminando com a

criação da "Escola de Formação Permanente do Magistério". A referida capacitação tem sido ministrada mensalmente, através de um encontro com 08 (oito) horas de duração, além de em outros eventos especiais. Nesses encontros, os professores eram familiarizados com material didático específico adquirido junto à própria Secretaria Municipal de Educação, e que deveria ser obrigatoriamente utilizado pelo professor em sala de aula.

Inicialmente, quando da implementação das novas políticas educacionais no município, em 2001, a política educacional de Sobral teve sua ênfase nas primeiras quatro séries do ensino fundamental e, mais especificamente, nos dois primeiros anos, alvo de investimentos em prol da alfabetização. Com o passar do tempo e, a partir dos resultados obtidos nas primeiras séries, a Secretaria Municipal de Educação passou a intensificar a atenção nas séries seguintes. Considerando-se a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, e a entrada da criança de 6 anos nesse nível de ensino, os dois primeiros anos correspondem à primeira série, desdobrada em 1ª série Básica, para crianças de 6 anos, e 1ª série Regular, para crianças de 7 anos. A essas séries foram dispensados atendimentos especiais tais como: programa de material didático específico (por exemplo: programa "Alfa e Beto", na primeira série básica, e "Letra Mundo" para a Primeira série Regular), treinamentos intensivos (mensais) com professores alfabetizadores, sobretudo acerca da aplicação desse material nas escolas, além do reconhecimento dos professores com melhor desempenho, através de incentivos e premiações, bem como da escola, para seus diretores e coordenadores, processos avaliativos regulares internos (realizado por coordenadores pedagógicos) e externos (realizado pela Secretaria de Educação do Município) da aprendizagem.

No caso do Município de Sobral, a rede pública só progressivamente vem assumindo o Ensino Fundamental, nível de ensino no Brasil de competência dos municípios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e Constituição Federal, dadas as condições infra-estruturais e financeiras disponíveis, em acordo com a Secretaria de Educação Básica (do Estado),

ficando ainda as três últimas séries (6ª, 7ª e 8ª) a cargo da rede estadual, e a 5ª série tendo sido municipalizada somente em 2001. [8]

Conforme depoimentos auferidos de gestores das referidas políticas educacionais, através das entrevistas, o investimento nas primeiras séries iniciais, com a alfabetização corroboraria para a criação das condições básicas de aprendizagens nas séries seguintes, tornando tal processo mais facilitado, considerando-se que as dificuldades nestas últimas séries deviam-se predominantemente às dificuldades de leitura e compreensão advindas das séries iniciais.

Todo esse processo se fez acompanhar de dois tipos de avaliação – interna e externa, sendo a primeira realizada no âmbito da própria escola, enquanto que a segunda, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, através de uma equipe formada por especialistas de fora da própria escola, orientada para tal fim com periodicidade variada, dependendo da série, que visitava a escola para, munida de instrumentos avaliativos, auferir os resultados da aprendizagem (e, consequentemente, do professor). Por ocasião da avaliação externa são auferidos dados concernentes à fluência do aluno (ritmo de leitura equivalente a pelo menos 60 palavras por minuto, sem gaguejo), obtido mediante a gravação da leitura, e ainda, a compreensão de texto e conhecimentos de matemática (este último a partir das séries seguintes às séries iniciais). Hoje, para fins de premiação e divulgação dos resultados obtidos, a Secretaria estabelece a meta de 90 % dos resultados gerais até o último ano, após progressiva ampliação, tendo-se iniciado pelas duas primeiras séries, mais especificamente alvos de investimento na alfabetização. [9]

---

[8] Registre-se que um novo processo de municipalização da educação pública no Estado do Ceará tem início em 1995, antes mesmo da aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com a aprovação da lei nº 12.452, de 06 de junho de 1995, estabelecendo, dentre outros, responsabilidades progressivas para com o ensino público por parte do município, em "acordo com o Estado". Desde 1995, o Estado do Ceará tem obtido crescentes indicadores de municipalização, no que concerne às séries do ensino fundamental que passam para o município. Registre-se, ainda, que tal processo despertou várias críticas de setores educacionais que alegaram ter se dado de forma apressada, sem debates e participação democrática, incorrendo em vários prejuízos para o próprio município.

[9] Em maio de 2008 deu-se a premiação das escolas que obtiveram a meta dos 90 % de aproveitamento, sendo 15 escolas premiadas, de um total de mais de quarenta escolas.

3. Trabalho docente entre o reconhecimento e a angústia

Pode parecer no mínimo surpreendente que uma política educacional reconhecida pelo próprio Ministério da Educação como uma experiência exitosa possa favorecer a sentimentos tão aparentemente díspares como os de angústia e reconhecimento, vividos em meio ao trabalho docente. Relatos de professores sob as referidas políticas nos dão elementos para esta conclusão, quando dos resultados da pesquisa que embasou esse trabalho acerca do trabalho docente – reconhecimento, autonomia, estabilidade, condições para realização. Por outro lado, tal disparidade de sentimentos se justifica, ainda, em função da contraditoriedade das próprias políticas educacionais, como um todo, como as que passaremos a expor agora:

Uma dessas contradições diz respeito à perpetuação, sob as referidas políticas públicas, das desigualdades (sociais, econômicas e pedagógicas) existentes entre as diversas escolas, sobretudo quanto à diferenciação entre escolas rurais (dos distritos) e urbanas (na Sede), mas também dentro do próprio município, com implicações diretas na *performance* de cada uma delas e, conseqüentemente do professor, quanto à obtenção das metas educacionais estabelecidas. As escolas ainda se diferenciam individualmente nos aspectos didático-pedagógicos (condições das salas de aula, biblioteca, convênios, programas, etc), obtendo as que estão melhor aparelhadas, nesse sentido, vantagens no *ranking* de premiações pelos resultados alcançados. Segundo depoimento de um dos diretores de uma escola pertencente a um dos distritos – uma escola com características predominantemente rurais – sua escola ainda demoraria bastante para alcançar as metas estabelecidas, dadas às condições infra-estruturais humanas, pedagógicas e didáticas existentes.

Destacamos, ainda, o centralismo das políticas educacionais implementadas no município de Sobral como mais um elemento através do qual determinadas contradições são reproduzidas, colocando-se aqui o problema da democratização e autonomia escolar. Em várias entrevistas, professores confidenciaram o caráter impositivo da política de metas às

escolas e ao trabalho docente, bem como o distanciamento existente entre as equipes de avaliação externa e sua prática pedagógica no interior da escola, a despeito da proximidade dos gestores municipais da educação com professores e as próprias escolas, através dos encontros de supervisão sistemáticos, e, ainda, a progressiva adesão às referidas políticas por parte das escolas, ao longo do processo. Vale destacar que tais políticas nasceram no âmbito das próprias instâncias governamentais, ou seja, no âmbito da esfera político-administrativa ganhando ao longo do processo, e de forma progressiva, adesão significativa por parte das escolas e da própria comunidade escolar, o que não minimiza o fato de terem sido centralizadoras. Não foram políticas que, por exemplo, nasceram de dentro da escola, através de um processo de discussão ampliada com a comunidade escolar, mas elaboradas por equipes de assessores externos, vários destes contratados de fora da própria cidade, mesmo que a partir dos problemas educacionais existentes.

Nesse sentido, e como decorrência das contradições acima, o tão propalado processo de "autonomia" das escolas, divulgado como exemplo positivo de gestão e democratização escolar, estabelecida a "nucleação" [10] das escolas, na realidade se tornou um critério de eficácia para que as escolas pudessem melhor corresponder às exigências das políticas educacionais, adquirindo para isso "liberdade" quanto à gestão dos recursos financeiros e pedagógicos, sob um modelo típico da nova gestão de resultados que adentrou nas últimas décadas os setores administrativos e gerenciais da esfera privado-competitiva. Tem-se, aqui, um modelo que apesar de público, torna-se privado-competitivo em sua cultura de gestão, ou, ainda, em sua lógica de ação. (Afonso, 2000, p. 49; SILVA, 1994)

E, por fim, as contradições concernentes mais especificamente ao trabalho docente, como se segue: a despeito de os professores reconhecerem a atuação da administração pública educacional quanto a

[10] A nucleação consistiu-se na transformação de escolas dispersas, embora com estrutura administrativa própria, em anexos de uma escola denominada "Pólo", onde se concentraria a gestão, o que implicou na imediata perda de autonomia administrativa dessas escolas dispersas. Tratava-se, em última instância, da forma através da qual a gestão municipal da educação garantisse um melhor controle do processo educacional, o que implicou também no controle da área educacional como um todo.

algumas iniciativas, tais como a supervisão e capacitação do trabalho docente, revelaram, no entanto, profundas insatisfações quanto aos seguintes aspectos principais relacionados às condições de trabalho: baixos salários, além de desproporcionais ao aumento das novas responsabilidades e obrigações decorrentes da política de metas; elevado índice de professores temporários; sentimento de insegurança quanto à obrigatoriedade de obtenção das metas, e isso pelas seguintes razões: o adicional ao salário na forma de premiação e incentivo pecuniário em função da obtenção de metas não se torna uma garantia permanente de valorização salarial, tendo em vista não se constituir valores permanentes incorporado aos salários, permanecendo esses ainda muito baixos. Quanto ao número significativo de professores temporários, de baixa remuneração, com salários inferiores ao de outros municípios vizinhos, inclusive com renda per capita mais baixa, indica-nos tratar-se de uma precarização do trabalho docente, enquanto trabalho social. Em várias escolas o número de professores temporários chega a ser maior do que o número de efetivos. A política de metas propicia ficar a cargo do próprio professor a ampliação de seu salário, na forma de premiação pela obtenção das metas individuais, nem sempre isso sendo possível, dadas, como já mencionadas, as condições infraestruturais pré-existentes diferenciadas de cada escola. Tal política reproduz no âmbito da esfera pública modelos gerenciais do *ethos* competitivo e da cultura gerencial sob a ótica de resultados.

A co-existência de sentimentos de busca de reconhecimento e angústia vividos pelo professor, se deve a uma maior aproximação em termos de controle do trabalho docente, sob uma lógica gerencial de resultados em que escolas e professores, mais especificamente, são reconhecidos individualmente pelos resultados que apresentam no processo de alfabetização estabelecido pelas políticas educacionais. Nesse sentido, o trabalho docente é recebido por uma porção significativa de professores como que submetido a uma "vigilância" de resultados, razão pela qual a avaliação, sobretudo a avaliação externa, passa a causar momentos de fortes expectativas, inclusive emocionais, tendo em vista que é em função desta que a *performance* da escola, e de cada professor, individualmente, é

avaliada. Existe como que uma tensão, em forma de "dever" a cumprir, "meta" a realizar, propiciando uma subjetivação dos resultados educacionais como dependendo da eficiência individual de escolas e professores, cujos resultados dependem de uma maior eficiência destes. O trecho abaixo, correspondente á fala de um dos professores entrevistados, nos dão uma aproximação do que sentem parte dos professores:

> ... É uma coisa que eu sinto; isso é até um desabafo que estou fazendo, pois existe uma cobrança muito grande em cima dos professores. Os avaliadores externos parecem conhecer pouco da realidade das escolas, mas são eles que avaliam, que colocam um resultado no relatório, muitas vezes sem saber realmente o que acontece nas escolas e na nossa própria prática (...)
> ... No meio do ano passado a avaliação deu muito baixo; não era o que nós esperávamos. Alguma coisa deve ter acontecido, pois estávamos muito otimistas com o nosso desempenho. Mas um avaliador de fora não tem que conhecer a nossa prática, apenas conferir uma nota no relatório. Isso no dá uma angústia muito grande.

Muito embora as metas propostas para a escola não se consistissem em "normas" que se devessem cumprir, na prática funcionavam como critérios de reconhecimento de sucesso, obtendo cada escola, Diretor, coordenadores pedagógicos e professores que atingissem as metas o "reconhecimento" público e solene pelo êxito, além de premiações, como a gratificação pecuniária correspondente a uma percentual de seus respectivos salários. [11] Da mesma forma, com relação às escolas e

[11] Gratificação de R$ 100,00 (cem reais), correspondendo em média a 30 % do piso salarial do professor, instituída por Lei Municipal, aos professores da 1ª série básica que alfabetizasse 75 % de seus alunos ao final do ano letivo; professores da 1ª série regular que alfabetizasse 90 %; e professores da 2ª e 4ª série que alfabetizasse 100 %. Tais resultados eram averiguados por avaliadores externos. Além disso, se institui o "Prêmio Escola Alfabetizadora", através do qual diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos e professores era premiados com valores em dinheiro pelas metas alcançadas, como se segue: RS 1.500,00 para diretores, R$ 1.250,00 para coordenadores pedagógicos e vice-diretores e 1.000,00 para professores alfabetizadores

professores que não atingissem as metas, tais casos soavam como que ainda insatisfatório, independentemente de uma avaliação mais ampla das referidas políticas que compreendesse o significado da educação sob perspectivas mais amplas que a concernente meramente aos resultados estreitos da *performance* de leitura e de escrita individual dos alunos.

Conclusão

Destacamos nesse trabalho, conseqüência de uma pesquisa que vem, ainda, sendo realizada acerca do trabalho docente no município de Sobral, as ambigüidades experienciadas por professores da rede pública de ensino quanto aos seus sentimentos acerca de seu próprio trabalho, sobretudo quanto ao reconhecimento profissional, segurança e condições de realização. Salientamos as ambigüidades em torno de dois sentimentos básicos e contraditórios: reconhecimento e angústia, vividos pelos professores na busca de atingirem metas previamente e externamente estabelecidas quanto aos resultados do trabalho de alfabetização de alunos. Ao mesmo tempo, situamos o trabalho docente em meio às políticas públicas educacionais implementadas no município de Sobral que, como iniciativa político-governamental estabeleceu as referidas políticas sob uma lógica de "resultados", definida em termos de "metas", típica da que comanda, hoje, parte da esfera privado-competitiva dos atuais modelos gerenciais.

A constatação que este trabalho momentaneamente chegou foi a da existência de uma tensão vivida pelo professor ao longo de seu trabalho entre, de um lado, se obrigar a atingir as metas de alfabetização estabelecidas pelas políticas educacionais, no âmbito da escola, como meio de ter seu trabalho e esforços reconhecidos, e, de outro, o risco, em função sobretudo de dois fatores principais: primeiro, as condições infra-estruturais que dispõem para isso, considerando-se as diferentes realidades entre as escolas e, ainda, a persistência de contradições inerentes às próprias políticas educacionais, mencionadas no trabalho; segundo, o próprio processo educacional que, enquanto processo social, possui seu

próprio ritmo, nem sempre coincidente com o ritmo das políticas públicas governamentais, em muitos casos, implementadas em meio a interesses mais imediatos.

A tensão vivida pelos professores da rede pública municipal de Sobral deve-se, ainda, à centralidade que o trabalho docente adquire nas políticas educacionais, segundo as quais cabe ao professor novamente o peso maior de responsabilidades educacionais, em meio ao redimensionamento que o trabalho docente sofreu sob tais políticas, se não em seu todo, pelo menos em parte, em volta em processos heterônomos, subsumidos em seus objetivos mais explícitos a determinados resultados de aprendizagens, sob critérios de avaliação previamente estipulados.

Referência Bibliográfica

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Roberto. Trabalho Docente e as Reformas Neoliberais. In: OLIVERIA, Dalila A. (org). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais. A experiência de Sobral, CE*. Série Projeto Boas Práticas na Educação. V. 1, Brasília, 2005. 171 p.

CEARÁ. Governador 1999-2002 (Tasso Jereissati) *Mensagem à Assembléia Legislativa* 2002, Fortaleza: SEPLAN, p. 17.

DINIZ, Eli. *Crise, Reforma do Estado e Governabilidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo* 15ª Ed. São Paulo, Cortez, 2004.

_____, *Reflexões Sobre Alfabetização*. 24ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

MOTA, Francisco Alencar. *A "Escola como Ponto de Partida" ... e Como Ponto de Chegada? Estudo Acerca da Construção de uma Política Pública – A Experiência do Ceará (1995-2002) (2000-2005)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2005. 300 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação: um caminhar para o mesmo lugar*. In: Ivo Lesbaupin (Org). O Desmonte da Nação. Balanço do Governo FHC, Petrópolis, vozes, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. *Os Direitos do Antivalor. A economia Política da hegemonia Imperfeita*. Petrópolis, Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Oliveira (org). *Gestão Democrática da Educação. Desafios contemporâneos*, 5ª Ed, Petrópolis, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 1996.

_____ e SPINK, Peter, *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*, 7ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006

PERONI, Vera. *Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 1990*. São Paulo, Xamã, 2003.

PINTO, José Marcelino Rezende. Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas. Brasília, Editora Plano, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia"*. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas. Petrópolis, Vozes, 1994.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Lívia de e outros (org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, 1996.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana. *Além da Alfabetização*. São Paulo, Ática, 1997