UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD_1 - 1997/2001): UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM LETRAS NO PÓLO DE ESTÂNCIA/SE

Maryluze Souza Santos Siqueira

São Cristóvão - Sergipe
2006

Dissertação de Mestrado

Maryluze Souza Santos Siqueira

PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD_1 - 1997/2001): UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM LETRAS NO PÓLO DE ESTÂNCIA/SE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROFª. DRª. WILMA PORTO DE PRIOR

São Cristóvão - Sergipe
2006

MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA

PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD_1 - 1997/2001): UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM LETRAS NO PÓLO DE ESTÂNCIA/SE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

APROVADA EM: 31/08/2006

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª Wilma Porto de Prior
Orientadora - UFS

_____

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade
Examinador - UFRN

_____

Profª Drª Dilma Maria Andrade de Oliveira
Examinadora - UFS

À minha mãe, Maria José de Souza (in memoriam), minha fonte de inspiração e de sabedoria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Criador, por guiar meus passos na condução do crescimento espiritual e intelectual;

À professora Drª. Wilma Porto de Prior, pela dedicação, empenho, estímulo, generosidade, compromisso e rigor na orientação em todas as fases deste estudo. Sua postura foi além de uma orientadora, foi uma verdadeira mestra e amiga. Meu sincero reconhecimento;

Ao Prefeito Municipal de Umbaúba, Sr. José Silveira Guimarães, por ter-me concedido a licença para estudo, que em muito contribuiu para minha dedicação à realização deste curso;

À Diretora da Escola Estadual BBN, Srª. Vilma Luiza Fortunato Silveira, pelo apoio dispensado em todos os momentos solicitados;

À Coordenadora do PQD, Pólo de Estância, Srª. Maria Mendes Conceição, pela confiança ao ceder-me todos os documentos do PQD que precisei consultar;

Aos egressos do curso de Letras do PQD_1 que compuseram a amostragem deste trabalho pela confiança e disponibilidade na realização das entrevistas e observações de sua prática pedagógica;

Ao meu esposo, Rogério, pela presença constante em minhas viagens em busca das informações e de novos conhecimentos e pelo desvelamento dos caminhos da informática, bem como no acabamento deste trabalho;

À minha avó, “vó Vina”, pelo exemplo de força e persistência no alcance dos objetivos da vida;

Aos meus irmãos Mário, Maurício e Márcio, minha sobrinha Monyze, minha cunhada Hosana e minha sogra Eunice, por me apoiarem nesta difícil caminhada;

À tia Lúcia, tio Raul, e meus primos Marcos e Viviane pela acolhida e apoio em todas as fases da minha formação superior.

Aos meus amigos Cláudia Régia e Joaquim Francisco, pelos momentos de trabalho, estudo e incentivo na realização deste curso;

A todos aqueles que contribuíram e torcem pela minha vitória.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURA vi
LISTA DE GRÁFICOS vii
LISTA DE ABREVIATURAS viii
RESUMO.....ix
ABSTRACT x

INTRODUÇÃO 01

1 AS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS E O AJUSTE AO MODELO NEOLIBERAL 21

1.1 Democracia no Brasil 33

1.2 Democracia e Educação no Brasil 37

2 PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE – PQD_1 47

2.1 Funcionamento do PQD_1.....60
2.1.1 Resultados do PQD_1 apresentados pela UFS 69

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 77

3.1 Influências do PQD_1 na Vida Pessoal e Profissional dos Egressos do Curso de Letras 77
3.2. Representações Sociais do Professor 84
3.2.1 Representações dos Egressos acerca do PQD_1 e do Magistério 86

3.3 Influências do PQD_1 na Atuação dos Egressos 90
3.3.1 A Prática Pedagógica dos Egressos do Curso de Letras 94

CONCLUSÃO.....98
ANEXOS.....102
BIBLIOGRAFIA 105

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 Organograma do PQD_1 59

Quadro 2 Número de Vagas e de Inscritos no Vestibular Especial para o PQD_1 – 1997 nos 5 Pólos Regionais 62

Quadro 3 Histórico do Número de Alunos nos 4 Cursos de Licenciatura Plena no PQD_1 do Pólo de Estância - 1997 a 2001/2..... 66

Quadro 4 Atividades Compensatórias Realizadas nos Cursos de PQD_1, por Período, no Pólo de Estância 68

Figura 1 Municípios que compõem o Pólo de Estância para o PQD_1..... 65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Resultado Final dos Graduados, Reprovados e Desistentes no PQD_1 nos 5 Pólos Regionais ..... .69

Gráfico 2 Quantidade de Alunos Graduados no PQD_1 por Curso no Pólo Regional de Estância..... .70

Gráfico 3 Quantidade de Alunos Graduados no PQD_1 por Curso no Pólo Regional de Lagarto 70

Gráfico 4 Quantidade de Alunos Graduados no PQD_1 por Curso no Pólo Regional de Itabaiana.....71

Gráfico 5 Quantidade de Alunos Graduados no PQD_1 por Curso no Pólo Regional de Propriá 71

Gráfico 6 Quantidade de Alunos Graduados no PQD_1 por Curso no Pólo de Nossa Senhora da Glória.....72

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

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

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia

CCLI – Colegiado de Cursos de Licenciatura Plena no Interior

CCV – Coordenação de Concurso Vestibular

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

CLT– Consolidação das Leis Trabalhistas

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONEP – Conselho de Ensino e Pesquisa

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIRCUS – Centro de Integração Regional e Convivência Social

DAA – Diretório de Assuntos Acadêmicos

DEAP – Departamento de Apoio Pedagógico

DREs – Diretorias Regionais de Educação

FAPESE – Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAD – Plano Nacional de Desenvolvimento

PQD – Projeto de Qualificação Docente

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura

SEED – Secretaria de Estado da Educação Desporto e Lazer

SINTESE – Sindicatos dos Professores do Estado de Sergipe

UFS – Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar a influência do Projeto de Qualificação Docente (PQD_1) na formação e atuação dos docentes licenciados em Letras. Esse projeto foi implantado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Fundação de Amparo à Pesquisa em Sergipe (FAPESE). O PQD teve como objetivo formar docentes, em exercício, das redes públicas estadual e municipal de ensino do interior sergipano. As informações deste estudo foram obtidas de dados existentes na Coordenadoria do PQD no Pólo de Estância/SE, das respostas dos egressos do curso de Letras, expressas nas entrevistas realizadas e das observações feitas de sua prática pedagógica. Inicialmente, apresentamos uma reflexão teórica sobre o papel do Estado como promotor das políticas públicas, destacando aquelas referentes à educação. Após trazemos uma descrição do Projeto de Qualificação Docente, especificando os objetivos, metas, funcionamento e resultados alcançados. E na descrição e análise dos dados destacamos a influência do PQD na formação e atuação dos egressos do curso de Letras, no tocante às realizações pessoal e profissional, bem como as suas representações a respeito do PQD e do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS PÚBLICAS; PQD; FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the influence of the Professors' Qualification Project (PQD_1) in the formation and performance of professors that belonged to the Literacy University Course. This project was implanted by the Federal University of Sergipe (UFS) in partnership with the Sergipe's Education Secretary (SEED) and the Foundation of Support to the Research in Sergipe (FAPESE). The PQD had as objective to foster the current professors which work in the public state schools and in the municipal education around Sergipe, as well. This data was collected in the POP's Coordination in Estância, using the conclusions of the Literacy Course's egresses, acquired in their own pedagogical practice throughout these years. Initially, it was presented a theoretical reflection on the State's responsibility while promoting the public politics, especially when refers to education. We also brought up a description of the Teaching Qualification's Project, specifying the reached objectives, goals, functioning and results. Describing and analyzing the data, we detached the PQD's influence in the Literacy Course egresses' formation and development in regards to their personal and professional accomplishments, as well as their representation related to the PQD and the process of teaching.

KEY WORDS: PUBLIC POLITICS; PQD; PROFESSOR FORMATION AND PERFORMANCE.

INTRODUÇÃO

O processo de democratização da sociedade brasileira, em suas várias dimensões, avançou muito lentamente desde o governo Getúlio Vargas (1930-1945), mas ocorrendo inclusive durante o regime militar, que se instalou em 1964.

Apesar de ampliarem-se os direitos individuais em geral, foi sumariamente eliminada a atividade política dos cidadãos nos primeiros dez anos da ditadura militar, com cassação de mandatos parlamentares, extinção de partidos políticos e de sindicatos de trabalhadores. Tais disposições, típicas de regimes autoritários, reduziram a participação da sociedade civil nas decisões do país.

Entretanto, pôde-se observar um propósito claro de expandir oportunidades educacionais por parte das autoridades na época, mediante a ampliação de vagas nas escolas, particularmente no ensino superior, de modo a colocar o sistema educacional a serviço de um novo modelo econômico.

Estamos falando de democratização da sociedade no sentido de acesso a bens sociais, e não no sentido de participação nas decisões políticas extensivas à coletividade, como o conceito originariamente se impôs. Todavia, os benefícios fornecidos por tal regime não cobriam o desejo de recuperar as liberdades civis de participação na política do país, e todo um movimento em prol da democratização política e contra a ditadura militar organizou-se desde os primórdios do regime, mas só atuando incisivamente apenas a partir do governo Geisel, nos meados dos anos setenta do século XX.

O próprio desenvolvimento econômico que ocorreu no período exerceu influência nesse processo de redemocratização, tendo em vista que foram abertas oportunidades à massa dos cidadãos, embora limitadas, e que o acesso à utilização de novas instituições sociais constituídas permitiu a realização de interesses e aspirações individuais, o que, paradoxalmente, contribuiu para a reinstalação da democracia no país.

Todos sabemos que o acesso à educação formal qualifica os indivíduos para compreenderem e participarem das atividades políticas e econômicas, o que, por sua vez, favorece a distribuição de riqueza, promovendo o desenvolvimento social de modo democrático.

Nesse sentido, a democratização da sociedade implica o atendimento às demandas da sociedade, condição fundamental para a legitimação do poder político que se estabelece numa democracia.

Durante todo o século XX, a democracia tornou-se uma das questões candentes. Em muitos países, milhares de pessoas mobilizaram-se para defender os princípios democráticos ou para resistir à ameaça contra eles.

Não se pode esquecer de registrar as muitas lutas na América Latina contra regimes anti-democráticos. Desde o século XIX os países da América Latina sofreram com sucessivos processos autoritários liderados ora por militares, ora pelas elites nacionais.

Só nas últimas quatro décadas do século XX, a América Latina foi varrida por uma onda de golpes militares que, em defesa da liberdade e do capitalismo, abalaram as frágeis democracias latino-americanas. Alguns regimes ditatoriais marcaram o continente: no Brasil, a ditadura durou vinte anos, de 1964 a 1984; na Argentina, os militares subiram ao poder em 1966 e permaneceram até 1983; no Chile, liderada por Augusto Pinochet, a ditadura tirou do poder o presidente eleito Salvador Allende, no ano de 1973, e só saiu do poder em 1990 e, no México, a longa hegemonia do Partido Revolucionário Institucional (PRI) só teve fim em 1997, quando o partido foi derrotado nas eleições para a prefeitura da capital mexicana (LIMA, 2003).

Os regimes ditatoriais deixaram ao longo de seus governos diversos problemas sociais difíceis de superar pelos atuais regimes democráticos, entre eles os direitos trabalhistas, o direito de organização em sindicatos, a igualdade de direitos e os poucos investimentos no sistema público de ensino.

No entanto, no contexto contemporâneo, as práticas democráticas tampouco parecem vir acompanhadas da preocupação com a igualdade de

condições, oferecendo aos cidadãos um patamar de conhecimento que lhes permita participar efetivamente da vida pública.

As democracias hoje parecem preocupar-se mais com a legitimidade de seu estabelecimento no poder, respaldadas pelo voto popular, do que propriamente em desenvolver e efetuar políticas públicas que levem à igualdade de fato, além da igualdade de direito. Mesmo onde persistem desigualdades econômicas e sociais, os governos se preocupam mais com a normalização da vida pública, ou seja, em manter em funcionamento, ainda que precariamente, as instituições existentes para não correr riscos de ingovernabilidade, caso fossem enfrentados os problemas graves de injustiça social.

A iniqüidade, isto é, a distância entre os que têm e os que não têm direitos sociais, está se naturalizando a um ponto tal que as pessoas não mais estão acreditando na possibilidade política de sua solução.

Isso se tem manifestado no desinteresse pela política como conhecemos, quando não pela hostilidade contínua que encontramos entre os próprios cidadãos, diante das contradições e distorções das políticas públicas, o que provoca o enfraquecimento das instituições democráticas.

Mas o processo democrático brasileiro tem sobrevivido apesar das crises econômica e política. Todavia, as demandas por serviços sociais permanecem maiores que a capacidade do Estado de satisfazê-las. Os parcos investimentos nos setores públicos, decorrentes das políticas neoliberais e da idéia de Estado mínimo, acabam aprofundando a exclusão social de grande parte da população brasileira, negando-lhe o acesso aos serviços básicos de saúde, educação, transporte, etc., fenômeno que aumenta a insatisfação com os governos democráticos.

Nos últimos anos tem sido recorrente a interpretação de que a crise e a má qualidade dos serviços oferecidos à população brasileira evidenciam a falência do Estado e que a saída seria a privatização, como já vem ocorrendo no Brasil desde os anos 1990 com os setores de telefonia, minas e energia, entre outros que se encontram subordinados às leis de mercado. Mas a esse ponto voltaremos mais adiante.

O que nos interessa falar nesse momento é da democratização das oportunidades educacionais em nosso país.

O aumento das desigualdades sociais tem influenciado as condições de acesso à escola e a extensão da escolaridade, como já foi dito.

Tal fenômeno está comprometendo o desenvolvimento de uma vasta camada de crianças, jovens e adultos em todo o território brasileiro, pois sem educação escolarizada essas pessoas perdem a oportunidade e o direito de satisfazerem suas necessidades básicas de aprendizagem e de inserirem-se efetivamente na sociedade dos homens.

Um dos marcos educacionais instituídos pela Constituição de 1988 é a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para alunos de 7 a 14 anos. Esta medida juntamente com as pressões sociais referentes ao acesso à educação básica ocasionaram um expressivo crescimento e ampliação no atendimento da população nessa faixa etária, embora os índices apresentem um baixo rendimento escolar.

Assim, após meados dos anos 1980 e durante a década de 1990 o país passou por um processo de ampliação da taxa de escolarização da população. Em menos de trinta anos, a taxa de escolarização do Ensino Fundamental aumentou de 67% para 91% (PEREZ, 1999).

No entanto, a taxa de distorção série/idade, isto é, a defasagem em relação à idade recomendada para cada série - sete anos de idade para a 1ª série do ensino fundamental, 8 anos de idade para a 2ª série e assim por diante - ainda é alta, apesar de ter havido uma redução. De acordo com os dados disponíveis, verifica-se que:

> 47% do total de alunos matriculados estavam fora da faixa etária em 1996, contra um percentual de 76% em 1982. Esse comportamento, analisado pelas regiões brasileiras, altera-se substancialmente. Na Região Sul, a taxa de distorção é de 27%; na Sudeste, de 35%; enquanto na Nordeste é de 66% em 1996 (PEREZ, 1999).

Nesse sentido, a democratização das vagas não tem garantido a eqüidade nos resultados educacionais, permanecendo fortes desigualdades regionais e internas ao próprio sistema.

Em relação ao ensino médio, a distorção série/idade também se repete. Estudo apresentado por Guiomar Namo de Mello (1999), baseado nas estatísticas de 1996, indicou que, da população total de jovens entre 15 e 17 anos, a taxa líquida de matrícula mostra que apenas 20% dos brasileiros cursam o ensino médio na idade em que deveriam. Considerando os jovens de todas as idades, apenas 55% estavam matriculados no ensino médio no ano de 1996.

É lugar comum na literatura educacional que a educação básica deve prover o cidadão de competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, assim como para as necessidades do mundo do trabalho.

O Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003 definia como padrões de aprendizagem a serem alcançados na educação básica, a aquisição de conteúdos e competências básicas:

> no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;
> no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993: 37).

Nessa perspectiva, notamos o quanto se tem mostrado injusto o sistema educacional brasileiro, pois aqueles que estiverem fora da escola dificilmente poderão sobreviver e competir na nova sociedade do conhecimento. Será muito difícil ocupar e participar dos espaços econômicos e sociais que exigem cada vez mais habilidades cognitivas ou puramente técnicas.

O liberalismo disseminado a partir do século XVIII postulava, como um de seus princípios, a igualdade de direitos entre os homens, vinculada à igualdade civil, mas não a igualdade social, tendo em vista que os homens não eram individualmente iguais.

Nesse contexto, a igualdade de direitos perante a lei passou a ser compreendida como uma igualdade de oportunidades e em especial de

oportunidades educacionais, tornando-se essa uma das principais metas a serem alcançadas pelas sociedades democráticas.

Desde muito, a educação foi vista como um mecanismo de redução das desigualdades sociais, pois através dela deveria ser possível ter acesso a posições mais elevadas nas hierarquias social e ocupacional. O discurso neoliberal nos fez acreditar por muito tempo que a educação era um dos mais eficazes dispositivos para promover a mobilidade social e garantir o estabelecimento de uma sociedade produtiva, mais justa e igualitária.

A idéia norteadora de que as pessoas que recebiam mais educação produziam mais do que aquelas que não a recebiam ou a recebiam menos era uma lógica que via na educação um fator de distribuição de renda e de enriquecimento social. Assim sendo, a educação, além de oferecer benefícios individuais, firmava-se também como um instrumento do bem-estar social, uma vez estabelecida sua relação com o desenvolvimento econômico. Esta concepção foi defendida na década de 1960 pelos economistas Theodore Schultz e Gary Becker com a Teoria do Capital Humano, segundo a qual o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas, capacitando-as através da educação, de programas de treinamento e pelo desenvolvimento de várias competências profissionais.

O entendimento de que a educação é um instrumento para a transformação da sociedade e promoção do bem-estar coletivo transformou-se num debate sobre a desigualdade social, abrangendo dois temas principais: a desigualdade de oportunidades ante o ensino e a desigualdade ante a posição social adquirida, de que trata a mobilidade social.

Essa problemática tem repercutido nas estatísticas educacionais do sistema de ensino brasileiro, como já foi dito, e tem gerado um elevado número de analfabetos e de jovens e adultos que não conseguem permanecer na escola. Quanto ao ensino superior, observa-se uma demanda cada vez maior que almeja ingressar na universidade.

A iniqüidade que caracteriza o sistema de ensino superior brasileiro foi produzida ao longo da escolarização, quando a maioria da população escolarizável foi impedida de dar continuidade aos seus estudos. O ensino superior,

altamente seletivo, ficou restrito a uma pequena parcela dos que conseguiam concluir o 2º grau, hoje ensino médio.

Os estudos apontam que dentre os fatores desse fenômeno está a baixa condição sócio-econômica das famílias dos candidatos às vagas nas universidades públicas ou privadas do país. Dados do PNAD (1997) e do Exame Nacional de Cursos (INEP/MEC, 1999) sobre a eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro mostraram a seguinte situação:

> Na amostragem utilizada, o acesso ao ensino superior no Brasil é muito restrito. Dos jovens entre 18 e 24 anos, somente uma pequena parcela (em torno de 9,0%) ingressa no ensino superior. As chances de ingresso estão relacionadas com a renda familiar e com o nível de escolaridade dos pais. Poucos são os jovens que, oriundos de famílias com baixa renda e/ou com pais com baixa escolaridade, logram ingressar em um curso superior (SAMPAIO, LIMONGI e TORRES, 2000: 51).

Os dados da citada pesquisa também sugerem que as universidades públicas atendem a uma clientela muito seleta, ou seja, que os estudantes dessas instituições constituem a elite do país. Isso ficou demonstrado na Prova Geral do Exame Nacional de Cursos (1999) quando se constatou que os alunos das universidades públicas tinham melhor desempenho que aqueles das instituições privadas (Idem, 2000).

Por outro lado, os pesquisadores afirmam que não encontraram dados suficientes para inferir que o setor público de ensino superior reforça a ineqüidade, pois, ao contrário, constataram com surpresa que, independentemente da sua origem social, os formandos das universidades públicas apresentam média superior aos dos estudantes dos estabelecimentos privados no mencionado Provão. Esta pode ser considerada uma descoberta importante sobre a capacidade de aprendizagem e descoberta promissora no sentido de que políticas educacionais poderiam promover igualdade caso viessem a ser efetivamente implantadas.

É importante assinalar que nos últimos anos as políticas públicas para a ampliação da oferta para o ensino médio ocasionaram o crescimento de egressos desse nível de ensino. Entretanto, o atendimento às pressões da sociedade não foi acompanhado por uma preocupação com exigências da qualidade

dos serviços educacionais oferecidos.

Além disso, apesar de o avanço alcançado na quantidade de alunos matriculados, permaneceu baixa a taxa de escolarização da população. Dados apresentados por Cunha (2001) mostram o seguinte: a taxa de escolarização de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau elevou-se a um ritmo modesto no período de 1970 a 1987, apesar de sua obrigatoriedade, aumentou apenas de 67,1% para 82,6% nesses 17 anos.

No ensino de 2º grau o crescimento da taxa de escolarização foi mais expressivo, elevando-se de 6,5% para 15,5%.

No tocante ao ensino superior, observou-se que as taxas de crescimento foram mais altas. Se as matrículas de 1º grau cresceram em 35%, no período de 1972 a 1985, as do ensino superior aumentaram 100% no mesmo período. Todavia, o autor não apresentou os números absolutos a que estamos nos referindo.

Ainda assim, segundo o folder do Programa Universidade para Todos do Ministério da Educação (BRASIL, 2005), atualmente apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos conseguem uma vaga no ensino superior, um porcentual muito baixo se comparado com o de outros países. Menor ainda, dentro desse índice, é o número de estudantes de baixa renda que conseguem vencer as barreiras e ingressar numa faculdade.

Nos últimos anos, o grande aumento do número de alunos matriculados no ensino médio resultou no crescimento da demanda por vaga na universidade. Todavia, a oferta de vagas veio de instituições privadas, dificultando o atendimento à demanda, uma vez que a maioria dos candidatos não tem condição financeira de manter seus estudos via pagamento de mensalidades. Tal fato acabou gerando um grande número de vagas ociosas nas universidades particulares, tendo resultado na proposição do Projeto Universidade para Todos, do atual governo brasileiro, de modo a preenchê-las mediante concessão de bolsas de estudo. Paralelamente, tem-se observado a diminuição da oferta nas universidades públicas, como indicam os dados a seguir relatados.

Segundo folder distribuído pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005) apresentando o mencionado projeto, das 1.637 instituições de ensino superior em funcionamento no Brasil em 2002, 1.442 são privadas. No entanto, 37,5% das vagas estão ociosas, correspondendo a aproximadamente 550 mil vagas.

Retomando a questão do número de instituições, os dados apresentados no citado folder mostram que em 1992, de um total de 893 instituições, 25,4% eram públicas, enquanto 74,6% eram privadas. Em 1998 o número total de instituições aumentou para 973, sendo 21,5% públicas enquanto as particulares subiram para 78,5%. E finalmente em 2002, o total de instituições atingiu o número de 1.637, sendo que as públicas continuaram caindo, atingindo 11,9% e quanto às privadas, os índices chegaram a 88,1% (BRASIL, 2005).

Esses índices tornam evidente o processo altamente gradativo da privatização do ensino superior brasileiro.

Mais uma vez no folder do Programa Universidade para Todos (MEC) os dados registrados no Censo Inep/MEC de 2002 mostram que em 1992 de um total de 1.535.788 alunos matriculados no ensino superior brasileiro, 41% estavam nas instituições públicas e 59% nas privadas. Em 1998 o total de matrículas subiu para 2.125.958, sendo 38% nas públicas e 62% nas privadas e em 2002 o total de matrículas atingiu 3.479.913 caindo para 30% nas públicas e atingindo 70% das matrículas em instituições privadas.

Não se pode esquecer que foi durante os governos militares que teve início a difusão da ideologia privatista. A ação do Estado direcionou-se para a privatização da educação em geral e particularmente no ensino superior. O argumento utilizado pelos defensores da privatização era de que a administração pública era ineficiente e insuficiente e com isso pretendiam expandir suas escolas aproveitando-se de recursos públicos, o que aconteceu mediante a criação de bolsas, de isenção fiscal e com a criação do salário educação.

No ensino superior foi instituída uma campanha sistemática pela cobrança de taxas nas universidades públicas, o que não se efetivou devido, ainda que incipiente, à presença de focos de resistência contra o fim da gratuidade no ensino superior, liderados pelo movimento estudantil e de docentes.

No entanto, foi criado o Programa do Crédito Educativo. Os estudantes recebiam empréstimos para pagarem as taxas escolares nas faculdades privadas, devendo restituí-los com juros e correções após sua formação, com um ano de carência. Esses fenômenos representaram uma política de incentivo governamental para os setores educacionais privados do país que se estenderam a partir dos anos 1970 e permanecem até a atualidade com o fortalecimento das políticas neoliberais e a consolidação do Estado mínimo.

Segundo Carlos Benedito Martins (1988), essa expansão no ensino superior deu-se através da criação de faculdades isoladas e privadas, sobretudo a partir da década de 1960.

> O aparecimento do 'novo' ensino privado representa o resultado de uma combinação de fatores complexos, entre os quais deve-se destacar, num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político, no ano de 1964, bem como a sua incidência na elaboração de uma política educacional (MARTINS, 1988: 13).

Essa política adotada pelos militares foi possível porque se pautou na despolitização do campo acadêmico, com a neutralização das ações dos grupos estudantis ligados a organizações populares e a movimentos contestatórios no interior das instituições de ensino, mantendo-as sob rígido controle.

Passou-se a defender também que as instituições universitárias deveriam atender às necessidades sócio-econômicas da sociedade, o que significava defender a preparação de recursos humanos para a nova fase do capitalismo internacional, privilegiando os interesses da grande empresa, fosse nacional, estrangeira ou estatal.

O acesso à universidade pública, gratuita e ainda de qualidade tem sido privilégio de uma pequena parcela da população em função de um vestibular altamente seletivo e excludente, não apenas em razão da justa dificuldade das próprias provas, mas também sobretudo, pela excessiva e desleal concorrência dos candidatos às vagas oferecidas à comunidade.

As dificuldades de acesso ao ensino superior também são enfrentadas pelos educadores. Diversos obstáculos têm sido encontrados no

percurso da sua formação, como a despreparação para enfrentar os exames vestibulares, a distância de sua residência das universidades e faculdades, os baixos salários que impossibilitam investir em sua formação, a dupla e até tripla jornada de trabalho e a falta de políticas públicas que incentivem a formação inicial e continuada dos educadores.

De acordo com grande parte da literatura pesquisada, as políticas públicas para a formação de professores, inclusive no ensino superior, começaram a surgir a partir da LDB, Lei 9394/96, que instituiu a obrigatoriedade de formação superior para os educadores da educação básica, admitindo o Curso Normal apenas para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O Estado brasileiro tem apresentado poucas iniciativas em relação à formação em nível superior dos educadores, fenômeno incompreensível, considerando-se o atual contexto da sociedade do conhecimento, esta caracterizada por rápidas mudanças, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas profundas transformações nas relações sociais e de trabalho.

Em países de primeiro mundo há uma preocupação de que o sistema de ensino corresponda às exigências da sociedade do conhecimento e de que o professor seja o agente privilegiado das mudanças desse sistema.

> Já se constata, nesses países, que o nível de formação docente tem se elevado, bem como que a profissão do magistério tem tido maior reconhecimento social. As políticas adotadas consideram que a qualificação para o ensino está relacionada com a formação inicial de professores e com a existência de uma carreira profissional estimulante, proporcionada pela garantia de mecanismos de formação contínua e de salários dignos (BRZEZINSKI, 2001).

No Brasil, diversos setores da sociedade civil organizada estão mobilizados em torno das preocupações com a formação do educador, especialmente nos últimos anos marcados pela transição democrática. Entre eles temos os movimentos populares, sindicatos, empresas privadas, grupos organizados em partidos políticos, entidades científicas, órgãos do governo e inclusive internacionais, a exemplo do Banco Mundial que vêm monitorando projetos em educação dos países devedores.

É conveniente insistir na capacidade de uma política pública para alcançar resultados junto à sociedade, pois ela define o que vai ser operacionalizado nos setores onde está incidindo.

Evidentemente, as políticas são orientadas por uma visão de mundo determinada por aqueles que as promovem. No caso de um Estado neoliberal torna-se difícil, para não dizer complexa, a adoção de uma política voltada para a promoção de grupos menos favorecidos social e economicamente, tendo em vista os encargos que passam a pesar sobre o Estado e as empresas em geral. Por outro lado há de considerar-se as condições existentes, ou seja, de infra-estrutura, nas quais as políticas irão efetivar-se.

Apesar do contexto neoliberal, não se pode afirmar que o capital está desgovernado; daí o sucesso relativo do estado de bem-estar. No entanto, a administração do capital não é compatível com a responsabilidade do Estado para executar projetos sociais de longo prazo, daí o Estado vir desobrigando-se de alguns deveres.

Hoje, o Estado está atrelado ao compromisso do livre mercado. Embora, não possa deixar de definir algumas políticas, porque ainda não está morto, ele não tem condição de enfrentar o capital e de encetar projetos sociais amplos.

Todavia, o Estado ainda mantém sua força porque detém o monopólio do poder e da violência, embora numa democracia não possa utilizá-lo discricionamente, tendo em vista as pressões sociais nacionais e internacionais limitando seu uso. Essas, por outro lado, exigem que o Estado invista e incentive políticas de desenvolvimento.

Conforme ressalta Pedro Demo,

> (...) educação é componente substancial de qualquer política de desenvolvimento, não só como bem em si, e como mais eficaz instrumento da cidadania, mas igualmente como primeiro investimento tecnológico (...) o que torna a educação relevante não somente em termos políticos (cidadania), mas também em termos econômicos (produtividade) (1991:1).

O processo produtivo presenciado na atualidade apresenta-se com uma forte precarização e exclusão da força de trabalho e pela redução dos direitos sociais anteriormente adquiridos pela classe trabalhadora.

Por outro lado, as inovações tecnológicas incorporadas à produção em todos os setores da economia capitalista estabeleceram no mundo do trabalho novas exigências ao trabalhador.

Nessas condições, o capital passa a exigir uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

Esse novo contexto passa a exigir da sociedade e da escola a preparação desse novo trabalhador, o que não é tarefa muito fácil no caso brasileiro que ainda luta para erradicar o analfabetismo e democratizar efetivamente a educação básica para todos. Apesar de a nova LDB ter tornado o Ensino Fundamental obrigatório, muitas questões ainda emperram sua concretização com qualidade.

A sociedade tem reclamado da ineficácia da legislação e de sua incapacidade de transformar a realidade. O seu processo de elaboração, aprovação e aplicação tem estado sujeito aos interesses de determinados grupos de poder, os quais nem sempre representam os anseios e expectativas da maioria da sociedade. No caso do Brasil, tal fenômeno, além de ferir os princípios democráticos, tem provocado uma certa apatia e indiferença da população diante da vida política e da promulgação de novas leis, pois se pensa que nada irá mudar (MAGALHÃES, 2001). No entanto, uma política pública, se for efetiva, pode ajudar a alcançar objetivos específicos e gradativamente modificar a realidade. Esse é um dos fenômenos que pretendemos mostrar em nosso estudo do PQD.

Como já foi dito, nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil esteve marcado pelo processo de redemocratização do país e viu emergirem novas exigências no âmbito geral da sociedade, do mundo do trabalho e da qualificação profissional, fenômenos bastante atrelados à questão da educação escolarizada. Nesse contexto foi gestada e sancionada a nova LDB, Lei 9394/96, a qual, após

longas discussões e conflitos na Câmara Legislativa Federal e no Senado, resultou do Projeto do então Senador Darcy Ribeiro em substituição ao Projeto do deputado Cid Sabóia, este último elaborado a partir de diversas contribuições de entidades representativas de educação do país.

O primeiro Projeto para a LDB foi resultante de ampla discussão da sociedade acadêmica do país, realizada pelos fóruns estaduais e municipais de educação. Ele foi apresentado e aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993, sendo após encaminhado ao Senado Federal como Substitutivo Cid Sabóia. Todavia, no Senado ele enfrentou uma disputa acirrada com outro Projeto de Lei apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro, que por sua vez representava os interesses e as articulações da base governista.

Com Fernando Henrique Cardoso na Presidência do país, o Senador Darcy Ribeiro, então relator da Comissão de Constituição e Justiça, conseguiu que o projeto de sua autoria substituísse aquele já apresentado à Câmara dos Deputados, sendo então aprovado e sancionado em 20 de dezembro de 1996 como Lei 9394/96.

Apesar de tudo, essa lei trouxe alguns avanços em propostas educacionais, entre os quais ressaltamos a que diz respeito ao profissional da educação. Foram abertas novas possibilidades para a sua qualificação, como a formação em serviço e o uso da modalidade de educação a distância.

Com relação aos profissionais da educação, essa LDB no seu Artigo 61, afirma que sua formação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando as características de cada fase do desenvolvimento do educando e ancorada nos seguintes fundamentos: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

Com base no item II desse artigo, abriram-se possibilidades para a criação de cursos de formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior em outras áreas, como Direito, Medicina, Engenharia e outros bacharéis que já atuam na educação básica. Esses cursos estão sendo considerados equivalentes aos cursos de licenciatura plena, embora não haja consenso entre os

profissionais do ensino a respeito de sua propriedade.

Todavia, essas ações têm possibilitado que diversos educadores adquiram o nível superior fazendo um curso de licenciatura plena.

Interessa aqui ressaltar que as implicações educacionais desse fenômeno estão relacionadas à formação inicial e continuada dos educadores, inclusive com a participação em cursos de pós-graduação em educação. Elas interferem também no aumento dos salários dos educadores e vislumbra-se que influenciem na qualidade de sua atuação pedagógica.

Quanto a isso, o artigo 62 da LDB determinou:

> A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nesse dispositivo procurou-se enfatizar a exigência da formação superior para os professores da educação básica, apesar de ser admitida a modalidade Normal para os que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Diante de tal exigência legal, os educadores não-licenciados sentiram-se obrigados a buscar a formação superior, aumentando a demanda por cursos nesse nível de ensino. Por sua vez, os governos procuraram criar programas e projetos alternativos de formação docente através de parcerias com universidades do país.

A interiorização do ensino superior para atender tal demanda foi e continua sendo uma alternativa que está sendo utilizada em muitos locais, especialmente pelas instituições do setor privado. Estão sendo utilizados também os cursos na modalidade de educação a distância com algumas atividades presenciais, como já foi expresso acima.

O governo do Estado de Sergipe, através da Secretaria de Estado da Educação (SEED) realizou parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa em

Sergipe (FAPESE) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e juntos implantaram o Projeto de Qualificação Docente (PQD_1) em 1997, ao qual sucederam o PQD_2 e o PQD_3, iniciados em 1998 e 2002, respectivamente.

O Projeto teve como objetivo formar docentes, **em exercício**, das redes públicas estadual e municipal de ensino.

A democratização do ensino superior, como parte de uma política pública para formação de educadores, garantiu assim que muitos professores conquistassem a habilitação específica na área em que já atuavam na escola de educação básica.

Portanto, o que nos leva a fazer esta pesquisa é a necessidade de aprofundamento de estudo a respeito das possibilidades concretas de melhoria da atuação docente, através do processo de formação do profissional da educação, resultante de uma política pública para o setor.

Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar a influência do PQD_1 na formação e atuação dos docentes egressos do Curso de Letras.

Os objetivos específicos podem ser identificados como seguem:

1. Proceder a uma retrospectiva histórica do Projeto de Qualificação Docente, PQD_1 ;

2. Identificar mudanças na vida pessoal e profissional dos egressos de Letras em virtude de sua participação no PQD_1;

3. Examinar as representações dos egressos do curso de Letras sobre o PQD_1 enquanto política pública e sobre a profissão docente;

4. Investigar a prática pedagógica dos egressos do curso de Letras do PQD_1.

PERCURSO METODOLÓGICO

As motivações que nos conduziram à opção pelo tema deste estudo

têm como ponto de partida o fato de residirmos no interior do Estado e termos enfrentado diversas dificuldades para ingressarmos no ensino superior, abrangendo desde o despreparo para competir com os concorrentes no vestibular da UFS, superada, em parte, com cursinhos pré-vestibulares, até a própria dificuldade para deslocamento e conciliação estudo e trabalho. Nesse sentido, poucos estudantes egressos da educação básica bem como educadores em exercício conseguem vencer essas barreiras e ingressarem na universidade, especificamente na pública.

Após um processo de discussão ocorrido nos anos de 1980 e 1990 no Sintese (Sindicato dos Professores do Estado de Sergipe), entre técnicos da Secretaria de Estado da Educação e com a solicitação de prefeitos dos municípios sergipanos para que a UFS ofertasse cursos de Licenciatura no interior, é que foi viabilizada uma política pública para implementar a interiorização de cursos da UFS para professores em exercício na rede pública de ensino.

Em 1996 a Universidade Federal de Sergipe e a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe implantaram um programa para interiorização de cursos de Licenciatura Plena para professores em exercício nas redes estadual e municipais de ensino.

Desde então estivemos preocupados com estudos e ações voltadas para a democratização do ensino superior a professores, considerando fundamental a criação de políticas públicas para o setor, sendo pois, possível no momento da seleção do Mestrado, a opção por essa temática.

Esta pesquisa foi realizada no Pólo de Estância e dirigiu-se aos egressos do curso de Letras do PQD_1. A escolha desse pólo deve-se ao fato de residirmos e trabalharmos na região de abrangência dele e de termos tido a oportunidade de conviver com os universitários durante o período em que eles estavam estudando (1997-2001).

Na oportunidade pudemos perceber diversas mudanças na sua postura, pois estavam sempre falando sobre o curso (PQD), sobre suas dificuldades e progressos. Enquanto dirigíamos uma escola da rede municipal, pudemos acompanhar a atuação profissional de alguns professores-alunos e constatamos o quanto era significativo para aqueles professores estarem cursando o nível superior.

A opção pelos egressos do Curso de Letras se justifica pelo grande número de inscritos no Vestibular para esse curso, 404 candidatos, enquanto que em Ciências Biológicas foram 145, Matemática 62 e Química 16.

A investigação delineada neste trabalho caracteriza-se por uma abordagem mais qualitativa, de modo a permitir uma visão aprofundada do objeto em estudo. Contudo, não vamos poder passar sem a quantificação de alguns poucos dados e informações. Trata-se de um estudo descritivo e limitado ao estudo de um caso.

Algumas hipóteses nortearam a presente pesquisa: uma delas era de que os egressos investigados poderiam ter adquirido maior segurança em função dos estudos e experiências desenvolvidos no PQD e por conseguinte apresentariam outra postura pedagógica em sala de aula; outra era de que sua representação a respeito do PQD haveria de ser positiva, tendo em vista a oportunidade de concluir um curso superior; uma terceira ainda supunha que a diplomação ocasionaria melhorias na vida pessoal, não só nas oportunidades abertas na profissão, como também no próprio sentimento de realização e de reconhecimento e prestígio social.

No que diz respeito à pesquisa de campo, constatamos a existência de 39 egressos do curso de Letras do PQD_1 no pólo de Estância, do período 1997-2001, dos quais 27 professores encontravam-se no exercício do magistério. Desses últimos foram selecionados através de amostragem aleatória 19 professores para serem entrevistados, o que corresponde a 48,7% da população alvo. Por sua vez, foram escolhidos 5 professores, dentre os 19 a serem entrevistados, para serem observados em sua prática na sala de aula.

Gostaríamos de esclarecer que apesar de o conceito de prática pedagógica ser diversamente compreendido em função do respaldo teórico utilizado e de persistir uma discussão inacabada em torno desse conceito, neste trabalho ela será entendida exclusivamente como **prática de ensino**, o que implicou a observação de procedimentos didáticos no exercício do magistério em sala de aula.

Foram buscadas informações a respeito de itens como existência de plano de trabalho, exposição do assunto da aula, utilização do livro didático e propriedade na transmissão do conteúdo, sendo, portanto, quatro os indicadores que

orientaram a observação.

No tocante às questões das representações dos egressos sobre o PQD_1 e o magistério, as informações pertinentes foram alcançadas mediante entrevistas semi-estruturadas. Convém também esclarecer nesse momento o que estamos entendendo por representação no contexto desse estudo bem como apontar importância do conceito para apreender elementos capazes de expressar aspectos do fenômeno que estamos investigando, mesmo que de forma abreviada.

É possível afirmar que não existe uma definição que possa ser comungada pelos autores que utilizam a noção de representação social, mas em geral concordariam que as representações sociais resultam de múltiplos processos, sejam eles individuais e/ou interativos, cognitivos e/ou ideológicos, cuja dinâmica configura as idéias que os indivíduos fazem do mundo, do seu entorno e de si mesmos. Idéias que orientam as relações sociais e que de algum modo determinam as condutas. Tais idéias consistem em categorias de pensamento próprias de uma dada sociedade numa determinada época.

Mas também, não se pode ignorar que as representações sociais são expressões individuais de uma experiência particular de existência, e assim nos aproximamos do conceito de *habitus* em Bourdieu, noção que pretende articular as dinâmicas individuais às coletivas, ou em outros termos, concepção que, ao reiterar a incorporação das estruturas de pensamento de uma sociedade pelo indivíduo, afirma, simultaneamente, que a ação individual não é resultante de um determinismo cego, como fica ilustrado na citação:

> As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus* sistemas de *dis posições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'regulares' sem ser o produto de obediência a regras (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983: 60).

Esperamos que esse breve percurso acerca do conceito de representação tenha sido suficiente para justificar a importância da fala dos egressos sobre suas impressões relativas ao Programa e ao magistério.

Foi realizada a análise documental de materiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Folder do Programa Universidade para Todos, Projeto de Qualificação Docente, Convênios, Relatórios do PQD_1, Resoluções da UFS/CONEP, Edital Concurso Vestibular Especial para o PQD_1, Avaliação dos Cursos do PQD, Plano de Expansão da UFS, além de literatura secundária sobre o assunto. O resultado deste esforço encontra-se no primeiro e no segundo capítulos desta dissertação.

A coleta de informações foi feita através de observações dos educadores em sala de aula e de entrevistas semi-estruturadas.

Após a coleta das informações, organizamos e sistematizamos estas destacando 3 aspectos nos quais se apóiam a descrição e análise: mudanças pessoais e profissionais, prática pedagógica, representações sobre o PQD e sobre magistério.

O presente estudo, além desta introdução, está organizado em mais três capítulos.

No primeiro, tecemos uma reflexão teórica sobre as sociedades democráticas, apresentando o papel do Estado como promotor das políticas públicas, especificando aquelas referentes à educação; no segundo, apresentamos uma descrição do Projeto de Qualificação Docente (PQD_1), abrangendo seus objetivos, metas, funcionamento e resultados obtidos; e no terceiro e último apresentamos a descrição e análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

1. AS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS E O AJUSTE AO MODELO NEOLIBERAL

A compreensão do processo de constituição das sociedades democráticas exige que se retome a origem clássica do tema, isto é, a democracia da Antiga Grécia. Para os gregos, **democracia** era entendida como "o governo do povo" e estava relacionada à *pólis*, às cidades-Estado. Naquele momento o pensamento político grego estava rompendo com as determinações da religião, dos termos da fé e instituindo uma nova visão de mundo baseada na razão. Esse fato fez os gregos interrogarem-se sobre as relações do homem com a natureza, as relações do indivíduo com a família e com o mundo das instituições humanas.

Para eles, a *pólis* (cidade) era o que se chamou de unidade por excelência da vida social, representava o agrupamento ideal de seres humanos, de cidadãos. No entanto, deve-se ressaltar que a cidadania era restrita aos gregos homens e livres, excluindo dessa os bárbaros, estrangeiros, escravos, mulheres e crianças.

A reflexão sobre democracia como uma das formas possíveis de governo nos direciona para a discussão acerca da política. **Política** é tradução de *politikos*, adjetivo derivado de *pólis* que significa tudo o que se refere à cidade, ao que é urbano, civil, público, social. O termo política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINO, 2000).

Na modernidade, o termo perdeu seu significado original, substituído por expressões como "ciência do estado", "doutrina do estado", "ciência política", etc., passando a ser usado comumente para se referir à atividade ou conjunto de atividades que tem alguma referência à *pólis,* isto é, ao Estado.

O conceito de política está ligado ao de **poder**, o qual foi definido por Weber, em seu sentido geral, como "toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa

probabilidade" (1994: 33). Essa imposição à conduta alheia se expressa na relação entre governantes e governados, soberano e súdito, Estado e cidadãos, etc.

Poder está estritamente relacionado à dominação, ou seja, à possibilidade de ser obedecido em determinadas situações. A situação de dominação exige a presença efetiva de alguém mandando em outros que geralmente se submetem em virtude da ordem vigente (WEBER, 1994).

Em geral distinguem-se três grandes classes no âmbito de um conceito amplo de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político.

> O poder econômico é o que se vale da posse de certos bens, necessários ou considerados como tais, numa situação de escassez, para induzir aqueles que não o possue a manter um certo comportamento, consistente sobretudo na realização de um certo tipo de trabalho (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINO, 2000: 955).

Assim, quem detém a posse dos meios de produção e de outros bens é capaz de determinar o comportamento de quem não os tem.

> O poder ideológico se baseia na influência que as idéias formuladas de um certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta dos consociados (...) (Idem, 2000: 955).

Esse último tipo de poder era exercido por sábios e sacerdotes nas sociedades antigas, por intelectuais e cientistas nas sociedades modernas. Os ideólogos procederam e procedem de modo a promover a coesão e a integração do grupo social, haja vista que difundem valores e conhecimentos a serem abraçados pela coletividade a que se destinam.

Finalmente, temos o **poder político**, que se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce a força física (as armas de toda espécie e potência): "é o poder coator no sentido mais estrito da palavra" (Idem, 2000: 955).

O poder político manifesta-se sob formas diferentes em função dos tipos de governo, tais como: aristocracia, monarquia, etc. Por exemplo, na monarquia, é na pessoa do soberano que se expressa o poder supremo. Na aristocracia, o poder está restrito a um pequeno grupo privilegiado que pode representar os sábios, a burguesia, o clero ou os militares de um território. Na

democracia, o poder de tomar as decisões políticas repousa, teoricamente, no povo.

A democracia pode ser direta, aquela em que o povo expressa sua vontade por meio do voto direto sob cada assunto particular; e indireta (representativa), sendo aquela em que o povo elege seus representantes e estes decidem ou governam, em princípio, em nome dos interesses daqueles que o elegeram.

A discussão sobre poder político nos remete necessariamente ao conceito de **Estado**, cuja origem, segundo Hobbes, ter-se-ia dado quando os indivíduos renunciaram ao direito de usar cada um a sua própria força, que os tornava iguais no estado de natureza, para confiá-lo a uma única pessoa, ou a um único aparelho, autorizado inclusive a usar a força contra eles. Isso significou a passagem do estado de natureza ao estado civil, do estado apolítico ao estado político.

O Estado foi definido por Hobbes como uma empresa institucional de caráter político, isto é, o aparelho administrativo que leva avante, em certa medida e com êxito, a pretensão do monopólio da legítima coerção física, com vistas ao cumprimento das leis.

Na análise do Estado feita por teóricos da ciência política, a relação política entre governantes e governados, soberanos e súditos ou Estado e cidadãos geralmente é apresentada como uma relação entre superior e inferior, na qual o primeiro tem o direito de comandar e o segundo, o dever de obedecer. Nota-se a prevalência de apenas um dos dois sujeitos na relação, aquele que está no alto é visto como sujeito ativo, sendo o outro tratado como agente passivo.

> Os escritores políticos trataram o problema do Estado principalmente do ponto de vista dos governantes: seus temas essenciais são a arte de bem governar, as virtudes ou habilidades em capacidades que se exigem do bom governante, as várias formas de governo, a distinção entre bom e mau governo (BOBBIO, 2004:63).

Somente no início da idade moderna, com a emergência da doutrina dos direitos naturais, houve uma reviravolta nessa concepção e admitiu-se a presença do outro sujeito na relação nos tratados sobre o Estado. Trata-se da concepção democrática radical que vai levar a uma definição relacional de poder,

como será discutido adiante.

A sociedade política passa a ser entendida como produto voluntário dos indivíduos, que a partir de um acordo recíproco decidem viver em sociedade e instituem um governo (BOBBIO, 2004). As declarações de direito americana e francesa confirmam o princípio de que o governo é para o indivíduo e não o indivíduo para o governo. Este princípio influenciou as construções de declarações posteriores e também as reflexões a respeito do Estado.

No que se refere propriamente ao uso do termo Estado, este foi difundido na obra O Príncipe, de Maquiavel, na qual se lê: “Todos os estados, todos os domínios que imperaram sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados”. (apud BOBBIO, 2004:65). A partir de então, o termo Estado foi aos poucos substituindo termos tradicionais como Civitas, que designava a “máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando (...)”. (Idem, 2004: 66). O uso da palavra **Estado** a partir de Maquiavel representou não apenas um novo termo, mas também traduziu uma nova realidade, ocasionada pela crise da sociedade medieval e com o estabelecimento das máquinas modernas desconhecidas dos escritores antigos.

O problema da origem do Estado é narrado de forma diferente por historiadores das instituições que relataram a formação dos Estados territoriais como surgidos da dissolução e transformação da sociedade medieval. Existe, porém, uma tendência que sustenta a continuidade entre os ordenamentos da antiguidade e os da idade moderna na formação do Estado, enquanto a outra postula uma interpretação “descontinuísta” do desenvolvimento social do Estado moderno.

No entanto, conforme Bobbio (2004), saber se o Estado sempre existiu ou se apenas pode-se falar dele a partir de uma certa época é uma questão que depende da definição mais ampla ou mais restrita de Estado.

> Quem considera como elemento constitutivo do conceito de Estado também um certo aparato administrativo e o cumprimento de certas funções que apenas o Estado moderno desempenha, deverá necessariamente sustentar que a pólis grega não é um Estado, que a sociedade feudal não tinha um Estado, etc (BOBBIO, 2004: 69).

Em toda a história do pensamento político é recorrente a tese de que

o Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da sociedade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externa (a defesa).

Kelsen define o Estado como um ordenamento coercitivo, ou seja, “o estado é uma organização política porque é um ordenamento que regula o uso da força e porque monopoliza o uso da força” (apud BOBBIO, 2004:82).

O entendimento acerca da idéia de Estado sofreu transformações como aludidas, sendo que nova interpretação foi dada a partir do momento em que os juristas passaram a ocupar-se com os problemas referentes aos seus três elementos constitutivos: o povo, o território e a soberania. Nesse momento, o Estado passou a ser entendido como um ordenamento jurídico destinado a exercer o poder soberano sobre um dado território, ao qual estão necessariamente subordinados os sujeitos a ele pertencentes (Idem, 2004).

Surge então uma discussão a respeito dos limites do poder do soberano, que podem ser internos, ou seja, aqueles impostos pelas leis naturais ou divinas, e os limites externos, impostos pelas leis fundamentais do próprio reino (território) e pelo direito privado dos seus súditos. Os limites externos regulam também as relações entre os Estados soberanos. Eles derivam de tradições tornadas vinculatórias, como os costumes internacionais ou de acordos recíprocos, como os tratados internacionais (Idem, 2004).

A questão da limitação do poder político também se deu no terreno dos direitos fundamentais do homem e do cidadão, como direitos pessoais de liberdade, de religião, de imprensa, de reunião e de associação, presentes nas Declarações do Direito do Homem e do Cidadão emanadas durante a Revolução Francesa.

No Estado representativo há o reconhecimento dos direitos políticos e a descoberta e afirmação dos direitos naturais dos indivíduos. “O pressuposto ético da representação dos indivíduos considerados singularmente e não por grupos de interesse é o reconhecimento da igualdade natural dos homens” (Idem, 2004:117). Contudo, essa igualdade não foi reconhecida pelos Estados representativos desde o

início. Esse processo de reconhecimento estabeleceu-se simultaneamente às fases sucessivas do alargamento dos direitos políticos até o sufrágio universal masculino e feminino.

O Estado liberal confirma essa atuação, ou seja, é o Estado de direito, cuja finalidade é garantir juridicamente o desenvolvimento da secularização o qual se alicerça na expansão da liberdade econômica e na democratização dos direitos.

Nesse sentido, com a possibilidade de o povo eleger seus governantes ou trocá-los a cada quatro anos, acredita-se estar vivenciando o processo democrático. Todavia, as decisões tomadas pelos representantes do povo nem sempre atendem a seus reais interesses e necessidades, pois o modelo neoliberal da atualidade vem fazendo com que os rumos da política e da economia sejam pautados nos interesses do capital.

Contudo, ainda é através do sufrágio que se pode participar indiretamente das mudanças estruturais da nação. Mas para tanto, parece que não basta votar nas eleições periódicas e escolher os governantes. Tem-se tornado cada vez mais freqüente o envolvimento das pessoas em organizações e movimentos variados, sejam institucionais, populares ou partidários, de modo a interferir mais diretamente nas decisões políticas, particularmente nas de caráter corporativo.

Na obra Da democracia na América, primeiro volume, Alexis de Tocqueville, em 1835, reconhece a consagração de um novo Estado, os Estados Unidos da América, como forma autêntica da democracia dos modernos contraposta à democracia dos antigos. Segundo Tocqueville, a sociedade americana teria desenvolvido a tendência de empenhar seus cidadãos em torno de projetos que objetivassem a promoção do bem público: “independentemente das associações permanentes, criadas pela lei sob o nome de comunas, cidades e condados, há uma multidão de outras, que devem o seu surgimento e o seu desenvolvimento tão somente a vontades individuais” (apud BOBBIO, 2004:152).

Assim como o Estado americano, progressivamente os Estados europeus tornaram-se representativos no século XIX, em que o processo de democratização ocorreu sob o “alargamento do direto do voto até o sufrágio

universal masculino e feminino e o desenvolvimento do associacionismo político até a formação dos partidos de massa e o reconhecimento de sua função pública" (BOBBIO, 2004:153).

A análise do processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea implica também a extensão da participação dos cidadãos nas decisões relacionadas à esfera social, na qual o indivíduo é considerado na multiplicidade dos grupos de que faz parte, como família, escola, fábrica, etc.

Nesse sentido, num regime democrático há a possibilidade do alargamento da participação social, pois é possível aos cidadãos estabelecerem o diálogo, a discussão e o questionamento das decisões políticas, assim como a sua integração à associações e instituições que lutam pelos direitos do cidadão.

Segundo Bobbio (2004), a democracia, na linguagem política moderna, é um regime que tem como princípio a igualdade social e econômica, chamada democracia substancial, e não somente a igualdade jurídica das constituições liberais, chamada de democracia formal.

Assim, democracia é entendida como o contraposto a todas as formas de governo autocrático e é caracterizada por um conjunto de regras que estabelece quem irá tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos (BOBBIO, 2004).

Nas democracias antigas votavam apenas os que eram proprietários, mas com o processo de democratização o número de indivíduos com direito ao voto sofreu um progressivo alargamento, e no caso do Brasil, atingiu homens, mulheres, jovens, a partir dos 16 anos e até analfabetos.

Hoje, na democracia uma regra fundamental é a regra da maioria, isto é, as decisões devem ser aprovadas pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão.

Na democracia dos antigos, de modo particular na da pequena cidade de Atenas, o povo se reunia na Ágora e tomava livremente suas próprias decisões após ter ouvido os oradores que ilustravam os diversos pontos de vista da questão em votação. Essa era a democracia direta, na qual os cidadãos decidiam

diretamente cada assunto por votação. Esse tipo de democracia tornou-se cada vez mais difícil devido ao número crescente de cidadãos com direito ao voto. Atualmente, predomina a democracia representativa em que os cidadãos periodicamente elegem seus governantes. Nesta, também é possível fazer uso de alguns meios da democracia direta como o *referendum* ou o plebiscito.

Não se pode esquecer que o processo de democratização da sociedade moderna deve muito aos movimentos reivindicatórios de diversos grupos sociais. Antes, quando a participação estava limitada aos proprietários, estes eram os únicos que tinham direito ao voto e assim podiam exigir do poder público o exercício da função primária do Estado: a proteção da propriedade privada. Quando o direito ao voto foi estendido também aos não-proprietários, aos que tinham apenas sua força de trabalho, a conseqüência foi que se começou a exigir também do Estado a proteção contra o desemprego, seguros sociais contra doenças e velhice, providências em favor da maternidade, casas a preços populares, etc. Nessa perspectiva, o Estado social foi a resposta a uma demanda vinda das bases sociais (Idem, 2004).

Como se observa, a esfera política está inserida numa esfera mais ampla, a esfera ligada à sociedade civil. Nesse sentido, passou-se a distinguir entre democratização da direção política, representada pela criação do parlamento, e democratização da sociedade, concebida enquanto constituída de plurais onde os cidadãos podem participar, opinar e decidir. Desse modo, o desenvolvimento democrático de um país não se mede mais pelo índice da extensão dos direitos políticos, caso do sufrágio universal, mas se deve considerar o número de instâncias sociais nas quais se exerce o direito de voto.

Assim, o Estado liberal, com seu alagamento, tornou-se o Estado democrático e contribuiu para emancipar a sociedade civil do sistema político. A sociedade civil passou a exigir demandas ao governo cada vez maiores e com mais freqüência. Esse, por sua vez, amparado pela lentidão dos procedimentos burocráticos, ocasionou uma defasagem entre as demandas sociais e a capacidade de atendimento por parte do Estado.

Diante disso, a sociedade civil, representada pelos grupos sociais

organizados, passou a pressionar e exigir que os governos satisfizessem suas necessidades. Para tanto, recorreu a movimentos grevistas e reivindicatórios, sobretudo nos períodos de eleição.

> O Estado Liberal é pressuposto não só histórico, mas jurídico do Estado democrático. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais (BOBBIO, 2004:32).

O liberalismo é composto por dois aspectos fundamentais: o econômico e o político. O liberalismo enquanto teoria econômica é defensor da economia de mercado e como teoria política é defensor do Estado que governe o menos possível, o que se chama de Estado mínimo (Idem, 2004).

A questão política que vai se colocar a partir do século XX é a que se refere até que ponto o Estado mínimo pode garantir direitos aos cidadãos.

Assim, o processo de formação e consolidação do Estado liberal pode ser descrito, de um lado, como emancipação pelo poder político do poder religioso (Estado laico) e de outro, como emancipação pelo poder econômico do poder político (Estado de livre mercado).

Na modernidade o liberalismo clássico distingue-se do que chamamos de neoliberalismo; este defende o enfraquecimento do Estado, ou seja, o Estado antes intervencionista, assistencial ou de bem-estar passa a ser substituído pelo denominado Estado mínimo, e os direitos sociais conquistados são outorgados para a sociedade civil.

Segundo Perry Anderson (1996), a crise do modelo econômico do pós-guerra, a partir de 1973, fez o capitalismo enfrentar uma grave recessão ocasionada pelas baixas taxas de crescimento atreladas às altas taxas de inflação, sendo este o contexto em que as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno em toda a Europa.

Nesse sentido, Anderson afirmou sobre o neoliberalismo:

> É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (1996:22).

Hoje, o neoliberalismo tem sido entendido como uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado no final dos anos 1960 e começo dos 1970. (ANDERSON, 1996).

Diante dessa crise foi-se estabelecendo um novo modo de dominação que atribuía ao mercado a capacidade de superá-la. Nesse sentido, o mercado passou a ser visto como a única instância a partir da qual os problemas político-sociais de qualquer país poderiam ser resolvidos.

Esse processo pode ser entendido também como uma reação teórica e política ao estado intervencionista de bem-estar, que obrigou o estado a adaptar-se ao novo padrão de acumulação regido pela redução dos recursos públicos, inviabilizando assim a manutenção dos padrões de proteção social anteriormente garantidos.

Como já foi mencionado, as mudanças no papel do Estado ocasionaram cortes nos gastos sociais e afetaram diretamente os serviços públicos, principalmente as políticas sociais que se caracterizaram pela seletividade, transferindo as responsabilidades do Estado para a sociedade civil.

Diante dessa perspectiva, para os neoliberais a democracia é ingovernável não só da parte dos governados, responsáveis pela sobrecarga das demandas, mas também da parte dos governantes, pois estes não podem deixar de satisfazer o maior número porque podem correr o risco de enfrentarem uma revolta radical da maioria dos cidadãos, insatisfeita com suas determinações político-econômicas (BOBBIO, 2004).

Embora o liberalismo, enquanto tradição de pensamento, representasse a ascensão da burguesia como nova classe social dominante, não se

apresentou inicialmente como democrático. O que se viu foi o fim do Estado absolutista e a consolidação da ordem burguesa amparada por uma superestrutura política de natureza liberal. Vai ser com o surgimento do movimento socialista no início do século XIX e com a participação do povo e da classe operária na vida política que o liberalismo assiste à consagração da democracia moderna, ainda que se posicione contra ela (COUTINHO, 2003).

Assim, os primeiros regimes liberais foram oligárquicos e elitistas, pois eram baseados na participação restrita, isto é, o sufrágio era extremamente restrito a poucos, seguindo o modelo liberal inglês. Neste sentido, apenas um reduzido número de pessoas podia votar; somente aquelas que dispunham de propriedade ou que pagavam um certo montante de impostos. Estavam excluídos desse processo os homens adultos não-proprietários e as mulheres. Estas não votaram em nenhum país do mundo até início do século XX, quando foi conquistado o sufrágio universal, como resultado dos movimentos dos trabalhadores e do movimento feminista.

Portanto, os direitos de cidadania e, sobretudo, de cidadania política foram sendo progressivamente impostos aos regimes liberais, ou seja, ao Estado burguês. Esses direitos não fazem parte do ideário liberal, mas sim do movimento democrático. Foi a partir das lutas dos subalternos pela ampliação dos direitos que:

> Boa parte dos Estados existentes no mundo de hoje tem a forma de regime liberal-democrático, na medida em que incorporaram alguns direitos - como o sufrágio universal, a livre organização não só sindical, mas partidária etc. -, que são demandas não originalmente liberais, mas de natureza democrática (COUTINHO, 2003: 16).

Todavia, nota-se que o crescente processo de democratização dos direitos políticos é paralelamente acompanhado da apropriação privada dos mecanismos de poder. Nesses termos, vê-se por um lado um grande número de pessoas participando politicamente e organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos e por outro lado o Estado vem sendo apropriado por um pequeno grupo de pessoas, membros da classe economicamente dominante ou por uma burocracia a seu serviço.

Para Coutinho (2003), o processo de democratização choca-se com a lógica de capital e para este manter-se tem recorrido muitas vezes a processos

ditatoriais, a exemplo do fascismo na Itália, do nazismo na Alemanha e das ditaduras militares na América Latina e em muitas outras partes do mundo.

Outra tendência que tem sustentado no poder os interesses do capital é o populismo, caracterizado pela política de massa. Nesse modelo, ocorre uma mobilização das massas, principalmente urbanas, isto é, dos estratos mais humildes da população e da pequena burguesia atraídos por líderes que acenam com promessa de abundância distributiva de bens e serviços, assim como pela melhoria administrativa.

O populismo tem um perfil paternalista e carismático e apresenta soluções não radicais para melhoria das condições de vida do povo. Este fato pode ser representado no Brasil com o governo de Getúlio Vargas, mais especificamente no período de 1945 a 1961, quando a política de massa foi o elemento de sustentação do governo e do fortalecimento da industrialização.

Como reitera Octavio Ianni (1971), esse processo se consolidou através da combinação dos interesses econômicos e políticos do proletariado, classe média e burguesia industrial, o que favoreceu a criação e expansão do setor industrial e do setor de serviços.

Nesse período também foram criadas instituições democráticas que permitiram ao proletariado ter acesso ao poder. E no que diz respeito às “conquistas trabalhistas” foram criados o salário mínimo, a CLT e o Estatuto do Trabalhador Rural. Em contrapartida, os trabalhadores foram controlados pelo governo, o que impossibilitou o desenvolvimento de uma organização sindical independente dos interesses governamentais. Assim, Ianni afirma que “foi a democracia populista que propiciou a conciliação de interesses em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimento nacionalista” (1971: 62).

No entanto, nesse momento as contradições entre as exigências neoliberais e a política populista estão cada vez mais acirradas.

Não é mais possível ser carismático e fazer promessas que não poderão ser cumpridas, porque as exigências do capital vão em outra direção. Ainda assim, o marketing político consegue iludir as massas com concessões individuais a

pequenos grupos, o que até o momento tem garantido a permanência do grupo capitalista no poder.

Nesses tempos, as eleições periódicas e o voto popular passaram a ser armas de legitimação dos interesses de uma elite dominante e acabaram consolidando-se como instrumento de perpetuação da ordem capitalista frente aos interesses da maioria.

O processo de democratização, nos moldes em que tem sido efetivado no Brasil, não tem garantido o usufruto dos bens econômicos gerados pelo capitalismo. O que se verifica é o crescimento excessivo da desigualdade material entre os cidadãos, o que de fato demonstra que nesse campo a democracia ainda não se efetivou.

1.1 DEMOCRACIA NO BRASIL

Em se tratando da democracia no Brasil, é costume afirmar que até 1930 o Estado sobressaía-se enquanto que a sociedade civil apresentava-se desorganizada e desarticulada. Nessa década, dois movimentos políticos de massa nacionalmente organizados destacaram-se: a Ação Integralista Brasileira de cunho fascista e a Aliança Libertadora Nacional ligada ao Partido Comunista. No entanto, em pouco tempo as ações desses grupos foram reprimidas com a instalação da ditadura do Estado Novo em 1937.

No período que se estende de 1945 a 1964 assistiu-se ao que se denominou populismo, como fora explicitado anteriormente. Após 1961, a sociedade civil brasileira passou a ter uma atuação significativa na luta pela ampliação dos direitos. Nesse contexto um movimento de trabalhadores rurais, pela primeira vez, impôs-se como ator político, assim como ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores urbanos ligados à Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outros, que promoveram manifestações e protestos contra governos civis no sentido de atenderem suas demandas.

Apesar de toda essa fermentação política não se pode afirmar, todavia, que a sociedade civil brasileira estava consolidada e estabelecida, pois, como reposta a todo esse movimento, instalou-se em 1964 um governo autoritário mediante golpe liderado por militares, não tendo havido nenhuma reação popular efetiva (COUTINHO, 2003).

Com todos os direitos políticos cassados durante a ditadura militar, os grupos organizados só voltaram a atuar no final dos anos 1970 e na primeira metade dos anos 1980, quando o próprio governo militar decidiu-se por uma abertura política, pois, diante da crise econômica (hiperinflação) e do descontentamento popular e de setores da elite, os militares reestabeleceram a autoridade do Presidente da República diante dos ministros militares, sendo este um fator que contribuiu para a posterior redemocratização do país e o retorno dos civis ao poder em meados dos anos 1980.

Um aspecto característico da ditadura brasileira foi seu caráter modernizador, uma vez que esteve quase sempre a serviço da modernização capitalista no Brasil. A ditadura foi modernizadora não no sentido de que estivesse a serviço da nação ou do povo brasileiro; ela certamente desenvolveu a economia brasileira, modernizou-a, elevou nosso capitalismo a um patamar superior, porém sempre a serviço exclusivo do grande capital (Idem, 2003).

Voltando à análise da formação da sociedade civil brasileira, Coutinho (2003) apresenta dois modelos que influenciaram vários países no mundo, inclusive o Brasil: o americano e o europeu.

O tipo americano é marcado por uma sociedade civil seguramente organizada, com forte tendência associativa, mas de caráter despolitizado, pois luta pelos interesses restritos e corporativos de cada grupo social, a exemplo dos sindicatos formados por operários de empresas específicas, particulares.

No tipo europeu, a sociedade civil é caracterizada pelo alto grau de associativismo, de sindicalização e de participação popular organizada, extremamente politizada e permeável à construção de um projeto contra-hegemônico.

Por isso, foi na Europa que se instituiu o chamado Estado do Bem-Estar, através da afirmação de diversos direitos sociais e com a efetiva participação da classe operária e dos trabalhadores em geral, que "incorporou conquistas efetivas da classe trabalhadora, conquistas que, embora parciais e limitadas, eram obtidas contra a lógica mercantil do capitalismo" (Idem, 2003: 28).

No entanto, o que se nota no contexto contemporâneo é a desconstrução de todo esse processo mediante a instauração do neoliberalismo, não só na Europa, como também nos diversos países onde tenha sido implantado o Estado de Bem-Estar. É o que se chama de americanização do mundo, um processo altamente dominador, que no capital mantém sua força e sua efetivação política e econômica.

Como foi mencionado, a sociedade civil brasileira emergiu da ditadura militar mais organizada e com a possibilidade de poder escolher entre o modelo americano ou europeu, sobretudo nas eleições de 1989 em cujo segundo turno tínhamos claramente a Proposta Americana Liberal-Corporativista representada pelo candidato a presidente da República Fernando Collor de Mello, e outra que se aproximava do modelo europeu, chamada "Democracia de Massas", representada pelo candidato Luis Inácio Lula da Silva e seus muitos aliados.

Segundo Coutinho, "a primeira defendia o mercado, as privatizações, o 'cada um por si', tudo em nome da 'modernidade'; a segunda defendia a ampliação do espaço público, a distribuição de renda, a participação popular organizada" (2003:29).

Venceu a eleição o candidato da proposta americana, mas foi impedido de governar quase três anos após a posse (janeiro/1990 a dezembro/1992), afastado pelo Congresso em virtude de fortes pressões da sociedade civil, por causa de denúncias e comprovação de corrupção.

De qualquer forma, as duas propostas apresentadas continuaram presentes no cenário político brasileiro, já que nas duas eleições seguintes reapareceram disputando hegemonia; por mais duas vezes venceu a proposta americana ou neoliberal, representada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), nas eleições de 1994 e 1998.

A outra proposta, do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio Lula da Silva, apoiada por outros partidos e grupos políticos, constituía uma alternativa não apenas no que propunha seu programa de governo, mas também no que se referia à organização social e à representação de interesses democráticos, ao menos em princípio.

Movimentos Sociais que a defendiam apresentavam dimensões universalistas, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a qual propunha um sindicalismo político e uma transformação radical na sociedade, entendida como capaz de efetivar mudanças estruturais nos rumos do país e de fortalecer o processo democrático. Contudo, a sociedade civil não parecia estar preparada a ponto de implementar essa proposta naquele contexto. E, quando o Partido dos Trabalhadores finalmente conseguiu alçar-se ao poder, o fez com o amparo da classe empresarial e após compromisso de resguardar as instituições e o programa de governo até então vigente, ao menos no seu aspecto econômico, o que foi explicitado na Carta à Nação Brasileira publicada em julho de 1998.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que desde Fernando Collor de Mello já se falava em propor emendas à Constituição de 1988, para poder proceder às privatizações e à flexibilização dos contratos de trabalho de modo a consolidar-se os ditames do modelo econômico-político neoliberal.

E foi com os dois governos de FHC que o projeto neoliberal avançou na última década, conseguindo inclusive emendar a Constituição e privatizar setores decisivos da economia, e segundo Coutinho (2003), fazendo regredirem muitas das conquistas sociais que os trabalhadores brasileiros haviam conquistado nas últimas décadas de sua história. Contudo, uma visão diferente postula que FHC teria inserido o país na alta modernidade, uma vez que inseriu o país na economia mundial e atraiu investimentos ligados a diversos setores, a exemplo da área tecnológica como o setor de telecomunicações, apesar das privatizações. Foram criados também programas sociais de renda mínima como o Bolsa Escola e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) em dimensão nacional.

1.2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O processo de desenvolvimento da educação brasileira está inserido num projeto de amplitude mundial. Nesse sentido, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado e pouco têm-se realizado no sentido de defender a educação atrelada ao compromisso com o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva nos remete à questão da atuação do Estado enquanto promotor das políticas públicas, especificamente as políticas de educação.

Hoje, a expansão do Estado frente à promoção de direitos tem-se dado a partir dos pressupostos do neoliberalismo atrelado ao princípio de Estado-mínimo. Todavia, Estado-mínimo não é o mesmo que estado-fraco, pois, no que se refere às estratégias de acumulação, ele passou a assumir o papel de gerenciador e legitimador, no espaço nacional, das exigências do capitalismo global.

> Não se trata de regresso ao princípio do mercado de uma nova articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado [...] A força do Estado, que no período do reformismo consistiu na sua capacidade em promover interdependências não mercantis, [através da promoção de políticas públicas de corte social] passou a consistir na sua capacidade de submeter todas as interdependências à lógica mercantil (SANTOS, 1998 apud AZEVEDO, 2001: XIII).

Em conseqüência, os setores alvos de políticas sociais sofreram o aumento do poder regulador da ação estatal. Na educação esse processo se traduziu na implantação de políticas de avaliação. Essa ordenação, pois, é resultante do próprio questionamento neoliberal sobre o modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal. Defende-se “menos Estado e mais mercado” e o princípio da liberdade individual.

> Defensores do 'Estado Mínimo', os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2001: 12).

Em relação à política educacional pode-se dizer que o princípio neoliberal não a atinge na mesma proporção das outras políticas sociais, já que a educação, como um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao Estado. No entanto, os neoliberais defendem que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, como um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços (Idem, 2001).

Contudo, entende-se que a política educacional é parte de uma totalidade maior, e assim se deve pensá-la sempre em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói e que se realiza por meio da ação do Estado. São, assim, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso podem ser definidas como sendo o 'Estado em ação'.

Para Frigotto (2003), desde o governo de Fernando Collor de Melo e incluindo os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso materializou-se um retrocesso democrático no campo econômico-social e político-cultural, o qual teve reflexos na educação, tanto no âmbito organizativo/institucional quanto no pensamento pedagógico brasileiro.

Ele afirma ainda que as conquistas dos anos 1980 foram anuladas nos governos de FHC devido aos ajustes da economia ao capital especulativo. A ditadura das leis do mercado condenou milhões de brasileiros à perda de direitos públicos de saúde, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação, aposentadoria e até de educação, criando "indigentes" nessas áreas, cobrindo quase um terço da população, reitera Frigotto (2003).

O que parece paradoxal nesse processo é que no discurso das elites a educação é colocada como elemento fundamental para garantir a competitividade

no atual mercado mundial. No entanto, as reformas educacionais têm-se pautado no desmonte dos direitos, isto é, no esvaziamento da esfera pública e no ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital.

A questão diz respeito a investimento, o que implica a definição de políticas públicas que contemplem e se apliquem aos setores ligados ao desenvolvimento social, cultural e educacional da maioria da população brasileira, fenômeno pouco expressivo no contexto atual.

Esse fato é visivelmente comprovado através dos parcos recursos destinados tanto à educação básica quanto ao ensino superior. Todavia, nota-se que as Universidades públicas ainda resistem, promovendo greves nacionais, reivindicando condições de trabalho e reajustes dos salários de seus profissionais que atingiram níveis críticos.

Os investimentos destinados à educação básica, eleita como prioridade, especialmente no tocante ao Ensino Fundamental, não são compatíveis com o papel que se atribui a esse segmento educacional apesar do Fundef, em meados dos anos 1990, garantir um certo ganho às escolas em termos de custo médio por aluno e também de especificar que 60% do montante dos recursos deveriam ser destinados à folha de pagamento dos educadores.

Recentemente foi criado o Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) que visa substituir o Fundef, o que ocasionou a destinação dos recursos, para a educação infantil e ensino médio, além do ensino fundamental. Essa medida visou minimizar os graves problemas educacionais, como o reduzido número de escolas e vagas e a questão salarial dos professores para esses dois níveis de ensino.

Como conseqüência desse processo, o que se tem visto é uma crescente expansão do sistema privado de ensino e a justificativa de que o Estado, ou seja, a esfera pública não tem competência para expandir com qualidade a educação para a população brasileira, bloqueando a expansão democrática do direito de todos à educação pública e de qualidade.

Para Maria Victoria Benevides (2003), no Brasil tem-se mantido ao

longo da tradição política o que ela chama de privatização do público. Segundo essa autora, “público é aquilo que é comum a todos, ou seja, o que não pode ser apropriado nem por pessoas individualmente nem por grupos, partidos, facções, alianças, grupos econômicos e familiares” (Idem, 2003: 69).

Nesse sentido, quando o público é apropriado e utilizado para interesses particulares, vão se corroendo os princípios da democracia que garantem a governabilidade, quando afirmam atender aos interesses de todos ou pelo menos da maioria.

A democracia liberal produziu nos países do terceiro mundo uma profunda desigualdade social, cultural e econômica em contraposição à igualdade formal de direitos. Por outro lado, possibilitou também a formação e expansão de sociedades prósperas, aquelas em que o Estado promoveu o desenvolvimento da economia de mercado, apesar do autoritarismo. Contudo, não se pode esquecer que esse processo foi permeado pelas pressões da sociedade civil organizada no sentido de reivindicar o atendimento de suas demandas por parte do Estado, bem como para a ampliação do processo democrático e da superação da sociedade excludente. É nesse embate que se pode analisar as políticas e planos educacionais implementados nas diferentes conjunturas históricas do país.

Ciavatta (2003) destaca três movimentos principais pelos quais tem passado a educação brasileira:

> As políticas e planos educacionais que expressam a intenção de abranger as questões educacionais como um todo; as políticas que se caracterizam por um projeto de educação com ênfase na preparação da força de trabalho e as políticas mais fragmentárias, que podem cobrir um outro aspecto, mas que fazem parte das chamadas políticas sociais (CIAVATTA, 2003:96).

O primeiro movimento abrange as reformas educacionais estaduais dos anos 1920 e 1930 implementadas pelos profissionais da educação inspirados nas doutrinas da Escola Nova, na Associação Brasileira de Educação e nas Conferências Nacionais de Educação. O debate educacional desenvolvido nesse período defendia a escola pública, laica, gratuita e a organização de um sistema nacional de ensino.

No entanto, o que se viu foram ações isoladas e fragmentadas no

âmbito educacional. As leis estabelecidas definiam recursos e normas de funcionamento do sistema de ensino sem, no entanto, definirem um plano nacional de educação (Idem, 2003).

O segundo movimento reflete a relação entre educação e desenvolvimento econômico e se consubstanciou nas ações implementadas pelos governos no que diz respeito ao preparo técnico e profissional da mão-de-obra para atender à expansão da urbanização, da industrialização e do capitalismo no Brasil.

Esse processo iniciou-se com a criação da rede de "Escolas de Aprendizes e Artífices" ainda em 1909 pelo presidente da República Nilo Peçanha. E continuou no governo de Vargas com a criação das escolas agrárias e técnico-industriais nos anos 1930. No início dos anos 1940 as reformas educacionais do Ministro Gustavo Capanema introduziram novas sistemáticas para o "preparo técnico" de profissionais para os diversos setores da economia através da criação do Senai (1942) e das Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Agrícola (1946) e do Ensino Normal (1946) (Idem, 2003).

Com o processo de modernização da sociedade levado adiante por Juscelino Kubitschek e sucessores o Estado se viu obrigado a responder às demandas de urbanização, industrialização e educação do país, enfatizando também o ensino técnico e profissionalizante.

No período militar foi aprovada uma nova legislação da educação, a Lei 5692/71, que estabeleceu a profissionalização compulsória com a instituição das habilitações profissionais ministradas em todas as escolas de 2º grau, que eram obrigadas a ofertar cursos técnicos em Magistério, Contabilidade, Administração e outros (Idem, 2003).

Nos anos 1990, embora vários segmentos da sociedade civil e dos educadores tivessem proposto modificações nos rumos das políticas educacionais do país, especialmente inspirados na Conferência de Jomtien em 1990, o que continuou prevalecendo foram os acordos de gabinetes e, especificamente, em relação à elaboração e aprovação do Projeto da Nova LDB (Lei 9394/96) e do Plano Nacional de Educação.

E finalmente o terceiro movimento das políticas educacionais no Brasil está relacionado à sua inserção progressiva no âmbito das políticas sociais. Esse fato vem ocorrendo desde os anos 1990 e se expressa nas ações das ONGs e nas parcerias entre os setores públicos e privados visando compensar efeitos perversos da economia capitalista que agravam cada vez mais a desigualdade social entre os brasileiros.

Desde os anos 1970, os desafios colocados pelas exigências de universalização da escolaridade básica e, principalmente, de melhoria da qualidade do ensino que então se estendia às classes populares começaram a ocupar espaços mais significativos na agenda das associações docentes e das reuniões científicas de intelectuais e educadores. Paralelo às questões voltadas para o atendimento das reivindicações corporativas, as diversas entidades representativas dos professores começaram a examinar, em caráter prioritário, temas como ampliação dos recursos destinados à educação, aplicação exclusiva desses recursos na educação pública e condições necessárias à melhoria da qualidade do ensino público.

Discutem-se, intensamente, também as necessidades de atendimento à infância, as exigências da educação de jovens e adultos analfabetos e as orientações imprimidas ao ensino superior e à pesquisa acadêmica. As questões educacionais passam a ocupar mais espaço nas reuniões da SBPC. Depois, são intensamente examinadas nas reuniões da ABE, da ANPED, do CONED e de outras associações científicas. O aprofundamento da crise e a intensificação dos debates a propósito de suas causas foram acompanhados por sensível aumento de participação de professores universitários em trabalhos de intervenção nos sistemas de ensino.

As propostas de reforma e as mudanças introduzidas nas atividades da educação pública a partir dos anos 1980 abrangem um amplo leque de alternativas. Incluem desde intervenções setoriais de natureza diversa até tentativas bem mais abrangentes e ambiciosas. Apenas como exemplo e sem considerar o intenso debate em torno da adequação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, é perfeitamente possível afirmar que ao propor uma educação integral em escolas com maior período de permanência diária, esse projeto procurava enfrentar no interior do processo educativo os fatores do fracasso escolar radicados nas precárias condições

da vida das crianças das classes populares (CIAVATTA, 2003).

Esse mesmo objetivo parece estar presente também na experiência do Governo do Distrito Federal ao instituir, em Brasília, um sistema de gratificação pecuniária para famílias carentes que garantem a freqüência escolar de seus filhos. Essa política assistencialista e paliativa foi ampliada nos anos 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuada no atual governo de Luis Inácio Lula da Silva através de programas de renda mínima, como o Programa Bolsa Escola.

As políticas educacionais no Brasil implantadas na década de 1990 estiveram vinculadas aos determinantes históricos que balizam o processo de reforma do Estado brasileiro. Nesse cenário as políticas públicas, especialmente as políticas sociais que ainda estão em curso, configuram-se pela minimização do papel do Estado.

Essa perspectiva propõe então o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços, transferindo sua responsabilidade à sociedade civil e à iniciativa privada. Setores como educação, saúde, cultura e a pesquisa científica passam a ser oferecidos quantitativamente pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (ONGs), transformando direitos conquistados em bens de mercado.

A efetivação dessa proposta tem sido acompanhada e determinada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel desse organismo como importante interlocutor da política macroeconômica e sua sintonia com o FMI.

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (1996) indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo centra-se na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, tal concepção de política assenta-se:

> Na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados ...); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações (CORAGGIO, 1996 apud DOURADO, 2002).

Esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável.

Ao priorizar a educação básica escolar, as políticas neoliberais do Banco Mundial secundarizam outros níveis educacionais, especialmente e educação superior.

Para esse nível de ensino, dentre as prescrições dessa instituição financeira, destaca-se a privatização desse nível de ensino; estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, utilizando novas fontes de recursos junto à iniciativa privada; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas, dentre outras (Idem, 2002).

Nos anos 1990, especificamente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, foram reorientadas pela reforma do Estado que alteraram os padrões de intervenção estatal, como arroladas.

O Plano Nacional de Educação do MEC/INEP, aprovado sob a égide dos interesses de uma minoria em detrimento da mobilização da sociedade civil, revela a presença daquelas prescrições anteriormente apresentadas, como se pode constatar:

> Diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância (CORAGGIO, 1996 apud DOURADO, 2002).

Tais premissas ratificam os princípios de diversificação das fontes de financiamento e diferenciação do sistema desse nível de ensino e de sua gradual privatização.

Nota-se que a educação superior no Brasil vem-se estruturando a partir do rompimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em prol de um crescente processo expansionista. As políticas de expansão da educação superior nesse contexto configuram-se a partir de um modelo amplo e heterogêneo, permeado por políticas de natureza pública e privada.

Contudo, ainda se vislumbra a reconstrução da educação superior pública, entendida como patrimônio da sociedade e como espaço de construção coletiva e de ampla formação de profissionais, especificamente de educadores capazes de construir uma outra lógica de enfrentamento das questões educacionais e político-sociais do nosso tempo.

Sendo assim, a luta pela expansão e democratização da educação superior tem conseguido realizar projetos e ações intercambiadas pela esfera pública. Uma dessas experiências é a criação de *campi* avançados no interior do Brasil, a exemplo do Campus de Santos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus de Vitória da Conquista, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Campus de Caruaru, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mais recentemente o Campus de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dentre outros.

Todavia, a história da interiorização da educação superior, particularmente no que diz respeito às universidades públicas, implicou, a princípio, políticas públicas voltadas para a extensão universitária de caráter assistencialista, ou seja, voltadas para o atendimento de necessidades básicas da comunidade na qual as instituições encontravam-se inseridas.

No contexto mais recente, a interiorização da educação superior tem assumido uma concepção mais ampla e tem-se modificado o caráter de extensão em direção à expansão, notadamente pela criação de *campi* avançados em algumas cidades-pólos do interior do Brasil, como já mencionado.

A expansão da educação superior em Sergipe iniciou-se em 1997 com a parceria entre a UFS, a FAPESE e o governo do Estado de Sergipe, fato que deu origem ao Projeto de Qualificação Docente (PQD_1) através do qual foram implementados cinco pólos de ensino superior em cidades-sedes de DREs (Diretorias Regionais de Educação) no interior sergipano. O projeto foi ampliado com a criação do PQD_2 (1998) e PQD_3 (2002), este último ainda em curso. Essa parceria teve como objetivo qualificar em nível superior os professores das redes estadual e municipais do interior de Sergipe.

Assim, estas iniciativas têm contribuído para a democratização do ensino superior, tendo em vista que grande parte da população brasileira reside e trabalha distante das instituições universitárias.

E no tocante à formação e profissionalização de professores, essas políticas têm oportunizado que muitos educadores iniciem e continuem o avanço na carreira profissional, fenômeno pouco provável de ocorrer por iniciativa e financiamento próprios.

Em Sergipe o PQD_1 graduou em cursos de Licenciatura Plena 443 professores, o PQD_2 formou 1006 educadores e estão previstos para se graduarem no PQD_3, ainda em curso, uma média de 1080 professores em 2007.

2. O PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE – PQD_1

O Projeto de Qualificação Docente (PQD_1) é resultado de uma política educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do governo de Sergipe que visa qualificar em nível superior os professores da rede pública estadual e municipal.

A discussão do Projeto de Qualificação Docente remonta a 1991 na gestão do então Reitor da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Professor Clodoaldo de Alencar Filho, em conformidade com os ofícios enviados à UFS pela Secretaria de Estado da Educação e dos Prefeitos de alguns municípios sergipanos, além do Sindicato dos Professores do Estado de Sergipe (SINTESE).

Em 1994, as discussões foram retomadas a partir do ofício da Presidente do SINTESE que solicitou à UFS a criação de *campi a*vançados nos municípios de Nossa Senhora da Glória, Própria, Itabaiana, Estância e Lagarto.

A discussão voltou a ser formalizada em 1996 com o ofício do então Secretário de Estado da Educação e do Desporto e Lazer de Sergipe, Sr. Luiz Antônio Barreto, que propunha parceria com a UFS objetivando implantar *campi* avançados nos municípios de interior sergipano acima citados.

A discussão sobre a interiorização da UFS deu-se em diversos órgãos dessa universidade como a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), os Centros e seus Departamentos Acadêmicos. Foram criados grupos de estudo e realizadas reuniões com o objetivo de analisar a questão, cuja discussão não avançava devido à falta de recursos para a UFS realizar tal ação.

Contudo, naquele contexto (1996) o governo do Estado de Sergipe, através da Secretaria de Estado da Educação do Desporto e Lazer (SEED) e os prefeitos dos municípios, apresentaram interesse em disponibilizar recursos financeiros e materiais para a execução do PQD.

Assim, o Projeto de Qualificação Docente para a formação de professores em nível de Licenciatura Plena no interior do Estado foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa (CONEP) da UFS através da Resolução nº 09/96/CONEP, em 14 de novembro de 1996 pelo presidente desse conselho, o Reitor da UFS, Luiz Hermínio de Aguiar Oliveira.

O Projeto foi viabilizado em 13 de março de 1997 através da assinatura de um Acordo de Colaboração entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Secretaria de Estado da Educação Desporto e Lazer (SEED) e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe (FAPESE), Convênio nº 130/97.

O Projeto foi implantado em cinco pólos vinculados às Diretorias Regionais de Educação sediados nas cidades de Estância, Lagarto, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória e Propriá.

Essa iniciativa constituiu-se na primeira ação da Universidade Federal de Sergipe no sentido de interiorizar o ensino superior através da oferta de cursos de Licenciatura Plena para educadores em exercício na rede pública estadual e municipal de ensino de Sergipe e fazê-lo como um importante instrumento para a democratização do ensino superior.

O Convênio supracitado definiu as obrigações das partes envolvidas na execução desse projeto. A SEED ficou com o compromisso de:

> -repassar para a **FAPESE** os recursos necessários ao funcionamento dos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português, Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química, Biologia e Matemática, conforme estabelecido na cláusula terceira deste Convênio;
> - designar um **Coordenador** para atuar junto à equipe da UFS no desenvolvimento das atividades dos cursos;
> - fornecer as condições de hospedagem e alimentação necessárias à permanência, nos Pólos, dos Professores Universitários e dos alunos participantes dos Cursos;
> -responsabilizar-se, junto às Prefeituras Municipais, pelo deslocamento dos alunos para o Campus Universitário, durante as aulas práticas, exigidas pelos Cursos;
> - acompanhar a execução dos Cursos de acordo com as Normas Acadêmicas da UFS (UFS, 1997).

As responsabilidades assumidas pela UFS foram as seguintes:

> - designar docentes e técnico-administrativos do seu quadro, para atuarem nas atividades dos Cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português e em Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Biologia, Matemática e Química;
> - selecionar docentes e técnico-administrativos não-pertencentes ao seu Quadro de Pessoal, para atuarem nas atividades próprias dos Cursos;
> - designar docentes da UFS, para atuarem como Coordenador Geral e Coordenador de Pólo, conforme prevê o art. 15 da Resolução nº 09/96 – CONEP;
> - realizar Concurso Vestibular Especial para os candidatos inscritos, sob a égide de edital específico;
> - colocar à disposição do Projeto suas instalações físicas e laboratoriais;
> - avaliar as atividades dos Cursos através de um Plano Pedagógico de Avaliação, e de conformidade com as Normas do Sistema Acadêmico da UFS;
> -viabilizar o funcionamento da Coordenação Geral e das atividades administrativo/pedagógicas dos Cursos, junto ao Departamento de Apoio Didático Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UFS;
> - constituir um Colegiado para o acompanhamento pedagógico e decisões deliberativas e consultivas setoriais, com base nas Normas do Sistema Acadêmico da UFS;
> - permitir a participação dos discentes da UFS, como bolsistas, nas atividades dos Cursos;
> - acompanhar o desenvolvimento das atividades, objeto do presente Convênio, através de relatórios a serem elaborados pelas Coordenações dos Cursos;
> - apresentar, semestralmente, à SECRETARIA, relatório das atividades inerentes ao desenvolvimento dos Cursos;
> - conferir grau de licenciado, fornecendo os Certificados, aos concludentes dos cursos. (UFS, 1997).

E para a FAPESE ficaram definidas as seguintes obrigações:

> -apoiar a UFS nas ações desenvolvidas para a realização dos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português e Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Química, Biologia e Matemática;
> - apresentar ações necessárias à aplicação dos recursos que forem liberados pela SECRETARIA, fazendo as movimentações financeiras em conta bancária específica, e realizando as despesas de acordo com o plano de aplicação;
> - apresentar à UFS e à SECRETARIA relatório financeiro semestral das atividades desenvolvidas (UFS,1997).

O Projeto do PQD_1 foi elaborado por três profissionais: a professora Ivanete Carvalho Rocha, a técnica em Educação Vera Maria dos Santos e a

economista Maria Luzia Meneses Vieira. Estiveram envolvidos no Projeto, no âmbito da Universidade Federal de Sergipe, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Departamento de Apoio Pedagógico (DEAPE), a Coordenação do Concurso Vestibular (CCV) e o Departamento de Administração Acadêmica (DAA). Participaram também o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) junto com os Departamentos de Matemática, Química e Física; o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) com os Departamentos de Letras, Educação e Psicologia e o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) com o Departamento de Biologia.

A Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer (SEED) com o Departamento de Planejamento e Assessoria de Gabinete e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESE) também colaboraram na elaboração desse projeto.

Essa iniciativa do governo de Sergipe constituiu-se em uma política pública que oportunizou a formação e valorização do magistério público do interior de Sergipe e contribuiu para a democratização e interiorização do ensino superior, como pretendemos mostrar neste estudo.

Não só em Sergipe, mas também em grande parte dos estados brasileiros, os professores em geral tiveram poucas possibilidades de acesso às universidades, em parte por residirem distante das faculdades e universidades, especialmente as públicas. Esse fato também se deu pelos baixos salários pagos aos educadores e, como já dissemos, pela dupla e até tripla jornada de trabalho executadas por eles, resultante dos baixos salários pagos aos profissionais do magistério.

No entanto, a partir da década de 1990 as reflexões em torno da formação do educador ganharam um impulso de entidades como a Anped e também dos fóruns de discussão em torno da elaboração do projeto da nova LDB.

Com a aprovação da última LDB, Lei 9394/96, ficou determinado em seu artigo 87: “É instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. E o parágrafo 4º dispôs que “até o fim da Década da

Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996).

Já o artigo 63 dessa lei, apesar de proclamar a exigência do nível superior em curso de licenciatura plena para os professores que atuam na educação básica, admitiu, no entanto, o Curso Normal para aqueles que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Um diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe sobre a realidade educacional dos professores no interior do Estado, através das DRE's (Diretorias Regionais de Educação), na primeira metade da década de 1990, revelou que 90% dos professores, em regência em classe, nos antigos 1° Grau maior e 2° Grau, não tinham formação pedagógica para a função que desempenhavam, isto é, não tinham o 3º Grau. É importante ressaltar que essa situação era mais grave em relação às disciplinas da área das Ciências Exatas (Química, Física e Matemática) quando apenas 1% dos docentes era habilitado (UFS, 1996:8).

Em relação a essa problemática em Sergipe pode-se afirmar que:

> Muitos fatores contribuem para a manutenção dessa realidade, tais como: o insuficiente número de professores licenciados pela UFS, em relação à demanda; a ausência de uma política de incentivo à qualificação do professor; as ínfimas condições de trabalho ofertadas ao magistério; as dificuldades materiais da população do interior em buscar formação na capital (UFS, 1996:6).

Uma das ações que visaram diminuir o número de professores sem formação específica em Sergipe remonta à década de 1980 (1982-1984) quando o Convênio celebrado entre a UFS e a SEEC (Secretaria de Estado da Educação e Cultura) do governo de Sergipe capacitou 160 professores em Licenciatura Curta nas áreas de Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, com os cursos sediados nos municípios de Estância, Lagarto, Propriá e Itabaiana (UFS,1996).

A partir das mudanças instituídas pela nova LDB, os educadores buscaram os cursos superiores de Licenciatura Plena para se enquadrarem nas determinações legais, e os governos e universidades começaram a criar programas e projetos de formação docente.

Assim, com o objetivo de atender às exigências formuladas pelos artigos 62 e 87 da Lei 9394/96:

> A Secretaria de Estado da Educação do Desporto e Lazer -SEED- solicitou a participação da Universidade Federal de Sergipe -UFS- para o desenvolvimento de um trabalho articulado e conjunto, visando à realização de Cursos de Licenciatura, no Interior de Sergipe, destinados à Graduação, em nível superior, dos docentes das Redes Públicas de Ensino Estadual e Municipal do Estado de Sergipe no prazo determinado pela LDB (UFS, 2001a:1).

A proposta de interiorização dos Cursos de Licenciatura da UFS, em parceria com a SEED e a FAPESE, foi fruto de um longo processo de discussão e reflexão desenvolvido por essas instituições, tendo como resultado a proposta pedagógica e financeira intitulada Projeto de Qualificação Docente, que defendeu como propósito maior a melhoria do nível do Ensino Público em Sergipe, através da qualificação, em nível superior, dos seus docentes. (UFS, 2001a).

Após a tramitação legal, foi celebrado Convênio entre o Governo do Estado de Sergipe - SEED - (Governador Albano do Prado Franco), através da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer (Secretário Luiz Antônio Barreto), a Universidade Federal de Sergipe - UFS (Reitor Professor Dr. José Fernandes Lima) e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe - FAPESE (Presidente Professor Luiz Hermínio de Aguiar Oliveira) objetivando implementar os Cursos de Qualificação Docente: Licenciatura Plena.

> O Governo do Estado de Sergipe - através da SEED – a UFS e a FAPESE, assinaram em 13 de março de 1997, o Convênio nº 130/97/SEED/UFS/FAPESE, que determinava a implantação e execução do Projeto (PQD), com oferta de 500 vagas, cujo Vestibular Especial para seleção dos docentes foi realizado pela Coordenação do Concurso Vestibular da UFS, em 6 de julho do mesmo ano (UFS, 2001a:2).

Em seguida apresentamos uma análise dos três objetivos propostos no Edital do Concurso Vestibular Especial da UFS para o PQD_1:

> Qualificar docentes em Licenciatura Plena em Letras/Português, Biologia, Física, Matemática e Química; contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de 1° e 2° graus no estado de Sergipe; permitir à UFS realizar ações de extensão, somando-se ao estado e à comunidade na busca de soluções para a questão da educação pública (UFS/PROGRAD/CCV, 1997:7).

O primeiro objetivo visa atender aos dispositivos da nova LDB bem como às demandas de formação dos educadores da rede pública de Sergipe, constatada através de diagnóstico realizado pela SEED e pelas DREs.

No que se refere ao segundo objetivo, melhoria da qualidade de ensino, pode-se afirmar que esta é uma das questões mais cruciais da educação, pois a evasão e a repetência ainda são muito grandes, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Nesse contexto também se inserem os alunos que são aprovados sem as mínimas condições de aprendizagem.

Este fato se deve em parte à má qualidade de ensino e o baixo aproveitamento dos alunos que freqüentam as aulas. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), criado pelo Ministério da Educação para verificar o ensino e o desempenho dos alunos do antigo 1º e 2º graus, realizou em 1995 um teste de Português e Matemática com alunos de 4ª a 8ª série do 1º grau, e da 2ª e 3ª séries do 2º grau em escolas públicas e privadas de todos os estados do país e no Distrito Federal. O teste teve um baixo índice de acerto. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os alunos da 4ª série tiveram uma média de 50,6% de acertos e em Matemática, de apenas 38,3% (Educação no Brasil. Disponível em www.escolavesper.com.br).

A discussão a respeito da qualidade de ensino tem gerado diversas polêmicas entre os educadores e pesquisadores, especialmente no que se refere aos indicadores de qualidade.

Segundo Enguita (1994), é possível se discutir o conceito de qualidade de ensino a partir de três lógicas. Num primeiro momento, a qualidade de ensino foi identificada com a dotação de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: gastos públicos aplicados, custos por aluno, por professores, duração da formação escolar, nível do salário dos professores, etc. Essa é a lógica do que ela chama do “Bem-Estar”, a lógica dos serviços públicos que, em síntese, pretende medir a qualidade tendo como referência os gastos públicos aplicados à educação.

Num segundo momento, as análises sobre a qualidade do ensino voltam sua atenção não mais para os gastos em recursos (materiais e/ou humanos),

mas para os processos: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Essa é a lógica da produção empresarial privada.

E mais recentemente predomina a lógica da competição no mercado, e a qualidade do ensino passa a ser identificada com os resultados obtidos pelos estudantes, tais como: taxa de evasão e repetência, egressos dos cursos superiores, taxas de aprovação, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.

Apesar das diferentes análises, o que se pode confirmar é que os educadores concordam que a escola que temos precisa elevar a sua qualidade para que possa garantir aos estudantes os conhecimentos necessários para sua formação humana, cultural e profissional.

E o terceiro e último objetivo do PQD, constante no Edital do Vestibular Especial, diz respeito às ações de extensão da Universidade Federal de Sergipe. A extensão é um dos tripés da universidade aliada ao ensino e à pesquisa. Nesse sentido, a UFS, ao interiorizar-se, consegue atender a uma grande demanda que há muito aguardava uma oportunidade de estudo, visto que a distância e as baixas condições sociais não permitiam o estudar na sua sede.

Esse objetivo apresenta a extensão como equivalente à expansão da oferta de cursos superiores da UFS. Todavia, o conceito de extensão universitária é bem mais amplo. A extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. (SILVA, 1997). Nesse sentido, a extensão permite à Universidade oferecer à comunidade conhecimentos e/ou assistência, ao tempo em que recebe dela influxos positivos como retroalimentação, além das necessidades, anseios e aspirações. As ações de extensão podem ocorrer no campus universitário ou na própria comunidade. No caso do PQD, houve um deslocamento para a comunidade, tendo em vista as dificuldades que acarretariam aos universitários residentes no interior em terem que se deslocarem para o campus em São Cristóvão/SE.

O PQD_1, através dos cursos de graduação em Letras/Português, Biologia, Física, Matemática e Química ofertados pela UFS, propôs formar um

profissional que apresentasse competência técnica e científica, e senso crítico necessário ao desempenho de sua prática docente, visando ao seguinte:

> • desempenhar a docência nos níveis de ensino previstos pelos cursos, bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativos ao ensino e em órgãos do sistema educacional;
> • compreender a realidade sócio-econômica para adotar uma postura crítico-construtiva na prática profissional;
> • exercer funções administrativas na legislação de ensino em órgãos educacionais;
> • participar de equipes interdisciplinares em programas de educação comunitária;
> • avaliar a prática docente considerando as variáveis contextuais e os valores que as direcionam (UFS, 1996:7).

As novas exigências para o profissional da educação estão ligadas ao novo modelo de sociedade ocasionado pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização. Esses fatores solicitam do educador uma maior participação nas questões relacionadas à organização, planejamento, gestão e docência na escola.

Nessa perspectiva, o perfil proposto pelo PQD_1 para o egresso de seus cursos apresenta uma preocupação com os novos padrões profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento.

Assim, ao propor formar um profissional com competência técnica e científica e com senso crítico, a UFS está propondo desenvolver no estudante a capacidade de exercer a docência utilizando-se dos conhecimentos científicos correspondentes à sua área de atuação e às outras afins. Por outro lado, busca também desenvolver habilidades que instrumentalizem executar sua prática pedagógica a partir de metodologias modernas e adequadas à faixa etária e níveis de conhecimentos de sua clientela.

Já em relação ao senso crítico, esta é uma atribuição da própria universidade, algo que lhe é inerente, pois é nela que se aprende a questionar, refletir e construir-reconstruir novos conhecimentos.

Em relação à avaliação, o Projeto pretendeu considerar não somente o resultado estanque e fragmentado do conhecimento transmitido, mas também as variáveis contextuais e seus valores. Percebe-se uma mudança de postura no processo de avaliação, pois já se sabe que a avaliação pode considerar todos os

fatores que estão relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Esses elementos interferem diretamente na aquisição de conhecimentos e também nos resultados da aprendizagem. Portanto, avaliar é mais que verificar; é acompanhar, corrigir, rever e reorientar as ações dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender (UFS, 1996).

As metas previstas no Projeto de Qualificação Docente foram: "capacitar, no período de quatro anos, 500 docentes, em nível de graduação-licenciatura plena em Letras/Português, Biologia, Física, Matemática e Química e garantir recursos materiais e humanos para a execução do projeto" (UFS, 1996: 7).

Quanto ao alcance dessas metas, podemos afirmar que houve um resultado positivo, pois dos 491 alunos matriculados, 443 concluíram seus cursos, o que representou mais de 90% da meta estabelecida no Projeto. Em relação aos recursos, observou-se que houve por parte da SEED atrasos no repasse dos recursos financeiros à FAPESE, o que comprometeu a satisfação das necessidades materiais e os pagamentos em dia dos professores e dos técnicos ligados ao Projeto.

A metodologia proposta no Projeto para a formação do educador baseia-se numa "concepção histórico-crítica da sociedade, com vistas à compreensão e intervenção no processo educativo" (UFS, 1996: 8). Nesse sentido, propôs-se:

> A adoção de uma metodologia contextualizada que miniminize as discriminações econômicas, sociais e políticas, geradas fora do processo educativo, para que as situações didáticas possam ser pautadas em pressupostos teóricos e práticos, essenciais ao alcance dos objetivos do Projeto (UFS, 1996: 8).

Assim, a metodologia proposta pelo Projeto do PQD_1 visou a que o aluno adquirisse conhecimento da sua área de atuação e também habilidades e atitudes necessárias à prática docente, associando as possibilidades educativas ao contexto sócio-cultural, sem perder de vista a formação de educadores comprometidos com a educação pública de Sergipe (UFS, 1996).

Foi determinado que as atividades didáticas deveriam acontecer nos municípios onde estão sediados os cursos como também nos laboratórios da UFS, a depender das especificidades e necessidades dos conteúdos curriculares de cada curso.

O projeto previa também o acompanhamento da qualidade do processo e o alcance de resultados significativos, e para isso propunha submeter as atividades a um processo contínuo de avaliação, envolvendo professores, alunos, coordenadores e representantes dos órgãos gestores (Secretaria desEstado da Educação e do Desporto e Lazer e a Universidade Federal de Sergipe). A realização desta avaliação foi proposta para ocorrer através da elaboração de um plano pedagógico, explicitando variáveis, critérios e instrumentos a serem utilizados pelos examinadores, como mostraremos adiante.

A estrutura curricular dos cursos de PQD seguiu as mesmas dos cursos em vigor na UFS, sendo as disciplinas optativas escolhidas de forma a atender às especificidades de formação e atuação dos alunos de cada curso ofertado.

Em relação ao funcionamento dos cursos determinou-se que o processo didático era presencial, sendo os horários das aulas adequados de modo a não interferir nas atividades profissionais da clientela. Nesse sentido, os cursos foram sediados nas cidades constituídas como Pólos Regionais de Desenvolvimento a saber: Nossa Senhora da Glória, Propriá, Itabaiana, Lagarto, Estância e também nos laboratórios da UFS.

Como a clientela dos cursos do PQD era formada por professores em exercício, foram estabelecidas como dias letivos as sextas-feiras e os sábados, sendo as aulas intensificadas nos meses de férias escolares (janeiro e julho) a fim de cumprir a carga horária de cada curso.

A avaliação acadêmica deveria seguir as Normas do Sistema Acadêmico vigente na UFS, devendo ser considerado aprovado o aluno que obtivesse no mínimo a média de 5.0 (cinco) pontos e a freqüência de no mínimo 75% em cada disciplina.

Na hipótese de o aluno não obter a média mínima foi instituído o sistema de Atividades Compensatórias visando utilizar atividades complementares de estudo para corrigir falhas e dificuldades dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem.

> As Atividades Compensatórias representaram um mecanismo que oportunizou ao aluno a chance de superar as dificuldades de aprendizagem e alcançar o desempenho mínimo exigido, garantindo a sua permanência no Projeto e a sua qualificação em nível superior. (...) à medida que o Projeto era executado, as aulas destinadas às Atividades Compensatórias foram decrescendo em número (UFS, 2001a:13).

No que se refere ao processo de seleção para os cursos, o Projeto determinou que seria através de Concurso Vestibular Especial realizado pela UFS. Para se inscrever, o candidato deveria apresentar o certificado de conclusão de 2° Grau, comprovante do exercício docente em nível de 1° e 2° graus em escola pública e comprovante de residência nas localidades onde seriam desenvolvidas as Licenciaturas.

Foi exigido que o candidato às vagas ofertadas fosse professor do quadro efetivo do magistério da rede pública estadual ou municipal. Este fato representou um interesse do Estado em qualificar os professores em exercício e democratizar entre eles o acesso ao ensino superior.

Foram ofertadas 500 vagas distribuídas em 20 vagas para cada curso e em cada um dos cinco pólos regionais onde as Licenciaturas foram sediadas, exceto para o curso de Letras/Português que foram ofertadas 40 vagas por pólo.

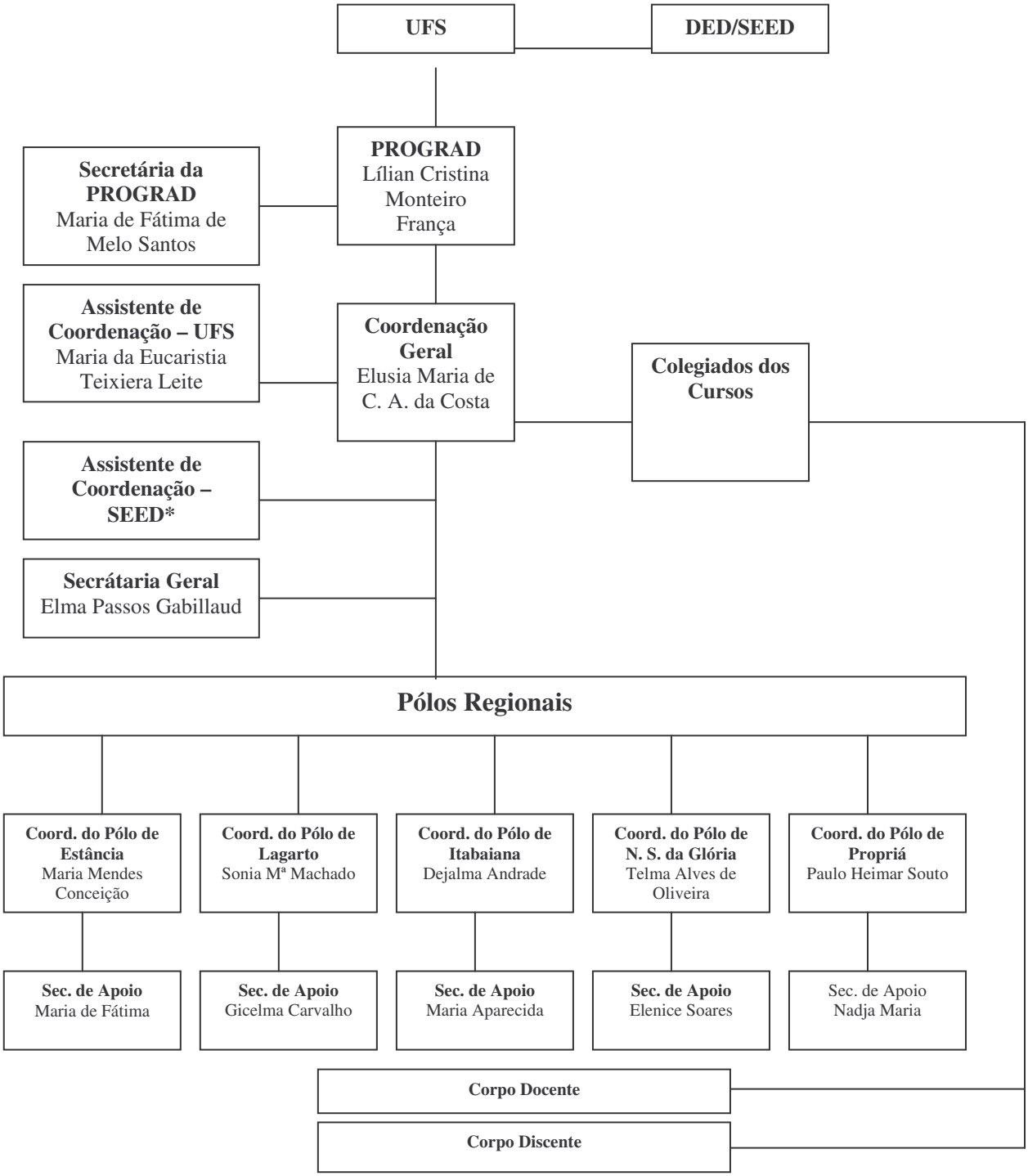
O corpo docente para o desenvolvimento do Projeto deveria ser constituído de professores da UFS, indicados pelos Departamentos e de professores da comunidade, selecionados e contratados especificamente para o PQD_1.

A Equipe de Execução do Projeto deveria ser composta por uma coordenação geral sediada no DEAPE/PROGRAD e uma coordenação em cada um dos centros executores das Licenciaturas. A Coordenação Técnico-Pedagógica do projeto seria constituída de um coordenador geral, dois assistentes de coordenação e um coordenador pedagógico por pólo.

O Organograma Administrativo do PQD_1 foi assim distribuído:

QUADRO 1

ORGANOGRAMA (PQD_1)



* Foram Assistentes de Coordenação junto à SEED – Sônia Maria Azevedo Viana e José Hamilton Nascimento
FONTE: UFS, 2001a (anexo 1)

Foi elaborado um Plano de Aplicação Global no qual foi discriminada a previsão do custo total para o PQD_1 nos 5 Pólos para os 4 anos de desenvolvimento do Projeto, bem como os cálculos utilizados para determinar cada

valor destinado à equipe docente, coordenação geral, bolsa de estágio, diárias e passagens, material de consumo, outros serviços, além de equipamentos e material permanentes. O Projeto também apresenta o custo destinado ao Concurso Vestibular para 500 vagas ofertadas para os 5 Pólos Regionais.

2.1 FUNCIONAMENTO DO PQD_1

A estrutura organizacional do PQD_1 foi formada por uma Coordenadora Geral (UFS), dois Assistentes de Coordenação, um da UFS e outro da SEED, e cinco Coordenações dos Pólos Regionais (UFS); participaram também alguns alunos da UFS como estagiários.

> Coordenação Geral, vinculada à PROGRAD, foi responsável pelo estabelecimento da articulação entre as instituições que integraram o Convênio – SEED e FAPESE – e, conjuntamente com as Coordenações dos Pólos, pelo planejamento, execução e avaliação das ações que viabilizaram a realização dos Cursos. Para tanto, foi necessária a manutenção de um processo de informação contínuo, entre todos os agentes envolvidos, articulando-se, em especial, com as instituições conveniadas – SEED e FAPESE – e com os Departamentos Acadêmicos da UFS para execução da proposta pedagógica (UFS, 2001a:4).

Essa articulação desenvolveu-se através de reuniões com os Coordenadores dos Pólos, com os Professores do Projeto, elaboração de Relatórios Periódicos, aplicação de Instrumento de Avaliação das ações desenvolvidas e de visitas aos Pólos Regionais pela Coordenação Geral (UFS, 2001a).

Cada um dos cinco Pólos Regionais tinha uma Coordenação formada por um (a) Coordenador (a) do Pólo (UFS), uma Secretária do Pólo e o Pessoal de Apoio cedido pela respectiva Diretoria Regional de Educação.

As coordenações dos pólos foram encarregadas de desempenhar várias atribuições administrativo-pedagógicas, dentre as quais se destacam:

> - assessorar a prática docente das diversas disciplinas curriculares;
> - acompanhar o desempenho dos alunos;
> - buscar, conjuntamente com os demais integrantes da Coordenação do Projeto e com os docentes e discentes, alternativas para superar falhas, dificuldades ou questões emergentes no processo do Projeto:

> - propiciar junto com a Coordenação Geral, recursos pedagógicos e materiais necessários à execução do Projeto;
> - participar, semanalmente, de reuniões com a Coordenação Geral e Coordenações dos Pólos para discussão e encaminhamento das questões administrativo- pedagógicas ocorridas durante a semana;
> - manter uma dinâmica contínua de feedback com todos os elementos envolvidos no processo: professor, alunos e demais integrantes da coordenação (UFS, 2001a: 6).

O PQD_1 contou também com um Colegiado dos Cursos, que se constituiu num órgão normativo, deliberativo e consultivo e orientou a execução dos Cursos.

> A Resolução nº 06/99 CONEP, que regulamentou o funcionamento dos Cursos do PQD_1, determinou a criação do Colegiado dos Cursos de Licenciatura que integraram o PQD_1, para apreciação das matérias de natureza acadêmica relativas aos referidos cursos. O Colegiado em parte foi constituído por: Representantes Docentes, Discentes, Coordenadores dos Pólos e Coordenadora Geral do PQD.
> Os Representantes Discentes foram eleitos por seus pares em cada Pólo Regional.
> Os Representantes Docentes foram indicados pelos Departamentos Acadêmicos da UFS envolvidos nos Cursos de Licenciatura que integraram o PQD_1 (UFS, 2001a:7).

O Projeto de Qualificação Docente - PQD_1 foi implantado com a realização do processo de seleção dos alunos, através de Concurso Vestibular Especial, organizado pela Comissão do Concurso Vestibular (CCV) da Pró-Reitoria de Graduação da UFS. O Vestibular foi realizado em 6 de junho de 1997, de acordo com as Normas do Sistema Acadêmico da UFS e Edital específico.

Foram inscritos 3.695 (três mil seiscentos e noventa e cinco) candidatos, distribuídos nos 4 (quatro) cursos ofertados – Licenciatura Plena em Letras/Português, Ciências Biológicas, Matemática e Química – oriundos dos 71 (setenta e um) municípios sergipanos agregados nos 5 Pólos Regionais do PQD_1: Estância, Lagarto, Itabaiana, Propriá e Nossa Senhora da Glória. Os candidatos concorreram a 500 vagas, sendo 100 vagas para cada Pólo, dentre as quais 40 foram destinadas a Letras/Português e 60 distribuídas para os cursos ofertados: Ciências Biológicas, Matemática e Química.

QUADRO 2

NÚMERO DE VAGAS E DE INSCRITOS NO VESTIBULAR ESPECIAL PARA O PQD_1 - 1997 - NOS 5 PÓLOS REGIONAIS

CURSOS	PÓLOS	VAGAS	INSCRITOS	CAND/VAGA
711- Licenciatura em Letras - Português	Estância	40	404	10,10
712- Licenciatura em Letras - Português	Lagarto	40	466	11,65
713- Licenciatura em Letras - Português	Itabaiana	40	514	12,85
714- Licenciatura em Letras - Português	Propriá	40	511	12,78
715- Licenciatura em Letras - Português	N. Srª. da Glória	40	552	13,80
721- Licenciatura em Ciências Biológicas	Estância	20	145	7,25
722- Licenciatura em Ciências Biológicas	Lagarto	20	166	8,30
723- Licenciatura em Ciências Biológicas	Itabaiana	20	171	8,55
724- Licenciatura em Ciências Biológicas	Propriá	20	153	7,65
725- Licenciatura em Ciências Biológicas	N. Srª. da Glória	20	154	7,60
731- Licenciatura a em Matemática	Estância	20	62	3,10
732- Licenciatura a em Matemática	Lagarto	20	76	3,80
733- Licenciatura a em Matemática	Itabaiana	20	82	4,10
734- Licenciatura a em Matemática	Propriá	20	51	2,55
735- Licenciatura a em Matemática	N. Srª. da Glória	20	60	3,00
741- Licenciatura em Química	Estância	20	16	0,80
742- Licenciatura em Química	Lagarto	20	44	2,20
743- Licenciatura em Química	Itabaiana	20	27	1,35
744- Licenciatura em Química	Propriá	20	12	0,60
745- Licenciatura em Química	N. Srª. da Glória	20	29	1,45
TOTAL		500	3695	7,39

FONTE: UFS, 2001a: 9

De acordo com o quadro apresentado, em todos os Pólos, o maior número de candidatos foi para o curso de Licenciatura em Letras-Português, e em ordem decrescente, as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Química.

> Nos Pólos de Estância e Propriá o número de candidatos no curso de Licenciatura em Química foi menor que as vagas ofertadas e, por esta razão, excedentes aprovados dos demais Pólos preencheram, por ordem de classificação, as vagas existentes (UFS, 2001a:9).

As matrículas dos 491 alunos aprovados, incluindo os excedentes, isto é, vestibulandos aprovados além do limite de vagas ofertadas, foram realizadas pelo Departamento de Administração Acadêmica da UFS – DAA, no período de 21/7 a 25/7/1997 e o primeiro semestre letivo foi iniciado em 1º de agosto de 1997.

A programação acadêmica executada no PQD_1 foi constituída de dois tipos de períodos letivos, o regular e o intensivo. Este último, de acordo com as possibilidades de oferta, funcionou durante o período de férias dos alunos-docentes, tendo sido ofertados 5 períodos letivos intensivos e 9 períodos letivos regulares. (UFS: 2001a).

O corpo docente que ministrou os cursos foi constituído de professores do quadro de pessoal ativo - efetivo e substituto - e também de pessoal inativo da UFS, professores já aposentados que foram indicados pelos seus respectivos Departamentos Acadêmicos.

Para preencher alguns postos de docência, os Departamentos precisaram abrir Processo de Seleção, similar ao de Professor Substituto, seguindo as Normas vigentes na UFS, para contratar professores que iriam lecionar disciplinas específicas.

Durante o desenvolvimento dos cursos foram feitas adequações na sua proposta pedagógica, visando garantir o alcance dos objetivos previamente definidos no Projeto do PQD_1. Nesse sentido,

> a primeira adequação foi relacionada ao desmembramento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Química, Matemática e Biologia, nos cursos específicos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. Tal procedimento possibilitou uma melhor adequação entre a denominação do Curso e a sua grade curricular e, ao mesmo tempo, permitiu a adoção da mesma nomenclatura e a **equivalência** (grifo nosso) dos Currículos dos Cursos do PQD_1 com os dos mesmos cursos ofertados regularmente na UFS e, para tanto, foi realizado pelo DEAPE/PROGRAD um estudo comparativo entre os currículos e procedidas as alterações necessárias. Tais alterações permitiram uma formação mais competente, através do estudo mais aprofundado e consistente do conteúdo e de um maior conhecimento e aplicação da metodologia do trabalho pedagógico em uma área específica do saber (UFS, 2001a:13).

A proposta de adequação foi feita pelo DEAPE - Departamento de Apoio Pedagógico – da PROGRAD, posteriormente aprovada pelos Colegiados dos respectivos Cursos regulares da UFS e pelo Colegiado dos Cursos do PQD_1 analisada pelo CONEP/UFS e só então foi regulamentada através das Resoluções nº 2, nº 3 e nº 4 de 2001/ CONEP (UFS, 2001a:14).

A segunda adequação foi realizada por meio das alterações feitas ao Convênio 130/97/SEED/UFS/ FAPESE, pelo Termo Aditivo, de 19 de maio de 2000. Em síntese, as alterações determinaram a redução do valor dos recursos estipulados no Convênio. Foi modificado o Calendário de repasse dos recursos da SEED para a FAPESE, de parcelas trimestrais para parcelas mensais, e desobrigou-se a SEED de fornecer as condições de hospedagem e alimentação necessárias à permanência nos Pólos, dos professores Universitários, dos estagiários e dos alunos participantes dos cursos.

O atraso no repasse dos recursos pela SEED à FAPESE gerou uma situação limite no final do 2º período letivo de 1999, quando, por falta de recursos, a UFS suspendeu as atividades dos Cursos do PQD_1 e do PQD_2, este último iniciado em 1998.

Assim, após a aprovação desse termo Aditivo, "a liberação dos recursos foi normalizada e a execução do projeto transcorreu dentro da forma prevista no Convênio" (UFS, 2001a:15).

O Pólo Regional de Estância para o PQD_1 foi composto de 10 municípios sergipanos cujos alunos eram professores das redes estadual e municipal de Estância, Itaporanga D' Ajuda, Pedrinhas, Arauá, Santa Luiza do Itanhi, Itabaianinha, Umbaúba, Indiaroba, Tomar do Geru e Cristinápolis, sendo incluída também uma professora de Boquim.

FIGURA 1
MUNICÍPIOS QUE COMPÕEM O PÓLO DE ESTÂNCIA PARA O PQD_1

FONTE: UFS, 2001b: anexo II

Em seguida apresentaremos um quadro no qual é demonstrado o número de vagas ofertadas para os cursos do PQD_1 no Pólo de Estância e a síntese dos resultados obtidos pelos alunos matriculados.

QUADRO 3

HISTÓRICO DO NÚMERO DE ALUNOS NOS 4 CURSOS DE LICENCIATURA PLENA DO PQD_1 DO PÓLO DE ESTÂNCIA – 1997 A 2001/2

Nº DE VAGAS/Nº DE ALUNOS	CURSOS	TOTAL

	Ciências Biológicas	Matemática	Química	Letras/Português	
Vagas no Pólo	20	20	20	40	100
Alunos aprovados no Vestibular	20	20	12	40	92
Alunos matriculados de outros pólos	-	-	08	-	08
Alunos que iniciaram o curso	20	20	20	40	100
Alunos transferidos para outros pólos	-	-	09	-	09
Alunos transferidos de outros pólos	-	-	01	-	01
Alunos desistentes	02	-	-	01	03
Alunos reprovados	-	-	-	-	-
Alunos aprovados	18	20	12	39	89
TOTAL DE CONCLUINTES	**18**	**20**	**12**	**39**	**89**

FONTE: UFS, 2001b:16

Dos matriculados, 89 alunos concluíram os respectivos cursos, 18 deles concluíram o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo sido 02 desistentes. No Curso de Licenciatura em Matemática foram matriculados 20 alunos, tendo sido todos aprovados.

No Curso de Licenciatura em Química foram aprovados apenas 12 alunos no Vestibular para o Pólo de Estância. Como o restante das vagas não foi preenchido, houve mais 08 matrículas de alunos provenientes do Pólo de Lagarto. Posteriormente 08 alunos foram transferidos de volta ao Pólo de origem e mais 01 que pertencia ao pólo de Estância. Antes do término do curso veio para o Pólo de Estância 01 aluno proveniente do Pólo de Itabaiana, tendo então 12 alunos concluído o Curso de Licenciatura em Química no Pólo de Estância.

No Curso de Letras/Português, dos 40 alunos matriculados 01 desistiu, de modo que 39 foram aprovados e concluíram o curso.

Os discentes provenientes dos onze municípios eram professores das redes estadual e municipal, sendo a maioria da rede estadual, destacando os candidatos à licenciatura em Letras/Português; a minoria deles estava matriculada no Curso de Licenciatura em Química, como já foi mencionado.

As atividades acadêmicas dos Cursos foram realizadas nas sedes de cada Pólo Regional e no Campus da UFS em São Cristóvão.

No Pólo de Estância o Projeto foi instalado e realizado num prédio da SEED/DRE-1 (Diretoria Regional de Educação), no Centro de Treinamento Gilberto Amado, situado na Avenida Lourival Batista, s/n – Centro, Estância/SE.

O prédio consta de dois pavimentos e tem sua estrutura composta de:

> - Onze salas de aula, com dimensões, iluminação, ventilação e mobiliário adequados;
> - Uma sala de vídeo;
> - Uma amplo salão com, aproximadamente, 200 lugares, que funciona como refeitório e, quando necessário, como auditório, sala de leitura ou sala de aula;
> - Uma sala adaptada para o funcionamento da Coordenação, Secretaria, Biblioteca e sala dos professores;
> - Alojamentos (utilizados por alunos e professores), constando de nove apartamentos, cada um constituído de dois quartos, uma sala e dois sanitários completos;
> - Sanitários masculinos e femininos, nos dois pavimentos;
> - Duas áreas cobertas, situadas entre as salas de aula e/ou apartamentos, uma no pavimento superior, medindo 8x 6 m e a outra, no inferior, medindo 12 x 20m, utilizadas para recreação, reuniões e outras finalidades;
> - Este prédio está situado em uma área bastante ampla, com árvores e jardins, utilizada inclusive como estacionamento e para lazer (UFS, 2001b: 28).

O processo didático foi presencial com aulas concentradas nas sextas-feiras e nos sábados, conforme previsto no projeto, com carga horária que variava entre 16 e 20 horas-aulas semanais, para não interferir nas atividades profissionais dos alunos, sendo que nos períodos de férias e recesso escolar (janeiro e julho) dos alunos, foram ofertadas disciplinas em caráter intensivo.

No Pólo de Estância as aulas tiveram início em agosto de 1997 e foram concluídas em janeiro de 2002.

Os cursos tiveram um total de nove períodos regulares. Além desses, para o cumprimento do currículo dos cursos ofertados foram ministrados cinco cursos intensivos para os alunos dos Cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Matemática e Química, e somente três cursos intensivos para o Curso de Letras/Português, uma vez que este último apresentava carga horária menor do que os primeiros (UFS, 2001b).

Assim como nos outros Pólos, no Pólo de Estância foi incorporado ao sistema de avaliação dos alunos o Programa Especial de Atividades Compensatórias

destinado aos alunos que não obtiveram a média 5,0 (cinco) em qualquer uma das avaliações previstas nos planos de ensino das disciplinas dos Cursos.

A Resolução nº 01/98/CCLI (Colegiado dos Cursos de Licenciatura Plena no Interior) aprovou as Normas para Operacionalização das Atividades compensatórias. Nesse sentido, essas atividades foram realizadas em horário extraclasse e com carga horária de 4 (quatro) horas, sendo 2 (duas) para discussão das atividades e esclarecimento de dúvidas relativas aos conteúdos e outras 2 (duas) para a aplicação de uma nova prova. A nota final era a média aritmética das notas da 1ª avaliação e da avaliação correspondente às atividades compensatórias.

QUADRO 4

ATIVIDADES COMPENSATÓRIAS REALIZADAS NOS CURSOS DO PQD_1, POR PERÍODO, NO PÓLO DE ESTÂNCIA

CURSOS	PERÍODO							TOTAL
	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Biologia	12	24	12	20	12	04	12	**96**
Matemática	16	04	-	12	-	12	20	**64**
Química	08	20	04	20	-	12	20	**84**
Letras/Português	12	08	08	-	-	-	-	**28**
TOTAL	**48**	**56**	**24**	**52**	**12**	**52**	**52**	**272**

FONTE: UFS, 2001 b: 53

Pode-se averiguar nesse quadro que as atividades compensatórias foram um pouco mais freqüentes nos cursos de Ciências Biológicas e Química.

Analisando a freqüência das atividades compensatórias por período, verifica-se que elas ocorreram com maior freqüência nos 4º, 6º e 9º períodos.

> Estes resultados eram esperados, considerando a variação do grau de dificuldades das diferentes disciplinas ofertadas nos diferentes períodos. (...) É bom ressaltar a importância destas Atividades Compensatórias, uma vez que, pela própria natureza deste Projeto, o aluno que não obtivesse média 5,0 em alguma disciplina seria reprovado na mesma e, automaticamente desligado do curso. Esses

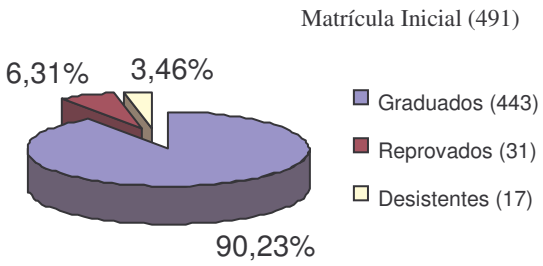
> recursos davam ao aluno uma nova oportunidade para a obtenção de desempenho mínimo exigido (UFS, 2001b: 45).

2.1.1 RESULTADOS DO PQD_1 APRESENTADOS PELA UFS

Os cursos de Licenciatura do PQD_1 foram concluídos em dezembro de 2001 e os resultados foram considerados satisfatórios, tendo em vista o número de alunos aprovados e o percentual de concluintes dos cursos, como se pode constatar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1

RESULTADO FINAL DOS GRADUADOS, REPROVADOS E DESISTENTES DO PQD_1 NOS 5 PÓLOS REGIONAIS



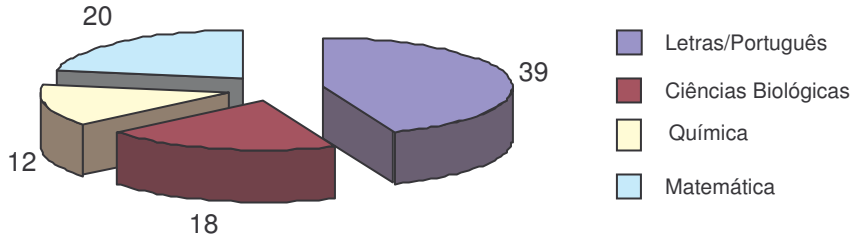
FONTE: UFS, 2001a: 15

Para conhecer o alcance dos resultados do PQD_1 por Pólo Regional, seguem-se gráficos que especificam a quantidade de alunos graduados em cada um deles.

GRÁFICO 2

QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS NO PQD_1 POR CURSO NO PÓLO REGIONAL DE ESTÂNCIA

Estância



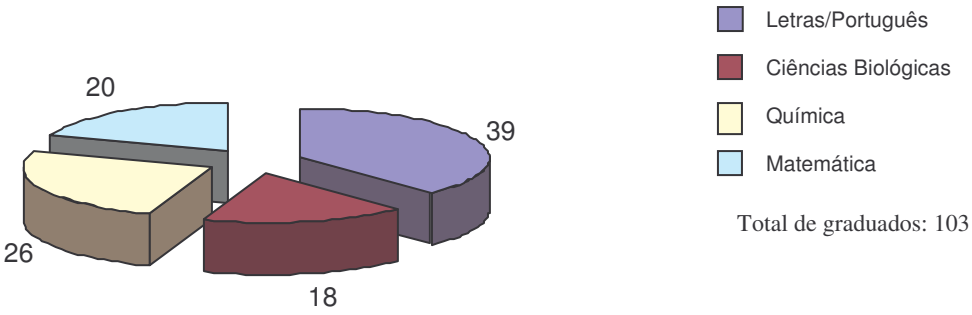
Total de graduados: 89

FONTE: UFS, 2001a:17

GRÁFICO 3

QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS NO PQD_1 POR CURSO NO PÓLO REGIONAL DE LAGARTO

Lagarto

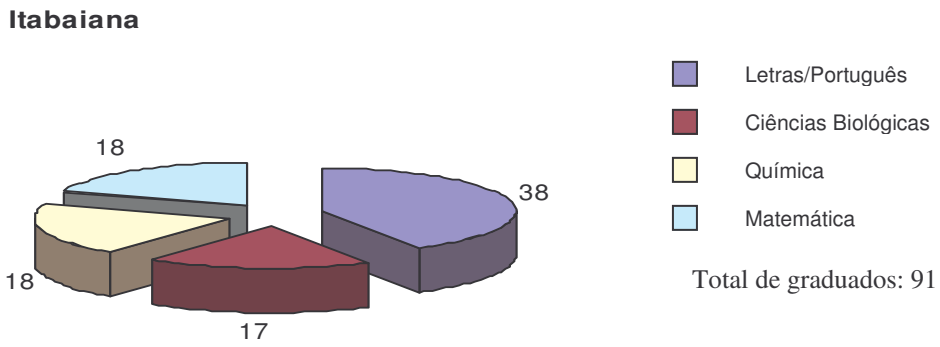


Total de graduados: 103

FONTE: UFS, 2001a:17

GRÁFICO 4

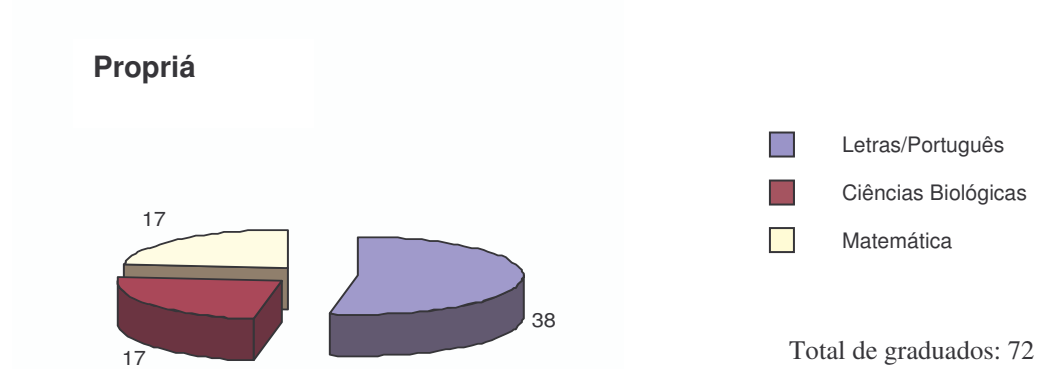
QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS NO PQD_1 POR CURSO NO PÓLO REGIONAL DE ITABAIANA



FONTE: UFS, 2001a:17

GRÁFICO 5

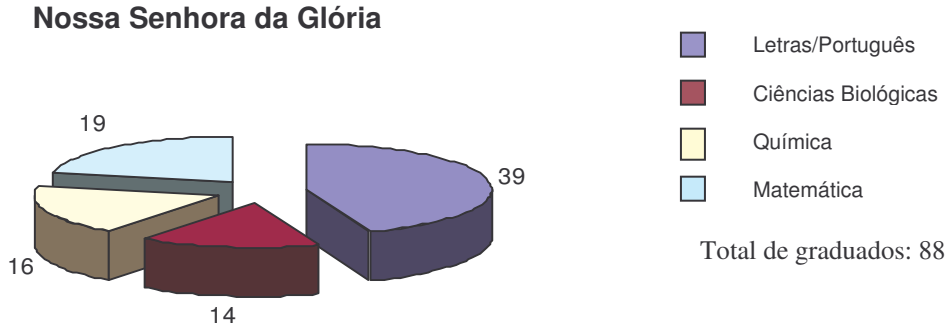
QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS NO PQD_1 POR CURSO NO PÓLO REGIONAL DE PROPRIÁ



FONTE: UFS, 2001a:18

GRÁFICO 6

QUANTIDADE DE ALUNOS GRADUADOS NO PQD_1 POR CURSO NO PÓLO REGIONAL DE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA



FONTE: UFS, 2001a: 18

Os dados apresentados mostram que houve um alto índice de aproveitamento de todas as vagas ofertadas em todos os cursos, pois dos 491 (quatrocentos e noventa e um) alunos que iniciaram o Projeto, 443 (quatrocentos e quarenta e três) foram graduados, o que representa mais de 90% de aprovação.

O PQD_1 atingiu 65 (sessenta e cinco) dos 75 (setenta e cinco) municípios sergipanos, graduando em nível de Licenciatura os docentes das Redes Públicas Estadual e Municipais.

Com o propósito de atender ao professorado não absorvido pelo projeto inicial, PQD_1, a UFS e a SEED viabilizaram a elaboração do Projeto PQD_2 em 1998, e através do Convênio 1348/98/SEED/UFS/FAPESE a UFS expandiu suas atividades, ofertando novas vagas e aumentando o número de cursos (UFS, 1998a).

Foram ofertadas 1.060 vagas para os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física (150 vagas), Geografia (150 vagas), História (150 vagas), Física (60 vagas), Letras-Português (200 vagas), Letras-Português/Inglês (150 vagas) e Pedagogia (200 vagas) (UFS, 1998a).

O PQD_2 abrangeu 71 (setenta e um) municípios distribuídos nos 5 (cinco) Pólos Regionais onde já funcionava o PQD_1. Não participaram os municípios

da Grande Aracaju (São Cristóvão, Nossa Senhora do Socorro e Barra dos Coqueiros) e Aracaju (UFS, 1998).

Os cursos tiveram início em novembro de 1998 e foram concluídos em três etapas. Na primeira etapa graduaram-se 394 professores em dezembro de 2002, a segunda, 279 em abril de 2003 e na terceira etapa 333 professores em agosto de 2003, totalizando 1006 professores, o que representou um aproveitamento de mais de 94% das 1060 vagas ofertadas (UFS, 1998a).

E em 2002, através do Contrato nº 019/02/SEED/UFS/FAPESE foi implementado o PQD_3 ofertando 1.080 vagas para os cursos de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (240 vagas), Matemática (240 vagas), Química (80 vagas), Física (80 vagas), Letras-Português/Inglês (240 vagas) e Educação Física (200 vagas). A conclusão dos cursos foi prevista para dezembro de 2006, mas devido às greves dos professores da UFS, uma ocorrida em 2003 e outra em 2005, o prazo para o término dos cursos do PQD_3 foi prorrogado para dezembro de 2007.

Os cursos funcionam nos mesmos pólos regionais do PQD_1 e PQD_2 e incluiu mais um pólo na Grande Aracaju.

Além do sistema de avaliação acadêmica dos alunos, como previa o Projeto, foram realizadas duas avaliações externas do PQD_1: “Avaliação dos Cursos do PQD” feita pela SEED (Projeto CIRCUS) e “Análise do Projeto de Qualificação Docente – PQD_1 ”, realizada apelo Departamento de Psicologia da UFS.

A primeira foi realizada em 1999 pela Equipe do Projeto CIRCUS/SEED e coordenada pelas professoras Maria Consuelo Alcântara e Maria Edeilza Santos Damasceno, que abrangeu os alunos do PQD_1 (até o 4º período) e do PQD_2 (até o 2º período).

O resultado dessa pesquisa foi apresentado pelo Relatório Final PQD_1 do Pólo de Estância, como se pode constatar a seguir:

> - Elevado grau de satisfação e de aproveitamento do curso pelos alunos;
> - Predominância dos pontos positivos em relação aos negativos no andamento do Projeto, o que justifica plenamente a realização do mesmo, inclusive com ajustes para a melhoria da qualidade do ensino oferecido;

> - Integração teoria-prática, troca de experiências com profissionais da área, assim como a mudança de comportamento da prática docente, sinalizando o perfil do profissional que os Cursos se propõem a formar;
> - Atualização, com capacidade de oferecer aos seus alunos os instrumentos necessários à vida em uma sociedade em rápida e contínua mudança (UFS, 2001b: 62).

A segunda avaliação foi realizada em 1999/2000 pelo Departamento de Psicologia da UFS e coordenada pelos professores Rivaldo Sávio de Jesus Lima e Sônia Pimentel, abrangendo alunos, professores e técnicos do PQD_1 nos 5 (cinco) Pólos Regionais. Os resultados da pesquisa foram publicados em 2001 pela UFS.

A pesquisa teve como objetivo geral avaliar o PQD_1 em seus aspectos fundamentais, verificando de que modo têm sido realizados os objetivos propostos inicialmente e de que forma particular a UFS tem cumprido as ações necessárias para a obtenção desses resultados (PIMENTEL e SÁVIO, 2004).

Um dos pontos em comum apresentados pelos três grupos da pesquisa foi a concordância quanto à validade do projeto, que, através da ida da Universidade ao interior, estendeu seu conhecimento às comunidades. A pesquisa também destaca o reconhecimento, por parte dos entrevistados, das mudanças ocasionadas pelo PQD na vida dos seus participantes.

> Mostram a motivação, atuação e interesse dos alunos no projeto. A participação em sala de aula, com perguntas e exemplos ilustrativos de suas práticas escolares, a criatividade expressa nas atividades de avaliação, principalmente nos seminários, deixam a equipe de pesquisadores convencida do envolvimento dos discentes no PQD_1 (PIMENTEL e SÁVIO, 2004: 93).

Na conclusão dessa pesquisa é destacada a contribuição do PQD_1 para a valorização do magistério da educação púbica do Estado de Sergipe.

> Por fim, percebe-se que o PQD-1 e outros projetos posteriores têm um grande valor dentro do quadro histórico e social da Educação Pública no Estado de Sergipe, fomentando mudanças, criando expectativas positivas, de curto e médio prazo. Tais mudanças, que já ocorrem, têm deixado nosso Estado em situação de ponta, pois buscam capacitar em termos de formação superior e plena seus professores e melhorar a sua renda, gerando um aumento de sua

> auto-estima através da valorização do seu trabalho (PIMENTEL e SÁVIO, 2004:97).

Em 2004, a UFS, através do seu Reitor, Josué Modesto dos Passos Subrinho, lançou o Plano de Expansão – 2005 – 2008. A proposta de ampliação da Universidade Federal de Sergipe tem como objetivo "sensibilizar o Ministério da Educação para a necessidade de disponibilizar os recursos imprescindíveis à viabilização do crescimento da instituição" (UFS, 2004: 5).

O Plano de Expansão tem como meta o aumento da oferta de vagas nos cursos de graduação, as quais devem passar das atuais 2.110 vagas anuais para 4.610 vagas. Nesse processo está prevista a institucionalização, até 2008, dos cursos de graduação ministrados nos pólos regionais de Estância, Itabaiana, Lagarto, N. Senhora da Glória e Propriá e que funcionam em convênio com a Secretaria de Estado da Educação, sob a denominação de Projeto de Qualificação Docente (PQD).

> Nos últimos anos a UFS tem desenvolvido o Programa de Qualificação Docente (PQD) em parceira com o Governo do Estado e administrações municipais, com o objetivo de adequar a rede estadual e as redes municipais de ensino às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promovendo a qualificação, em nível superior, de todos os docentes do Estado, instalando, para tanto, em caráter provisório, cinco pólos no interior do Estado e um na capital. O programa de ampliação da UFS propõe a expansão das atividades de extensão no sentido de interiorizar as suas ações com a institucionalização desses cinco pólos e com a criação de mais um pólo, que deverão tornar-se permanentes e que servirão também como base, (…) para as atividades de ensino e pesquisa (UFS, 2004: 28-29).

O novo pólo regional previsto para ser criado ficará em Xingó (Canindé de São Francisco), localizado no sertão de Sergipe.

Diante dessa proposta, pode-se afirmar que o PQD foi uma iniciativa pública do Governo do Estado para interiorizar a oferta pública de cursos superiores para os educadores das redes estadual e municipais de ensino, mas que no contexto atual a UFS vem assumindo a expansão desfazendo a parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. E por ser verdade, em 2005 o Reitor da UFS, Josué Modesto dos Passos Subrinho, iniciou a implantação do Campus de Itabaiana,

inclusive com sede própria doada pelo governo municipal através da prefeita de Itabaiana a Srª Maria Mendonça. O Projeto foi enviado à Câmara Municipal de Itabaiana, que aprovou a instalação do Campus no prédio do CAIC, que será reformado pela UFS. E já se encontra em fase de tramitação a implantação do pólo de Lagarto.

Os resultados apresentados no próximo capítulo demonstram que uma política pública implantada com seriedade pode trazer impactos sociais positivos. Pode também gerar novas oportunidades de desenvolvimento para aqueles que foram beneficiados com os serviços oferecidos pelo setor.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos o resultado da análise dos dados obtidos através das respostas concedidas nas entrevistas feitas aos egressos do Curso de Letras do PQD_1 no Pólo de Estância. Dos 39 egressos do Curso de Letras do PQD_1 do Pólo de Estância, 27 estavam em regência, dos quais foram entrevistados 19, o que representou 48,7% da população alvo da pesquisa.

Apresentamos também uma breve reflexão sobre a observação realizada da prática pedagógica de 05 licenciados, ocorrida durante o período de setembro a dezembro de 2005.

As entrevistas e observações pautaram-se nos objetivos destacados neste estudo.

3.1 INFLUÊNCIAS DO PQD_1 NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS

No tocante às mudanças na vida pessoal e profissional ocasionadas pela participação dos professores no PQD_1, foi possível obter os resultados apresentados em seguida.

Os dados foram obtidos através da freqüência de respostas dos professores investigados, com base nos indicadores construídos pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelos próprios respondentes.

Em relação a **melhorias na vida pessoal** dos egressos do PQD_1 os respondentes destacaram: aquisição de novos conhecimentos e de nova visão de mundo, elevação da auto-estima, aquisição de novas amizades, melhoria na imagem de si e realização pessoal.

Os dados analisados permitem-nos verificar que em relação às melhorias na vida pessoal destacam-se claramente nas falas dos entrevistados os itens **aquisição de novos conhecimentos** e de **nova visão de mundo**. De certa forma isto era esperado, visto que os professores tiveram a oportunidade de realizar novas leituras ao ingressarem na universidade. Muitos deles haviam parado de estudar há muito tempo, como poderemos verificar nos relatos subseqüentes.

Entretanto, não se pode deixar de registrar a grande incidência nas respostas reportando-se à **elevação da auto-estima** e **realização pessoal**.

Resultados semelhantes foram constatados em pesquisa que fizemos anteriormente e serviu de base para uma monografia que elaboramos para a disciplina Tópicos Especiais do Ensino*: Práticas Educativas: as escolas e a literatura como subsídios para os estudos em história da educação*. A referida disciplina fez parte do currículo do Curso de Mestrado em Educação que ora estamos concluindo.

Dentre os objetivos desse estudo destacava-se o de compreender as representações dos alunos do PQD acerca do uso de uma camiseta concebida por eles e usada durante as aulas, bem como verificar o sentido de filiação à UFS ocasionado pelo uso dessa camiseta.

Nas entrevistas realizadas para fins da citada monografia, os alunos do PQD_3 e egressos do PQD_1 e PQD_2 do pólo de Estância afirmaram que o ingresso no curso representou a realização de um sonho que iniciou com a aprovação no Vestibular Especial para o Programa.

> Foi de grande importância estudar no PQD, por que eu sempre sonhei fazer um curso superior. Foi de muita alegria. Fiz bastante cursinho, tentei o Vestibular Geral na UFS, mas não passei. Foi uma grande felicidade passar no Vestibular do PQD (Profª. CRUZ, 2004 apud SIQUEIRA, 2004).

> Significou muito, pois eu sou o único dos nove filhos dos meus pais que ingressou no ensino superior. No primeiro momento eu nem estava acreditando, as pessoas na rua me paravam e parabenizavam, mas só dois dias depois, quando fui a Aracaju e comprei o jornal, que vi o meu nome, eu vi que eu realmente tinha sido aprovado, porque eu não acreditava. Fiquei muito feliz porque era um sonho meu de muitos anos ingressar na Universidade e aumentar meu nível de conhecimento, melhorar como profissional já que eu sou professor há 13 anos e eu, já estava com 7 anos sem estudar, desde que concluí o Ensino Médio. Foi uma coisa muito boa (Prof. SILVA, 2004 apud SIQUEIRA, 2004).

Como já adiantamos, um elemento bastante significativo no cotidiano dos participantes do curso foi o uso de uma camiseta tipo uniforme, confeccionada e usada pelos alunos dos cursos do PQD em todos os pólos.

Essa camiseta serviu como um instrumento de filiação a um grupo, pois identificava seus usuários como alunos da UFS, o que era motivo de orgulho para eles.

Os relatos dos informantes permitiram conhecer as representações que esses alunos tiveram acerca da camiseta usada por eles no PQD.

> Nós fizemos a camisa pra gente se diferenciar entre as turmas do Pólo e é motivo de orgulho a gente poder vestir uma camisa com o nome do curso que a gente está fazendo, com o nome, emblema da Universidade... mostrar que a gente está fazendo na Federal. (Profª. ARAÚJO, 2004 apud SIQUEIRA, 2004).

> Ter essa camisa, vestir essa camisa do PQD para mim foi muito importante porque além da identificação (...) a alegria de demonstrar o meu orgulho de ser uma aluna do PQD, uma aluna da Universidade Federal de Sergipe (Profª. SANTOS, 2004 apud SIQUEIRA, 2004).

Os depoentes demonstraram também que aquela camiseta não era apenas uma blusa, mas tinha um sentido de uniforme, de identidade e de união.

> O uniforme servia para identificar o curso que o aluno estava fazendo no PQD. Tinha o sentido de união, de integrar o grupo como um todo... (Profª. SILVA, 2004 apud SIQUEIRA, 2004).

Assim, compreendemos que as representações dos alunos do PQD acerca da tal camiseta mostravam ser esta um forte elemento de identidade, de pertencimento à instituição.

Retornando às respostas obtidas nas entrevistas para este estudo, destacamos:

> O PQD pra mim foi a realização de um sonho, era impossível, eu não acreditava mais que um dia eu conseguisse. 17 anos depois de cursar o Magistério, já trabalhando e com a idade que tinha, marido, filhos e apareceu o PQD. Eu tive desistindo, eu achava que não ia conseguir. Comecei com o incentivo de muita gente: “você vai

> conseguir", "você tem que ficar". Mas o PQD para mim foi assim a realização de um sonho que eu achava impossível... (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

O **sentimento de mudança** e **melhoria na vida pessoal** foram fortemente relatados pelos egressos:

> Para a minha vida pessoal as mudanças foram inúmeras, melhorou o nível cultural, melhorou até a imagem que a gente tem perante si mesmo, porque a gente adquiriu muito mais conhecimento, fez muitas amizades, teve acesso a informações que não tínhamos. (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

A **auto-estima** foi outro ponto enfatizado pelos depoentes, pois o fato de terem conseguido realizar o curso superior contribuiu para elevar a imagem de si mesmo e a segurança no exercício da profissão.

> A minha auto-estima subiu, ficou mais elevada. A sociedade lhe aprova, sempre valoriza mais você e não é à toa esse valor, porque o conhecimento é a base de tudo, é preciso que o conhecimento seja democratizado porque é importante para a vida, para ter uma qualidade de vida melhor, então as pessoas nos vêem com mais valor, é justo que se valorize quem estuda, porque o estudo é bom e saudável. É necessário que todos tenham esse estudo (superior), que atinja todas as camadas sociais para que o mundo seja melhor (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

> A minha auto-estima foi elevada. Eu sempre fui uma pessoa que queria fazer o curso de Letras e no passado eu até comecei a fazer o curso de Pedagogia na Faculdade Pio X em Aracaju e desisti. Saí convencido de que esse curso não era pra mim. Então a chance de fazer o curso de Letras mais próximo da minha cidade foi muito boa. Pra mim que já ensinava Português ao fazer o curso de Letras no PQD fiquei mais tranqüilo, mais pé no chão, porque o curso me certificou, me deixou mais seguro (Prof. J. L. SILVA, 2006).

As informações coletadas com as entrevistas demonstraram também o quanto a participação no curso do **PQD_1** ocasionou **mudanças na vida profissional** de seus egressos.

Em relação a **melhorias na vida profissional**, os entrevistados destacaram: melhoria salarial, respeito e reconhecimento profissional, segurança e

autonomia na sala de aula, continuação dos estudos em cursos de Pós-Graduação e novas oportunidades de trabalho.

A **melhoria salarial** não foi fortemente colocada pelos depoentes, apesar de todos os egressos haverem solicitado a mudança de nível na carreira docente, o que necessariamente lhes traria aumento salarial. Todavia, como já são muito baixos os salários dos professores, tal aumento não pode ter sido expressivo de modo que o pequeno ganho não implicou em diferença significativa do ponto dos respondentes ao registrarem o fato. Na verdade ocorreu, como será apresentado nos relatos dos professores.

Comparando os contracheques de um professor da rede estadual do mês de julho/2001 (professor com o Curso de Magistério e o Curso Adicional) e no mês de agosto/2003 (professor com Curso Superior) o salário líquido que era de R$ 385,46 (trezentos e oitenta e cinco reais e quarenta e seis centavos) passou para R$ 722,45 (setecentos e vinte e dois reais e quarenta e cinco centavos). O fato representou um aumento de 87%, o que poderíamos considerar como um aumento substancial, mas que perde em importância quando se considera o seu significado real.

A mesma coisa ocorreu na rede municipal, onde o mesmo professor em julho/2000 recebia como salário líquido R$ 332,46 (trezentos e trinta e dois reais e quarenta e seis centavos) e em fevereiro/2002, após a conclusão do curso superior passou para R$ 624,32 (seiscentos e vinte e quatro reais e trinta e dois centavos), o que representou um aumento também de 87%.

Estamos admitindo que o aumento salarial concedido não se caracterizou como um aumento em si mesmo, uma vez que não significou um acréscimo à renda do professor, mas serviu apenas para manutenção de seu poder aquisitivo, tendo em vista o rebaixamento salarial de toda a classe.

A insatisfação do aumento salarial pode ser verificada no relato dos professores, apesar de alguns reconhecerem que houve um certo ganho.

> Em relação à parte financeira, em 1992 quando entrei na rede estadual, o poder aquisitivo do salário era o mesmo que eu recebo

> hoje, apesar de hoje já ter o nível superior, triênio e 200 horas (Profª. V. P. CRUZ, 2006).

> Adquiri novos conceitos em algumas coisas e também hoje eu acho a profissão de professor muito discriminada, ninguém respeita muito não, independentemente de ter um curso superior ou não, você pode ter um doutorado, mas ninguém chama o professor de doutor. O salário dos professores de Estância foi cortado pela metade pelo atual prefeito de Estância, então o salário não melhorou (Profª. A. S. SANTOS, 2006, grifo nosso).

> Financeiramente melhorou, mas poderia ter sido muito mais, porque a valorização do magistério ainda é pouca, você se esforça para chegar a um 3º grau com todas as dificuldades, mesmo perto. Ainda não se valoriza o magistério como deveria ser, ele tem tudo pra crescer, tudo para melhorar, tudo para ser a mola da cidadania de um país (Profª. M. S. B. NORONHA, 2006, grifo nosso).

> No Estado foi mudado o nível quase um ano após a conclusão do PQD e pode ser aumentado o salário (Prof. J. L. SILVA, 2006, grifo nosso).

Em relação ao **respeito e reconhecimento profissional** e **segurança e autonomia na sala de aula**, os entrevistados disseram:

> Houve melhoria salarial, até a questão de respeito dos colegas porque você tem o nível superior, tem o reconhecimento no lugar onde você mora, no lugar onde você já trabalhou, então tudo isso aconteceu comigo. (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Antes eu já era professor há cerca de 10 anos na rede estadual e trabalhei na rede particular. Ampliou o conhecimento, o compromisso de levar a educação como coisa séria. Já tinha antes do PQD assumido o cargo de diretor da rede estadual, fui Secretário de Educação de Santa Luzia do Itanhi, continuei Secretário de Educação e o PQD me deu mais segurança e mais tranqüilidade no trabalho. (Prof. J. L. SILVA, 2006).

> Na vida profissional numa sociedade seletiva, de classe e verticalizada, o certificado me deu segurança, autonomia, passei a ser mais respeitado. (Prof. R. M. SOUZA, 2006).

Um outro item importante destacado pelos entrevistados foi a questão da **continuação dos estudos em cursos de Pós-Graduação**. Esse é um

elemento fundamental na carreira profissional do educador, pois o avanço na profissão depende da sua formação não só inicial, mas também continuada.

Essa é uma questão que as políticas públicas não podem deixar de fora, pois em tempos modernos, não basta mais a conclusão de um curso de graduação; cada vez mais a sociedade tem criado novas demandas de conhecimento e os profissionais são cobrados a estarem se atualizando constantemente.

Seria oportuno que os cursos de formação, especificamente os de formação de professor, incentivassem e oportunizassem os seus egressos a continuarem seus estudos, seja em cursos de extensão ou de Pós-Graduação.

Alguns dos egressos do PQD_1 puderam fazer cursos de especialização, inclusive com o apoio do governo do Estado que promoveu o Curso PROGESTÃO (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares).

O PROGESTÃO é um curso de formação continuada e em serviço, a nível de Pós-Graduação, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que atuam nas escolas públicas do país. As Secretarias de Educação que tiveram interesse pelo Programa assinaram termo de adesão.

O objetivo geral do PROGESTÃO é “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão democrática da escola pública, focada no sucesso escolar dos alunos”. O público-alvo do Programa é a equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores-líderes, candidatos à função de dirigente, em conformidade com critérios definidos por cada unidade da federação (www.seed.se.gov.br, acesso em 10. jul. 2006).

Mesmo os egressos que não puderam fazer uma especialização mostraram interesse em continuar os estudos, apesar de não poderem participar naquele momento.

> O PQD me impulsionou a continuar estudando, fiz pós-graduação na área de Literatura (Prof. J. L. SILVA, 2006).

> No 3º grau já me senti na obrigação de dar continuidade, eu ganhei respeito próprio, conhecimento, valorização entre meus alunos e em saber dirigir meus colegas de trabalho como funcionários do Memorial. Acho que tive uma melhoria grande, gostaria de continuar estudando, de fazer uma Pós-Graduação (Profª. M. S. B. NORONHA, 2006).

A participação no curso do PQD_1 também permitiu a alguns de seus egressos **novas oportunidades de trabalho** e até de **ocupação de cargos** na área da educação, como se pode verificar abaixo.

> Quando eu estava estudando no PQD, eu fui convidada para dirigir o Memorial de Estância que está relacionado à questão da cultura. Embora trabalhando no Memorial, continuei dando aulas à noite, porque eu não queria me afastar (da escola), aí é que eu digo da responsabilidade do professor, porque poderia não dar aula em Umbaúba, por não ganhar a regência (Profª. M. S. B. NORONHA, 2006).

> Recebi convites para ensinar na rede privada, mas não aceitei porque eu fiz uma opção de trabalhar com os filhos da classe trabalhadora, possa ser que depois eu me arrependa e mude essa idéia (Prof.R. M. SOUZA, 2006).

> Além de adquirir novo conhecimento, nova visão de mundo, tive uma melhoria de salário na rede estadual, fui aprovado no concurso municipal de Umbaúba e hoje trabalho e esse foi o principal ponto que o PQD trouxe para a minha vida (Prof. A. P. SILVA, 2005).

> Minha vida profissional melhorou muito porque adquiri novos conhecimentos, novas tecnologias, novas metodologias de aplicar em sala de aula. A minha vida profissional mudou, passei a dar aula no Ensino Médio, fui convidado a ser coordenador de escola, diretor de escola e se eu não tivesse o curso superior não poderia ocupar). essa função (Prof. J. V. SANTOS, 2006).

3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR

As representações que temos de nós mesmos e do mundo que nos cerca são resultados de diversas interações que estabelecemos ao longo da vida. Nesse processo, normas, regras e concepções vão sendo internalizadas pelos sujeitos. Isto não significa dizer que essa absorção se dê de forma mecânica ou

meramente transmitida. Ao contrário, segundo Moscovici (1978), os sujeitos as reformulam quando com elas se deparam e esse processo ocorre principalmente devido ao fato do indivíduo ser ativo e não passivo diante do mundo.

As representações sociais podem ser consideradas então como uma forma de pensamento social, como uma realidade formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade.

Para Denise Jodelet, “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2002, p. 22).

Representar socialmente uma coisa não consiste em reproduzi-la, mas reconstruí-la. Assim, a representação não é um reflexo do objeto e sim um produto de confronto da atividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objeto e com outros indivíduos.

O processo de construção das representações se dá quando os indivíduos pensam em conjunto com outros indivíduos, no momento em que elaboram, partilham saberes e comunicam entendimentos. A convivência em grupos determinados influencia nas representações sobre aquilo que se compartilha, como em determinadas profissões.

O professor é um sujeito que constrói sua própria visão de mundo ao longo de sua história e das suas interações sociais. Ele não pode ser visto como um robô que executa e processa informações, mas como uma pessoa que vai construindo, a seu modo, o seu mundo representacional, sendo responsável também pelas suas decisões e ações diante da vida.

O alicerce profissional do professor não é construído apenas nas situações da vida. A escola onde trabalha e o local onde estuda também exercem influências nas suas construções cognitivas e nas suas atuações.

A formação do professor é um processo que se dá no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva, sendo assim, precisa ser desvelada

para compreendermos sua caminhada e seu avanço pedagógico. Ela é também marcada pelas oportunidades que o mesmo tem de se qualificar e de construir seus saberes teóricos e técnicos mediante cursos de qualificação profissional. E neste aspecto os educadores sergipanos têm muito a percorrer, pois as políticas públicas na área ainda são insuficientes, o que de certa forma dificulta que os mesmos obtenham sua certificação profissional, especificamente quando se trata do Curso Superior.

3.2.1 REPRESENTAÇÕES DOS EGRESSOS ACERCA DO PQD_1 E DO MAGISTÉRIO

Ao longo da história da educação no Brasil a formação do professor esteve ausente das prioridades das políticas públicas nas esferas Federal, Estadual e Municipal, especificamente a formação em nível superior.

A partir da década de 1970 e fins dos anos 1980 os debates sobre a formação de professores passaram a fazer parte das pautas relacionadas à qualidade do ensino da escola pública. Fortalecia-se gradualmente a idéia da formação do professor em nível superior.

Nesse sentido, teve importância significativa o papel desempenhado por entidades de representação de educadores, cujas lutas e pressões se concretizaram em várias das disposições incluídas na Constituição de 1988 e na LDB – Lei nº 9394/96. Esta última, em seu artigo 62, determina a formação superior em licenciatura para os professores, e a Lei nº 9424/96 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que prevê recursos financeiros para a habilitação dos professores em exercício, como discutido no segundo capítulo.

Dessa forma, percebe-se que são recentes os avanços nas políticas de formação de professores em serviço. Entretanto, especialmente no interior do país, pode-se encontrar muitos professores que não tiveram ainda oportunidade de adquirir a formação escolar específica para o exercício do magistério nas séries

iniciais do Ensino Fundamental (Curso Normal e ou Pedagogia), de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (Licenciatura Plena Específica).

Sob essa perspectiva, compreende-se a satisfação dos professores em exercício na rede pública do interior sergipano quando ingressaram no Curso Superior a partir de 1997, através do Projeto de Qualificação Docente (PQD_1) oferecido pela Universidade Federal de Sergipe em convênio com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe (FAPESE).

Destacamos o que significou essa inclusão no nível superior para os professores da região Centro-Sul de Sergipe, através do PQD_1, pólo de Estância, assim como buscamos conhecer as representações sobre o PQD_1 e sobre o magistério construídas no processo de sua formação.

Nesse estudo são levadas em consideração para a elaboração da representação social do professor elementos relativos ao processo de formação e atuação de um grupo de educadores que conseguiram concluir um curso superior em licenciatura plena no PQD_1.

Desse modo, a representação social do PQD e do Magistério que os docentes formularam foi apreendida a partir das concepções que os mesmos elaboraram sobre o que significou ter sido aluno do PQD e quais mudanças este fato ocasionou na compreensão do papel do professor e no entendimento de sua responsabilidade profissional.

Assim, procuramos conhecer a **representação** dos egressos em relação a sua participação no PQD.

> O PQD pra mim foi uma porta pra atingir a universidade. Eu não teria condições de fazer um curso na Universidade Federal ou numa faculdade particular, não teria condições de trabalhar e estudar e pra mim foi a realização de um sonho (Prof. A. P. SILVA, 2005).

> O PQD pra mim representou a realização de uma meta talvez principal na minha vida, pelo menos até certo ponto. Fui a primeira pessoa na minha família a ter o curso superior. Moradora do interior é muito difícil ter acesso a esse tipo de ensino e pra mim é um orgulho (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Ser aluno do PQD significou para mim a base da minha vida. Mudou completamente para melhor. Financeiramente eu mudei minha vida, eu posso dar hoje uma condição de vida melhor pra minha família. Melhorou a visão de mundo, a gente já olha o mundo e a sociedade como eles realmente precisam ser vistos e olhados. O conhecimento científico é muito importante, a gente tem essa curiosidade para conhecer, conhecer do ponto de vista profundo e não superficial (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

> Foi bom ser aluna do PQD, porque era um curso que eu tinha vontade de fazer só que para me deslocar para Aracaju na época era muito difícil, e como ele veio pra cá e era um curso da Universidade Federal foi uma boa, fiquei muito satisfeita por ter feito (Profª. A. S. SANTOS, 2006).

> O PQD representou muito para mim. Primeiro, eu até me sinto orgulhosa de ter um diploma de nível superior feito pela UFS, porque isso já lhe dá um respaldo muito grande por ter feito na UFS. O curso foi muito rico tanto na questão do conhecimento quanto na questão da mudança de atitude no trabalho, na educação, além da segurança porque eu acho que a partir do momento que a gente está preparada está mais segura (Profª. M. L. Q. VIEIRA, 2006).

> Acho que o PQD foi muito importante. No campo da educação Sergipe deve muito à população e o curso superior apesar de tudo, ainda continua para poucos e embora Sergipe seja fisicamente pequeno, as pessoas, principalmente as que trabalham têm essa dificuldade de chegar à universidade. Então essa iniciativa do PQD foi muito importante. Ele veio por região e isso facilitou o professor trabalhar e estudar. Pra mim foi excelente, a convivência com outros professores de outras cidades, a troca de experiência, de um modo geral foi muito proveitoso (Prof. J. L. SILVA, 2006).

> Representou muito na minha vida, primeiro porque eu não teria condições se não fosse esse curso próximo de mim, eu não tinha condições de fazer um curso superior me deslocando da cidade onde moro para a capital (Prof. J. V. SANTOS, 2006).

O PQD contribuiu também para a **organização política** dos professores do interior sergipano. Estes filiaram-se ao Sintese e também houve a formação de Sindicatos Municipais integrados ao citado sindicato.

> Talvez o PQD tenha sido a coisa mais importante que aconteceu na educação de Sergipe nos últimos anos. Eu como militante e sindicalista via os professores acomodados, não participavam das ações sindicais e depois do PQD a coisa mudou. Eu percebi que já no segundo ano do PQD nós já éramos outras pessoas. A reunião de várias pessoas de outros municípios permitiu o diálogo, trocas de opiniões, experiências. Na verdade o PQD tinha um espaço privilegiado. Depois do PQD mais de trinta municípios se filiaram ao Sintese (Prof. R. M. SOUZA, 2006).

A análise dos relatos apresentados pelos entrevistados também demonstra em diversos momentos que foram feitas algumas críticas ao PQD por parte de alunos e professores do campus universitário da UFS. Essas críticas se referem à qualidade dos cursos, da formação dos alunos e da estrutura oferecida.

> Fomos muito criticados no início, foi questionada a qualidade do ensino (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Muitas vezes o PQD foi criticado e ainda é criticado porque as pessoas acham que não é um curso igual a você estar no Campus mesmo, você estar todos os dias, mas de qualquer forma, só em você estar fazendo um curso superior e ser da Universidade Federal, muda muito, me trouxe assim um fortalecimento muito grande (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

> Primeiro quero relatar que nós, aos sermos alunos do PQD sofríamos uma discriminação muito grande na questão da comparação entre alunos do PQD e alunos do Campus da UFS. Essa atitude é fruto de um país onde a extrema maioria dos brasileiros não conseguiu chegar até o 2º grau, imagine à Universidade. Então parece que as pessoas não se sentiam bem em ver que outras pessoas estavam tendo chance de fazer um curso superior. Então nascia a discriminação, era um fato (Prof. R. M. SOUZA, 2006).

Em relação à influência do PQD na representação que os egressos têm do **magistério**, é possível verificar as **mudanças e uma nova compreensão** do que seja o papel do professor e da responsabilidade profissional que ele deve ter em relação ao ensino.

> Bem, o que eu entendia por magistério tem como reflexo um pouco do que a gente tinha até o curso de Magistério (Normal) que eu fiz. Magistério pra gente era ensinar, simplesmente passar o conhecimento para o aluno. Após as disciplinas que eu estudei no PQD, que só no ensino superior a gente tem acesso, me deu mais consciência da minha responsabilidade como professora (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Para a minha vida, o PQD trouxe especialização profissional, melhor salário e ganho cultural. Representou a possibilidade da ascensão profissional (Profª. D. R. FONTES, 2006).

> A mudança foi muito grande porque antes era aquela questão, você via o ensino assim: aluno de um lado e o professor do outro, apesar de que eu sempre fui uma professora ligada aos alunos. Mas o PQD já trouxe uma coisa bem mais ampla, a aula ficou diferente, a maneira de preparar a aula, a maneira de ministrar a aula mudou muito, a questão da avaliação mudou, já não era aquela coisa de você fazer só uma prova (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

> Eu entendia por magistério aquilo que era um modelo na minha mente, que era contraditório a uma verdadeira educação, aquele magistério enciclopedista, que só era transmissão de conteúdo, sem o aluno interagir. O aluno só recebendo de uma forma passiva e não de uma forma ativa, interativa, era a visão que eu tinha, que o aluno era passivo e eu achava que aquilo era certo. Então a visão que eu tinha antigamente era a visão de um ensino bancário e que o aluno era totalmente passivo, só recebendo e para mim aquilo era aprender e que era certo. Mas na verdade depois da graduação isso mudou, eu fui entender que a aprendizagem é ativa e não passiva, que a gente só aprende vivendo, conhecendo teoria e prática e não só prática, a teoria é importante, mas não só teoria, as duas, o exercício teórico e o exercício prático (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

> Com o PQD a visão que eu já tinha foi continuada, mas eu percebi que é superimportante você sempre buscar conhecimento, além disso, uma coisa que o PQD me trouxe foi o compromisso com aquilo que você faz, você deve estar comprometido com o magistério (Prof. A. P. SILVA, 2006).

3.3 INFLUÊNCIAS DO PQD_1 NA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS

A formação do professor envolve diversos elementos, como a preparação científica e intelectual, o domínio de conteúdo e a sua postura investigativa frente ao conhecimento. Na formação também está envolvida a atuação

docente, ou seja, a prática pedagógica. E para investigar a prática pedagógica dos sujeitos deste estudo, além da entrevista sobre o assunto, realizamos também observações nas salas de aula em que eles eram regentes.

Inicialmente, a partir dos relatos das entrevistas, pudemos verificar que para os depoentes, o PQD ocasionou **melhorias no desempenho** em sala de aula. Foi possível a **aquisição de novos conhecimentos** e **segurança nos conteúdos trabalhados**.

> Antes eu já trabalhava com Português, mesmo sem ter o conhecimento teórico. Após a conclusão do PQD eu pude ter mais um recurso técnico, um apoio e pude melhorar a escolha das minhas atividades para a sala de aula. Os conteúdos trabalhados no curso ampliaram nosso conhecimento e deram idéias de como ampliar, de poder fazer a interdisciplinaridade, trabalhar Língua Portuguesa e inserir Literatura, trabalhar mais a Literatura que é pouco trabalhada (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Depois do PQD eu passei a observar mais as necessidades dos alunos, passei a observar melhor os conteúdos, a conhecer os conteúdos por série. Antes a gente não tinha como preparar o currículo, porque a escola não dava, a escola pública não tem aquele aparato da coordenação que chega com a gente, tudo fica por conta do professor. Então a partir do PQD eu tive essa visão e tive como melhor me sair em sala de aula, observando melhor como eu dava o conteúdo, como cobrava dos alunos, como eu entendia se aquele aluno aprendeu (Profª. V. P. CRUZ, 2006).

> Eu acho que eu melhorei a prática em relação à vivência com a disciplina e com os conteúdos. Passei a dar uma aula de melhor qualidade, na relação com o aluno houve uma melhora e também em relação do compromisso com a educação (Prof. A. P. SILVA, 2006).

> A conclusão do curso de Letras - Português deu-me duas vitórias. A primeira, pela apropriação dos conhecimentos que enriqueceu consideravelmente a minha prática pedagógica. A segunda porque abriu-me os horizontes em busca de uma metodologia renovada, onde são propostas aplicações de uma gramática contextualizada, facilitando assim a aprendizagem do aluno (Profª G. A. DÓRIA, 2006).

Um outro ponto abordado pelos entrevistados foi a questão da **preparação da aula**, **das técnicas** e **metodologias de ensino** aprendidas durante o curso.

Mudança na maneira de ensinar, na maneira de como direcionar os trabalhos, porque antes eu vivia naquele mundo que eu aprendi na época do curso Magistério. Mas com o PQD abriu-se um leque de coisas novas, de como trabalhar com o aluno, de como direcionar os trabalhos, então foi assim uma mudança muito grande (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

A minha formação em nível superior ajudou muito na minha prática, melhorou muito o modo de ministrar as aulas, a gente aprende técnicas e também a gente aprende a conhecer o sujeito humano, a conhecer para poder agir sobre ele, porque sem conhecer o ser humano, sem conhecer o potencial humano, como vai agir sobre ele, então na verdade é tudo isso, a aprendizagem mudou muito minha prática pedagógica (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

Houve muitas mudanças porque quando a gente faz um curso superior a gente aprende novos métodos, e também introduz novos assuntos que eu não achava tão importantes e passei a dar mais importância e hoje em dia eu aplico para os alunos. Uma das maiores mudanças é que eu era muito “casquinha” com eles e eu fiquei mais flexível, isso foi uma coisa boa, agora eu vejo que eles aprendem mais do que quando eu colocava muita pressão em cima deles. Melhorou na relação professor-aluno. Hoje em dia eu uso muito a música pra dar aula, gosto de seminário para saber a opinião deles (Profª. A. S. SANTOS, 2006).

Houve mudança na minha prática pedagógica. Eu já era professor há bastante tempo, adquiri mais segurança para trabalhar e melhorou mais a minha prática. Eu era professor de Língua Portuguesa e o curso de Letras trouxe novas idéias para que eu pudesse aperfeiçoar minha prática em sala de aula (Prof. J. L. SILVA, 2006).

O PQD foi muito importante na minha vida profissional, o curso em si me orientou muito na questão da elaboração da aula, na questão de aplicar novas técnicas na sala de aula, metodologias diferentes, matérias diferentes e pude aperfeiçoar mais ainda a minha vida em sala de aula (Prof. J. V. SANTOS, 2006).

Antes a gente fazia o planejamento baseando no livro didático, naqueles objetivos, estratégias, mas tudo baseado naquele livro didático. Não tínhamos muito conhecimento, participávamos de alguns cursos, mas não preparavam o professor. E depois do PQD, a mudança foi assim total, o planejamento foi diferente, a gente viu que não era só aquilo daquele conteúdo, incluímos seminários, trabalhos de pesquisa, o aluno participando mais das atividades. Antes a gente achava que era só passar uma atividade e o aluno responder. Com o PQD não, foi assim totalmente diferente (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

De acordo com os relatos e depoimentos, apesar de eles enfatizarem as mudanças ocorridas na sua prática docente ocasionadas pela participação no PQD_1, ficou claro que nem todos concordam com a predominância das mudanças na prática dos professores. Muitos educadores, mesmo após a formação, parecem não ter modificado sua prática. Os motivos apresentados nos relatos englobam a falta de compromisso do professor com a educação, a baixa auto-estima, os baixos salários, desinteresse pelo magistério e outros como se pode constatar nos relatos que seguem.

> Muitas vezes a pessoa está na área da educação não por vocação e sim por necessidade de trabalho. Essas pessoas são frustradas, nesse ponto porque estão fazendo algo que pra elas não é interessante, estão ali pra ganhar dinheiro e acabam não se dedicando naquilo ali, não tem o compromisso (Prof. A. P. SILVA, 2005, justificando por que alguns professores não modificam sua prática).

> Eu acredito que seja possível, que um professor termine o curso e não tenha muita mudança. Nós temos conhecimento de colegas que mudou muito pouco em relação ao ensino, ao relacionamento com os alunos. Muitos levam a formação mais pelo lado financeiro, não do lado cultural ou do lado do ensino, mas pelo *status* ou melhoria financeira. Isso a gente sempre vê nas pessoas que não tentam progredir em relação ao seu modo de ensinar. Falta uma consciência da importância do serviço que eles desenvolvem enquanto professores e a oportunidade que o ensino superior dá para que eles adquiram conhecimento, possam melhorar, mas mesmo assim não o fazem (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

> Quando um aluno vai para uma faculdade se graduar só com o propósito de obter um diploma, ele não vai atuar como um bom profissional. Mas quando um professor vai para uma faculdade com o objetivo de se enriquecer e através disso obter recursos para poder transmitir pro outro, para ser uma melhor pessoa, um melhor cidadão, um melhor profissional ele muda sim. Porque com certeza a educação melhora não só profissionalmente, mas ajuda a gente como ser humano como um todo (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

> Eu acho difícil não mudar nada, mas tem aqueles professores que não querem mudar, eles não querem fazer nada, eles continuam passando só o assunto no quadro, explica e não se envolvem muito, porque eles acham que não estão recebendo o suficiente e não se importam se os alunos estão aprendendo. Mas quando se faz um curso superior, muda alguma coisa em você, pode-se não querer aplicar (Profª. A. S. SANTOS, 2006).

> É possível e é comum até a gente não ver mudanças na prática do professor. Há vários motivos como o professor achar que o que ele ganha não é suficiente para desenvolver um bom trabalho, outros por se acomodarem e acharem que não devem mudar, às vezes acusam o aluno que não quer nada, que o aluno não ajuda, que o aluno não merece. Tem a baixa auto-estima do professor, ou porque não tem compromisso, são vários motivos. O curso superior não garante que o professor vai mudar, é preciso que ele tenha responsabilidade, compromisso e seja professor por vocação (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

3.3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS

Para verificar a prática pedagógica dos egressos, realizamos observações sistemáticas dos professores em sala de aula.

Conforme explicitamos na metodologia, observamos apenas 5 (cinco) professores dos 19 (dezenove) entrevistados que estavam em regência. O objetivo naturalmente era de checar sua prática de ensino e, simultaneamente, se havia correspondência entre a prática e as respostas fornecidas nas entrevistas. Relembramos que os cinco professores foram escolhidos aleatoriamente.

Conforme explicitado na metodologia, foram estabelecidos os seguintes indicadores para serem observados: existência de plano de trabalho, exposição do assunto da aula, utilização do livro didático e propriedade na transmissão de conteúdo.

Diante das observações realizadas verificamos que 4 dos 5 professores investigados tinham sempre seu plano de trabalho no dia da execução da aula. Esse resultado demonstra que os professores planejavam suas aulas com antecedência evitando o improviso, o que garante, em princípio, a realização dos objetivos de ensino. Tal postura também nos revela uma conformidade com as mudanças relatadas pelos entrevistados sobre sua prática.

Em relação à exposição do assunto da aula, verificou-se que apenas um professor não expunha o assunto do dia da aula, enquanto que outros três o fizeram efetivamente em todas as aulas observadas. Foi também notado que o

quinto professor observado oscilava entre expor completa ou parcialmente o conteúdo durante a aula.

Quatro dos cinco professores observados utilizaram diretamente o livro didático escolhido a partir da proposta do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do Ministério da Educação. Apenas um professor não o fazia e ministrava suas aulas utilizando revistas pedagógicas para trabalhar os conteúdos da aula. Essa técnica de ensino se tornava muito interessante visto que os alunos discutiam os textos em pequenos grupos e após expunham o assunto, que seria corrigido e ampliado pelo professor.

No tocante ao indicador **propriedade na transmissão de conteúdo**, a maioria dos professores observados não cometeu erro durante a exposição da aula. No entanto, como havia um professor que não expunha o conteúdo, não foi possível detectar a propriedade de sua fala; ele apenas se limitava a copiar assuntos e exercícios na lousa.

Para finalizar este estudo sobre os egressos questionamos se seria possível eles terem feito um curso superior se o governo de Sergipe não tivesse implementado em 1997 essa política pública de formação de professores.

Todos os professores afirmaram que não teriam feito. Os motivos apresentados foram semelhantes e englobaram a questão da distância das faculdades de suas residências no interior, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, questões financeiras, dificuldades para enfrentar a concorrência no vestibular tradicional e questões familiares, conforme já mencionamos na introdução.

> Seria muito difícil ter feito um curso superior se não fosse o PQD, por causa do meu trabalho, trabalhava todos os dias, não teria condições de fazer numa faculdade particular porque meu salário não permitia pagar mensalidades, nem tampouco cursar no campus da Universidade Federal. O PQD foi uma ótima oportunidade na minha vida (Prof. A. P. SILVA, 2005).

Moradora do interior a gente só tinha a opção de disputar uma vaga na própria UFS ou estudar numa faculdade particular. Nosso salário, com nível médio era mínimo, para se sustentar e tudo, então, era um pouco difícil, vontade tinha, mas talvez eu não tivesse conseguido fazer um curso superior se não fosse o PQD (Profª. L. O. SANTOS, 2005).

Não teria feito se não fosse o PQD. Eu tentei o vestibular, não tive êxito, mas valeu a pena, mas até por uma questão de acomodação, por morar no interior, vem a questão de filhos, a questão da falta de incentivo, os próprios colegas não pensavam em fazer um vestibular, não havia nada... quando aparecia um treinamento, capacitação eu sempre participava. Eu sempre gostei de fazer cursos, mas eu não acreditava e nem tinha coragem de enfrentar, de fazer uma faculdade. Só tinha em Aracaju, eu via algumas colegas daqui com tanto sacrifício, tanta luta eu não tinha coragem. Mas com a chegada do PQD, recebi incentivo de muitos colegas e da família que me deram muita força e dei muita sorte que passei no primeiro PQD, agradeço muito (Profª. A. B. V. SILVA, 2006).

Então foi a interiorização da Universidade quem me permitiu fazer um curso superior, se não fosse o PQD eu não teria me formado e sei que outras pessoas não teriam feito. É um direito nosso, seria bom que o ensino superior fosse democratizado, que o governo investisse na educação para que as pessoas tivessem conhecimento, porque ele é fundamental para a vida em qualquer âmbito, não só profissional, mas para valorizar seu semelhante, até a dona de casa, melhora também como pessoa, melhora em tudo (Profª. C. M. G. A. LIMA, 2006).

Não teria feito um curso superior se não fosse o PQD, porque primeiro quem mora no interior é muito difícil. Eu moro em Estância e trabalho em Santa Luzia e para eu fazer um curso em Aracaju eu não tinha como fazer. Além das condições financeiras que não me permitiam (Profª. M. L. Q. VIEIRA, 2006).

Naquele momento acho que não teria feito um curso superior, talvez não, o PQD foi muito importante nesse aspecto, morar no interior, distante da capital e conciliar estudo com trabalho é difícil. O PQD facilitou, sem ele não seria viável (Prof. A. P. SILVA, 2006).

Acredito que não teria feito um curso superior, apesar de eu sempre tentar ingressar na universidade, mas as dificuldades eram muitas, como a distância da capital. Seria muito complicado sair de Umbaúba para estudar em Aracaju, ficaria muito caro e também o fato de trabalhar dois turnos ou mais, teria que abandonar um emprego, o que não permitiria me manter (Prof. J. V. SANTOS, 2006).

> Naquele momento não teria feito um curso superior, seria difícil conciliar estudo, trabalho e a distância da universidade (Prof. A. S. SANTOS, 2006).

Diante das respostas apresentadas pelos egressos entrevistados do curso de Letras do PQD_1 é possível afirmar que a participação nesse curso contribuiu para melhorar a sua atuação docente, influenciando também sua vida pessoal.

CONCLUSÃO

A defesa da democratização da educação tem sido um dos pilares do desenvolvimento das sociedades modernas. Em se tratando das sociedades com Estado neoliberal, essa democratização não tem sido feita somente por meio de políticas públicas, pois o que se verifica é uma redução dos recursos públicos destinados às áreas sociais e o aumento dos serviços ofertados pela iniciativa privada.

Apesar desse processo privatista, o Estado brasileiro ainda tem desenvolvido ações que objetivam atender os anseios de grande parte dos cidadãos brasileiros. Estamos nos referindo às políticas de educação voltadas para a formação de professores em nível superior, executadas pela criação de *campi* avançados no interior do Brasil, como por exemplo, o Campus de Santos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), o Campus de Caruaru, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Campus de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), dentre outros.

Em Sergipe foi desenvolvido em parceria com o governo do Estado o Projeto de Qualificação Docente (PQD_1, PQD_2, e PQD_3) sediado em cidades pólos objetivando a formação de professores em exercício das redes públicas estadual e municipais de ensino.

Neste estudo, nos limitamos a estudar apenas o PQD_1, restringindo – nos aos egressos do curso de Letras do pólo de Estância.

Os cursos do PQD_1 foram concluídos em dezembro de 2001 e de acordo com dados apresentados pela UFS (2001), os resultados foram satisfatórios, comprovados pelos elevados índices de concludentes. Assim, dos 491 alunos matriculados nos 05 pólos, foram graduados 443, totalizando 90,23%, sendo destes, 89 os concludentes no pólo de Estância.

Em relação ao curso de Letras no pólo de Estância constatamos que dos 40 alunos matriculados, 39 foram graduados.

A pesquisa de campo realizada com esses egressos nos demonstrou que além da obtenção de certificação, sua participação no PQD também ocasionou mudanças em seus saberes, concepções e práticas de ensino.

As hipóteses traçadas para esse estudo foram comprovadas pelos depoimentos dos egressos que afirmaram ter adquirido maior segurança na profissão após ter concluído o curso superior. As representações acerca do PQD foram positivas, no sentido de reconhecerem a importância do projeto e até como uma das únicas possibilidades de cursarem uma graduação.

Em relação às melhorias na vida pessoal e profissional os egressos foram enfáticos em suas afirmações.

Nesse sentido, podemos afirmar que o PQD ocasionou diversas mudanças e melhorias na vida pessoal e profissional de seus egressos.

Assim, a contribuição deste estudo consistiu em realizar uma análise sobre os egressos desse programa de qualificação docente que foi levado a termo com sucesso pela parceria entre Governo do Estado e Universidade Federal de Sergipe.

Ao fazê-lo, averiguou a importância da implementação de políticas públicas no terreno da formação de professores em áreas interioranas do Estado de Sergipe e, simultaneamente, apreendeu os primórdios do processo de interiorização da UFS em sua tentativa de expandir seus cursos, de modo a atender à crescente demanda por esse nível de ensino.

É impossível denegar o êxito alcançado por tal empreendimento, por maior que seja o descrédito da **política** no cenário brasileiro dos últimos anos e por mais que algumas vozes se elevassem para criticar ou denegrir a iniciativa.

O programa tinha que causar impacto e o fez, modificando a perspectiva profissional e o entendimento pedagógico dos professores, o que certamente deve estar contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nos municípios sergipanos.

Apesar de nos anos 1990 o país ter caminhado sob a égide do neoliberalismo, o Estado foi capaz de promover uma política pública de conseqüências positivas. É por isso que reafirmamos a importância dessas políticas para o encaminhamento de ações vinculadas a necessidades básicas da população, como se tornaram dever do Estado a partir do momento em que se consolidou o capitalismo e foi promulgada uma Declaração dos Direitos do Homem.

Naturalmente isso não vai significar o retorno ao Estado de bem-estar que praticamente já foi superado com a implantação das medidas neoliberais, sobre as quais avançamos considerações nesse estudo. Todavia, o fato é que não podem os atuais governantes deixar de recuperar a função do Estado como árbitro apropriado para redistribuição da riqueza e defensor das instituições democráticas, por mais que os estados nacionais se encontrem enfraquecidos diante do poder financeiro e do mercado globalizado. Todos sabemos que onde o Estado mínimo impera, e particularmente nos países de terceiro mundo, têm sido muito graves as conseqüências nos setores menos ou não protegidos da sociedade.

A formação profissional é elemento crucial nas estratégias de qualificação e de desenvolvimento humano, e só isso justificaria qualquer empenho governamental no sentido de promovê-las.

No tocante ao Programa de Qualificação Docente (PQD_1) foi constatado tratar-se de uma oportunidade para que educadores **em exercício**, ainda não devidamente titulados, tivessem a ocasião de ingressar e concluir um curso de nível superior, permitindo-se novos conhecimentos que repercutiriam na sua formação social, profissional, intelectual e política.

Vimos como, em sua grande maioria, os entrevistados afirmaram reiteradamente que a participação no programa permitiu-lhes vislumbrar uma nova compreensão acerca do magistério, oferecendo-lhes, inclusive, mais segurança no exercício da docência, mediante a profissionalização que lhes estava sendo garantida. Provocou também a aquisição de uma nova postura diante do conhecimento, pois passaram a compreender que o domínio do conteúdo deve estar aliado a outros saberes e metodologias de ensino exigidos por uma docência qualificada, de maneira a não se tornarem apenas executores acríticos de

determinações impostas pelo sistema. O PQD permitiu-lhes, pois, que aprendessem novos métodos e técnicas de ensino e dominassem conteúdos que melhorariam sua atuação docente. Além disso, a troca de experiências com professores de outros municípios trouxe oportunidades de novos relacionamentos.

Vimos ainda que as observações efetuadas em salas de aula ratificaram os depoimentos emitidos pelos entrevistados a respeito das modificações que aconteceram em suas práticas, em função de sua participação no programa.

Com este trabalho esperamos ter aprofundado uma temática recente, que certamente vai ser objeto de reflexão de muitos outros estudos do gênero devido, entre outros motivos, à sua novidade. Queremos acreditar ter contribuído para a elucidação dos aspectos que foram tratados e que compuseram a problemática deste estudo.

Naturalmente, nosso esforço não significa que exaurimos a compreensão do objeto anunciado, e assim afirmamos ter clareza dos limites desta investigação.

ANEXOS

Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO: PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD_1 - 1997/2001): UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM LETRAS NO PÓLO DE ESTÂNCIA/SE
ALUNA: MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA
ORIENTADORA: PROFª. DRª WILMA PORTO DE PRIOR

EGRESSO DO CURSO DE LETRAS DO PQD_1: _____
DATA: _____
CIDADE: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Houve mudanças na sua prática pedagógica após a conclusão do PQD_1? Quais?

2. É possível um professor receber uma formação específica e não mudar sua prática pedagógica? Que razões você aponta para esse fato?

3. O que representou o PQD_1 para você?

4. Como o PQD_1 influenciou a sua concepção de magistério?

5. Quais as conseqüências que o PQD_1 trouxe para a sua vida pessoal e profissional?

6. Se não fosse o PQD_1 você teria feito um curso superior naquele momento? Por quê?

Anexo II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO: PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE (PQD_1 - 1997/2001): UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS LICENCIADOS EM LETRAS NO PÓLO DE ESTÂNCIA/SE
ALUNA: MARYLUZE SOUZA SANTOS SIQUEIRA
ORIENTADORA: PROFª. DRª WILMA PORTO DE PRIOR

EGRESSO DO CURSO DE LETRAS DO PQD_1: _____
DATA: _____
CIDADE: _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ITENS DE OBSERVAÇÃO		COMENTÁRIOS
1. EXISTÊNCIA DE PLANO DE TRABALHO ( ) Tem definição do que vai ser trabalhado na aula ( ) Improvisa as atividades da aula	1	
2. EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO DA AULA ( ) Expõe o assunto completamente ( ) Expõe o assunto parcialmente ( ) Não expõe o assunto	2	
3. UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ( ) Utiliza o livro didático ( ) Utiliza o livro didático parcialmente ( ) Não utiliza o livro didático	3	
4. PROPRIEDADE NA TRANSMISSÃO DO CONTEÚDO ( ) Comete erro ( ) Não comete erro ( ) Comete erro e se autocorrige	4	

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-Neoliberalismo*: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. .

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovane (0rgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Noberto. *A Era dos Direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *Estado Governo e Sociedade*: para uma teoria geral da política. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *O Futuro da Democracia*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. O Conceito de Sociedade Civil. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BOBBIO, Noberto; MATEUCCI, Nicola; PADQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 5 ed. Brasília: EdUnb; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos* – 1993 -2003. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Folder do Programa Universidade para Todos*: Democratizando o acesso à Universidade. Brasília: MEC, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. *Contribuições na Audiência Pública Regional Centro-Oeste sobre "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da rede Básica em Curso de Nível Superior", realizada em Goiânia, 21.03.2001*, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/audiria.htm>. Acesso em: 3.dez.2005.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação Superior e Eqüidade: inocente ou culpada? In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 79-1008, jan/mar, 2001.

CHRISPINO, Álvaro. Norteando a Política de Formação de Professores: como interpretar os artigos 62 e 87 da LDB? In: *Ensaio*: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 8, n. 28, p. 333-350, jul / set. 2000.

CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovane (0rgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovane (0rgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia*: bases sócio-políticas da legitimidade democrática. São Paulo: Ática, 1995.

DELORS, J. *Educação*: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. Porto: Asa, 1999. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI).

DEMO, Pedro. *Formação de educadores*: inquirindo alternativas. Brasília: DME/SAE, 1991.

DOURADO, Luiz Fernando. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior Brasil nos Anos 90. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas/SP: Cedes, 2002. Disponível em : revista@cedes.unicamp.br.

ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola*: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovane (0rgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Heloisa Maria et all. Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. In: *Olhar de Professor*. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, ano 7, n. 2, p. 143-158, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE - – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E LAZER – SEED. *Primeiro Termo Aditivo ao Convênio nº 1349/98*.

GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E LAZER – SEED. *Avaliação dos Cursos do PQD*. Aracaju, mimeo, 1999.

GUARESHI, Pedrinho A. & JOUCHELOVITCH (Ogs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

IANNI, Octavio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira; LEITE, Noshie Ussami Ferrari. Formação Continuada de Professores do Município de Regente Feijó: A municipalização do Ensino Fundamental e o Desafio da Construção de uma Política -1999/2002 . In: *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, 7 (2): 105-124, 2004.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?* São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Éderson Prestes Santos. ONG alerta sobre fragilidades das democracias latino-americanas. 2003. Disponível em: <file://A:\ARGENTINA.htm.> Acesso em 8.dez.2005.

MAGALHÃES, Solange Martins O. Formação dos Profissionais da Educação: uma nova forma de traduzir o Espírito da Lei. In: *Educativa Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás*. Goiânia. v. 4, n. 1. p. 119-138, jan. 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino Superior Brasileiro*: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, Guiomar Namo de. *O Ensino Médio em Números: para que servem as estatísticas educacionais?* Capítulo 06, 1999. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 8.dez.2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica*. In: GUARESHI, Pedrinho A. & JOUCHELOVITCH (Ogs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *As Políticas Sociais e o Estado Democrático Pós-Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Francisco de . Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *As Políticas Sociais e o Estado Democrático Pós-Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.). *Política Educacional*: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ORTIZ, Renato (Org.). *Coletânea de Textos de Pierre Bourdieu.* (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

PEREZ, José Roberto Rus. *Ensino Fundamental*. Capítulo 05, 1999. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 8.dez.2005.

PIMENTEL, Sonia e SÁVIO, Rivaldo. *Análise do Projeto de Qualificação Docente - PQD 1*. Departamento de Psicologia – CECH/PDI/UFS – Aracaju/SE, 2001.

SADER, Emir. A Hegemonia Neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *As Políticas Sociais e o Estado Democrático Pós-Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Eqüidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro*. INEP/Brasília/DF, 2000.

SEED/UFS/FAPESE. Convênio nº 130/97.

SILVA, Oberdan Dias. *O que é extensão universitária?* 1997. Disponível em: www.ecientificocultural.com.br. Acesso em: 8.dez.2005.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. *Vestindo a "camisa"* – um estudo sobre as representações dos alunos do PQD/Estância-SE. Monografia apresentada à disciplina Tópicos Especiais do Ensino: Práticas Educativas: as escolas e a literatura como subsídios para os estudos em história da educação. Mestrado em Educação. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFS. *Plano de Expansão – 2005-2008*. São Cristóvão: mimeo, 2004.

UFS. Projeto de Qualificação Docente – Licenciatura Pena: uma proposta de ampliação. São Cristóvão: mimeo, 1998a.

UFS. *Projeto de Qualificação Docente - Relatório Final - PQD 1* - Pólo de Estância, Estância/SE, Agosto/1997 a Dezembro/2001, 2001b.

UFS. *Projeto de Qualificação Docente 1ª Etapa – PQD 1* - Relatório Final, Aracaju, Agosto de 1997 a Dezembro de 2001, 2001a.

UFS. *Projeto de Qualificação Docente*: Licenciatura Plena, Aracaju, mimeo, 1996.

UFS. *Resolução nº 01/98/CCLI*. Aprova as Normas para Operacionalização das Atividades Compensatórias. 1998.

UFS. Termo do Convênio n° 130/97.

UFS/CONEP. *Resolução nº 006/98/CONEP*. Aprova o Projeto de Qualificação Docente – Licenciatura Plena: Uma Proposta de Ampliação, 1998b.

UFS/CONEP. *Resolução nº 019/2001/CONEP*. Altera a Resolução 09/96/CONEP e dá outras providências, 2001d.

UFS/CONEP. *Resolução nº 02/2001/CONEP*. Transforma o Curso de Licenciatura Plena em Ciências, habilitação em Química, do PQD, em Curso de Licenciatura Plena em Química do PQD, 2001c.

UFS/CONEP. *Resolução nº 03/2001/CONEP*. Transforma o Curso de Licenciatura Plena em Ciências, habilitação em Biologia, do PQD, em Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do PQD, 2001e.

UFS/CONEP. *Resolução nº 04/2001/CONEP*. Transforma o Curso de Licenciatura Plena em Ciências, habilitação em Matemática, do PQD, em Curso de Licenciatura Plena em Matemática do PQD, 2001f.

UFS/PROGRAD. Processo nº 23113007/89-96.

UFS/PROGRAD/CCV- GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E LAZER – SEED. Edital do Concurso Vestibular Especial. Aracaju, 1997.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. 3 ed. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

www.seed.se.gov.br

ALUNOS-DOCENTES ENTREVISTADOS

Adiléia Bomfim Viana SILVA

Adriana Souza SANTOS

Alexandre Pereira da SILVA

Angelita FERREIRA

Cássia Maria Gomes Andrade LIMA

Diná Rodrigues FONTES

Elba da Silva SANTOS

Gilnete Arimatéia DÓRIA

Hilton Tarquínio dos SANTOS

Jailton Santana SANTOS

João Ferreira dos SANTOS

Jorge Luiz da SILVA

José Valter dos SANTOS
Lúcia Cristina Andrade SANTANA
Lucineide Oliveira SANTOS
Maria Luiza Quintela VIEIRA
Maria Selma Barreto NORONHA
Rubens Marques de SOUZA
Valdete Paz da CRUZ