



A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO E PRECARIZAÇÃO DO ENSINO NA EAFB-PE NA DÉCADA DE 90.

*Karla Reis Gouveia **

Abstract

This article is part of research for a master's degree that sought to analyze the implications of the vocational training reform of the 1990s at the Federal Agrotechnical School of Barreiros/EAB (Pernambuco state). The research laid bare that the problematic of financing, or lack of investments in material and human resources to implement the reform, was one of factors that strongly contributed to precarization and loss of qualification of teaching in the referenced educational institution.

Keywords: Vocational Training; Teaching Reform; Education Funding.

INTRODUÇÃO

Em meio às novas possibilidades de mudanças estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/04¹, a partir das quais muitas instituições de ensino profissional vêm se reestruturando, é mister identificarmos e compreendermos os descaminhos provocados pela legislação anterior, o Decreto nº 2.208/97², que na década de 90 reformulou toda a educação profissional brasileira.

Após pesquisa³ sobre a Reforma da Educação Profissional da década de 90 (REP/90) e suas implicações na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros/PE (EAFB/PE), no contexto das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets), identificamos vários entraves e equívocos determinados pela referida

reforma, o que, hoje, nos propicia um olhar cuidadoso no sentido de não mais repeti-los.

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que foi realizada em forma de análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semi-estruturada com os seguintes sujeitos: gestores, professores e funcionários administrativos.

Para o presente artigo, selecionamos a questão do Financiamento para a Educação Profissional, compreendendo que os recursos para a educação profissional, com a referida reforma de ensino, seguiram as orientações e determinações dos princípios neoliberais, nos quais prevaleceu o discurso da eficiência e eficácia e, contraditoriamente, a redução de custos e a racionalidade financeira. As políticas educacionais, por sua vez, passam a ser ditadas pelas agências multilaterais de financiamento, em que os empréstimos para investimentos na área de educação ficam condicionados a total aceitação e orientações dessas organizações.

Nesse sentido, afirmamos que, apesar da explicação da Reforma ter se dado em função da redução de custo⁴ – o que por si só já representa um grande descaso com a qualidade do ensino profissional –, o real objetivo da política era a desestruturação da educação profissional como justificativa para a privatização desse ensino.

A EAFB/PE E O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PROEP: A PROBLEMÁTICA DO FINANCIAMENTO

A questão do financiamento da educação no Brasil não se restringe somente aos recursos vinculados constitucionalmente, ou seja, ao financiamento interno⁵. A partir da década de 1970, o país começou a contar com financiamento externo de outros países – as chamadas operações de crédito externo – como justificativa para a melhoria do ensino. Segundo Castro (2001),

* Mestre em Educação pela Universidade Fedr de Pernambuco. Técnica em Assuntos Educacionais da UFPE.
E-mail: karla.gouveia@ce.ufpe.br

Os recursos de operação de crédito se inserem dentro da estratégia de algumas instituições multilaterais de cooperação técnica à educação brasileira, por meio de projetos de co-financiamento. As atividades de cooperação internacional se inserem no âmbito de uma interação política bilateral, com enfoque formalista que caracteriza os acordos econômicos e seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. A receptividade do MEC em relação aos recursos de Agências de fomento internacionais, principalmente do Banco Mundial (Bird) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), deve-se, em grande parte, à grande expectativa gerada pelas vantagens técnicas e financeiras atribuídas aos projetos, principalmente quanto às expectativas de impactos, pelo aporte de recursos adicionais e pela capacidade de intervenção nas distorções estruturais.⁶

Embora se justifique que essas transações tenham como objetivo resolver os problemas educacionais através de intervenções nas distorções estruturais, é sabido que o intuito, na verdade, é alocar o país no contexto da globalização, “integrando-o” ao mercado global.

(...) O caráter estratégico e o alcance estrutural das políticas educativas, financiadas por esses organismos, sinaliza no momento atual, para um alinhamento da educação ao processo de globalização, com prevalência do econômico sobre os direitos sociais. Desse modo, as modalidades de empréstimo estão sujeitas à condicionalidades da lógica econômica (CARVALHO, 2003)⁷.



No que se refere à educação profissional na década de 1990, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) foi a agência responsável por esse tipo de co-financiamento. Nesse sentido foi criado o Proep. Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o BID, assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. Esse programa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho, visava desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, estas articuladas com a sociedade. Assim, objetivava ampliar vagas e diversificar a oferta no ensino profissional, bem como definir cursos para atender às demandas da sociedade e às exigências da moderna tecnologia (BRASIL. Ministério da Educação. 2004).⁸

O que deveria ser o principal instrumento articulador de implantação da política, o Proep constituiu-se na expressão do autoritarismo da reforma. O programa exigia como condição de financiamento a adequação das instituições ao que estava posto na lei. E como se isso não bastasse, foi mais além.

Na verdade, o Proep passou a ser mais do que a própria lei, pois além de reforçar o que nela estava posto, impôs mudanças que não estavam determinadas na legislação, como é o caso da extinção do ensino médio nas instituições federais de educação tecnológica. Pois o Decreto nº 2.208/97, apesar de estabelecer e formalizar a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, não determinava a extinção daquele. A Portaria nº 646/97, que vinha tratar especificamente da rede federal de educação tecnológica, também não, pois ela é que permitia, em seu artigo 2º, a concomitância entre os cursos; e mais, permitia, em seu artigo 4º, o ensino médio com matrícula independente da educação profissional com no máximo 50% das vagas oferecidas em 1997.

Porém, ao mesmo tempo em que

a lei permitia a existência do ensino médio nas Ifets, o Proep exigia, como condição para o recebimento dos recursos, que ficasse determinado, no Plano de Implantação da Reforma (PIR/Proep)⁹ das instituições, como seria feita a extinção do ensino médio. Ou seja, o PIR/Proep, que foi apresentado pela maioria das escolas em dezembro de 1997 para que as mudanças já fossem iniciadas em 1998, “orientava” as instituições a que seguissem os seguintes passos: separar em dois cursos o ensino médio e o ensino profissional para, a partir daí, ir incrementando (aumentando) o ensino profissional, ao passo em que fosse reduzindo gradativamente o ensino médio até sua extinção, num prazo máximo de cinco anos.

Então, quem observa somente a legislação – a LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97 – não tendo conhecimento dos documentos do Proep com seus critérios de elegibilidade –, acredita que a REP/90 somente fez separar o ensino médio do técnico profissional. A questão é mais complexa. Segundo Cunha,

Visto em perspectiva, o MEC passou a contar com um instrumento muito mais poderoso do que a legislação que pretendia obter do Congresso em 1996: ao invés da força coercitiva da lei, dispõe agora da força menos intensa do decreto, só que somada ao apelo irresistível dos 500 milhões de dólares para o financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública (...) ¹⁰.

De fato, estava no Proep, no financiamento, a força da reforma. Assim sendo, a corrida em busca de recursos e de financiamento foi geral: as instituições buscando apresentar seu Plano de Implantação primeiro para receber logo a “recompensa”. Algumas das instituições cujos planos foram rapidamente aprovados montavam equipes e se lançavam para as outras, a fim de prestarem assessoria.

O Plano de Implantação da Reforma-PIR da EAFB/PE, exigido pelo Proep, seguiu a mesmíssima estrutura de outras instituições da região; no entanto, não obteve os mesmos resultados. É bem verdade

que posteriormente não seguiu semelhante caminho, pois muito do que estava no plano não se tornou realidade na EAFB/PE. Mas o fato é que a EAFB/PE não foi contemplada com recursos do Proep. Se o seu PIR/Proep seguiu a mesma linha de outras escolas que foram contempladas, por que a Escola de Barreiros não foi? Por que não seguiu à risca o que estava no seu plano? Segundo os gestores entrevistados, o que de fato faltou foi um “apoio político”.

(...) eu acho que o Proep está muito relacionado a questões políticas. Eu não sei o governo atual, o governo de Lula, mas no governo anterior, a gente observa que o Proep tem um cunho muito político, né? E infelizmente a nossa escola não foi contemplada, fez projetos iguais a Satuba, iguais a Belo Jardim e de Vitória, que foram contemplados com o Proep e nós não fomos contemplados porque não tinha uma influência política forte pra isso. (GESTOR 2)

Embora não se possa dizer que o ocorrido na EAFB foi semelhante a outras escolas, podemos destacar como fato importante para análise desses depoimentos a evidência do apoio político ter sido um fator não desprezível quando da liberação de recursos do Proep para o Cefet/PE, conforme pesquisa realizada por Cordeiro (2004)¹¹. A autora constatou em sua investigação que o próprio processo de cefetização da antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco foi desencadeado sem as condições estruturais (instalações físicas, laboratórios, equipamentos, recursos humanos etc) estabelecidas pelo Ministério da Educação com o único objetivo de obter os recursos do Proep, já que uma das exigências mais importantes era a de que as escolas oferecessem cursos de nível tecnológico (superior). A constatação então a que chegou a pesquisadora foi a de que as relações pessoais entre o gestor daquela instituição e componentes do Ministério da Educação foram responsáveis tanto pela transformação da ETF/PE em Cefet/PE e conseqüentemente pela liberação das verbas do Proep. Nesse sentido, entendemos que tal abordagem pode também ser correta

...
*queda no custeio
da educação
profissional deve-se
ao fato de que, na
década de 1990,
toda atenção volta-
se para o ensino
fundamental – por
orientações do
Bird – e para o
ensino médio –
pela determinação
constitucional da
sua progressiva
universalização.*

para a EAFB, se considerarmos que a mesma apresentava os requisitos para ser contemplada com recursos do Proep, mas não apresentava o mesmo “cabedal político” que o Cefet/PE. O que nos leva a crer que não importaram as condições para que se efetivasse uma boa qualidade do ensino.

Não tendo recebido recursos do Proep, a EAFB/PE foi implementando a REP “*aos trancos e barrancos*” com o orçamento normal, conforme vinha sendo feito até então. A questão é que as mudanças exigiam investimento e adequação de prédios e instalações, equipamentos, materiais didáticos e recursos humanos. Segundo os gestores entrevistados, não houve aumento no orçamento visando atender a essa nova realidade. O incremento no orçamento ocorreu em função do aumento do número de alunos matriculados na escola.

Esses recursos em pequeno

percentual davam para cobrir no máximo as despesas com a manutenção do ensino, mas não para investir numa instituição que passaria por profundas mudanças, para não dizer por uma revolução administrativa, técnica, pedagógica e política.

Segundo os gestores entrevistados, não houve uma diminuição dos recursos que vinham do governo, mas uma desvalorização dos recursos disponíveis, já que a inflação e o aumento dos preços terminavam desvalorizando-os. Porém, os dados do Balanço Geral da União mostram que no governo FHC, no auge da reforma, houve sim uma acentuada redução de custeio para as escolas técnicas da rede federal. (Ver Tabela 1)

Santos (2004) explica que essa queda no custeio da educação profissional deve-se ao fato de que, na década de 1990, toda atenção volta-se para o ensino fundamental – por orientações do Bird – e para o ensino médio – pela determinação constitucional da sua progressiva universalização. Sem falar na ação supletiva que o MEC desenvolve junto aos estados e municípios, descuidando-se assim do seu sistema de ensino. Segundo ele,

(...) o MEC vem desenvolvendo a ação supletiva a partir do mecanismo de retirada dos recursos da receita destinados à manutenção e ao desenvolvimento de seu sistema educacional, conforme previsto no dispositivo constitucional. Neste caso, a ação supletiva torna-se perversa, pois se efetiva sem entrada de novos recursos, o que ocasiona a deterioração da rede federal de educação tecnológica e de outras instituições de ensino mantidas pelo MEC. (grifos nossos).¹²

O referido autor explica ainda que a redução com os gastos públicos de uma forma geral, ou seja, o aperto orçamentário, tem fundamentalmente a ver com a conformação à agenda determinada pelas políticas de ajustes econômicos, no sentido de “*propiciar o cumprimento dos acordos firmados com os organismos internacionais, sobretudo quanto ao pagamento de juros e encargos da*

*dívida que o país contraiu junto a esses organismos*¹³.

Lima Filho (2002) chama atenção para o fato de que a redução do custeio com o ensino profissional federal funcionou também como mecanismo eficaz para que as instituições federais aderissem à REP e se sujeitassem às exigências do Proep.

O caráter impositivo das medidas legais, aliado à progressiva redução de recursos para a manutenção e custeio das atividades das escolas técnicas e Cefets, funciona como um mecanismo eficaz pelo qual o MEC tem induzido estas instituições a aderirem à implementação da reforma, oferecendo-lhes como alternativa os recursos do Proep. Prescreve-se às instituições educacionais que desejem se habilitar a auferir recursos do Proep para expansão da reforma, bem como aos novos centros de educação tecnológica, a necessidade de apresentação de um Plano de Implantação da Reforma (PIR) que contemplem compromissos de “natureza legal” e de “natureza operacional”. (...) ¹⁴

Nesse contexto de exclusão e descompromisso, a verdade é que a REP na EAFB/PE ficou sem recursos. Não recebeu recursos do Proep e nem um investimento maior do governo para encaminhar a reforma. Mesmo assim, foi mudando seguindo os ditames das reuniões do Ministério. Foi, a cada ano, aumentando o número de cursos e de alunos sem, no entanto, ter a infra-estrutura necessária para tal. Esse foi o caminho trilhado pela EAFB/PE. Resta-nos perguntar: *Tinha outra escolha, outro caminho a ser seguido? As instituições usavam de autonomia para não implementar a reforma, mesmo sem recursos?*

Talvez nessa fala, Paro (2001) explique a situação que enfrentaram os diretores frente à reforma. O diretor

(...) é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da

ordem na escola, em mero preposto do Estado (...).¹⁵

Ouseja, como não existe nas escolas uma organização, uma participação de todos e da comunidade no sentido de uma prática democrática que as fortaleça para, por meio da pressão, dotá-las de fato de autonomia, os diretores ficaram numa situação de “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

*Impor uma
reforma de
ensino sem dar as
mínimas condições
revela, além de
um autoritarismo
desenfreado,
um total
descompromisso
com a educação.*

O discurso da eficiência, eficácia, racionalidade e produtividade prevaleceu na implementação da REP. Segundo Miranda (2000)¹⁶, analisando os documentos da EAFB/PE, em sua dissertação de mestrado, fica evidente a intenção dos princípios da qualidade total na forma de conceber os objetivos frente à reforma, em que podemos destacar expressões como: otimização do processo ensino-aprendizagem; consolidar uma política de marketing; tornar a escola competitiva; tornar a escola auto-sustentável. As escolas tinham que crescer a todo custo, aproveitando ao máximo os mínimos recursos que tinham.

Impor uma reforma de ensino sem dar as mínimas condições revela, além de um autoritarismo desenfreado,

um total descompromisso com a educação. É desta forma que se vem promovendo o sucateamento do ensino e do serviço público de uma forma geral. Como então o governo federal pode justificar que as reformas têm como objetivo primeiro intervir na crise de qualidade que invade o ensino público?

**A REFORMA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO.**

No caso da EAFB/PE, essa situação, ou seja, implementar uma reforma de ensino sem as devidas condições, teve sérias implicações na qualidade do seu ensino. Esse fato é ressaltado na fala de um dos gestores, defensor da reforma na instituição. Justificando a investida sem financiamento e contentando-se com ações pontuais, ele explica que houve algum recurso por parte do MEC, mas reconhece a precariedade na qual essa reforma foi implantada na escola.

(...) Mas essa destinação de recursos foi buscada através de convênios com o próprio MEC, como foi adquirido o laboratório de informática, certo? E a escola procurou, através da própria administração, junto com a direção geral e o diretor administrativo, atender algumas necessidades com recursos próprios mesmo, da própria escola, certo? (...) Foi feito um esforço muito grande, montou-se adaptações em laboratórios que eram de biologia passou a ser laboratório de laticínios, né? E o laboratório de física passou a ser o laboratório de microbiologia... Ou seja, recursos... a escola não recebeu, mas ela soube adequar-se, né...? Adaptar-se a essa realidade de precariedade com relação ao ensino, né? (GESTOR 2 – grifo nosso).

O manual de planejamento estratégico escolar do Proep, que ensinava o “caminho das pedras” para se chegar aos recursos, já previa o seguinte: “o processo de implementação da Reforma exigirá um esforço da comunidade escolar para suplantar os obstáculos comuns aos processos inovadores”¹⁷. Isso imaginando-se que chegariam os recursos. Imagine então uma instituição que mergulhou na reforma

sem o devido investimento!

A falta de condições para a criação de novos cursos é uma questão que merece ser destacada, embora houvesse um estímulo por parte do Governo para a ampliação do atendimento à comunidade em forma de cursos baseados em pesquisa de demanda, conforme o artigo 9º da Portaria n.º 646/97:

As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a Semtec e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos estados e municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos. (Brasil, MEC, 2001)¹⁸

E assim mais uma vez a EAFB/PE cumpriu as determinações criando o curso de turismo após proceder a uma ampla pesquisa de mercado na região. Porém, essa não era a condição para uma boa qualidade do curso. Faltavam estruturas física e humana que a escola não possuía.

Conforme dito anteriormente, o aumento de recursos destinados à EAFB/PE esteve diretamente relacionado ao aumento do número de alunos, e não necessariamente a um incremento do orçamento visando atender às demandas da REP. Entendemos então que os recursos direcionados para a educação profissional foram, de certa forma, no processo de gestão da escola, “desviados” para ensino médio, visto que foi esse nível de ensino que abarcou maior número de alunos com a expansão de matrículas em busca dos recursos¹⁹. O exposto retrata o quanto essa situação tem influência direta para um processo de precarização da qualidade do ensino profissional ministrado nessa instituição.

Na mesma lógica, os professores da área técnica apontam as dificuldades enfrentadas em função da falta de investimentos. Apontam a redução do número de animais, com até a

extinção de algumas criações, e as dificuldades em gerir o processo ensino-aprendizagem num ambiente de prática e produção sem as condições necessárias.

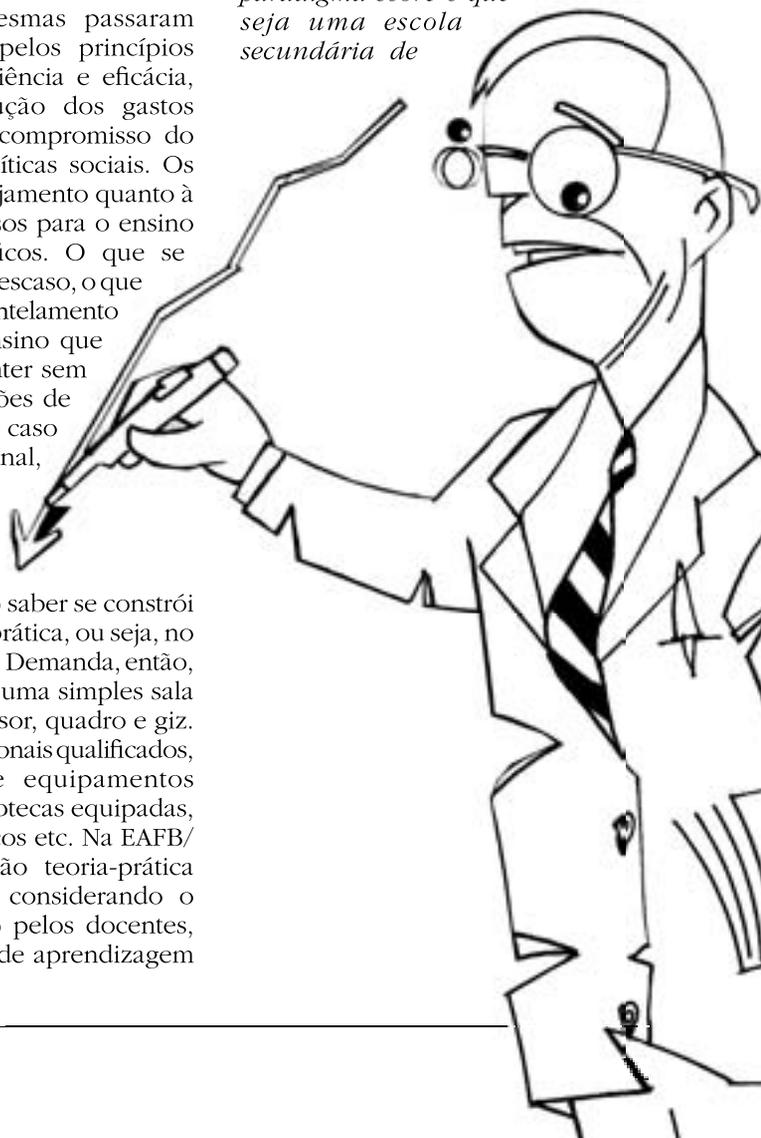
A situação que ocorria na fazenda, no campo, nos setores de prática, repetia-se também nas salas de aula, como a falta de material bibliográfico, didático e de expediente para o professor trabalhar.

(...) O básico de sala de aulas às vezes tem, às vezes não, às vezes sim... Tem agora cada vez menos qualidade, porque até um lápis, que você pode botar melhor pro professor que dure três dias, dura uma aula, porque a qualidade é ruim. Pra mim é uma **precarização** crescente e evolutiva das condições da trabalho aqui na instituição. (COORDENADOR 2 – grifo nosso)

A falta de investimento tem se caracterizado como uma constante nas políticas públicas brasileiras, sobretudo nas políticas educacionais desde que as mesmas passaram a ser orientadas pelos princípios neoliberais de eficiência e eficácia, baseados na redução dos gastos públicos e no descompromisso do Estado com as políticas sociais. Os resultados desse alijamento quanto à aplicação de recursos para o ensino têm sido catastróficos. O que se observa é um total descaso, o que conduz a um desmantelamento dos sistemas de ensino que não podem se manter sem as mínimas condições de funcionamento. No caso do ensino profissional, essa situação agrava-se ainda mais devido à sua característica específica na qual o saber se constrói na relação teoria e prática, ou seja, no “aprender fazendo”. Demanda, então, muito mais do que uma simples sala de aula com professor, quadro e giz. Necessita de profissionais qualificados, de laboratórios e equipamentos modernos, de bibliotecas equipadas, de materiais didáticos etc. Na EAFB/PE, essa conjugação teoria-prática ficou prejudicada, considerando o que foi explicitado pelos docentes, em que os setores de aprendizagem

e produção deixaram de receber os investimentos necessários até mesmo de manutenção. Observamos que houve uma contradição: ao invés da renovação, da atualização, da modernização do ensino para formar o profissional do presente e do futuro “antelado com a revolução tecnológica”, conforme previam os documentos da reforma, o que houve foi um retrocesso, uma diminuição, uma racionalização, uma degradação dos ambientes de aprendizagem e, como consequência, a queda na qualidade do ensino na instituição.

Até antes da reforma, o ensino nas Ifets era reconhecido como sendo de boa qualidade. Esse reconhecimento dava-se justamente em função das boas condições de oferecimento no que se refere às estruturas física (laboratórios, equipamentos, material e manutenção) e humana (docentes qualificados). Isso fez com que estas instituições, segundo Pinto (2002)²⁰, pudessem “*servir de paradigma sobre o que seja uma escola secundária de*



qualidade". No entanto, pelo que ficou explícito, considerando o que ocorreu na EAFB/PE após a referida reforma, essa referência mudou muito. E, infelizmente, acentuou-se com o tratamento dado aos recursos humanos.

Quanto aos **recursos humanos**, a história não foi diferente. Esse aspecto deve ser analisado sob dois ângulos: o da quantidade e o da qualidade. Da quantidade, no sentido de que não houve uma política séria de recursos humanos que viesse dar sustentabilidade à implantação da REP. Na EAFB/PE, apesar do número de matrículas ter triplicado desde o início da Reforma, o número de servidores e professores não acompanhou essa evolução. E da qualidade, tendo em vista que os recursos humanos existentes nas instituições não tiveram o devido preparo no que se refere à qualificação, à capacitação para enfrentarem as mudanças.

A escola embarcou na Reforma com o número de servidores que tinha, sem a possibilidade nem a previsão de contratação para a criação de novos cursos. Os próprios gestores reconhecem as dificuldades encontradas por não se poder contar com os recursos humanos necessários às mudanças.

Nós tivemos uma grande dificuldade com relação tanto a recursos financeiros como recursos humanos também, né? Porque a escola foi criando novos cursos: curso de turismo... uma área nova na escola. Nós não tínhamos um professor na área de turismo. Não poderíamos contratar um professor pra ficar no quadro efetivo, tínhamos que ter professor substituto, que só poderia passar dois anos na escola. Então tivemos dificuldades na implantação de cursos turismo e agroindústria... Os outros cursos não, porque a escola já funcionava na área agrícola, mas agroindústria e turismo, nós tínhamos dificuldades muito grandes com relação a isso aí porque a gente não tinha como contratar professores, e quando contratava professor substituto, com dois anos terminava o contrato e tinha que fazer outro processo. Isso aí trazia conseqüências difíceis, né? (GESTOR 2)

A literatura referente à formação de professores registra que, nas últimas décadas, tem se intensificado a precarização das relações de trabalho e emprego docente. O professor substituto é um claro exemplo de trabalho precário, pois nessas condições o trabalhador passa a contar somente com contratos temporários, sem garantias trabalhistas. Para a instituição, os contratos de professor substituto também não são interessantes já que, conforme o depoimento acima, a cada dois anos é preciso contratar outros profissionais que, muitas vezes, não estão sintonizados com os princípios e propostas do ensino profissional. Estão "só de passagem". Então o único "beneficiado" com os contratos temporários é o governo, porque reduz os gastos e se livra de encargos e implicações trabalhistas.

Mesmo com os contratos temporários que eram limitados, o aumento do número de alunos exigia mais profissionais para o ensino. Com o intuito de "tapar os buracos" das disciplinas que não tinham professor na escola para lecionar, o Proep orientava que se promovesse uma qualificação, requalificação ou até especialização daqueles que não tinham formação para determinadas áreas e passariam a assumir disciplinas consideradas afins ou correlatas à sua formação, o que, ao nosso ver, caracteriza-se como improvisação.

Os professores do ensino médio sentindo-se ameaçados com a perspectiva da extinção desse nível de ensino, logo se interessaram pelo redirecionamento da sua formação, num movimento de "salve-se quem puder". Passaram então a "aceitar" as disciplinas que lhes eram oferecidas sem grandes atitudes de reação, com raras exceções. A fala seguinte expressa a situação.

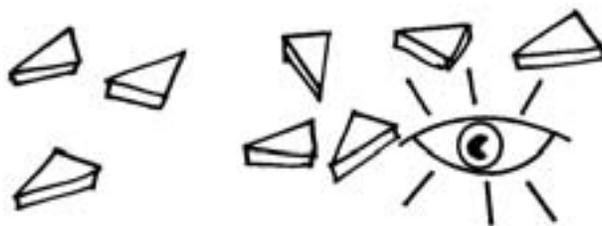
(...) Tem muito professor que está caindo de pára-quadras com essas novas disciplinas. Tiveram que assumir algumas disciplinas que não estavam preparados. E também não tem uma reciclagem para

esses professores. Tem que cobrir uma disciplina e eles chegam e fazem: 'olhe eu não estou bem nessa disciplina, mas eu vou ver o que é que faço'. E não deveria ser assim, né? (COORDENADOR 1)

Os aspectos apontados nessa investigação sobre a situação dos profissionais do ensino no contexto da reforma da educação profissional configuram-se como vieses do processo de desvalorização e precarização docente, que, segundo Oliveira (2004)²¹, está relacionado a um processo mais amplo de precarização das relações de trabalho. Nesse processo de desvalorização dos trabalhadores, é clareza do capital de que é possível aumentar suas taxas de acumulação sem, no entanto, ampliar o número de empregos. A contratação temporária e a terceirização são aspectos presentes na nova lógica de reprodução do capital, que pouco a pouco tornam-se comuns em setores que não estão voltados para o processo de produção de mercadorias, entre eles, a educação. Tal conduta é uma das ações/expressões da influência neoliberal na condução e gerenciamento dos sistemas públicos de ensino.

Na EAFB/PE, podemos observar que o que ocorreu foi uma verdadeira "improvisação docente". Não se investiu na contratação de novos professores, mas num remanejamento dos docentes de forma que, não importando a qualidade do ensino, tivesse alguém para ministrar as aulas.

Como se não bastasse tal remanejamento, foram requisitados também funcionários técnico-administrativos da EAFB/PE para a função de ensino. Em alguns casos, esses funcionários, mesmo contratados como administrativos, tinham a formação pedagógica em cursos de licenciatura. Porém, houve



casos em que os mesmos não tinham sequer curso superior: os chamados monitores ou instrutores, de acordo com a legislação.

O que está posto nesse artigo revela o quanto a lei vem permitir o aligeiramento do ensino, o qual passa à condição de poder ser ministrado por qualquer pessoa que tenha experiência profissional, mesmo sem ter sido formada para tal. A formação, a preparação do docente passa a não ter importância para o ensino. Na EAFB/PE contou-se com a boa vontade daqueles que quisessem contribuir com a instituição.

Pelo que está posto, vemos que o “desejo” de se expandir os sistemas de ensino era tanta que no concernente à preparação docente na EAFB/PE ocorreu um “vale tudo” baseado na idéia de que todos podem, basta querer ajudar. Quanto à boa vontade, Oliveira (2004) chama atenção para a fórmula utilizada nessa expansão: “(...) *estratégias de gestão e financiamento que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo*”²².

Com isso questionamos: qualquer um pode ensinar? Ludke e Boing (2004), referindo-se à questão da identidade profissional do professor que vem, assim como outras profissões, sofrendo fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, os autores citados afirmam que “(...) *dentro do magistério, a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade (...)*”²³. Essa visão leva certas pessoas a pensarem que qualquer um pode exercê-la. Ao nosso ver, a questão do ensino é muito mais complexa do que se pensa. Se para os próprios docentes, licenciados, os desafios da “arte de ensinar” se multiplicam a cada dia, a cada mudança, a cada reforma de ensino, imagine para aqueles que não foram formados para esse fim.

Mesmo com esse “vale tudo” no que se refere ao processo de ensino, os recursos humanos ainda foram insuficientes. O Coordenador 2 explica que os recursos humanos não acompanharam em quantidade o crescimento numérico de alunos

da escola. Percebemos que a falta de condições para que esses recursos humanos pudessem acompanhar o referido crescimento põe em xeque a qualidade do ensino na instituição.

A formação dos professores, a inicial e, principalmente, a continuada tem sido o calcanhar de Aquiles das políticas educacionais.

(...) eu acho que a grande questão também é que a gente cresceu, cresceu, cresceu sem as condições de recursos humanos, fator primordial pra dar vazamento, encaminhamento a esse crescimento, a essa qualidade, com as mesmas condições. Não supriram as necessidades. (COORDENADOR 2)

Aumentar o número de alunos sem, ao mesmo tempo e proporcionalmente, aumentar o número de docentes impõe a estes uma carga muito elevada de trabalho, o que faz com que não haja tempo para uma melhor preparação profissional. Revela um retrocesso no que tange ao ensino profissional na rede federal, no qual os docentes já tinham como ponto positivo a seu favor o regime de dedicação exclusiva, justamente para se empenharem e se dedicarem, promovendo um ensino de boa qualidade.

É também um retrocesso no que se refere à história da formação de professores no Brasil, pois faz reviver um processo que ocorreu na década de 1980 como sendo um dos movimentos que contribuiu para a desvalorização do professorado: “*a intensificação do trabalho docente*”. A tendência da “*intensificação do*

trabalho docente”, segundo Nóvoa (2004), promoveu a sobrecarga do cotidiano dos professores com múltiplas tarefas, “*retirando-lhes o tempo e as condições para um exercício mais refletido e partilhado da sua profissão (...)*”²⁴. Atualmente, afirma o referido autor, esse processo ressurgiu utilizando máscaras: a “*máscara das competências profissionais*” e a “*máscara da prestação de contas*” aos “*clientes*”²⁵. As máscaras, a nova roupagem, são, na verdade, os discursos utilizados na reformas de ensino: o da eficiência, da eficácia, da produtividade... próprios dos princípios²⁶ neoliberais que as vêm embasando.

A questão da contratação de docentes e de outros profissionais da educação não deveria se dar somente com o objetivo de resolver os problemas da falta de pessoas qualificadas para ministrarem as aulas, mas muito mais no sentido de inseri-los numa nova cultura de ensino, pregada pela reforma, que exigia deles novas relações com o conhecimento na sua prática pedagógica, na sua formação.

A formação dos professores, a inicial e, principalmente, a continuada tem sido o calcanhar de Aquiles das políticas educacionais. Imbernón (2002), analisando a formação e o desenvolvimento profissional (formação continuada) no contexto das últimas reformas educativas na América Latina e Espanha, afirma que a formação dos docentes é reconhecida em documentos e discursos como sendo importante para o êxito das mudanças, porém, não há, na prática, estruturas e propostas que as efetivem, com destaque para aqueles países que têm as políticas neoliberais.

En todos los países, en todos los textos oficiales, en todos los discursos, la formación permanente o capacitación se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas, sin embargo ya no es tan que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más en estos tiempos, cuando predominan gobiernos de tinte conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción) (...)²⁷



Concordamos ainda com esse autor quando afirma que em qualquer reforma educacional deve haver um investimento na formação e desenvolvimento do professorado, pois os docentes é que serão os executores das propostas educativas, a peça fundamental.

(...) cualquier reforma de la estructura y del currículo del sistema educativo – y su innovación cuantitativa e cualitativa, sobre todo ésta última – ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva de cara a capacitarse en los cambios. En cualquier transformación educativa, el profesorado ha de poder constatar no únicamente un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación e en su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Éste es un aspecto fundamental, al menos para aquellos que consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término, los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas. (grifo nosso)²⁸

Concordamos também com o Professor 12 quando afirma que “(...) *mudar é importante! A partir do momento que exista oportunidade de você se preparar com qualidade para estas mudanças*”.

O peso da mudança de fato estava no ensino por competências. A fala do professor abaixo representa como se sentiram os docentes da EAFB/PE a partir do momento em que foram obrigados a mudar a forma de ensinar. Ele afirma que é muito difícil, que os professores *não têm competências* para mudar do dia para a noite toda uma prática pedagógica, todo um sistema no qual foram formados o aluno e ele próprio.

O ensino por competências na reforma do ensino funcionou como o eixo pedagógico; no entanto, “esqueceu-se” que o professor detinha uma formação inicial sedimentada numa prática totalmente diferente do que se estava colocando. E a opção de não investir no desenvolvimento profissional desses trabalhadores frente às mudanças fez cair sobre suas costas o peso da reestruturação.

A dificuldade no trabalho por competências, seja do professor, do pedagogo ou do gestor, foi exposta na XXVI Reunião de Dirigentes das Instituições de Educação Tecnológica (XXVI Reditec), em setembro de 2000 em Vitória/ES, quando os próprios gestores, tendo em vista a situação em que as escolas se encontravam,

apresentaram um plano emergencial de capacitação: “Práticas Docentes e Pedagógicas para o Processo Ensino-aprendizagem Centrado no Desenvolvimento de Competências”, cuja justificativa era:

Face ao tempo já decorrido desde o início do processo de mudanças e à crescente percepção das comunidades escolares da necessidade de agilizá-lo, urge que se implemente um programa de capacitação destinado a inserir docentes e pedagogos, das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets), em uma nova dimensão do processo ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento para o desenvolvimento de competências ao longo da vida. (...) (SANT’ANNA, 2000)²⁹

O plano emergencial tinha como objetivo capacitar os docentes e os pedagogos das Ifets nas novas práticas de trabalho requeridas pelo processo ensino-aprendizagem centrado na construção de competências. Esse plano, no entanto, não saiu do papel até então. A Semtec não fez nenhum movimento no sentido de atender o apelo dos dirigentes.

Podemos supor que a própria Semtec não sabia como fazê-lo. Cordeiro (2004)³⁰ afirma que os técnicos que conceberam e os que implantaram não tinham condições de capacitar as comunidades das escolas, “*pois nunca experimentaram aquilo que estão defendendo*” e questiona “*de que adianta pregar o ‘saber fazer’, ‘saber ser’, se não tem noção de quem se é? E não sabendo quem se é, como querer ‘transformar’?*”

Quando questionado sobre a iniciativa da Semtec na capacitação dos docentes, o Gestor 2 responde que a mesma não se lançou nesse sentido e acrescenta que a própria Semtec não sabia como ou o quê fazer para dar continuidade às orientações sobre a reforma na escola junto aos docentes.

Não, a nível de Semtec não houve, não. Houve alguns encontros, né? Através do departamento de ensino, houve algumas reuniões com coordenação geral de ensino, né? Nós participamos de alguns encontros... porque a própria Semtec passou esse tempo todinho tentando

encontrar um meio de como instruir, né?, as escolas a esse novo modelo de ensino, né?... por competências (GESTOR 2).

Concordamos com Zibas (2002) quando, se referindo às reformas educacionais da década de 1990, afirma que, de fato, foi uma carga muito grande, um fardo pesado que ficou nas costas do professor desde a trama institucional da concepção da reforma na administração central até sua implantação nas instituições. O professor deveria ser considerado o laço estratégico,

(...) pois dele se exige o abandono de práticas há muito sedimentadas e de saberes profissionais historicamente acumulados; ou seja, espera-se uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, psicológico, social e político. Em outras palavras, espera-se que o professor: (a) compreenda as teorias, muitas vezes complexas, que embasam as reformas e suas relações com a prática escolar; (b) seja capaz de usar o novo referencial para criticar teorias e práticas sedimentadas; (c) absorva, de forma construtiva, as restrições que as inovações, intrinsecamente, fazem ao trabalho que, até então, vinha desenvolvendo; (d) abandone, imediatamente, a antiga tradição do trabalho docente individual e passe a trabalhar em grupos; (e) reconsidere a relação historicamente assimétrica entre professor e aluno etc. (...) ³¹

Exige-se muito do professor; no entanto, não foram dadas a ele as devidas condições de desenvolver seu trabalho com qualidade. De acordo com Oliveira (2004), “(...) o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” ³².

Na EAFB/-PE, houve, inicialmente, a espera e o anseio por alguma política de capacitação de recursos humanos por parte do MEC. Porém, como nada ocorreu nesse sentido, a escola, por meio da equipe pedagógica, resolveu promover um trabalho de formação continuada respaldado na pesquisa de mestrado de Miranda (2000) ³³ e na legislação vigente. Esse trabalho

visava aprofundar estudos sobre os princípios pedagógicos da REP contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico (Parecer CEB/CNE N° 16/99) ³⁴ e para o ensino médio (Parecer CEB/CNE N° 15/98) ³⁵, sobretudo no que se referia ao *ensino por competências*, este articulado com a modulação, interdisciplinaridade, contextualização e projetos pedagógicos. No entanto, foi um trabalho realizado dentro das condições e limites de uma equipe que também não havia sido preparada para tal.

Reconhece-se de certa forma um movimento da escola e da equipe pedagógica no sentido de capacitar os professores para as mudanças; porém, esse esforço não foi suficiente para tanto. Faltou uma atenção maior para com os docentes, uma política decente de educação continuada. Os próprios gestores reconhecem a incapacidade da escola – sozinha – no sentido da preparação dos professores. Boa parte destes também reconhece o esforço da escola, mas enfatizam que, mesmo assim, não se sentiram preparados.

O fato é que nem só de boa vontade, intenção e desejo vive um sistema de ensino. O que ocorreu na EAFB/PE mostra claramente a falta de compromisso com o ensino profissional. Como ensinar se não existem profissionais preparados para o ensino?

Esse descaso com a formação do professor é gritante principalmente no que se refere ao ensino profissional, pois para a educação básica já foram dados os primeiros passos por meio de alguns programas ³⁶ do MEC. O único programa que “toca” no ensino profissional é denominado de Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional (Camesp), cuja criação ocorreu em dezembro de 2003 para subsidiar o MEC no desenvolvimento de formação de professores. Porém, esse programa parece não ter saído do papel. Na educação profissional não houve efetivamente nenhum movimento nesse sentido desde o início da reforma até os dias atuais.

*O que se quer com isso?
Desqualificar e desmontar o ensino*

profissional? Isso comprova o que vimos afirmando no decorrer deste trabalho sobre as reais intenções da reforma da educação profissional. Kuenzer (2004) nos ajuda a compreender que esta é uma forma de atender e de cumprir às determinações das agências multilaterais de financiamento:

(...) o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento do ajuste fiscal. Essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. ³⁷

Pelo visto e pelo dito, a ordem era não investir mesmo na educação profissional. Segundo Kuenzer, tal procedimento representa que:

a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que vale dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política. ³⁸

Exige-se muito do professor; no entanto, não foram dadas a ele as devidas condições de desenvolver seu trabalho com qualidade.

Então, não querendo corroborar com essa renúncia, afirmamos que urge um repensar da educação profissional, um refazer do percurso que a mesma tomou até então, principalmente após a reforma da década de 1990. Assim sendo, no que se refere ao investimento em recursos humanos, temos que ter a consciência de que não basta fazer arranjos. Quaisquer mudanças ou reformas de ensino têm de vir alicerçadas por uma política séria e decente de formação e qualificação docente. *Ou acreditamos que o docente é o único responsável pela sua formação e qualificação?*

Há que se montar estruturas envolvendo o Estado e as instituições formadoras para apoiarem o docente quando das mudanças na organização escolar, seja na formação inicial ou na formação continuada, a fim de que este seja capaz de dominar os novos saberes e práticas exigidos em suas novas funções.

Concluimos este artigo afirmando que a “consolidação” da reforma na EAFB/PE, sem o investimento necessário – recursos financeiros e humanos –, conduziu o ensino na instituição a uma situação de **precarização**. Dessa forma, como então usar o discurso da qualidade para justificar as reformas quando a preocupação de fato não está na melhoria dos sistemas de ensino? Decisivamente, um discurso de

racionalidade financeira e de redução de custos não combina com o discurso da qualidade, pois, na prática, só tem conduzido à precarização e à desqualificação do ensino. As políticas educacionais têm apresentado uma irracionalidade que vem conduzindo ao oposto do se quer (se é que se quer): o desenvolvimento do país e a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, a diminuição das desigualdades sociais, enfim... Segundo Oliveira (2003),

A prevalência de medidas de cunho privatizante e a diminuição dos recursos para a educação, nos países pobres e em desenvolvimento, têm provocado resultado contrário ao objetivado pelo Banco Mundial. Os chefes de governo e os responsáveis pelas políticas educacionais parecem esquecer que a tão buscada qualidade da educação só pode ser alcançada pelo emprego de mais recursos para a educação, e não o contrário.³⁹

NOTAS:

¹ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto no. 5.154/04, de 23/07/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul., 2004. p. 181, Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da outras providências. Esse Decreto no. 5.154/04 veio permitir a integração entre o

ensino médio e o ensino profissional que fora proibida pelo Decreto no. 2.208/97.

² Id.. Decreto no. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 30 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional da década de 90 na escola Agrotécnica Federal de Pernambuco/PE**. Recife, UFPE, 2005. 183 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

⁴ CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Textos para discussão, no. 2, Brasília: MEC/Inep, 1997.

⁵ A Constituição Federal de 1988 determina que o financiamento interno da educação se dará sob a forma de recursos vinculados a impostos e de contribuições sociais.

⁶ CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n.74, p. 1-164, dez. 2001. p. 31.

⁷ CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 147-148.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Proep?** Brasília: MEC/Semtec, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 agosto de 2004. p. 01.

⁹ Id. **Orientação às Ifets para preparação do Plano de Implementação da Reforma**. Brasília: Semtec/Proep, 1997.

¹⁰ CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. (Orgs.). **O ensino e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, p. 103-134, 2002. p. 120.

¹¹ CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet/PE)**. Recife, UFPE, 2004. 304 f. Dissertação (mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

¹² SANTOS, Jailson dos. Orçamento dos Cefets e das ETFs: praticando a política do cobertor curto. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 315-333, 2004. p. 321.

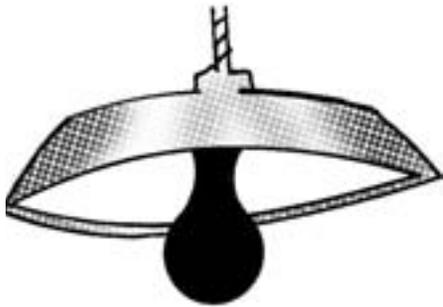
¹³ Id. *Ibid.*, p. 317.

¹⁴ LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização

Tabela I

Despesa de custeio dos Cefets e das ETFs por região 2000-2002 Região Despesa de Custeio (R\$ 1,00)			
REGIÃO	2000	2001	2002
Norte	97.687.308,63	74.961.101,47	61.717.821,08
Nordeste	361.336.067,98	318.093.783,61	316.028.893,36
Sudeste	277.497.473,87	264.570.387,88	260.658.129,42
Sul	180.518.531,95	185.845.018,51	177.149.695,04
Centro-Oeste	56.896.304,26	60.940.845,49	58.829.179,72
Brasil	973.937.650,69	904.413.137,96	874.385.720,62

Fonte: Balanço Geral da União (Exercícios 2000, 2001 e 2002) (apud SANTOS, 2004, p. 322).
Nota: valores atualizados pelo IGP-DI a preços de novembro de 2003.



e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, no. 2, p. 269-301, jul./dez., 2002. p. 280.

¹⁵PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001. p.11.

¹⁶MIRANDA, Francisca Maria Silva. **O ensino técnico agrícola e a reforma da educação profissional: um estudo sobre a formação dos formadores**. Recife, UFPE, 2000. 140 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

¹⁷BRASIL. Ministério da Educação. (1997) **op. cit.**, p. 7.

¹⁸Id. Portaria no. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal no. 9.394/96 e no Decreto Federal no. 2.208/97, e dá outras providências. In: **Educação profissional: legislação básica**. 5. ed. Brasília, 2001 (trata da rede federal de educação tecnológica).

¹⁹Como os cursos sequenciais (pós-médios) não tiveram a demanda prevista, a única forma de “ver” os recursos entrarem na instituição era aumentando o ensino médio, considerando que para esse nível de ensino sempre houve uma grande procura.

²⁰PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 109-136.

²¹OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

²²Id. **Ibid.**, p. 1131.

²³LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 setembro 2005. p. 1168.

²⁴NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.tve-brasil.com.br/salto/entrevista/antonio_novoia.htm>. Acesso em: 26 agosto 2005.

²⁵Id. **Ibid.**

²⁶OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004) **op. cit.**, p. 1130. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência são importados das teorias administrativas para o campo pedagógico.

²⁷IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y desarrollo profesional del profesorado em el Estado español y Latinoamerica. **Educar** 30, 2002. Disponível em: <<http://www.bib.uab.es/pub/educar/02118119Xn30p15.pdf>>. Acesso em 26 agosto 2005. p. 20.

²⁸Id. **ibid.**, p. 21.

²⁹SANT’ANNA, Tadeu Pissinati (Relator). **Plano emergencial de capacitação: práticas docentes e pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências**. In: REUNIÃO DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - REDITEC, 27, 2000. Vitória: Cefetes, 2000. p. 3.

³⁰CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. (2004) **op. cit.**, p. 235.

³¹ZIBAS, Dagmar. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar et al. (Orgs.). **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 72.

³²OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2004) **op. cit.**, p.1140.

³³MIRANDA, Francisca Maria Silva. (2000) **op. cit.** .

³⁴BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 15/98, de 01 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselheira Guiomar Namó de Mello. Educação Profissional: legislação básica, 5. ed. Brasília: MEC, 2001. Id. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. In: **Educação Profissional: legislação básica**, 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

³⁵Pró-formação, dirigido a professores que não têm o magistério, mas estão atuando no ensino nas quatro séries iniciais do ensino fundamental; Pró-infantil, para professores que atuam na educação infantil e não têm o magistério; Pró-Ifem, um programa nacional de incentivo à formação continuada (em nível de pós-graduação) de professores do ensino médio; Praler, um programa de apoio à leitura e à escrita que atua na formação de professores, a fim de que possam alfabetizar os alunos (de 1ª e 2ª séries) no tempo peda-

gógico do ano letivo; Gestar, um programa de gestão pedagógica da escola destinado a professores do ensino fundamental, que tem como objetivo elevar o desempenho escolar dos alunos; Projeto Ética e Cidadania cuja intenção é despertar alunos, professores e trabalhadores na educação para a consciência crítica e cidadã; Rede de Formação de Professores, para qualificar a formação continuada de professores de educação básica (MEC-Setec. Quem é o professor brasileiro. **Revista do ensino médio**, Brasília, Assessoria de Comunicação do MEC, v. 2, n. 4, 2004.

³⁶KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 30 março 2004. p. 4.

³⁷Id. **Ibid.**, p. 05.

³⁸OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51. (Col. Questões da nossa época).

RESUMEN

Karla Reis Gouveia. La cuestión de la financiación y precarización de la enseñanza en la EAFB/PE en la década de 90.

Este trabajo forma parte de una investigación de maestría que trataba de analizar las implicancias de la Reforma de la Educación Profesional de la década de 90 en la Escuela Agrotécnica Federal de Barreiros en el estado de Pernambuco. Dicha investigación puso en evidencia el problema de la financiación, es decir, la falta de inversiones en recursos materiales y recursos humanos para la puesta en práctica de la reforma – uno de los factores que contribuyó intensamente a la precarización y desclasificación de la enseñanza en dicha institución.

Palabras clave: *Educación Profesional; Reforma de la Enseñanza; Financiación de la Educación.*