

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SERVIÇO: análise do
Projeto Escolas Referência de Minas Gerais**

JUIZ DE FORA-MG

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Antunes, Marina Ferreira de Souza.

A Política de Formação de Professores/as em serviço : análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais / Marina Ferreira de Souza Antunes. -- 2015.
356 f. : il.

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Formação continuada em serviço. 2. Profissionalização docente. 3. Gerencialismo. 4. Política educacional. 5. Projeto Escolas Referência de Minas Gerais. I. Cunha Junior, Carlos Fernando Ferreira da , orient. II. Título.

MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: análise do Projeto
Escolas Referência de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da
Cunha Junior

JUIZ DE FORA-MG

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

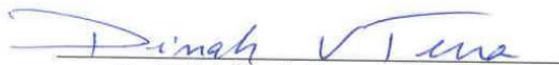
MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SERVIÇO: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



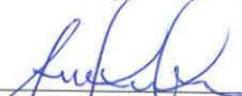
Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.ª Dr.ª Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense



Prof.ª Dr.ª Olenir Maria Mendes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFU



Prof. Dr. André Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.ª Dr.ª Beatriz de Bastos Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 26 de fevereiro de 2015.

Às professoras e aos professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

À Leopoldina, Robson, Aline, Leopoldo e Mateus.

Com carinho dedico.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano
Y luz alumbrando la ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

Gracias a la vida, gracias a la vida.

(Violeta Parra).

“Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O Senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o Senhor solte em minha frente uma ideia ligeira e eu rastreio essa por fundo de todos os matos. Amém.” (Guimarães Rosa, 1980).

RESUMO

A preocupação com a política de formação continuada em serviço no cenário contemporâneo tem ganhado certa centralidade, apesar de não ser um tema novo no âmbito das políticas educacionais. O crescente número de produções acadêmicas a respeito dessa temática, nos últimos anos, é prova dessa centralidade. A ampliação da pesquisa com esse enfoque está articulada com a contrarreforma do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização. O tema desta pesquisa abrange a política de formação continuada em serviço dos/as professores/as que atuam nas escolas estaduais em Minas Gerais. O recorte abrange o Projeto Escolas Referência – PROJER – implementado pelo Governo de Minas Gerais, a partir de 2003, trazendo como problemática o Programa de Formação Continuada em Serviço no âmbito desse projeto, que recebeu a denominação de Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP. E, dentro desse projeto, analisam-se os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs, que atuaram no período de 2004 a 2012, nas Escolas Referência –ER- do Município de Uberlândia. Esta pesquisa, que foi desenvolvida no escopo do PRODOUTORAL e financiada pela CAPES, objetivou (a) analisar os fundamentos do Programa de formação em serviço do PROJER, no âmbito dos GDPs; (b) analisar o processo de implementação da formação e suas implicações na profissionalização docente; (c) analisar o significado do Programa de formação e o papel dos GDPs, considerando os desafios da profissionalização docente e a qualificação do trabalho educativo. A hipótese levantada inicialmente foi a de que o Programa PDP, como parte do PROJER, representa uma medida compensatória de formação que não permite uma formação consistente do/a professor/a, baseada no aprofundamento e no avanço do conhecimento sobre ensino e aprendizagem e, ainda, intensifica o trabalho docente dos/as coordenadores/as. Foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados: a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto e a entrevista focalizada ou semiestruturada. Foram gravadas entrevistas com 43 coordenadores/as de GDPs, com nove gestores das Escolas Referência e com duas analistas educacionais da 40ª Superintendência de Ensino. As ferramentas teóricas utilizadas abarcam os elementos que emergem da Teoria Sociológica, com vistas a analisar contrarreforma tanto do Estado como da Educação. Da Teoria Sociológica, foi utilizado o conceito de Estado, além do o conceito de gerencialismo/mangerencialismo que sustenta a ideia de contrarreforma, e também o conceito de intelectuais ou organizadores da cultura, em uma perspectiva gramsciana. Os conceitos advindos da teoria educacional, que embasam a análise específica do objeto, ou seja, o PROJER, na sua manifestação particular que são os GDPs foram: autonomia pedagógica, trabalho educativo e profissionalização docente. Na conclusão é apontado que o processo de formação continuada em serviço, promovida pelo PROJER, serviu para consolidar a “política de avaliação” em detrimento da elevação da qualidade profissional dos/as coordenadores/as de GDPs, além de estabelecer, de maneira intensa, o gerencialismo na Educação mineira, resultando em uma intensificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Profissionalização docente. Gerencialismo. Política educacional. Projeto Escolas Referência de Minas Gerais.

ABSTRACT

The concern with in service ongoing training in contemporary scenario has become central, although this theme is not new in the context of educational policies. The increasing number of papers on this subject in the last years is a proof of this interest. The research expansion on this approach is articulated with the State counter-reformation and thus the Brazilian education counter-reform bringing evidence that this is considered as a fundamental part in the productive restructuring process, because it is responsible for the change that was expected to promote the teachers, by the professionalization processes. The theme of this survey involves the in service ongoing training of the teachers who work in Minas Gerais public schools. This clipping covers the Reference Schools Project (PROJER) implemented by Minas Gerais State government since 2003. It approaches specially the in service ongoing training Program as a part of PROJER, named as Professional Development Project (PDP). In this project, we analyzed the Professional Development Groups (PDG) who worked from 2004 to 2012 in the Reference Schools (RS) in the city of Uberlândia. This research is a part of PRODOUTORAL (PRODOCTORAT), supported by CAPES and it aimed to (a) analyze the fundamentals of the PROJER's in service training program under PDG; (b) analyze the implementation process and its implications in teacher's professionalization; (c) analyze the meaning of the formation program and the role of PDG, considering the challenges of teacher's professionalization and training and qualification of educational work. The hypothesis was that PDP Program, as a part of PROJER, a compensatory training measure that does not allow a consistent teacher's formation, based on deepening and advancing knowledge about teaching and learning. It also intensifies the coordinators' labor. We used a combination of tools for data collection: documentary research, literature review, the mixed questionnaire and a semi-structured interview. We recorded 43 interviews to PDG's coordinators and to 9 managers of the Reference Schools and to 2 educational analysts in 40th Education Superintendent. The used theoretical tools involve elements from Sociologic Theory in order to analyze both the State and Educational counter-reformation. We used the concept of State ideas besides the managerialism concept which supports the idea of counter-reformation ideas and the concept of intellectual as cultural organizers according to Gramsci. The concepts arising from educational theory that support PROJER, our analysis object, in its specific approach PDG were the following ones: pedagogic autonomy; educational work and teacher's professionalization. Our conclusions point out that the in service ongoing training process stated by PROJER served to consolidate the "evaluation policy" at the expense of raising the professional quality of the GDP's coordinators and it established the strong managerialism in Minas Gerais Education resulting in an intensification of teacher's work

Keywords: In service ongoing training. Teacher's professionalization. Managerialism. Education Policy. Reference Schools' of Minas Gerais.

RESUMEN

La preocupación por la formación continua en servicio en la escena contemporánea ha ganado centralidad, aunque no es un tema nuevo en el contexto de las políticas educativas. El creciente número de producciones académicas sobre este tema en los últimos años es la prueba de que la centralidad. La expansión de la investigación con este enfoque se articula con la contrarreforma del Estado y, por lo tanto, la contrarreforma educativa brasileña, con lo que evidencia que este es considerado como una parte fundamental en el proceso de reestructuración, ya que es responsable del cambio esperado promover los profesores a través de procesos de profesionalización. Esta investigación abarca la formación continua de los servicios / las profesoras / los que trabajan en las escuelas estatales de Minas Gerais. El esquema cubre las Escuelas Referencia del proyecto - PROJER- implementado por el Gobierno de Minas Gerais, a partir de 2003, con la problemática del Programa de Educación Continua en servicio de este proyecto, que fue llamado Proyecto de Desarrollo Profesional - PDP. Y dentro de este proyecto, análisis de los Grupos de Desarrollo Profesional - GDP, que trabajó desde 2004 hasta 2012 en las Escuelas de Referencia - ER- la Municipalidad de Uberlândia. Esta investigación, que fue desarrollado en el ámbito de PRODUÇÃO y financiado por la CAPES, con los objetivos: (a) analizar los fundamentos del Programa de formación en PROJER servicio bajo los GDP; (b) analizar el proceso de implementación de la formación y las implicaciones para la profesionalización docente; (c) analizar el significado del Programa de formación y el papel del GDP, teniendo en cuenta los retos de la profesionalización docente y la cualificación del trabajo educativo. La hipótesis inicial fue que el PDP del Programa, como parte de PROJER representa una medida compensatoria que no permite la formación de una constante capacitación de maestros basado en la profundización y el avance del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje y también intensifica la labor docente de los coordinadores. Se utilizó una combinación de herramientas para la recopilación de datos: investigación documental, la literatura, el cuestionario mixto la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron grabadas con 43 coordinadores de los GDP, con nueve directores de Escuelas de referencia y dos analistas educativos 40^a Superintendente de Educación. Las herramientas teóricas utilizadas abarcan los elementos que surgen de la teoría sociológica, con el fin de analizar la contrarreforma del Estado y de la Educación. La teoría sociológica, se utilizó el concepto de Estado, más allá del concepto de la gerencia pública que apoya la idea de la contrarreforma y también el concepto de intelectual o los organizadores de la cultura de Gramsci. Los conceptos derivados de la teoría educativa, que apoyan el objeto específico de análisis, es decir, el PROJER en su manifestación particular que son los GDP fueran: autonomía pedagógica, trabajo educativo y profesionalización docente. En conclusión, se señala que el proceso de educación continua, promovido por PROJER, sirvió para consolidar la "política de evaluación" a costa de elevar la calidad profesional del PIB de los coordinadores, y establecer, intensamente, gerencialismo en la Educación la minería, lo que resulta en una intensificación de la labor docente.

Palabras-clave: Educación continua. Profesionalización docente. Gerencialismo. Política educativa. Proyecto Escuelas Referencia de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|--------------|--|-----|
| GRÁFICO 1 - | Resultado da aplicação do questionário | 47 |
| GRÁFICO 2 - | Perfil dos/das coordenadores/as quanto ao sexo | 48 |
| GRÁFICO 3 - | Intervalo de idade dos/das coordenadores/as de GDPs | 49 |
| GRÁFICO 4 - | Tempo de atuação dos/as coordenadores/as de GDPs no magistério | 49 |
| GRÁFICO 5 - | Tempo de atuação dos/das coordenadores/as de GDP na ER | 50 |
| GRÁFICO 6 - | Dificuldade para participar de Programas de Formação Continuada | 51 |
| QUADRO 7 - | Esquema para organização das categorias..... | 52 |
| ESQUEMA 8 - | Evolução do Choque de Gestão 1 | 152 |
| QUADRO 9 - | Objetivos Estratégicos e Indicadores Finalísticos | 153 |
| QUADRO 10 - | Evolução do Choque de Gestão 2 | 157 |
| GRÁFICO 11 - | Proporção de jovens que concluíram o ensino fundamental e médio (2009) | 171 |
| GRÁFICO 12 - | Percentual de alunos/as matriculados/as no ensino fundamental (2013) | 172 |
| GRÁFICO 13 - | Percentual de alunos/as que concluíram o ensino fundamental (2013) | 172 |
| GRÁFICO 14 - | Percentual de alunos/as matriculados/as no ensino médio (2013) | 173 |
| GRÁFICO 15 - | Taxa líquida de matrícula no ensino médio (2013) | 173 |
| QUADRO 16 - | Alternativas de oferta para o ensino médio: Resolução nº 833/2006 | 187 |
| QUADRO 17 - | Ênfase em ciências humanas | 188 |
| QUADRO 18 - | Ênfase em ciências naturais | 188 |
| QUADRO 19 - | Estrutura curricular baseada nas ênfases para o 3º e 4º anos do ensino médio | 189 |
| FIGURA 20 - | Estrutura da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores | 200 |
| MAPA 21 - | Mapa de Minas Gerais com os municípios atendidos pelo PROJER | 210 |

| | | |
|-----------------|--|-----|
| QUADRO 22 - | Número de GDPs de acordo com a área temática em 2007 | 218 |
| QUADRO 23 - | Número de GDPs de acordo com a área temática em 2010 | 218 |
| QUADRO 24 - | Número de GDPs de acordo com a área temática em 2011, no município de Uberlândia | 219 |
| QUADRO 25- | Respostas dos/as coordenadores/as em relação à categoria autonomia | 270 |
| QUADRO 26- | Agenda: Área de Avaliação Educacional e Institucional ... | 289 |
| ORGANOGRAMA 27- | Estrutura geral do PDP | 354 |
| ORGANOGRAMA 28- | Atribuições do PDP | 355 |
| FLUXOGRAMA 29 - | PDCA – Método de Controle de Processos | 356 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ADE - | Adicional de Desempenho |
| ADI - | Avaliação de Desempenho Individual |
| ADIN - | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| ADUFU/SS - | Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia/ Sessão Sindical |
| AEC - | Agentes Estaduais de Capacitação |
| AFOR - | Agências Formadoras |
| ANDES/SN - | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANPAE - | Associação Nacional de Política e Administração da Educação |
| ANPED - | Associação Nacional de Pesquisa em Educação |
| ANPED CO - | Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste |
| ATO - | Área de Trabalho Orientado |
| BH - | Belo Horizonte |
| BID - | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD - | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM - | Banco Mundial |
| CAPES - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBC - | Currículo Básico Comum |
| CEFET – MG - | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais |
| CEMEPE - | Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz |
| CEPAL - | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CONAE - | Conferência Nacional de Educação |
| CONBRACE - | Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte |
| CONICE - | Congresso Internacional de Ciências do Esporte |
| CQT - | Controle da Qualidade Total |
| CRP - | Centro de Referência do Professor |
| CRV - | Centro de Referência Virtual |
| CSN - | Companhia Siderúrgica Nacional |
| DCNs - | Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EAD - | Educação a Distância |

| | |
|-------------|---|
| EDUCATIVA - | Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais |
| EJA - | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM - | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ER - | Escola Referência |
| FCO - | Fundação Christiano Ottoni |
| FDG - | Fundação de Desenvolvimento Gerencial |
| FMI - | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEB - | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF - | Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| GDP- | Grupo de Desenvolvimento Profissional |
| GDPeas - | Grupo de Desenvolvimento Profissional Afetivo Sexual |
| GO - | Grupo de Orientação |
| GQT - | Gerência da Qualidade Total |
| GQTE - | Gerência da Qualidade Total em Educação |
| GT - | Grupo de Trabalho |
| GTPE - | Grupo de Trabalho em Política Educacional |
| IBGE - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICMS - | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços |
| IDEB - | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IE - | Instituição Especializada |
| IES - | Instituições de Ensino Superior |
| INDG - | Instituto de Desenvolvimento Gerencial |
| INEP - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IP - | Instituição Polo |
| Juse - | Japanese Union of Scientists and Engineers |
| LDBEN - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDO - | Lei de Diretrizes Orçamentárias |
| LOA - | Lei de Orçamentos Anuais |
| MARE - | Ministério Federal de Administração e Reforma do Estado |
| MEA - | Sistema de Monitoramento e Avaliação |
| MEC - | Ministério da Educação |
| NEPP - | Núcleo de Estudos em Políticas Públicas |
| NPCEM - | Novo Plano Curricular para o Ensino Médio |

| | |
|---------------|---|
| OCDE - | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMC - | Organização Mundial do Comércio |
| OSCIPS - | Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos |
| PAAE - | Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PACI - | Projeto Anchieta de Cooperação Interuniversitária |
| PAICBC | Acompanhamento e Avaliação da Implantação dos CBCs |
| PAIE - | Programa de Apoio às Inovações Educativas |
| PCNs - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDCA - | Plan Do Check Action |
| PDE - | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDE - | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PDEMG - | Plano Decenal de Educação de Minas Gerais |
| PDP - | Projeto de Desenvolvimento Profissional |
| PDPI - | Programa de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional |
| PEAS - | Programa Educacional Afetivo Sexual |
| PEC - | Plano de Enriquecimento Curricular |
| PEEMG - | Plano Estadual de Educação de Minas Gerais |
| PIBID - | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PIPE - | Projeto Integrado da Prática Educativa |
| PISA - | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PMDI - | Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado |
| PNAD - | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PNE - | Plano Nacional de Educação |
| PNUD - | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPAG - | Plano Plurianual de Ação Governamental |
| PPGE/UFJF - | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora |
| PQTE - | Programa Qualidade Total em Educação |
| PROALFA - | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| PROCAD - | Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas |
| PROCAP - | Programa de Capacitação de Professores |
| PROCIÊNCIAS - | Programa de Capacitação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciências e Matemática |

| | |
|-------------|--|
| PRODEC - | Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular |
| PROEB - | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| PROGESTÃO - | Projeto de Capacitação à Distância para Gestores Escolares |
| PROJER - | Projeto Escolas Referência |
| PSDB - | Partido Social Democrático Brasileiro |
| PUC - MINAS | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| RBEP - | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| RME/UDI – | Rede Municipal de Ensino de Uberlândia |
| SAEB - | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SBPE - | Sistema de Blogs para Projetos Educacionais |
| SD/SEE | Subsecretaria de Desenvolvimento da Secretaria de Educação |
| SEEMG - | Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais |
| SEPLAG - | Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão |
| SIMAVE - | Sistema de Mineiro de Avaliação da Educação Pública |
| SindUTE - | Sindicato dos Trabalhadores em Educação |
| SRE - | Superintendência Regional de Ensino |
| STF - | Supremo Tribunal |
| TC - | Tribunal de Contas |
| TCE - | Tribunal de Contas do Estado |
| TCU - | Tribunal de Contas da União |
| TICs - | Tecnologias Informacionais de Comunicação |
| TQC - | Total Quality Control |
| UAB - | Universidade Aberta do Brasil |
| UEMG - | Universidade Estadual de Minas Gerais |
| UFJF - | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG - | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFU - | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFV - | Universidade Federal de Viçosa |
| UNESCO - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICAMP - | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF- | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 20 |
| CAPÍTULO I DIRETRIZES DA INVESTIGAÇÃO: FERRAMENTAS METODOLÓGICAS..... | 31 |
| 1.1 O problema de pesquisa: tornar-se pesquisadora no cotidiano da prática pedagógica | 31 |
| 1.2 Os procedimentos teóricos metodológicos da investigação: Inserção e imersão na realidade..... | 37 |
| 1.3 O perfil dos/as coordenadores/as dos Grupos de Desenvolvimento Profissional: organização e análise dos dados a partir dos questionários e das entrevistas..... | 46 |
| CAPÍTULO II DIRETRIZES DA INVESTIGAÇÃO: FERRAMENTAS TEÓRICAS..... | 54 |
| 2.1 Categorias que emergem da Teoria Sociológica..... | 56 |
| 2.1.1 O conceito de Estado: contribuições de Poulantzas | 57 |
| 2.1.2 A contrarreforma do Estado: gerencialismo/managerialismo | 60 |
| 2.1.3 Intelectuais ou organizadores da cultura: o conceito em Gramsci..... | 63 |
| 2.2 Categorias que emergem da Teoria Educacional..... | 64 |
| 2.2.1 Autonomia pedagógica | 64 |
| 2.2.2 Trabalho educativo | 66 |
| 2.2.3 Profissionalização docente..... | 68 |
| 2.3 Estudos e pesquisas encontrados sobre a temática | 71 |
| 2.4 Formação Continuada em Serviço: a necessidade de avaliação dos programas..... | 77 |
| CAPÍTULO III A CONTRARREFORMA DO ESTADO E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990..... | 82 |
| 3.1 O Estado: reconfiguração em tempos de neoliberalismo..... | 82 |
| 3.2 O Estado: reconfiguração no contexto da globalização | 93 |
| 3.3 Reestruturação do Estado: implicações na política educacional | 96 |
| 3.4 A formação continuada em serviço: implementando a contrarreforma educacional... | 104 |
| CAPÍTULO IV A CONTRARREFORMA DO ESTADO E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990..... | 114 |

| | |
|---|------------|
| 4.1 A contrarreforma do Estado em Minas Gerais: implantação da Gerência da Qualidade Total | 114 |
| 4.2 Contrarreforma na Educação mineira | 120 |
| 4.2.1 Gerência da Qualidade Total em Educação em tempos de neoliberalismo: o caminho apontado pelo ProQualidade. | 120 |
| 4.2.2 O PROCAP: o “novo” modelo de formação continuada em serviço | 125 |
| 4.2.3 O projeto Veredas: formação superior em serviço | 131 |
| CAPÍTULO V O CHOQUE DE GESTÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS NOS ANOS 2000..... | 138 |
| 5.1 A gestão pelo “choque” | 138 |
| 5.2 A gestão por resultados..... | 144 |
| 5.3 O Estado em Rede | 154 |
| 5.4 A gestão por Avaliação de Desempenho Individual (ADI)..... | 159 |
| 5.5 A pactuação na SEEMG: Educação por resultados | 167 |
| 5.5.1 Educação por resultados: elaboração do Currículo Básico Comum (CBC) | 175 |
| 5.5.2 Educação por resultados: novo plano curricular para o Ensino Médio | 184 |
| 5.6 MAGISTRA: a escola de formação dos/as professores/as de Minas Gerais..... | 197 |
| CAPÍTULO VI PROJER/GDPS À LUZ DO DISCURSO OFICIAL E AS VOZES DOS SUJEITOS: SIGNIFICADOS E REPERCUSSÕES..... | 203 |
| 6.1 PROJER: Algumas “referências” para ser “a referência” | 203 |
| 6.2 Os GDPs ao longo dos anos..... | 212 |
| 6.3 Coordenadores de Grupos de Desenvolvimento Profissional: elo entre a escola e a SEEMG? | 222 |
| 6.4 Profissionalismo e desenvolvimento profissional: o que significa isso?..... | 251 |
| 6.4.1 Desenvolvimento profissional e a formação de professores para a pedagogia de projetos: autonomia regulada..... | 263 |
| 6.5 Desenvolvimento Profissional e Inovação Tecnológica: reconfiguração do trabalho docente..... | 277 |
| CONCLUSÕES | 302 |
| REFERÊNCIAS | 313 |
| APÊNDICES..... | 345 |
| 1 Apêndice A: Questionário Aplicado aos/às Coordenadores/as de GDP..... | 345 |
| Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 348 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice C: Questionário Aplicado aos/às Gestores/as e Analistas Educacionais..... | 349 |
| Apêndice D: Roteiro de Entrevista Semiestruturada Com os/as Coordenadores/as de GDPs..... | 351 |
| Apêndice E: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os/as Gestores/as | 352 |
| Apêndice F: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com as Analistas Educacionais | 353 |
| ANEXOS | 354 |
| ANEXO A: Estrutura Geral do PDP..... | 354 |
| ANEXO B: Atribuições do PDP..... | 355 |
| ANEXO C: PDCA – Método de controle de processos | 356 |

INTRODUÇÃO

Quem forma, se forma;
Quem ensina, aprende a ensinar;
Quem aprende, ensina ao aprender.
(Paulo Freire, 1996).

A busca incessante pela elevação da qualidade na Educação, entendida, em especial, como universalização do ensino e melhoria no ranqueamento dos/as alunos/as nas avaliações externas (tanto em âmbito nacional como no internacional), redimensiona a necessidade da qualificação profissional, materializada na formação inicial de professores/as, e também na necessidade de processos de formação continuada (entendida como formação em serviço). É, inclusive, respaldada por um arcabouço Legislativo, marcado pela aprovação de diversos ordenamentos legais; como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LBD 9394/96; o Plano Nacional de Educação – (2001 – 2010 e também o de 2014 – 2024); além de vários decretos e normativas.

A preocupação com a formação continuada não é tema novo no âmbito das políticas educativas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), no entanto no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), “essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...]. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”.

De acordo com uma pesquisa realizada por André et al. (1999), a produção acadêmica sobre o tema da formação no Brasil (incluindo a inicial e a continuada), praticamente dobrou entre os anos de 1990 e 1996, passando de 460 em 1990, para 834, em 1996, com nítida concentração no tema da formação inicial. Esse quadro se mantém até 1998, conforme pesquisa de Brzezinski e Garrido (2001). Em outra pesquisa (ANDRÉ, 2006), abarcando até o ano de 2002, aponta para o foco que foi dado na identidade e na profissionalização docente, bem como para o crescimento das investigações sobre as políticas de formação de professores, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Garrido e Brzezinski (2006) destacam as pesquisas realizadas na perspectiva do “professor pesquisador” e na consolidação das parcerias entre universidades e sistemas de ensino (estadual e municipal), fomentando programas de formação continuada, principalmente, pós-LDB. Esses dados corroboram para que o tema formação de professores/as se constitua em um campo específico de estudo (GARCÍA, 2009), o que foi comprovado pelo estudo desenvolvido por André (2010).

Esse destaque que foi dado à formação, em especial, à formação continuada, pode ser identificado nas diversas pesquisas realizadas nos últimos anos, que abordam esse assunto sob os mais diversos aspectos: André et al. (1999); Day (1999); García (1999, 2009); Nunes (2000); Gatti (2001, 2008, 2012a, 2012c); Brzezinski e Garrido (2001); Dourado (2001); Imbernón (2002); Maués (2003a, 2003b, 2004); Oliveira (2003a, 2007, 2011); André (2006, 2010); Evangelista; Shiroma (2007); Ghedin; Almeida e Leite (2008); Oliveira (2008); Calderano (2009); Gatti e Barreto (2009); Mazzeu (2009); Scheibe (2010); Bauer (2011); Novaes (2012); Ramalho e Nuñez (2012), Cunha (2013), entre outros que foram utilizados no presente estudo.

A recente ampliação da pesquisa com enfoque na formação continuada em serviço está articulada com a contrarreforma¹ do Estado e, por conseguinte, a contrarreforma educacional brasileira, trazendo indícios de que esta é considerada como parte fundamental no processo de reestruturação produtiva, uma vez que é responsável pela mudança que se esperava promover nos professores, por meio de processos de profissionalização. Para Estrela (1999),

A exigência de certificação da qualidade, da racionalização de custos-benefícios e da regulação dos sistemas passou do mundo da produção, dominado pela competitividade, para o mundo da educação e da formação, também ele cada vez mais submetido à lógica da produção. (p. 194).

Pode-se afirmar que a década de 90 do século XX, em termos de políticas educativas, foi marcada pelas orientações das organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, no âmbito da Educação, de reorientar a elaboração de currículos escolares, que deveriam estar voltados para as demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico. Esse aspecto se encontra expresso no consenso estabelecido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jontiem, no ano de 1990 e que foi sucedido por outros eventos da mesma magnitude, como, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000).

Esses acordos priorizaram a Educação primária, que, em um primeiro momento, focalizou o Ensino Fundamental, deixando de lado as outras etapas (Ensino Infantil e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Ensino

¹ Esse conceito será explicado mais à frente no texto, na página 60.

Profissionalizante) e em detrimento da Educação Superior. Enfocou a mundialização do padrão de qualidade no Ensino Fundamental.

Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais (OLIVEIRA, 2001, 2003a, 2007 e 2011; SHIROMA, 2004, 2011). Desse modo, os programas de formação continuada são orientados no sentido de obterem resultados que explicitem a minimização da pobreza e, ao mesmo tempo, incorram na melhoria da qualidade da Educação, expressa, em especial, por meio das avaliações de larga escala. A educação, preconizada pelos organismos internacionais, é vista como “passaporte” para o mundo globalizado.

As orientações advindas dos organismos internacionais orientaram os programas de formação continuada no Brasil como um todo e também em alguns estados em particular. Minas Gerais se insere nesse processo desde a década de 1990, implementando projetos como: ProQualidade, Programa de Capacitação de Professores - PROCAP, Projeto de Capacitação de Dirigentes das Escolas Públicas - PROCAD, VEREDAS e Projeto Escolas Referência - PROJER.

A proliferação dos projetos e dos programas e a importância que adquiriram nas secretarias estaduais e municipais de Educação manifestam dois processos distintos e, ao mesmo tempo, interligados. A necessidade de avaliar esses projetos, por um lado, e, por outro, a dificuldade para realizar essas avaliações. Muitas vezes essa dificuldade se manifesta pois

A definição de indicadores de impacto e a ‘mensuração’ da interferência de um curso específico na composição do saber docente e no desempenho de alunos são complexas pela própria natureza dos processos de aprendizagens individuais e coletivos e das mudanças nas práticas pedagógicas. A própria mensuração da contribuição do curso de formação na composição desses saberes enfrenta a dificuldade de separar os momentos em que se dá sua construção. A aferição da influência dos conhecimentos dos docentes sobre os alunos é ainda mais complexa, além de não ser consensual na literatura a possibilidade de se estabelecer uma relação direta entre os saberes de um professor e o desempenho de seus estudantes. (BAUER, 2011, p. 23).

Esta pesquisa se insere nesse contexto de investigação, ou seja, das políticas de formação continuada em serviço de professores/as, no sentido de analisar, de maneira particular, os fundamentos do PROJER e o processo de sua implementação. Foi considerado o Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP, que subjaz o PROJER, e se materializa nos Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP. Esses grupos foram os responsáveis pelo

processo de formação continuada em serviço dos/as professores/as em Minas Gerais desde 2003.

Nesse processo de investigação, esta pesquisa envolve tanto a política de formação continuada em serviço como a avaliação dessa política, uma vez que, para a análise dos fundamentos do projeto, foi necessário abordar questões como a elaboração de propostas curriculares para as diversas disciplinas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e também a mudança curricular no Ensino Médio implantada pelo projeto com as consequências para o trabalho educativo dos/as professores/as.

O tema desta pesquisa abrange a política de formação continuada em serviço dos/as professores/as que atuam nas escolas estaduais em Minas Gerais. O recorte abrange o PROJER implementado pelo Governo de Minas Gerais, a partir de 2003, trazendo como problemática o Programa de Formação Continuada em Serviço no âmbito desse projeto, que recebeu a denominação de Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP. E, dentro desse projeto, analisamos os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs, que atuaram no período de 2004 a 2012, nas Escolas Referência –ER- do Município de Uberlândia. Buscamos responder aos seguintes questionamentos: (1) Em que consiste o Programa de formação em serviço de professores no âmbito do PROJER? (2) Quais são os seus fundamentos teóricos e metodológicos? (3) Quais as implicações desse projeto na formação profissional dos/das professores/as?

Com esses questionamentos, pretende-se identificar a principal característica do Projeto, se tem caráter compensatório ou de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento (GATTI, 2008), quem elaborou e como foram implementadas as políticas públicas para a formação de professores da Educação Básica nas escolas estaduais de Uberlândia, que participaram do PROJER.

Consideramos que, para responder a essas questões, é necessário compreender esse fenômeno em sua totalidade. Entendemos por totalidade aquilo que apresenta Lukács (2003, p. 87) “[...] o método dialético, e sua concepção de totalidade, manifestam-se como conhecimento real do que ocorre na sociedade.” Mais adiante, esse autor fala que “[...] a categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova.” (LUKÁSC, 2003, p. 103).

Outro autor que nos auxilia na compreensão da categoria totalidade, no materialismo histórico dialético, é Kosik (1976, p. 36) para quem ela significa “[...] realidade como um todo

estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (grifo no original), lembrando que esses fatos não são átomos indivisíveis, mas partes estruturais do todo. Kosik (1976) fala de uma “totalidade concreta” e ressalta que

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal grupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 36 - Grifo no original).

É, portanto, a essa totalidade que nos referimos. No entanto, é preciso que esse fenômeno seja estudado também, a partir de sua contradição, fundamentado em uma concepção materialista do modo humano de produção social de existência, que, de acordo com Marx e Engels (1996),

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular a observação empírica coloque necessariamente em relevo empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação a conexão entre a estrutura social e política e a produção. [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material. [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (p. 37).

Dessa forma, e buscando responder aos questionamentos anteriormente colocados, esta pesquisa objetiva de modo geral (a) analisar os fundamentos do Programa de Formação em Serviço do PROJER, no âmbito dos GDPs; (b) analisar o processo de implementação da formação e suas implicações na profissionalização docente; (c) analisar o significado do Programa de Formação e o papel dos GDPs, considerando os desafios da profissionalização docente e a qualificação do trabalho educativo.

Para tornar possível a consecução desse objetivo foi necessário subdividi-lo em outros objetivos específicos:

1. Por meio de pesquisa documental, identificar, descrever e analisar as políticas de formação continuada em serviço de professores/as em âmbito geral e, especificamente,

dos projetos promovidos pela SEEMG, no âmbito do PROJER, considerando as Escolas Referência do Município de Uberlândia;

2. A partir da constituição do corpus, ordenar e resumir as informações neles contidas com vistas a identificar e explicitar, a partir dos documentos analisados, as concepções de Educação, de formação continuada em serviço de professores/as, de desenvolvimento profissional e profissionalismo/profissionalidade do PROJER;
3. Analisar e interpretar os elementos teóricos e metodológicos que embasam e sustentam a política educacional do PROJER;
4. Identificar os/as atores/as sujeitos/as² que participaram da implementação do PROJER, via especificamente os GDPs e realizar entrevistas semiestruturadas ou focalizadas com seus componentes, com a finalidade de identificar e avaliar as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e os efeitos dessa formação em seu desenvolvimento profissional;
5. Investigar os/as coordenadores/as de GDPs acerca do seu entendimento do projeto e de sua aplicabilidade, verificando o nível de envolvimento dos/as coordenadores/as de GDPs, na implementação da política educacional do PROJER;
6. Interpretar e problematizar as dimensões assumidas pelo trabalho docente dos/as coordenadores/as de GDPs,
7. Contribuir com o processo de produção de conhecimento tanto na área de estudo sobre a formação continuada em serviço de professores/as, quanto da análise de políticas públicas educacionais.

Alguns/algumas autores/as têm afirmado que a “preocupação” com a prática docente/pedagógica é recente nas pesquisas educacionais (ANDRÉ, 2010) (pesquisa que em

² A palavra “atoras” pode ser interpretada como neologismo, mas a finalidade é ressaltar a presença das mulheres, e talvez o uso do feminino “atrizes” possa dar uma conotação pejorativa, assim como a palavra “sujeitas”, entretanto, utilizamos esses termos por consideramos o que foi afirmado por Freire (2000) e que inclusive foi citado pela professora Olenir Maria Mendes no momento da qualificação final para ressaltar a importância e a necessidade do reconhecimento e da explicitação da presença das mulheres: “[...] É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. [...] Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? [...] A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. [...] A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (FREIRE, 2000, p. 66-68).

si mesma também é recente³). Gatti (2012a) afirma que as questões ligadas à formação de professores emergem, principalmente, a partir dos anos 2000, em decorrência das políticas de avaliação educacional, tanto em âmbito nacional quanto no dos estados e municípios, resultantes dos processos de reformas educativas. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 199) “Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, [...] os sistemas de Educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores.” Esta investigação encontra-se no bojo dessas pesquisas, buscando ampliar a produção de conhecimento na área da pesquisa educacional, que é um tema contemporâneo e também relevante, haja vista a sua crescente produção no meio acadêmico.

A partir da leitura das dissertações e teses e também dos documentos que embasam o PROJER⁴ a hipótese⁵ inicial que levantamos e a é de que o Programa PDP, como parte do PROJER, representa uma medida compensatória de formação que não permite uma formação consistente do/a professor/a, baseada no aprofundamento e no avanço do conhecimento sobre ensino e aprendizagem e, ainda, intensifica o trabalho docente dos/as professores/as coordenadores/as. É uma formação voltada para os interesses do mercado e as políticas públicas embasadas nesses ideais, idealizadas e orientadas por órgãos internacionais, visam, sobretudo, à difusão da “nova pedagogia da hegemonia⁶” (NEVES; SANT’ANNA, 2005) ou “nova hegemonia do capital” na Educação (NEVES, 2008).

Ao tomar como tema específico a formação continuada em serviço, no contexto da contrarreforma educacional em Minas Gerais, este estudo visa a, também, preencher uma lacuna de produção teórica, como será demonstrado posteriormente, além de trazer subsídios para avaliação das políticas públicas educacionais que têm sido implementadas em Minas

³ Ver pesquisa desenvolvida por Gatti (2012a), em que a autora analisa as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, entre os anos de 1998 e 2011. Nesse artigo, a autora afirma que “[...] é a partir de 2006 que um maior número de trabalhos relativos à docência é publicado pela Revista. De fato, questões ligadas à formação de professores tendem a emergir como muito importantes a partir da intensificação, nos anos 2000, da discussão quanto à qualidade da Educação escolar à luz da disseminação cada vez maior dos dados oriundos das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), de vários Estados e de alguns municípios.” (GATTI, 2012a, p. 426).

⁴ Processo que será descrito no próximo capítulo.

⁵ De acordo com Gressler (1979, p. 39) “Referindo-se ao problema, a hipótese é uma ‘possível’ resposta à indagação levantada no problema, sujeita a confirmação. [...] Num sentido mais amplo, problema e hipótese são instrumentos do próprio quadro de referência teórica, e podem ser caracterizados como pontes de ligação entre teoria e prática, ou seja, quadro de referência teórica e a realidade que o pesquisador pretende investigar.” É nesse sentido que utilizamos o termo hipótese.

⁶ De acordo com Neves; Sant’Anna (2005, p. 35) “A nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política da conservação.”

Gerais, tratando do caso particular de Uberlândia, o que não quer dizer que estejamos generalizando a particularidade, mas tomamo-la como referência, deixando a possibilidade de estudos futuros considerando outras realidades.

“Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula.” (ANDRÉ, 2010, p. 176). É nesse sentido que buscamos, também, com este trabalho, ouvir e compreender as vozes dos/as professores/as da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais com relação às suas impressões das políticas públicas e, por conseguinte, sua implementação, ou não, considerando o particular de cada GDP investigado.

Para a consecução desta pesquisa, foi utilizada a combinação de instrumentos para a coleta de dados, buscando captar diferentes pontos de vista, sob diferentes ângulos, com o intuito de dar conta da complexidade do objeto estudado. Assim, utilizamos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, o questionário misto (MARCONI; LAKATOS, 2010; RICHARDSON et al. 2011) e a entrevista focalizada (MINAYO, 2010) ou semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; MARCONI; LAKATOS, 2010; RICHARDSON et al. 2011).

O resultado obtido será apresentado em seis capítulos, além desta introdução e da conclusão, conforme se segue.

No primeiro capítulo, denominado “Diretrizes da investigação: ferramentas metodológicas”, o problema de pesquisa é apresentado a partir de nossa prática pedagógica, profundamente enraizado na experiência vivenciada como professora, desde o Ensino Básico até o Ensino Superior e denotando uma inserção e imersão na realidade pesquisada. É traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa, os/as coordenadores de GDPs, quanto ao gênero, intervalo de idade, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na Escola Referência – ER – e dificuldade para participar de programas de formação continuada. São descritos ainda os procedimentos metodológicos que foram adotados.

A seguir, no segundo capítulo, que trata das “Diretrizes da investigação: ferramentas teóricas”, são explicitados os conceitos teóricos utilizados para a análise do objeto de pesquisa. Esses conceitos abarcam tanto os elementos que emergem da Teoria Sociológica, com vistas a analisar a reforma, ou contrarreforma conforme será demonstrado ao longo do texto, tanto do Estado como da Educação. Assim, é apresentado o conceito de Estado defendido neste estudo, que se encontra fundamentado nas ideias de Poulantzas (1977, 1985) e, ainda, o conceito de gerencialismo/managerencialismo, que irão sustentar a ideia de

contrarreforma, além do conceito de intelectuais ou organizadores da cultura, em uma perspectiva gramsciana. E também aqueles conceitos advindos da teoria educacional, que embasam a análise específica do objeto, ou seja, o PROJER, na sua manifestação particular que são os GDPs das escolas estaduais de Uberlândia-MG. Esses conceitos são: autonomia pedagógica, trabalho educativo e profissionalização docente. Nesse capítulo, ainda consta uma apresentação do levantamento que foi feito sobre os estudos e pesquisas sobre a temática em questão e apontamos para a necessidade de avaliação dos programas de formação continuada em serviço, principalmente, relacionada aos efeitos da política na prática pedagógica dos/as professores/as que vivenciaram esses processos.

Para se chegar ao cerne da investigação, primeiramente, foi feito um retrospecto do processo de contrarreforma do Estado e da Educação em âmbito nacional. Consideramos tanto os elementos do neoliberalismo, como os da globalização, que foram fundamentais na reconfiguração do Estado e da Educação nacional, profundamente influenciada pelos acordos estabelecidos mundialmente, por intermédio dos organismos internacionais, que implementaram políticas voltadas para os interesses do mercado, marcadamente gerenciais. O marco normativo dessa nova configuração encontra-se na aprovação da LDB (9394/96) e no arcabouço normativo que foi promulgado a partir dessa Lei. Isso se deu no Brasil, de forma geral, mas, também foi acompanhado pelos estados, em particular. Esses elementos estão no capítulo terceiro: “A Contrarreforma do Estado e a contrarreforma da Educação no Brasil a partir dos anos de 1990.”

Considerando o mesmo período histórico, ou seja, os anos de 1990, é apresentado, no capítulo quarto, esse processo que foi vivenciado no Brasil, tomando o caso específico de Minas Gerais para ilustrar a materialização dessas políticas de caráter gerencial. Na “Contrarreforma do Estado e contrarreforma da Educação em Minas Gerais nos anos de 1990”, esses elementos ganham forma e conteúdo, por meio de projetos e programas como o ProQualidade, PROCAP, PROCAD e Veredas. Esses programas seguiram “à risca” o receituário neoliberal, implementando a formação continuada em serviço por meio, principalmente, da Educação a Distância (EAD), com cursos aligeirados e fora do âmbito universitário.

O projeto que é analisado nesta investigação segue esse mesmo receituário, no entanto, aprofundando os elementos do gerencialismo. “O Choque de Gestão e a política educacional em Minas Gerais nos anos 2000” tratados no capítulo quinto, são a consolidação do projeto que vinha sendo gestado desde os anos de 1990. Com uma administração pública totalmente

voltada para a racionalização dos gastos governamentais com vistas à modernização do Estado e à gestão para o resultado, são utilizadas ferramentas como o Monitoramento e Avaliação e a celebração de acordos – contratualização – por meio dos Acordos de Resultado. Para obter esse “resultado” são introduzidos elementos como a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e o pagamento do prêmio-produtividade, inserindo na gestão pública a “cultura da performatividade” (BALL, 2004). No campo específico da Educação surge o PROJER, que visa a disseminar essa cultura no meio educacional. Inicialmente, o projeto se destina a elaborar propostas curriculares para todas as disciplinas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e também para as disciplinas do Ensino Médio, no chamado Currículo Básico Comum (CBC). E, posteriormente, busca implementar uma reforma curricular no Ensino Médio, reestruturando o currículo por intermédio de uma nova configuração das disciplinas na grade curricular, que foram agrupadas em áreas do conhecimento, com ênfase específica em Ciências Humanas, Ciências Naturais ou Ciências Biológicas, que recebeu a denominação de Novo Plano Curricular para o Ensino Médio - NPCEM.

No capítulo sexto, é enfatizada e interpretada as “vozes dos sujeitos/as” pesquisados/as. Intitulado “PROJER/GDPs à luz do discurso oficial e as vozes dos/as sujeitos/as: significados e repercussões”, o capítulo faz um percurso pelo projeto desde seu início, em 2004, quando foi estendido para “todo” o estado, pois, houve, em 2003, um projeto-piloto, que atendeu Belo Horizonte e Montes Claros, até o ano de 2012. Nessa trajetória, são apresentados os fundamentos do projeto sob o ponto de vista da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG – bem como sob o olhar daqueles/as que vivenciaram o processo de formação continuada em serviço, oferecida pelo projeto, por meio dos GDPs. Esse “olhar” é manifestado nas vozes dos/as coordenadores/as de GDPs das escolas estaduais de Uberlândia que participaram desse processo ao longo desses anos, e que foram ouvidos/as na pesquisa. A análise do projeto é feita no confronto entre as falas “oficiais”, advindas da SEEMG, e as falas dos/as coordenadores/as de GDPs, mediada pelo referencial teórico adotado.

Na conclusão, são retomados os objetivos da pesquisa no sentido de apontar o que foi apreendido das análises feitas. É apontado que o processo de formação continuada em serviço, promovida pelo PROJER, serviu para consolidar a “política de avaliação” em detrimento da elevação da qualidade profissional dos/as coordenadores/as de GDPs, além de estabelecer, de maneira intensa, o gerencialismo na Educação mineira.

Esse processo não se deu sem resistências, todavia com certa aderência. Ou seja, foi marcado pela contradição, que se expressa, por exemplo, na política de focalização. Apenas as ER receberam a formação e os municípios mais “necessitados”, que, de acordo com a SEEMG, eram os que apresentavam os piores índices nas avaliações estaduais e nacionais, ficaram alijados do processo. Essa contradição também se manifesta na fala dos/as sujeitos: alguns/as acreditam que a formação ajudou no seu desenvolvimento profissional e outros/as pensam que o legado deixado pelo PROJER foi apenas no sentido financeiro para a escola, na melhoria da infraestrutura e na aquisição de materiais permanentes e de consumo. Ainda se constatou que o projeto serviu para promover, em nome da qualidade e da inovação, a intensificação do trabalho docente, com vistas a consolidar a “sociedade do conhecimento”. O trabalho educativo ficou restrito aos resultados alcançados, ou não, nos acordos de resultados.

CAPÍTULO I

DIRETRIZES DA INVESTIGAÇÃO: ferramentas metodológicas

1.1 O problema de pesquisa: tornar-se pesquisadora no cotidiano da prática pedagógica

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da História. (Freire, 1996).

Iniciei⁷ minha carreira docente, como professora de Educação Física, na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia – RME/UDI - em 1992, momento em que ocorria ampliação física da rede municipal por meio da construção de escolas na zona urbana, uma vez que, até então, o município era responsável apenas pelo ensino na zona rural. Esse processo de ampliação da rede pública municipal de ensino foi fruto tanto das “pressões” sociais por mais vagas nas escolas, como da definição de que os municípios seriam os responsáveis primeiros pelos ensinos Infantil e Fundamental.

Naquele momento já havia na RME/UDI uma preocupação com a formação continuada dos professores⁸. O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE – foi criado com a finalidade, entre outras, de consolidar uma política de formação continuada para os/as professores/as da Rede e, nesse sentido, foram propostas ações para propiciar essa formação. Inicialmente, havia um incentivo financeiro⁹, ou seja, nós recebíamos para participarmos dos programas de formação que aquele Centro oferecia. Foi nesse espaço, das reuniões pedagógicas e dos cursos de formação, que comecei a participar, de maneira efetiva, do coletivo de professores/as da área de Educação Física, em um processo de formação continuada. O encontro com esse grupo de professores/as oportunizou leituras diversas sobre a Educação de modo geral e sobre a Educação Física Escolar em especial. Temas como prática pedagógica, função social da escola, formação docente e outras discussões possibilitaram uma compreensão mais ampliada da realidade escolar.

No Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, em nível de Especialização, busquei aprofundar meus conhecimentos e

⁷ Ao falar da carreira de professora, optei por usar a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, será utilizada a primeira pessoa do plural.

⁸ Isto é apontado por Leão (2005) em sua dissertação de Mestrado intitulada “História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – CEMEPE na visão dos/as educadores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000)”.

⁹ Por um ano apenas. De acordo com a administração municipal, a ampliação do número de professores/as tornou essa proposta inviável financeiramente.

respostas aos problemas do cotidiano escolar, uma vez que, compartilhava da mesma “angústia” apresentada por Santos (2000):

A minha formação inicial não fora voltada para o aluno real, ao contrário, fora talvez, para um aluno que não existia. Um aluno destituído de história, dos mais diversos sentimentos, saberes, cultura [...] Como então lidar com crianças que traziam a vida para a escola e que me mostravam como tinha sido insuficiente a minha formação? (SANTOS, 2000, p. 71).

Mesmo com a Especialização e com outros cursos de aprofundamento, percebi que, no grupo de professores/as do qual participava no CEMEPE, ainda faltava um elo: não conseguíamos amarrar, “unificar” nossa maneira de trabalhar, pois havia experiências diversificadas, algumas davam certo outras não. O fato é que não conseguíamos fazer dessas experiências uma proposta pedagógica, que era o objetivo da Orientação Didático Pedagógica¹⁰ do CEMEPE, naquele momento.

Esse espaço de formação continuada nos oferecia cursos chamados de “reciclagem” ou “realimentação”. Durante um desses cursos, mais precisamente no final do ano de 1995, o CEMEPE, por meio da Coordenação Didático Pedagógica, convidou os/as professores/as de Educação Física para elaborem uma proposta pedagógica de trabalho para toda a Rede¹¹ de ensino e eu aceitei esse “convite desafiador”. O processo de elaboração dessa proposta pedagógica foi assessorado por um professor da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - e outro da UFU.

Em outubro de 1996, depois de apresentada a proposta preliminar aos/as professores/as da RME o que parecia o fim foi apenas o começo. A partir dessa proposta preliminar, surgiu a possibilidade de continuarmos com todos/as os/as professores/as esse trabalho de assessoria para orientar a implementação da proposta na Rede. Esse trabalho exigiu uma nova organização, tanto do CEMEPE como do grupo.

Em matéria publicada em 22 de abril de 1997, o Jornal O Município traz como manchete: “Educadores discutem proposta curricular”, com destaque para o encontro com professores/as de quinta a oitava séries, da Rede Municipal de Ensino, evento que aconteceu no CEMEPE, com o objetivo de discutir o processo de implantação das propostas curriculares que haviam sido construídas nos dois anos anteriores (ANTUNES, 2005).

¹⁰ Orientação Didático Pedagógica era o setor, dentro do CEMEPE, responsável pela formação continuada dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, e que naquele momento objetivava elaborar a proposta pedagógica para todas as áreas de ensino, com a participação dos/as professores/as.

¹¹ A área de Educação Infantil e os outros componentes curriculares de quinta a oitava séries (hoje sexto ao nono ano), já haviam elaborado suas propostas, faltavam Educação Física e o Ensino de Artes.

Nesse processo de implantação da proposta curricular, passamos a contar com um assessor fixo da UFU, que se reunia mensalmente com todo o grupo de professores/as, e um/a coordenador/a de área – um/a professor/a (no nosso caso professora) de Educação Física que teria algumas horas-aula¹² no CEMEPE para organizar as reuniões mensais e preparar materiais que auxiliassem na implementação da proposta pedagógica. Tive a oportunidade de ser a coordenadora da área no período de 2000 a 2002 e, durante esses três anos, envolvi-me ainda mais com as discussões sobre a Educação tanto no âmbito do município como no estadual e federal.

Nesse mesmo período, representando a escola que trabalhava, participei do Seminário sobre Projeto Político Pedagógico¹³ e fui eleita delegada para o 2º Fórum Mineiro de Educação (ocorrido em 10 de agosto de 2001) no qual se discutiu e elaborou um documento sobre a Construção do Sistema Mineiro de Educação. Participei também como membro da comissão que elaborou a Carta de Princípios das Escolas Municipais de Uberlândia, dentro do eixo temático Gestão Democrática, o que me oportunizou acompanhar de perto as discussões sobre as políticas educacionais do município. Esse contexto de debates em torno da “escola que temos e a escola que queremos¹⁴” favoreceu a ação de educadores e educadoras que já vinham discutindo e tentando implementar mudanças na Educação Municipal.

Essas experiências instigaram-me a conhecer melhor o processo de construção, elaboração e implementação das políticas públicas para a RME/UDI. E foi com esse intuito que me inseri no Programa de Mestrado em Educação da UFU, buscando compreender as políticas de gestão da Educação adotadas pela Rede Municipal de Educação de Uberlândia a partir de 1997 até 2004, no contexto das políticas nacionais de Educação e do processo de Reforma do Estado, identificando suas implicações práticas no cotidiano das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (ANTUNES, 2005).

¹²Essas horas-aula, em função das mudanças políticas administrativas, variaram com o passar dos anos. Inicialmente eram oito horas-aula/semanais, depois quatro e, posteriormente conseguimos destinar um cargo completo – vinte horas-aula/semanais. Depois, o coordenador ficou no CEMEPE com 40 horas-aula/semanais, ou seja, dois cargos e depois de um tempo voltou a ser de vinte horas-aula. No entanto, houve um tempo (por dois anos) em que a figura do/a coordenador/a de área não existiu, mas mesmo assim, nós, da área da Educação Física, mantivemo-nos no CEMEPE na coordenação do Ensino Fundamental com quatro horas-aula/semanais para preparar as reuniões mensais, específicas do nosso grupo.

¹³ Esse Seminário foi intitulado: Projeto Político Pedagógico: um bicho de sete cabeças? Foi realizado em setembro de 2001 com o objetivo de apresentar os pressupostos político- pedagógicos da “Escola Cidadã”.

¹⁴ A discussão sobre a elaboração da carta de Princípios da Rede, para orientar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, foi feita em torno dessa temática: “a escola que temos e a escola que queremos”, metodologicamente orientada pelos referenciais teóricos do Instituto Paulo Freire, entre os anos de 2003 e 2004.

Naquele momento, foi identificado que havia um movimento contraditório que permeou a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais no Município de Uberlândia: por um lado, um discurso dos órgãos governamentais, por meio de seus/as representantes (Secretária e Secretário de Educação, Diretoras do CEMEPE e Diretoras/es de Escolas) e dos aparatos legais normativos, que ressaltavam a gestão democrática, a autonomia, a descentralização e a participação. Por outro lado, ações que se caracterizam pela centralização do poder decisório na Secretaria Municipal de Educação, principalmente na função do secretário e secretária de Educação e seus/suas assessores/as (ANTUNES, 2005).

As “orientações” do discurso neoliberal, por meio da reforma educacional no Brasil, encontraram ressonância nas políticas educacionais em Uberlândia, principalmente nos aspectos relacionados à busca de “melhoria da qualidade de ensino”, “obtenção de melhores resultados” e na terceirização das políticas de elaboração de planos de cargos e salários e do projeto do Sistema Municipal de Ensino¹⁵ (ANTUNES, 2005).

Concomitante com o ingresso no Mestrado, iniciei minha trajetória no Ensino Superior, primeiramente na Rede Particular, na qual tive oportunidade de ministrar uma disciplina que versava sobre políticas públicas¹⁶, denominada “Sistema Educacional Brasileiro: Gestão e Poder”; além de disciplinas relacionadas com a Educação Física escolar (Docência Compartilhada I, II e III – Estágio Supervisionado).

Por meio de concurso público, em 2006, iniciei minha carreira docente na UFU e, em função da minha trajetória na Prefeitura Municipal e da área de concentração do Mestrado, assumi disciplinas relacionadas à escola, tais como: Projeto Integrado da Prática Educativa 1 (PIPE 1- Refletindo sobre a Profissão Docente); História da Educação Física; Prática de Ensino; e posteriormente o Estágio Supervisionado. Além das disciplinas ministradas na Graduação, coordenei um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar (de 2007 a 2008) e coordenei o Núcleo de Estágio da Faculdade de Educação Física de setembro de 2006 a fevereiro de 2011. E, desde 2007, participo no sindicato dos/das docentes do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais – GTPE, tanto em âmbito nacional, no ANDES/SN, como na localidade, na Associação dos Docentes da UFU – ADUFU/SS.

¹⁵ Apesar de ter sido elaborado o projeto do Sistema Municipal de Ensino, este ainda não foi implementado; atualmente, encontra-se em processo de discussão no âmbito do Conselho Municipal de Ensino; a intenção é que os/as conselheiros/as elaborem um novo plano de acordo com a realidade do município. A minuta de Lei ainda está sendo discutida entre os/as conselheiros/as para posteriormente ser encaminhada ao Executivo.

¹⁶ Arretche (2003, p.7) afirma que houve um recente crescimento dos estudos na área de políticas públicas no Brasil. “Multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação [...]”.

As oportunidades acima, bem como a minha participação em diversos congressos relacionados com o tema¹⁷, além do trabalho de assessoria ao grupo de Formação Continuada de Professores de Educação Física da RME/UDI – que assumi desde 2006, me propiciaram estudar e conhecer um pouco mais sobre políticas públicas e, mais especificamente, sobre aquelas pensadas no âmbito da reestruturação produtiva do capital ou redefinição/reestruturação do papel do Estado (SILVA, 1999; BARRETO, 2000; DRAIBE, 1994, 2005; AFONSO, 2000, 2003; ANTUNES, R., 2001, 2005; BRUNO, 2003; FRANÇA, 2003; OLIVEIRA, 2003a; ZAULI, 2003, RESENDE, 2006; BRITO, 2008; SANTOS, 2010), no contexto das reformas sociais, e entre elas, a reforma educacional.

Essas experiências suscitaram algumas indagações com relação à elaboração e à implementação das políticas públicas, especificamente no âmbito da Formação Continuada de Professores/as e concordando com a indagação de Gatti (2008, p. 63), também questiono “onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos como seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?” (itálico no original). Essa questão me remete a Gramsci (2011a), que menciona a indissociabilidade entre o *homo faber* e o *homo sapiens*.

O contato com os/as professores/as das escolas públicas tem sido marcado por questionamentos como: quais as concepções de Educação e de formação que fundamentam as políticas públicas? Os conteúdos estudados nos cursos estão muito distantes da realidade escolar. Seria possível uma aproximação entre formação continuada e cotidiano escolar? Como implementar as “orientações” políticas no contexto precário da escola pública mineira? Quais são os fatores que facilitam ou dificultam a implementação da proposta apresentada na formação continuada? Algumas políticas foram marcadas pela “focalização”, como o Projeto Escolas Referência - PROJER (no caso específico de Minas Gerais). Que proposta pedagógica essas escolas contempladas têm apresentado? Seria uma proposta diferenciada das demais escolas que não participam do projeto?

Questões como essas explicitam a necessidade de estudos mais sistematizados acerca da temática, especialmente no que diz respeito aos efeitos das políticas para formação continuada em serviço de professores/as no processo de qualificação do trabalho docente e consequentemente da prática pedagógica do/a professor/a.

¹⁷ Eventos como o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED - CO; a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Congresso Nacional de Educação, Seminário: uno e o diverso, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE, Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONICE, Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, entre outros.

Brzezinski e Garrido (2001), ao fazerem a análise da produção do Grupo de Trabalho – GT - Formação de professores da ANPED, sinalizaram para o fato de que

A avaliação do impacto¹⁸ dos cursos de formação inicial e continuada na melhoria da qualidade do ensino também foi questão pouco investigada na produção do GT, assim como silenciam-se as pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública e a influência desse fator nos baixos índices de qualidade e de aproveitamento no Ensino Fundamental. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

As autoras apontam que “uma única pesquisa dedicou-se à avaliação dos programas de formação continuada”. Elas chamam a atenção para a “falta de ressonância desses projetos no desempenho dos alunos” e reforçam a necessidade de “avaliar-se o impacto dos programas na melhoria da qualidade de ensino” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87).

Gatti (2008, p. 62), por sua vez, em uma análise que fez das políticas de formação continuada no Brasil, indica que “não se dispõe, ainda, de avaliações de seguimento posterior aos programas públicos implementados, ou seja, o que se consolidou em novas práticas no chão da escola.” Silva, Scaff e Jacomini (2010, p. 15), ao fazerem um levantamento da contribuição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – no período de 2000 a 2009, especificamente dentro do GT “Estado e Política Educacional” (em um total de 183 publicações) para a produção do conhecimento sobre política educacional, apontam que “[...] outro aspecto que chamou a atenção sobre a produção da área diz respeito ao pequeno número de pesquisas que se dedicam à avaliação de políticas educacionais.” E em pesquisa realizada em 2012, Gatti retoma o assunto, abarcando os artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP - de 1998 a 2011, e afirma que “formação e trabalho docente é tema de maior importância na atualidade brasileira” (GATTI, 2012c, p. 425); acrescenta que apenas quatro artigos enfocam a formação continuada e apenas um texto analisa os impactos do Programa de formação continuada. Em outro trabalho, referindo-se às políticas de formação docente, Gatti (2012a, p. 93) ressalta que “A discussão sobre essas políticas, em contexto específico, precisa ser posta, o que demanda uma reflexão sobre seus efeitos em relação às diversas propostas implementadas.”

Os resultados desses trabalhos apontam, portanto, para necessidade de produção de pesquisa nessa área específica; pois ainda há lacunas que necessitam ser preenchidas.

¹⁸Estou entendendo neste texto avaliação de impacto aquilo que Figueiredo; Figueiredo (1986, p. 110) apontam: “Neste sentido, o impacto de uma política é a medida do desempenho da ação pública, ou seja, uma medida em que a política atingiu ou não os seus objetivos ou propósitos.” E também o que é apontado por Bauer (2010, p. 232), que entende impacto como sendo “efeitos que se mantêm a longo prazo.”

1.2 Os procedimentos teóricos metodológicos da investigação: Inserção e imersão na realidade

“Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.”

(ANTÓNIO MACHADO, CANTARES).

A partir do que expusemos anteriormente, podemos afirmar que este trabalho de Doutorado encontra-se fundamentado em um campo metodológico que parte do pressuposto básico de que um problema de pesquisa deve ser, em primeira instância, um problema da vida prática. Acreditamos, também, que “[...] a história particular de cada um de nós se entretetece em uma história mais envolvente da nossa coletividade.” (SEVERINO, 2002, p. 175).

Isso quer dizer que as escolhas do tema e do contexto de estudo surgiram de interesses e de circunstâncias históricas e socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção e imersão no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2010). Ou dito de outra maneira, “Não é consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1999, p. 52).

Nos dizeres de Frigotto (1989, p. 77) “O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e vida no seu conjunto. Constitui-se em uma espécie de mediação do modo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformações dos fenômenos sociais”.

É uma pesquisa que se fundamenta na dialética e na historicidade dos fatos, entendendo a dialética como “[...] *o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (KOSIK, 1976, p. 32, itálico no original).

Triviños (1987) nos afirma que na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético,

[...] o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Os procedimentos metodológicos adotados seguiram a sugestão de Triviños (1987), qual seja: a) A “contemplanção viva” do fenômeno; b) análise do fenômeno e c) a realidade concreta do fenômeno. Isso não difere em sua essência daquilo que também nos sugere Minayo (2007, p. 26) denominando, no entanto, de três etapas “1) fase exploratória; 2) trabalho de campo; 3) análise e tratamento do material empírico e documental.” E para consecução desses procedimentos utilizamos a triangulação de técnicas e métodos (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO; ASSIS e SOUZA, 2005; MINAYO, 2010) “em lugar de se restringir a apenas uma fonte de dados” (MINAYO, 2010, p. 197). Recorremos à pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada ou focalizada.

Salientamos que a teoria é aqui utilizada não como uma “camisa de força”, mas como “um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos.” (MINAYO, 2007, p. 18).

Em um primeiro momento, na fase exploratória e da contemplanção viva do fenômeno procedemos à identificação e análise documental, no que se refere às políticas públicas para a Educação, em âmbitos nacional e estadual, implementadas sob a forma de Leis, Decretos, Resoluções, mas, também programas, projetos e acordos multilaterais, com o intuito de identificar os referenciais teóricos metodológicos que sustentam essas políticas, seus princípios e diretrizes, buscando compreender esse processo na sua totalidade e como “síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.” (MARX, 1999, p. 39). Acreditamos, assim como Oliveira (2008, p. 26), que “Esse compromisso com a totalidade implica uma busca não só de compreensão do objeto de estudo, em sua dimensão mais restrita, como também da intrincada rede de relações que se estabelecem entre ele e a realidade em que se insere.”

A coleta de dados, em campo¹⁹, durou cerca de nove meses, de março de 2012 a novembro de 2012, onde buscamos exercitar o olhar dinâmico e atento, passando da “confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice versa” (MINAYO, 2007, p. 62). Entendendo os dados não como “coisas isoladas”, mas que

¹⁹ Concordando com Minayo (2010, p. 201) que diz: “Entendo por *campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.” (Grifo no original). E mais adiante a autora afirma: “Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo de recolhê-los.” (MINAYO, 2010, p. 203).

“se dão em um contexto fluente de relações [...] se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

A princípio, foi feita uma visita à Quadragésima Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (40ª SRE), mais especificamente ao Setor Pedagógico, Coordenação do Ensino Médio, responsável pela execução do PROJER. Durante essa visita coletamos o material que a 40ª SRE havia arquivado, ao longo desses anos de projeto, que nos permitiram identificar os/as coordenadores/as de GDPs e as escolas que eles/as atuaram/atuam. Esses documentos, como relatou a analista educacional na entrevista que gravamos posteriormente, foram arquivados por interesse dela, uma vez que a Superintendência não tem o hábito nem o espaço físico para isso:

[...] aqui na Superintendência, a gente não tem um espaço para arquivar documentos. Nós arquivamos as coisas dentro dos nossos armários, e eles são poucos. Não há um espaço de arquivo morto, de história de projetos, então, temos que descartar. A cada três anos fazemos uma limpeza dos materiais desses projetos, tiramos alguns documentos, que nós consideramos importantes. Isto nunca foi uma determinação da secretaria ou de chefia aqui, isto vem de nós analistas, do desejo nosso de que as coisas não se percam totalmente. Mas, a seleção somos nós que fazemos, os documentos que achamos mais importante, até porque recebemos muitos pesquisadores das universidades aqui... então nós separamos esse material. Esse acompanhamento que foi feito desses GDPs, nós tínhamos o nosso controle, mas, nós tivemos que descartar esse material por falta de espaço.²⁰ (A2).

A ideia inicial de trabalhar com os programas de formação continuada de professores, a aproximação com o material colhido na SRE foi dirigindo a pesquisa para o Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP- e desse para os Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDPs. As leituras feitas durante as disciplinas cursadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, a busca de teses e dissertações que versam sobre esse tema, foram, de certa forma, direcionando as técnicas e os instrumentos para a produção dos dados. Corroborando aquilo que Minayo (2007, p.75) afirma: “[...] o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa.”

A leitura do material obtido junto à SRE (Ofícios Circulares, Decretos, Manuais da Escola Referência - ER, e-mails, listas de presenças nos cursos do PDP) permitiu-nos formular os questionamentos anteriormente descritos e elaborar o questionário misto

²⁰ Conforme compromisso assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), de manter o anonimato dos/as entrevistados/as, todos/as receberam uma identificação que será utilizada ao longo do texto, mas que não permite sua identificação. O procedimento adotado será explicado posteriormente.

(MARCONI; LAKATOS, 2010; RICHARDSON et al., 2011) e a entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2010; RICHARDSON et al., 2011) ou focalizada (MINAYO, 2010) e, posteriormente, reformulá-los, buscando abranger questões que pudessem contribuir para responder ao problema de pesquisa.

Em um segundo momento, ainda dentro da fase exploratória e da contemplação viva do fenômeno, aprofundamos a análise dos documentos, com o objetivo de ordenar e de resumir as informações neles contidas, de maneira tal que nos possibilitassem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa (GIL, 2006). Lembrando que “a análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 162) o que é reforçado por Gomes (2007) e pelos dizeres de Minayo (2007, p. 75) “Enquanto construímos dados colhidos e os articulamos a nossos pressupostos exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases.”

O material coletado foi dividido da seguinte maneira: 1) Documentos Técnicos e 2) Documentos Instrucionais. Os documentos técnicos analisados foram: Leis, Decretos, Resoluções, Portarias e Ofícios Circulares que tratam da Educação de maneira geral, enfocando o PROJER e a Proposta Curricular - Currículo Básico Comum (CBC) Ensinos Fundamental e Médio, bem como o Novo Plano Curricular do Ensino Médio - NPCEM, além de Atas de reuniões do Conselho Escolar, que foram obtidas no momento da visita às escolas.

Entre os documentos instrucionais que fizeram parte dessa constituição estão os documentos produzidos pelo Governo mineiro no sentido de orientar os GDPs, bem como apresentar os “resultados” das políticas implementadas, que receberam o nome de “Manuais”, os informativos, os “produtos²¹” dos GDPs, os materiais coletados nos Blogs, os e-mails trocados entre a SRE e a SEEMG, entre outros. Ou seja, consideramos como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169), dito de outra maneira: “toda fonte de informação já existente” ou “todo vestígio deixado pelo homem.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 166).

²¹ De acordo com o Manual de orientação para Elaboração de Projetos de Ensino: Planejamento da Implantação das Novas Propostas curriculares - 2005; “Ações concretas realizadas geram *produtos ou serviços*.” (p. 2). “Assim, **produto** é todo trabalho realizado durante a realização do projeto, como por exemplo: objetos, textos produzidos, equipamentos desenvolvidos, serviços realizados, tarefas executadas, cursos ministrados, sistemas desenvolvidos, relatórios elaborados, softwares desenvolvidos, patentes registradas, metodologias desenvolvidas, etc.” (p. 3). (SEEMG, 2005b). (Itálico no original).

Esses documentos técnicos e instrucionais constituíram o *corpus* e foram submetidos a procedimentos analíticos conforme os temas que abordam (BARDIN, 1977; VALA, 1986; FRANCO, 2008), buscando “desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). “Em outras palavras, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” (GOMES, 2007, p. 84). Entendendo o tema como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1977, p. 105).

Como esse trabalho envolve a avaliação de políticas públicas, a análise documental é um instrumento que serve para identificar o encadeamento sociopolítico das propostas e de suas estratégias de implementação, a partir dos objetivos propostos, considerando o contexto sociopolítico e o econômico, tanto da formulação, como o da implementação (BARDIN, 1977). Lüdke e André (1986) também recomendam o uso da análise documental, tanto como técnica de coleta de dados, como complementação de outras técnicas, o que, segundo as autoras, irá ajudar desvelando novos aspectos do problema estudado. Nessa mesma linha, a utilização do materialismo histórico se justifica porque, de acordo com Wood (2011, p. 27) a sua intenção original, “o objetivo era oferecer um modo de análise especialmente preparado para se explorar o terreno em que ocorre a ação política.”

A partir da análise documental nos foi possível tanto a elaboração dos objetivos (geral e específicos) quanto à formulação da hipótese inicial; bem como, a elaboração do questionário misto, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, as questões da entrevista focalizada.

O terceiro momento da pesquisa, etapa dois ou da análise do fenômeno, deu-se por meio da elaboração e aplicação de um questionário misto (APÊNDICES A e C) com o objetivo de aproximar do objeto de estudo e identificar o perfil dos/das coordenadores/as de GDP e gestores/as (diretores/as) das escolas estaduais de Uberlândia que participaram do PROJER, bem como das analistas educacionais da 40ª SRE, que também participaram desse processo. Foi utilizado um questionário misto, com questões fechadas e questões abertas buscando identificar os/as coordenadores, diretores/as e analistas educacionais quanto à idade, ao gênero, à sua formação, à trajetória profissional e à participação no PROJER, mais especificamente no PDP e na constituição dos GDPs.

A partir dos documentos que foram coletados na 40ª SRE, principalmente os informativos e os ofícios que liberavam as verbas para os/as coordenadores/as participarem dos encontros em Belo Horizonte, foi possível identificar os/as coordenadores/as de GDPs, desde 2004 até 2012. Elaboramos uma listagem, por escola, para fazer a visita em lócus. Essa listagem apresenta um número total de 105 coordenadores/as de GDPs ao longo desses oito anos. Com a lista em mãos, foi feita uma primeira visita à escola para identificar se aqueles/as coordenadores/as ainda trabalhavam ali, qual a disciplina que ministravam/ministram, qual o cargo que ocupavam/ocupam e qual seria o melhor horário para uma visita posterior.

Ao chegar às escolas, sempre nos apresentávamos para as secretárias, dizíamos que estávamos fazendo uma pesquisa de Doutorado e que precisávamos falar com diretor ou com a diretora da escola. Caso eles/elas não estivessem ou não pudessem atender-nos, poderia ser a vice-diretora ou vice-diretor, ou também o/a supervisor/a, pois precisaríamos obter os horários dos professores e professoras que foram/são coordenadores/as de GDPs. Em algumas escolas, após dizermos o motivo da visita e os nomes dos/as coordenadores/as, as próprias secretárias nos informavam o melhor horário para localizá-los/as. Em outros casos, fomos encaminhadas à direção, à vice direção ou à coordenação pedagógica da escola, para obtermos as informações necessárias.

Nessa primeira visita, pudemos identificar os/as coordenadores/as que ainda continuavam em exercício nas escolas, os/as que haviam sido exonerados ou tinham saído da escola, aqueles/aquelas que já haviam se aposentado, alguns/as de licença médica ou para capacitação e inclusive um/a que havia falecido, bem como os/as coordenadores que ocupavam cargo de supervisão escolar, vice direção ou direção escolar, na época da pesquisa. Em algumas escolas, os/as diretores/as pegaram o questionário para entregarem pessoalmente para os/as professores/as e informaram o horário de módulo do professor/a para que voltássemos à escola e o recolhêssemos.

Em uma segunda visita, de posse do questionário, procuramos os/as professores/as em seus horários de módulo e também os outros/as coordenadores/as que não são professores/as. Nesse primeiro momento com os/as coordenadores/as, apresentamo-nos, dissemos ser professora da UFU e discente do PPGE/UFJF, e que estávamos fazendo uma pesquisa sobre o PROJER, mais especificamente sobre o GDP. Expusemos, de maneira geral, o que era o nosso objetivo ali naquele momento e pedimos para que respondessem ao questionário.

Sempre colocávamos para as pessoas que a adesão era voluntária, apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que estava junto com o

questionário, no qual pedíamos o consentimento para utilizar os dados coletados. Alguns/as coordenadores/as responderam o questionário nesse momento, outros/as marcaram um horário para que o buscássemos, posteriormente; com outros/as foi o momento de pegar o questionário, pois, já o haviam recebido e respondido por terem sido entregues para a direção da escola na primeira visita. Três coordenadores/as pediram para que enviássemos o questionário por meio eletrônico, via e-mail; e também nos mandaram as respostas pelo mesmo instrumento.

Além dos coordenadores de GDP, foi entregue para alguns/mas diretores/as e alguns/mas ex-diretores/as de escola outro questionário para que respondessem (APÊNDICE C). Todos/as diretores/as que foram contatados responderam ao questionário e gravaram entrevista, em um total de nove pessoas. Entre os/as coordenadores/as de GDP que responderam ao questionário e gravaram entrevista, duas pessoas eram diretores/as das escolas em que trabalham, mas foram contadas como coordenadores/as. Duas eram analistas educacionais, e trabalhavam na 40ª SRE e um questionário foi respondido por uma ex-assessora da Superintendente Regional de Ensino na época da implementação do PROJER. As analistas responderam ao questionário e gravaram entrevistas; a assessora respondeu ao questionário, no entanto não quis gravar entrevista.

A entrevista semiestruturada²² como técnica de produção de dados foi utilizada juntamente com a aplicação do questionário e a análise dos documentos, com vistas a recolher dados descritivos na linguagem dos/das coordenadores/as, diretores/as e analistas, o que permitiu desenvolver uma ideia sobre como esses/as sujeitos interpretam os aspectos investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e refletem sobre a realidade que vivenciam (MINAYO, 2007), bem como identificar seu conhecimento e sua contribuição acerca da implementação do projeto. Conforme afirmam Lüdke; André (1986, p. 34) na entrevista semiestruturada, ou não totalmente estruturada (como elas denominam), “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”

A partir da análise documental e dos questionários respondidos elaboramos entrevistas semiestruturadas para cada conjunto de sujeitos, ou seja, três modelos (APÊNDICES D, E e F), abordando os temas que foram identificados na análise documental.

²² Juntamente com a gravação da entrevista, utilizamos também um caderno de notas, onde fomos registrando aspectos que achávamos importantes, destacando elementos da fala do/da entrevistado/a que nos ajudaram tanto no momento da transcrição, como na análise das falas.

Conforme nos afirma Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” A flexibilidade permitida pelas entrevistas semiestruturadas nos possibilitou obter dos/das entrevistados/as informações ricas e fecundas e uma imagem mais próxima do fenômeno estudado (LAVILLE; DIONNE, 1999). Convergir para o que é apontado por Triviños (1987, p. 152), quando afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...].”

Ao todo foram gravadas²³ e transcritas 54 entrevistas; cada uma recebeu um cabeçalho identificando o/a entrevista/a, escola em que atuava, função que desempenhava e data da entrevista. Na ocasião, assumimos o compromisso de fazer uma devolutiva da transcrição; nesse sentido, em um primeiro momento²⁴, a referida transcrição manteve o formato original das falas dos/as sujeitos, para que o/a entrevistado/a pudesse ler e fazer as correções que achasse pertinente. Assim, foram, pelo menos, quatro encontros com os/as coordenadores/as, gestores/as (diretores/as, ex-diretores/as) e as analistas, o que também possibilitou maior aproximação com os/as sujeitos da pesquisa.

Entre os sujeitos que gravaram entrevista estão onze pessoas que estiveram no primeiro encontro sobre o PROJER em 2004, na cidade de Belo Horizonte; seis diretores/as das escolas e cinco professores/as que se tornaram coordenadores/as de GDPs.

Para manter o anonimato, conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após transcritas as entrevistas, foi atribuído um código a cada pessoa entrevistada. O/a coordenador/a ao longo do texto foi representado por Cn, onde “C” indica que o/a entrevistado/a foi ou era coordenador/a de GDP na época da entrevista; e “n” o número que recebeu, variando de C1 a C43. Os/as diretores/as foram considerados/as “gestores/as”, pois tanto na estrutura geral do PDP, como nas atribuições (ANEXOS A e B) esses sujeitos aparecem em um nível superior ao/à da coordenador/a de GDP e em suas

²³ Para a gravação das entrevistas, foi utilizado um gravador COBY (*Digital Voice Recorder with Integrated Speaker*) que, posteriormente, favoreceu o processo de transcrição, pois fizemos a opção por transcrever pessoalmente todas as entrevistas sem utilização de transcritores, o que nos possibilitou, tanto reviver o processo de entrevista como proceder a uma análise inicial das falas dos/as sujeitos, conforme orientam Richardson et al. (2011).

²⁴ De acordo com Laville; Dionne (1999, p. 190) “[...] é preciso com frequência transcrever cuidadosamente as frases coletadas, habitualmente registradas em gravador, para logo proceder às análises de conteúdo, que são, em geral, mais delicadas do que as análises estatísticas.” Para utilização das falas ao longo deste texto foram feitas as correções necessárias para que ficasse mais acadêmico, no entanto foi mantido o sentido/significado dado pelos/pelas entrevistados/as.

atribuições encontram-se os termos “orientar e apoiar a elaboração e implementação dos seus GDPs” e “coordenação da elaboração e implementação”; enquanto o coordenador é denominado como “interlocutor” (SEEMG, 2004a, p. 18 – 20). Nas orientações para 2012, entre os desafios apontados para esses/as profissionais encontra-se: “[...] realizar o acompanhamento **gerencial** do projeto. O acompanhamento deverá ser realizado pela SEE, Superintendências Regionais de Ensino e ainda pela direção das escolas envolvidas.” (SEEMG, 2012b). (Grifo nosso). Nos objetivos específicos, em 2012, também aparece a necessidade do acompanhamento gerencial do projeto. Sendo assim, os/as gestores/as (diretores/as) foram identificados por Gn, em que “G” indica que o/a respondente é ou foi diretor/a da escola, e “n” o número que recebeu; variando de G1 a G9.

Foram entrevistas ainda, duas analistas educacionais da 40ª SRE, uma que havia acompanhando o PROJER desde o início, participando das formações em Belo Horizonte e acompanhando as escolas sob a jurisdição dessa superintendência; e outra que havia assumido essa função a partir de 2011. Ambas nos receberam na Superintendência, auxiliando na obtenção dos documentos que compuseram a coleta de dados. Elas foram identificadas por A1 e A2, em que “A” identifica que a entrevistada é analista educacional.

Com as entrevistas transcritas, em mãos, passamos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), assim como havíamos feito com os documentos técnicos e instrucionais. A partir dessa análise procedeu-se a categorização (BARDIN, 1977) em que as falas foram agrupadas de maneira a constituírem categorias mais amplas, buscando relacionar os achados empíricos com a pesquisa e análise documental.

Na terceira etapa, análise e tratamento do material empírico e documental, ou da realidade concreta do fenômeno, buscamos desenvolver uma reflexão inter-relacionando os dados ao referencial teórico-metodológico, com vistas a evidenciar as implicações e desdobramentos da conformação do objeto/problema desta pesquisa. Salientamos que tanto na coleta/produção dos dados como na sua análise e interpretação, foi utilizada a técnica da triangulação de métodos (TRIVIÑOS, 1987, MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005; MINAYO, 2010).

Essa técnica tem por objetivo “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Conforme Minayo (2010)

[...] essa técnica pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão

que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto. [...] esta proposta, inclui atores contatados em campo, não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de autoavaliação, uma vez que são introduzidos na construção do objeto de estudo. (MINAYO, 2010, p. 361 e 362).

A utilização desse método se justifica, visto que partimos do princípio de que é impossível conceber a existência de um fenômeno social de maneira isolada, sem considerar as suas raízes históricas, culturais, sociais e políticas. Ou seja, essa investigação suscita a contribuição metodológica em vários ângulos.

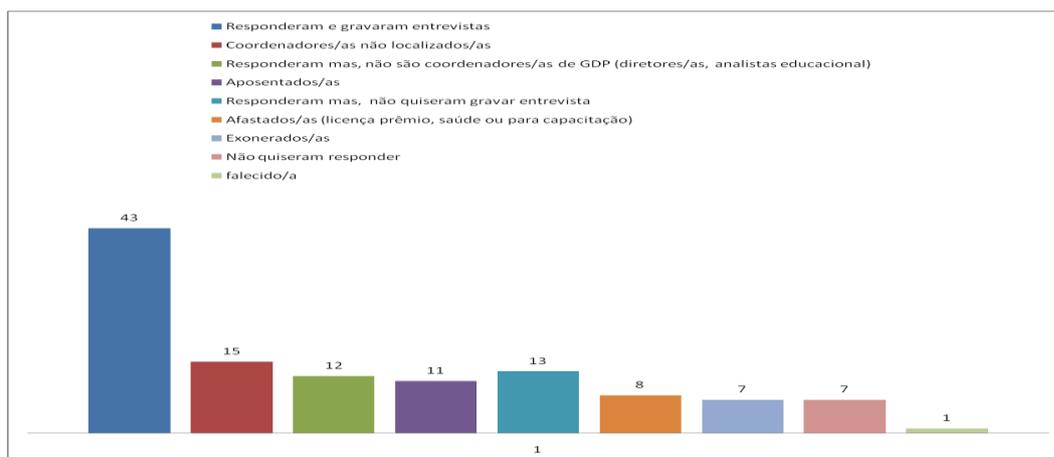
Essa triangulação, em um primeiro aspecto, salienta os “Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139), nesse caso específico, os questionários e as entrevistas. Um segundo enfoque são os “elementos produzidos pelo meio” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139), aqui foram considerados os ordenamentos legais, as atas de reuniões dos conselhos escolares, os manuais, os informativos, os produtos dos GDPs, as atas das reuniões dos GDPs, os materiais dos blogs, e-mails, entre outros. E por fim, como terceira perspectiva de análise, foi levado em conta o modo de produção capitalista, como “Processo e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

Dessa maneira, podemos afirmar que o objeto analisado exige uma abordagem qualitativa, pois acreditamos que haja “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.” (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

1.3 O perfil dos/as coordenadores/as dos Grupos de Desenvolvimento Profissional: organização e análise dos dados a partir dos questionários e das entrevistas

Por meio do questionário misto, foi possível identificar os/as agentes responsáveis pelo processo de implementação do PROJER nas escolas. Nem todos/as coordenadores/as foram localizados, conforme já mencionamos anteriormente. O Gráfico 1 apresenta o resultado após visita às escolas e aplicação dos questionários.

Gráfico 1- Resultado da aplicação do questionário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados

A última questão do questionário procurou saber se o/a coordenador/a se dispunha ou não a nos conceder uma entrevista gravada. Com aqueles/as que se dispuseram a gravar entrevista, foi marcado um novo horário e local para que ela acontecesse. Alguns/mas preferiram que fôssemos até à sua residência, pois não tinham horário de módulo na escola, porém, a maioria foi entrevistada na própria escola. Conforme mostra o gráfico 1, dos/as 105 coordenadores/as identificados/as, conseguimos encontrar-nos com 63 pessoas que foram ou são coordenadores de GDP; desses, 56 responderam ao questionário e 43 gravaram entrevista e sete não quiseram responder ao questionário. Ou seja, em termos de taxa de retorno dos questionários podemos afirmar que foi alta, em torno de quase 89%, quando a literatura fala que esta taxa²⁵ é, em média, de 20%. Acredito que essa alta taxa de retorno se deva à opção feita pela visita pessoal e não o envio via correio (manual ou eletrônico). Como já mencionamos anteriormente, apenas três questionários foram enviados por meio eletrônico, mas essa solicitação foi feita pelo/a coordenador/a no momento da visita. Ou seja, encontramos-nos pessoalmente com todos/as os/as que foram localizados/as.

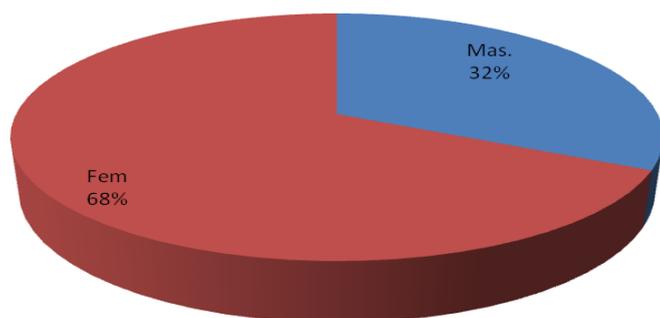
A seguir, apresentamos alguns dados que colaboraram para traçar o perfil desses/as coordenadores/as, a partir do questionário que foi aplicado, que considerou a indicação de Tardif e Lessard (2008, p. 114) sobre os fatores que devem ser analisados ao se investigar o trabalho dos/as docentes: “[...] levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, [...] seu gênero, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc.”. Entendendo que esses

²⁵ Laville; Dionne (1999, p. 186) afirmam que: “Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los.” No entanto acreditamos que isso possa ser amenizado com uma visita pessoal, procedimento adotado para esta pesquisa.

fatores não se somam simplesmente, mas que “[...] atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 114). (Itálico no original).

Em relação ao gênero dos/as coordenadores/as o Gráfico 2 apresenta os resultados:

Gráfico 2 - Perfil dos/as coordenadores/as quanto ao gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Mesmo se tratando de escolas que trabalham com as séries finais do Ensino Fundamental e em escolas de Ensino Médio, há uma prevalência das mulheres na coordenação dos GDPs, considerando que, nesses níveis de ensino, existe uma grande quantidade de homens que atuam no magistério, principalmente se comparado com as séries iniciais do Ensino Fundamental, em que o predomínio é feminino. Em pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009, p. 24), as autoras afirmam que “No Ensino Médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do gênero masculino entre todas as demais modalidades da Educação Básica: 33% [masculino] *versus* 67% do feminino.” (grifo no original). Nesta pesquisa, de acordo com o gráfico 2, mesmo se tratando de uma amostra do quadro geral de professores/as, os dados não diferem dos encontrados pelas pesquisadoras.

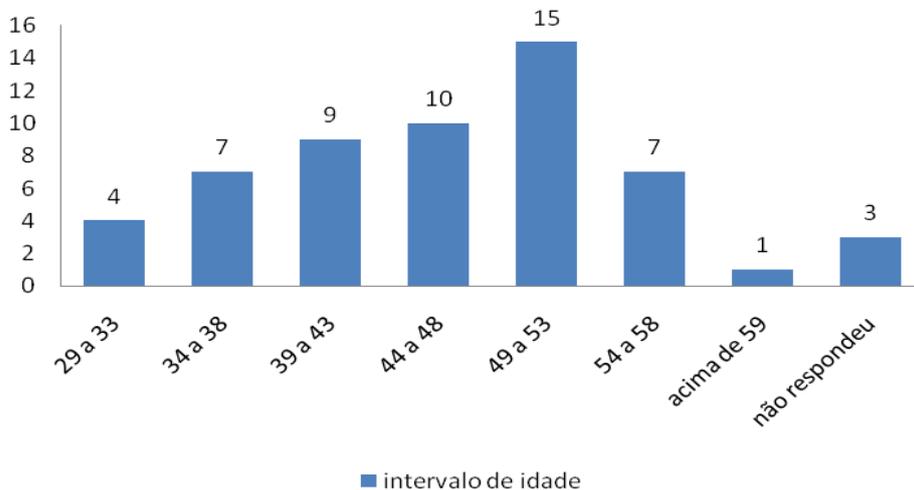
Os dados relacionados ao gênero das pessoas pesquisadas nos ajudarão na compreensão de um aspecto que será analisado posteriormente, que diz respeito ao processo de “proletarização do trabalho docente” (APPLE, 1995):

Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais e assim por diante. (APPLE, 2005, p. 32).

Em relação à idade dos/as coordenadores/as de GDPs, encontramos dados que também corroboram a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), ou seja, os/as professores/as dos anos finais

do Ensino Fundamental e os/as do Ensino Médio, em sua maioria, encontram-se acima de 44 anos de idade, em torno de 58,9% dos/das coordenadores/as. O gráfico 3 apresenta esses dados.

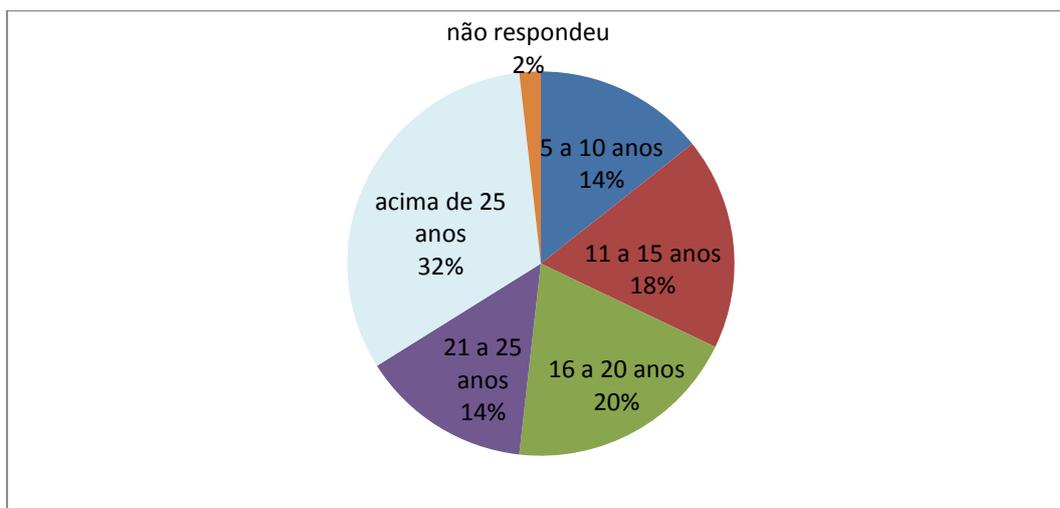
Gráfico 3- Intervalo de idade dos/as coordenadores/as de GDPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados

Na análise dos questionários, identificamos que 32% dos/das coordenadores/as de GDP têm mais de 25 anos de atuação no magistério, 14% atuam entre vinte e 25 anos e 20% entre dezesseis e vinte anos; ou seja, o resultado apresenta um quadro de coordenadores/as bastante experientes, em termos de tempo de trabalho na área da Educação escolar (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos/as coordenadores/as de GDP no magistério

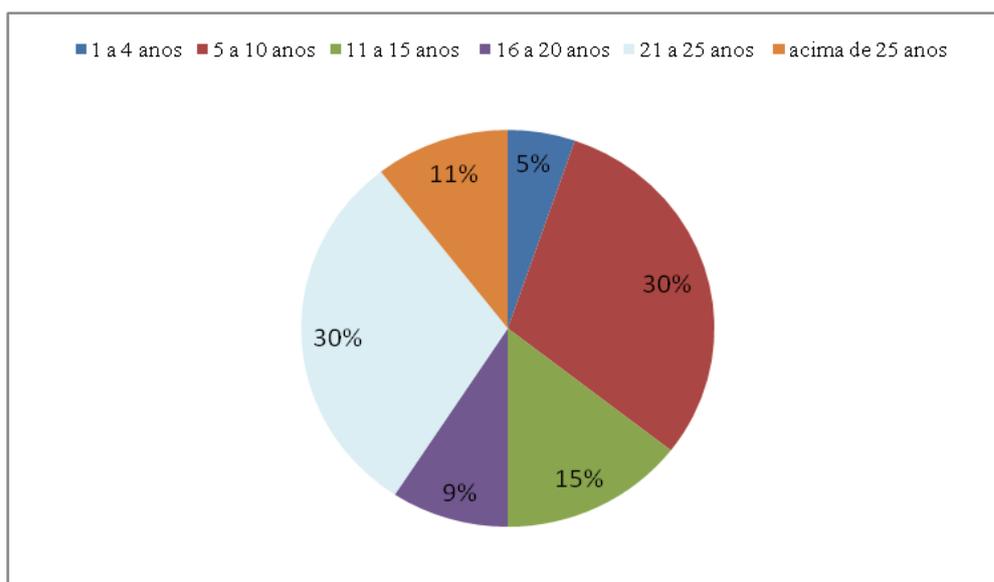


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados

Em relação ao tempo de atuação na ER, encontramos um resultado coerente com os dados apresentados anteriormente que nos levam a afirmar que esses/as coordenadores/as,

além da experiência no magistério, estão há muito tempo trabalhando na mesma escola. Talvez isso se justifique pelo fato de que, para ser coordenador/a, o/a profissional deveria ser do quadro efetivo da escola, de acordo com as orientações da SEEMG para a escolha do/a coordenador/a. O resultado dessa questão é apresentado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Tempo de atuação dos/as coordenadores/as de GDP na Escola Referência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados

A partir do gráfico 5, podemos afirmar que, entre os/as coordenadores/as de GDP, a rotatividade é baixa, uma vez que apenas 5% trabalham há menos de quatro anos na escola e o restante tem acima de cinco anos trabalhando na escola.

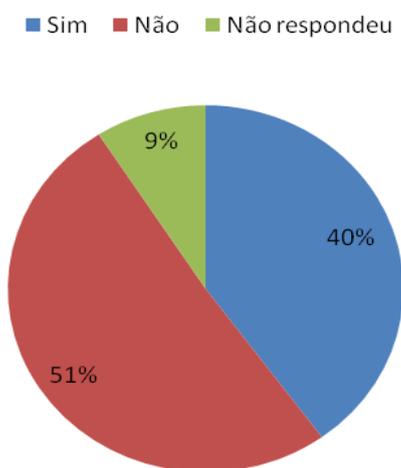
Considerando o nível de formação dos/das coordenadores/as de GDP, encontramos o seguinte: nove possuem Graduação, o que corresponde a 16%; 40 fizeram alguma Especialização, significando 71%, e sete possuem título de Mestre, o que representa 13%. São professores/as que, em sua maioria, fizeram a Graduação em uma instituição pública (64%), conforme respostas dadas ao questionário.

Ao serem questionados/as se encontravam dificuldades para participarem de programas de formação continuada os/as coordenadores, em sua maioria (51%), disseram não ter dificuldades, no entanto, 40% apontaram certas dificuldades. Entre as dificuldades apontadas para participar de programas de formação continuada em serviço as mais recorrentes foram: falta de tempo; falta de incentivo financeiro; sobrecarga de trabalho; dificuldade para a escola liberar; distância entre o que é trabalhado na formação e a atuação na escola e o período em que é oferecida a formação, geralmente em período de férias das escolas, segundo os questionários respondidos. Essas dificuldades foram recorrentes também

nas entrevistas e alguns/as coordenadores/as que responderam no questionário não terem dificuldades para participarem dos programas de formação continuada, explicitaram alguma dificuldade, principalmente relacionada à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho. Esses dados das entrevistas serão analisados no capítulo VI.

Algumas dessas “queixas” foram encontradas também na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, p. 221); como por exemplo, “[...] a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores.” Isso nos faz pensar que, nos processos de formação continuada em serviço: 1) os/as professores não são vistos como sujeitos; 2) a organização da formação tem seguido uma estrutura reveladora da relação de poder; ou seja, verticalizada. O gráfico 6 apresenta os resultados dos questionários.

Gráfico 6 - Dificuldade para participar de Programas de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados

O roteiro elaborado para as entrevistas procurou abordar os temas identificados na análise documental, que explicitam a concepção da SEEMG sobre Educação e formação continuada em serviço, bem como a finalidade da constituição dos GDPs, qual seja, a de formar grupos operativos e desenvolver os/as profissionais em termos de profissionalização. Nesse sentido, as questões buscaram revelar o entendimento dos sujeitos sobre a política adotada pelo PROJER e compreender como se deu a implementação dessa política, abordando o conhecimento deles/as sobre a dinâmica e os critérios de escolha das escolas para participarem do projeto, a dinâmica de funcionamento dos GDPs, a infraestrutura para que os grupos funcionassem nas escolas, o processo de envolvimento dos/as coordenadores/as na implementação da política do NPCEM e a participação na elaboração dos CBCs, o significado atribuído aos termos “desenvolvimento profissional” e “grupos operativos”, a indagação sobre a autonomia do grupo, e por fim, aspectos positivos e negativos do projeto.

Após várias leituras das entrevistas, essas foram submetidas a análise de conteúdo e categorização (BARDIN, 1977). A seguir esses dados foram colocados em um banco de dados do Programa Excel²⁶; na vertical da planilha, foram colocados/as os/as sujeitos e, na horizontal, as questões/respostas das entrevistas. Foi utilizada uma planilha para cada conjunto de entrevistados/as (coordenadores/as, gestores/as e analistas educacionais). A análise dessas entrevistas explicitaram algumas categorias que foram tomadas como guias para a análise em correlação com a análise documental, inter-relacionando-as com a teoria educacional.

As categorias identificadas nas entrevistas dos/as coordenadores/as de GDPs foram agrupadas nas seguintes categorias: autonomia, trabalho educativo e profissionalização docente. Em um segundo momento de análise das entrevistas, foi elaborada outra planilha do Excel[©] em que aparecem as categorias e a conotação que foi dada pela pessoa entrevistada (justificativas que esclareçam se a categoria foi vivenciada ou não e por quê), além de fazer um cruzamento com alguns dados obtidos por meio do questionário, como a idade e o tempo de atuação no magistério.

A apresentação desses dados aqui no texto ocuparia um espaço muito grande e acreditamos que não seja um apêndice, mas parte essencial da análise feita. Nesse sentido, a título de exemplo, apresentamos, de maneira esquemática, o quadro 7, que representa o esforço de organização dos dados. A análise é o resultado da pesquisa, e, portanto, encontra-se ao longo do texto.

Quadro 7 - Esquema para organização das categorias.

| | | | | | | | | |
|---------------|---------------------|---------------|------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------|-------|
| Coordenador/a | Categoria autonomia | Justificativa | Categoria trabalho educativo | Justificativa | Categoria Profissionalização docente | Justificativa | Tempo de atuação no magistério | Idade |
|---------------|---------------------|---------------|------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------|-------|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

A conotação dada a cada categoria não apareceu em uma pergunta específica da entrevista, com exceção da autonomia, que havia uma questão direcionada, mas foi respondida de maneira diversa. Por isso, a utilização do Quadro 7, que foi elaborado com a

²⁶ Os dados dos questionários também foram analisados com o auxílio do Excel[©] que “[...] é um programa de planilhas do sistema Microsoft Office[©]. Você pode usar o Excel para criar e formatar pastas de trabalho (um conjunto de planilhas) para analisar dados e [...]. Especificamente, você pode usar o Excel para acompanhar dados, criar modelos de análise de dados, criar fórmulas para fazer cálculos desses dados, organizar dinamicamente os dados de várias maneiras e apresentá-los em diversos tipos de gráficos profissionais. (MICROSOFT, 2010, s/p.).

intenção de reorganizar os dados, para que eles revelassem elementos que orientaram as análises apresentadas ao longo do texto.

Além das ferramentas metodológicas, são necessárias também as ferramentas teóricas que deem sustentação à investigação. No próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico, que também se encontra engajado na prática social.

CAPÍTULO II

DIRETRIZES DA INVESTIGAÇÃO: Ferramentas Teóricas

“O real não está no início,
nem no fim, ele se mostra pra gente
é no meio da travessia.”
(GUIMARÃES ROSA, 1980).

Este capítulo visa a explicitar os conceitos teóricos com os quais desenvolvemos a análise do objeto desta pesquisa. Os conceitos abarcam dois planos: os que emergem da Teoria Sociológica para analisar o geral, que, no caso, é a contrarreforma do Estado e da Educação; e os conceitos advindos da teoria educacional, que serviram para analisar o específico, ou seja, a contrarreforma educacional em Minas Gerais, por meio do PROJER, e também o particular, que, no caso, é o Programa de Formação Continuada em Serviço de professores/as no âmbito do PDP e, por conseguinte, os GDPs.

Cabe, neste momento, ressaltar, mais uma vez, a opção epistemológica que conduz esta investigação e, nesse sentido, destacamos que esta pesquisa encontra-se orientada em uma perspectiva dialética, em que os sistemas socialmente organizados (pessoas e sociedade) são considerados realidades materiais, ou seja, existem fora de nossa consciência e seu modo de existência é o movimento (MARX, 1999). Kosik (1976) explica esse movimento da seguinte maneira:

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade ao concreto é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido. (KOSIK, 1976, p. 30). (Itálico no original).

A realidade objetiva, existindo independentemente das nossas sensações, não pode ser captada por elas em sua essência, mas apenas na aparência, aspecto que indica a necessidade de um método próprio de aproximação àquilo que não está exposto à primeira vista. Conforme nos indica Marx (1999), se toda realidade se mostrasse de forma imediata, nós não precisaríamos da investigação científica para conhecer essa realidade e, assim, intervir nela.

Em outras palavras, nos aspectos aparentes, ou fenomênicos, não encontramos a essência da realidade, qual seja, o movimento, a determinação histórica.

O princípio básico de compreensão e de produção do conhecimento é a afirmação da condição de radical historicidade dos fenômenos sociais, cujas leis não são mecânicas e universais como na natureza física, mas se constituem no e pelo processo histórico resultante de múltiplas determinações, em um constante movimento impulsionado pelas forças contraditórias que atuam na realidade (TRIVIÑOS, 1987, CHIZZOTTI, 1991, FRIGOTTO, 1994). Conforme nos orienta Ciavatta (2001),

Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método. (CIAVATTA, 2001, p. 133).

Assim, este trabalho investigativo buscou conhecer seu objeto a partir da concreticidade material e histórica em que se apresenta. Trata-se de uma opção científica e também política.

Entendemos, assim como Masson (2007, p. 106), que a mera explicação do método não irá contribuir para a transformação da realidade, no entanto, “[...] sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real.” Na mesma linha compartilhamos a formulação de Borón (2006), quando afirma que

[...] sem o pensamento dialético não há pensamento crítico. Sem um esboço que obrigue a identificação permanentemente das contradições e das tensões de um sistema, e que faça desta operação o princípio metodológico fundamental de qualquer análise social, não há possibilidades de alimentar o pensamento crítico. (BORÓN, 2006, p. 43).

Conforme afirma Guimarães (1999), ao fazer uma análise do método marxista de investigação

[...] trata-se do trabalho de investigação, do escavamento das abstrações por meio da crítica. Não se trata da elaboração de hipóteses, pressupostos genéricos de uma construção lógica que não necessariamente guarda vínculo com a efetividade. Nem mesmo da generalização de series empíricas. As abstrações emergem do embate com o objeto, do tratamento dos dados imediatos com a ferramenta crítica ontológica. As abstrações são um resultado da investigação. (GUIMARÃES, 1999, p. 138).

Consideramos que o materialismo histórico dialético é o método mais adequado para esta investigação, à medida que ele possibilita compreender de modo mais claro e crítico tanto o “todo do fenômeno”, como também as contradições que são inerentes à sociedade capitalista, na qual se engendra o presente estudo.

Pelo exposto, consideramos que o materialismo histórico dialético, como método de análise, permite compreender, de modo claro e crítico, a particularidade do objeto (a política de formação continuada em serviço do PDP) em suas relações com a especificidade (a política educacional) e com a totalidade (no caso, contrarreforma²⁷ do Estado e da Educação em Minas Gerais no contexto das contrarreformas neoliberais da terceira via). Trata-se de uma opção fundamentada em uma forma de conceber as relações sociais e as finalidades da pesquisa, da ciência e da Educação.

2.1 Categorias que emergem da Teoria Sociológica

Os conceitos advindos da Teoria Sociológica emergiram tanto da pesquisa documental e sua análise, que explicita o tempo histórico e lugar dos fatos, quanto da pesquisa bibliográfica, que relaciona esses fatos com os processos mais amplos vivenciados por uma determinada organização social. Portanto, não foram dados a priori, mas são frutos da inserção e da imersão na realidade pesquisada. Como nos adverte Marx (2013)

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 2013, p. 90). (Itálico no original).

No campo sociológico, foram utilizados os conceitos de Estado, embasados nos estudos de Poulantzas (1985); de gerencialismo, para compreender o processo de contrarreforma, a partir dos estudos de Gewirtz (2002) e de Gewirtz; Ball (2011) e também o conceito de intelectuais ou organizadores da cultura, formulado por Gramsci (2011).

²⁷ Esse conceito está baseado nos trabalho de Behring e será explicado posteriormente.

2.1.10 conceito de Estado: contribuições de Poulantzas

O pano de fundo desta investigação é a contrarreforma do Estado, que será tratada nos capítulos seguintes; primeiramente em âmbito nacional e, posteriormente, em termos de Minas Gerais. Neste momento, a intenção é apresentar o conceito de Estado que utilizamos para analisar o objeto investigado, porque o Programa de Formação analisado se vincula, por diferentes mediações, à concepção de Estado e de contrarreforma de Estado. Dessa forma, o Estado é estudado em uma determinada formação social, a capitalista; em um local em específico, o Brasil; e particularmente sua expressão na política educacional mineira.

Para análise do Estado, baseamo-nos, especificamente, no conceito elaborado por Poulantzas (1977 e 1985). Para esse autor, o Estado se constitui como uma “[...] relação, mais exatamente como a *condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe.*” (1985, p. 147, itálico no original).

Esse autor se contrapõe à visão de um Estado instrumental ou Estado sujeito, como núcleo impenetrável a serviço da classe dominante, que age por “fora” dele. Contrapõe-se a uma interpretação equivocada de certo marxismo, para quem o Estado é resultado da dominação política (burguesia que usa o Estado para fazer sua dominação) e, por fim, contrapõe-se àqueles que defendem uma visão economicista de Estado, em detrimento da política.

Debate, pois, com os reducionismos, desconstruindo formulações e elaborando outras. Para ele, toda mudança no fenômeno estatal é consequência das mudanças nas relações sociais do modo de produção da existência humana. Para Poulantzas (1985), a constituição do Estado é sempre uma relação de forças entre classes e frações de classe.

De acordo esse autor, o Estado é uma relação que assume uma “ossatura material” e não está apartado das relações de classe, não é coisa, não é sujeito, nem exclusividade da classe burguesa; expressa, portanto, o conjunto das relações de classes, que são contraditórias. “O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como resultado das contradições de classes inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação).” (POULANTZAS, 1985, p. 152). Afirma, ainda, que entender o Estado “como uma relação de forças, significa entendê-lo como um *campo e um processo estratégicos*, em que se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros.” (p.157). (Itálico no original). O poder, nesse sentido, não é “coisa”, mas relação que é demarcada por dois aspectos: (1) não é uma

relação entre iguais, mas entre pessoas que vivem condições diferentes; (2) tem um conteúdo social e histórico bem definido que é a relação de classes, ou melhor, de luta de classes e que ultrapassa as próprias relações de classes. Nos dizeres de Poulantzas,

[...] O poder referido às classes sociais é um conceito que designa o campo de sua luta, o das *relações de forças e das relações* de uma classe com uma outra: os interesses de classe designam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras. A capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesse) de outras classes: *o campo do poder é, portanto, estritamente relacional*. (POULANTZAS, 1985, p.168) (Itálico no original).

O poder tem um conteúdo histórico social, ainda que assuma formas diferenciadas, que se expressam na luta de classes, portanto, a relação de poder não é de exterioridade em relação ao Estado. Para esse autor, e concordamos com a sua assertiva, o Estado representa e organiza o interesse político do bloco no poder²⁸, que se constitui de uma força política obtida por meio de alianças, que representam as disputas de projetos na sociedade civil, expressando as frações de classes ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1985).

Na visão de Poulantzas, as políticas sociais e econômicas organizam o conjunto da vida social a partir das relações. O Estado capitalista expressa os interesses hegemônicos da sociedade, contraditoriamente, o jogo de interesses de frações de classes irá definir as relações do Estado na sua totalidade. As políticas sociais são resultantes de mecanismos de seletividade estrutural; do trabalho contraditório de decisões e não decisões; do estabelecimento de prioridades de determinado setor; da filtragem nos processos de tomada de decisões e de um conjunto de medidas pontuais, conflitivas e compensatórias face aos problemas do momento (POULANTZAS, 1985).

Esse autor entende economia e política como bloco histórico²⁹, vale dizer como síntese do diverso, e não como elementos apartados do Estado. “O aparelho econômico do Estado possui no conjunto de sua textura um caráter político” (POULANTZAS, 1985, p. 199). Há, portanto, uma indissociabilidade e uma interpenetrabilidade entre economia e política. Para ele,

Toda medida econômica do Estado tem, portanto, um conteúdo político, não apenas no sentido geral de uma contribuição para a acumulação do capital e

²⁸Para Poulantzas (1985) significa grupo dirigente ou Governo.

²⁹ O conceito de bloco histórico em Gramsci nos remete à “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos.” (GRAMSCI, 2011c, p. 26). Aponta, portanto, para a indissociabilidade entre economia e política. São processos sociais mais amplos e organicamente determinados em um espaço/tempo, processos orgânicos de longa data.

para exploração, mas também no sentido de uma necessária adaptação à estratégia política da fração hegemônica. (POULANTZAS, 1985, p. 194).

O Estado é, pois, síntese do conjunto das relações sociais de produção da existência humana e da organização da divisão social do trabalho, uma relação marcada pela porosidade³⁰ e permeada por fissuras. O Estado é, portanto, a resultante da condensação das relações de forças do bloco no poder (POULANTZAS, 1985).

Essa compreensão do Estado relação e do poder como relação é de grande importância na análise de políticas públicas, que também se dão em um campo de disputa por poder e por hegemonia, sendo, pois, resultado dessa correlação de forças. O poder tem um conteúdo de classe, é, portanto, histórico; e não é exterior ao Estado, como se fosse um dispositivo, mas é parte da materialidade do Estado. E nesse momento que estamos vivenciando, denominado de reconfiguração do Estado, os elementos de poder e as correlações de forças foram acirrados; explicitam, na maioria das vezes, a força do bloco no poder.

Além disso, o Estado, como condensação de relações de forças entre classes e frações de classes, por vezes, não revela na sua imediatez os interesses de uma determinada classe, porque essas relações são marcadas pelas contradições, que, por sua vez, estão presentes e organizadas na ossatura material desse mesmo Estado e, portanto, influenciam o efeito da política estatal. Devemos, pois, entender os aspectos amplos das políticas sociais, como algo do Estado e que emerge das relações sociais, que são relações de poder. Ou seja, uma política pode ser implementada sem revelar, de maneira explícita, o projeto de sociedade que a sustenta e orienta, ou revelá-lo de maneira contraditória, como expressão da contradição do Estado.

Ao analisar a política educacional implementada pela SEEMG, foi preciso identificar a perspectiva de formação humana e de projeto societário que ela representa, por isso, incorporar esse conceito de Estado relacional, foi fundamental na nossa formulação analítica, pois ajudou-nos na compreensão, na descrição e na análise dessa política que se materializa no seio de um determinado tipo de Estado. Como resultado das relações capitalistas, que são contraditórias, as políticas educacionais podem ser também contraditórias, o que abre brechas tanto para sua aceitação, e, por conseguinte implementação, como para sua contestação. Entendemos que o Estado não é um “bloco monolítico” (POULANTZAS, 1985) e essa política pode ter sido implementada por uns, rejeitada por alguns e contestada por outros.

³⁰ Gatti (2001) aponta para uma porosidade também na pesquisa educacional. Para essa autora, “Fazem parte desse processo de porosidade todas as nuances e ruídos relativos aos processos de comunicação humana, de disseminação dos conhecimentos, de decodificar informações e interpretá-las, num dado contexto de forças sociais em conflito.” (p. 77).

2.1.2 A contrarreforma do Estado: gerencialismo/managerialismo

A reconfiguração do Estado, ou a redefinição das funções estatais, definidas a partir de projetos implementados pelo bloco no poder (2002-2014) podem ser caracterizadas como processo de contrarreforma.

Afirmamos isso embasada no conceito de Behring (2003), quando afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas “forças de mercado”. O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para essa autora, “[...] a contrarreforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulado como ‘reforma’.” (BEHRING, 2003, p. 101).

A contrarreforma tem como pressupostos a flexibilização das relações de trabalho; a abertura de mercado, a desregulamentação econômica, a privatização de agências públicas e a transferência dos bens sociais para o campo das relações mercantis. Há uma disputa pela distribuição dos recursos públicos direcionados para ações focalizadas, ou, então, para a seleção de projetos sociais orientados pelas agências multilaterais. Para Draibe (1994), os vetores que estruturaram as contrarreformas de programas sociais, e entre elas a educacional, são: a descentralização dos recursos públicos; a focalização das ações no sentido de direcionar os gastos públicos e; por fim, a privatização da produção de bens e serviços, utilizando de estratégias de publicização e terceirização.

Nesse processo de reconfiguração do Estado, ou de contrarreforma, a perspectiva gerencial foi introduzida no sentido desenvolver uma cultura da eficiência, da eficácia e da qualidade na administração pública; buscando engendrar no Estado elementos da gestão empresarial. As práticas gerenciais visavam, sobretudo, de acordo com o projeto “reformista”, a “[...] aumentar a *governance* do Estado brasileiro, resgatando seu papel de indutor do desenvolvimento econômico e social e garantia dos direitos de cidadania” (BEHRING, 2003, p. 183). (Itálico no original). É um processo de contrarreforma “[...] dada sua natureza destrutiva e regressiva.” (BEHRING, 2003, p. 212).

O reflexo disso no setor educacional promoveu o chamado managerialismo performativo (GEWIRTZ, 2002) ou gerencialismo (GEWIRTZ; BALL, 2011; BALL, 2005),

que se configura em processos de mercadorização (GEWIRTZ, 2002) ou mercantilização da oferta educacional (GEWIRTZ; BALL, 2005), privatização, economização do currículo escolar e controle central do ensino e da aprendizagem (GEWIRTZ, 2002); também denominado de “performatividade” - gestão, mercado e escolha – (BALL, 2004; 2005). “O discurso do novo gerencialismo na Educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização [...] e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199). Além da regulação e controle da qualidade por meio das avaliações externas.

Elementos, até então, presentes somente nas empresas, tomam conta e direcionam as políticas educacionais, fato ocorrido na Inglaterra (GEWIRTZ, 2002; GEWIRTZ; BALL, 2011) mas também presente no Brasil, conforme pode ser verificado nos trabalhos de Augusto (2012); Gouveia (2012); Cunha (2011); Fernandes (2011); Ivo e Hypólito (2011); Lima; Prado e Shimamoto (2011); Maciel e Previtali (2011); Oliveira (2011a); Santos (2010); entre outros, para citar os mais recentes.

O gerencialismo está ancorado em um sistema de valores orientado, supostamente, ao cliente, em que as decisões são do tipo instrumental, guiadas pela eficiência, pela relação custo/eficácia e pela busca da competitividade. Esse modelo, nas políticas educativas, tem buscado implementar, principalmente, novas formas de gestão para formar o indivíduo como “consumidor”, que deve ser responsável pela própria formação, e também, por sua empregabilidade, enfatizando uma perspectiva individualizada e de autoadministração (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). De caráter autoritário, o gerencialismo enfatiza as relações individuais e técnicas gerenciais, como, por exemplo, a Gerência da Qualidade Total (GQT)³¹ em detrimento das relações sociais coletivas, além de preconizar a racionalidade instrumental e a competição (GEWIRTZ; BALL, 2011). Para Gewirtz (2002) em uma

³¹ De acordo com Werkema (1995, p. 1) “O Controle da Qualidade Total – TQC (“*Total Quality Control*”) é um sistema gerencial baseado na participação de todos os setores e de todos os empregados de uma empresa, no estudo e na condução do controle da Qualidade. Seu núcleo é, portanto, o controle da qualidade, o qual é definido, segundo a norma japonesa JIS Z 8101, como um “sistema de técnicas que permitem a produção econômica de bens e serviços que satisfaçam às necessidades do consumidor.” No Brasil esse termo ficou conhecido apenas como Qualidade Total ou Gerência da Qualidade Total, e no processo de reconfiguração do Estado, em que este se tornou mais gerencial, a ênfase na Qualidade Total ganhou destaque especial, sendo inclusive adotada na Educação, como afirmamos em trabalho anterior (ANTUNES, 2005). Esse destaque na Qualidade Total é tomado, em Minas Gerais, como tema do projeto desenvolvido nos anos de 1990, denominado de ProQualidade, que foi estudado por Teixeira (2001), França (2003), entre outros. Saviani (2005) compreende a qualidade total a partir de dois vetores, sendo um de caráter externo e outro interno: de caráter externo associado aos clientes, portanto, qualidade total significa “satisfação total do consumidor”. E o vetor interno se relaciona ao envolvimento do empregado com o sucesso da empresa, e nesse sentido, o empregado é levado “a vestir a camisa” da empresa. Processo que resulta, para a classe trabalhadora, em desemprego e exclusão. Esse tema será aprofundado nos próximos capítulos que tratam da contrarreforma em Minas Gerais.

[...] perspectiva managerialista, o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com ênfase particular nos resultados dos exames. Desta perspectiva, as reformas serão vista como sendo bem sucedidas se conduzirem à melhoria dos resultados [dos exames nacionais]. (GEWIRTZ, 2002, p. 126).

Gewirtz (2002) aponta, em seu trabalho, os efeitos corrosivos do managerialismo na Educação: para ela, produziu aumento tanto na quantidade, como na qualidade do trabalho docente e trouxe consequências: a) nas relações sociais no interior da escola; como por exemplo, “[...] um declínio na sociabilidade³² da vida da escola” (p. 129); b) no trabalho pedagógico, com ênfase “[...] em uma abordagem mais utilitária, orientada para o exame [...]” (p. 130) e, por conseguinte, c) consequências emocionais, fazendo com que o trabalho docente tenha um aspecto mais tecnicista e rotineiro, “[...] os professores têm de cada vez mais se preocupar com os aspectos administrativos e técnicos do seu trabalho, ficando o âmbito da sua participação no processo de tomada de decisão e o da atividade autônoma severamente limitados.” (p. 133).

Esse processo tem como resultado a precarização e a intensificação do trabalho docente e, contrariando a retórica da contrarreforma, que prometia a inclusão social, essa mercadorização, presente no managerialismo, tem perpetuado a exclusão escolar.

No entanto, Gewirtz (2002) assinala que os/as professores/as responderam de maneiras diferentes ao managerialismo. Em sua pesquisa encontrou o seguinte: 1) abandono da profissão; 2) relutância em se implicarem nas políticas e 3) professores/as que conseguem desenvolver currículos escolares e políticas baseadas em uma ampla, humanista e progressiva visão de Educação.

A partir da pesquisa teórica, enfatizaremos os processos de managerialismo implementados na contrarreforma do Estado mineiro, que foram acirrados, principalmente, no Governo Aécio Neves e seu “Choque de Gestão”, uma vez que Minas Gerais tem vivenciado esse processo desde a década de 1990, como será apresentado no capítulo IV. Já na pesquisa empírica, apresentamos as respostas que os/as coordenadores/as de GDPs das escolas estaduais de Uberlândia, deram ao processo de managerialismo vivenciado na reforma educacional mineira, ao ser implementado o PROJER nas escolas.

³² Para Severino (2001, p. 51) esse termo significa “[...] a condição ontológica do existir social, a condição de existência como tramada pelas relações sociais, o que implica também uma referência à natureza política delas”.

2.1.3 Intelectuais ou organizadores da cultura: o conceito em Gramsci

Na especificidade de seu trabalho, o/a professor/a atua na formação intelectual e moral de crianças e jovens, desenvolvendo ações que visam a preparar as gerações para a vida em sociedade. Desse modo, exerce um papel importante na organização da vida social. É, por excelência, um/a organizador/a da cultura de seu tempo, pois atua por meios específicos na reafirmação ou problematização de conhecimentos, fatos, verdades, referências morais. De acordo com Gramsci (2011b), o professor é um organizador da cultura.

Cabe destacar que por cultura, referimo-nos ao modo de vida predominante em uma sociedade, envolvendo elaborações teóricas e práticas em diferentes planos da vida social, abrangendo artes, a religião, a ciência, a tecnologia, a economia, a política etc. (CHAUÍ, 2002; GRAMSCI, 2011b).

Gramsci (2011b) afirma que os/as organizadores/as da cultura exercem influências intelectuais e morais sobre grupos sociais com os quais se relacionam. Nessa acepção, por ser um/a organizador/a da cultura por meio do currículo escolar, o/a professor/a pode ser denominado como intelectual. No âmbito escolar, os/as intelectuais atuam na ordenação das formas de sentir, pensar e agir, podendo reafirmar ou contestar os padrões de sociabilidade e projetos de sociedade.

O conceito gramsciano de intelectual privilegia a função organizativa à medida que entende que a atividade intelectual diz respeito à organização de todas as dimensões da vida em sociedade que integram a cultura ou modo de vida. Essa função coloca os/as intelectuais na situação de destaque nas relações sociais à proporção que as funções organizativas podem estar a serviço de diferente projeto de formação humana e de sociedade.

Gramsci (2011b, p.19) também assinala que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” e pode cumprir sua finalidade vinculando-se a um projeto político pedagógico que articula as finalidades educativas gerais com as práticas pedagógicas. É, portanto, um aparelho cultural.

Nesse sentido, como instituição social, a escola e os/as professores/as realizam, de maneira consciente ou não, um papel educativo que ultrapassa a concessão de certificados de conclusão escolar, porque difundem ideologias e formas de ordenamento da racionalidade funcional ou não às relações de dominação em um dado tempo histórico.

Portanto, os/as intelectuais são vistos como “células vivas” dentro de um organismo ou organização social; aqueles/as capazes de articular a sua especialidade profissional ao

desenvolvimento de uma ação política e cultural de natureza hegemônica. São os/as responsáveis pela interação entre teoria/prática, pelo encontro elite/povo, ou seja, pela criação da vontade geral ou vontade popular. Para Gramsci (2011b), o/a intelectual desempenha na sociedade uma função, que é ao mesmo tempo, diretiva, organizativa, política e educativa. Ou seja, são de responsabilidade dos/as intelectuais a elaboração e difusão do projeto societário de determinada classe e, portanto, são organizadores/as do modo de vida em uma determinada sociedade, ou da cultura. Nos dizeres de Gramsci,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 2011a, p. 95-96).

Vivenciar um processo de formação continuada, além da promoção do desenvolvimento profissional, deveria propiciar aos/às professores/as a capacidade de se compreenderem como intelectuais, nesse sentido proposto por Gramsci, e, dessa maneira, assumirem criticamente a perspectiva de formação.

Por esses aspectos, adotamos também essa categoria como elemento que nos ajudará na ampliação e na análise sobre o Programa de Formação Continuada em Serviço promovida pelo PROJER, por meio do PDP.

2.2 Categorias que emergem da Teoria Educacional

Os conceitos advindos da teoria educacional, assim como os da Teoria Sociológica, não foram dados a priori, mas são resultantes das categorias advindas da pesquisa empírica, após análise dos questionários e das entrevistas as quais são: autonomia pedagógica (FREIRE, 1996), trabalho educativo (SAVIANI, 1992, 2005, 2007a e 2009) e profissionalização docente (GARCÍA, 1999 e 2009; SACRISTÁN, 1995; LÜDKE e BOING, 2010).

2.2.1 Autonomia pedagógica

Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”. Essa reflexão deve partir da premissa da “inconclusão do ser humano”, pois somente com essa consciência é que se pode pensar em Educação como um processo permanente. Nas palavras do autor “Esse é um saber

fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Por isso, ao investigar a formação continuada em serviço dos/as professores/as da rede pública estadual de Minas Gerais, interessa-nos compreender como se deu esse processo de reflexão dentro dos GDPs ao longo desses anos. Compreender, pois, o movimento dinâmico e dialético que deve envolver o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, o instante em que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática. Salientamos que

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática, e sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que esta apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007, p. 27).

O processo de formação continuada não se trata de uma apropriação linear da teoria ou, de uma possível “aplicação” dela, mas daquilo que Freire (1996, p. 107) chamou de autonomia “[...] enquanto amadurecimento do ser para si [...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.” Decisões que são fundantes da autonomia, e que ocorrem concomitantes ao decidir-se. Para Freire (1996, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.”

Mesmo participando de processos formadores é o/a sujeito que deve decidir como, quando, contra quem e a favor de quem irá agir. “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.” (FREIRE, 1996, p. 107). Silva (1996, p. 117) corrobora com essa ideia e acrescenta que “[...] não basta querer que a unidade [escolar] torne-se autônoma e nem mesmo autorizá-la, mediante decretos, a isso. É necessário investir recurso na formação de sujeitos coletivos que possam assumir o comando dessa autonomia.” Silva (1996) também nos chama a atenção para a ideia de poder que subjaz a noção de autonomia, visto que envolve situações concretas de relações entre sujeitos que podem divergir em termos de objetivos propostos. E, por isso, Freire (1996, p. 110) afirma que “É impossível, na verdade, a neutralidade na Educação.”

A autonomia pressupõe processos de tomada de decisão - de modo responsável (FREIRE, 1996; SILVA, 1996) e, portanto, participação nos diversos níveis, tais como: nos conselhos e colegiados escolares, na escolha do livro didático, no planejamento de ensino, na organização de eventos culturais, esportivos, recreativos etc. (GADOTTI, 2000). Para Freire (1996), a autonomia é constituinte da própria natureza educativa; ou seja, sem autonomia não há Educação, ensino ou aprendizagem.

Contreras (2002) nos adverte:

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento a autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. (CONTRERAS, 2002, p. 25).

A SEEMG reconhece a importância e a necessidade da autonomia no processo de profissionalização e desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Em documento afirmou que não iria se furtar a tomar decisões em relação ao grau de autonomia que deveria ser dado ao/a docente no exercício de sua profissão (SEEMG, 2004a).

Para identificar e explicitar a concepção de formação continuada em serviço do PROJER e analisá-la de maneira crítica, a categoria autonomia se torna fundante nesse processo.

2.2.2 Trabalho educativo

A partir dos estudos de Saviani (2005, p. 224), entendemos que “[...] a Educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da Educação.” E como experiência especificamente humana “[...] a Educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 98). Conforme afirma Saviani (1992, 2005 e 2007a) também o trabalho é uma atividade eminentemente humana³³, ou seja, apenas o ser humano trabalha e educa.

Ao invés de adaptar-se à natureza, o ser humano a transforma, no sentido de produzir os bens de que necessita para sobreviver. E é essa capacidade que nos distingue dos animais. Segundo Marx e Engels (1996),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1996, p. 27). (Itálico no original).

³³ Para Kosik (1989, p. 180) “O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”.

Essa capacidade de produzir a vida material é denominada trabalho. Assim, o que nos diferencia dos outros animais é o trabalho (MARX; ENGELS, 1996). “E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. [...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. É, pois, uma ação intencional.” (SAVIANI, 1992, p. 19). Esse aspecto também está presente na Educação, qual seja, a intencionalidade.

Por isso que Saviani (2007a) afirma que há uma relação de identidade entre Educação e trabalho, do ponto de vista ontológico, em que a origem da “Educação praticamente coincide com a própria existência humana.” (SAVIANI, 2009, p. 2)³⁴.

Para Marx e Engels (1996, p. 28), havia uma relação ontológica entre o ser humano e o trabalho, pois para eles “O que eles são [os seres humanos] coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das suas condições materiais de produção.” (Itálico no original). Nesse contexto apresentado pelos autores, é o próprio trabalho que educa, ou seja, pelas relações estabelecidas a partir do trabalho os seres humanos se educam. Nas palavras de Saviani (2009, p. 3), “[...] se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência.” Esse autor afirma que, mesmo no auge da revolução ou modernização tecnológica, o trabalho continua sendo o princípio educativo para o sistema de ensino.

Saviani (2005) aponta dois grandes desafios à Educação brasileira. O primeiro está relacionado à ausência de um sistema nacional de Educação, o que resulta em uma falta de investimentos necessários, isso é indicador de que o País não prioriza a Educação e, como consequência, presenciamos escolas em péssimas condições, em termos de infraestrutura, por exemplo. Com relação aos/as professores/as, não há investimento na formação, as condições de trabalho e os salários são precários. O segundo desafio, da maior gravidade, segundo Saviani (2005), está relacionado à descontinuidade das iniciativas educacionais e, portanto, do trabalho educativo. Isso faz com que não se atinja o processo de irreversibilidade, na alfabetização, ou seja, os objetivos da Educação não conseguem ser atingidos.

Para a Secretaria de Educação, os trabalhos desenvolvidos nos GDPs visam “[...] à melhoria do trabalho educativo nas escolas” (SEEMG, 2006b, p. 36). Por isso, tomamos como categoria de análise o trabalho educativo, entendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

³⁴ O que não significa uma vinculação à “teoria do capital humano”, que atrela a Educação ao trabalho e, por conseguinte, ao desenvolvimento econômico.

coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1992, p.14). E também considerando que o trabalho educativo pressupõe:

- 1) **a cooperação:** porque não se realiza só (a ação de um/a professor/a se vincula a de outros/as professores/as por meio do tempo de escolarização. No entanto, em geral, os/as professores/as não encontram condições objetivas para trabalharem juntos e, muitas vezes, não estão dispostos a trabalhar juntos em função do individualismo³⁵ que os envolve. Existe também a cooperação indireta, aquela que o professor/a realiza com pesquisadores/as e autores/as de livros didáticos por meio do conhecimento);
- 2) **a criação:** porque é de tipo artesanal, pressupõe a criação e a autoria, não é, em essência, mecânico ou de tipo industrial (trabalho cujo resultado final se tem pleno controle – ao desenvolver trabalho na produção de painéis já se tem a ideia clara do que se terá e em que quantidade, enquanto no trabalho artesanal, não há como prever);
- 3) **é complexo:** porque envolve conhecimentos específicos da profissão; isso significa o domínio de conhecimento científico, pedagógico e técnico (como ensinar).
- 4) **é imaterial:** porque o resultado não é passível de quantificação. O professor pode ensinar bem, mas não tem controle absoluto por onde o aluno caminhará intelectualmente falando com aquilo que se apropriou.

A pesquisa empírica revelou ainda que, para analisar o trabalho educativo é necessário considerar as “dimensões quantitativas do ensino” (TARDIF; LESSARD, 2008) que se manifestaram nas seguintes condições: a) tempo; b) sobrecarga de tarefas; c) falta de remuneração; d) falta de apoio estrutural (níveis local, regional e central); e) infraestrutura precária. Condições essas que estão ligadas também ao processo de profissionalização docente.

2.2.3 Profissionalização docente

O PDP foi idealizado pela SEEMG com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos/das educadores/as em Minas Gerais. Esta entende o desenvolvimento

³⁵ Sobre esse tema ver Tardif e Lessard (2008).

profissional como o processo que permite aos/às profissionais acompanhar, orientar e transformar a profissão docente. Para além das mudanças na profissão docente e no processo de formação inicial, a SEEMG aponta a necessidade de transformações intrínsecas dos/as educadores/as; ou seja, situada nos/as próprios/as profissionais (SEEMG, 2004a).

Em documento editado pela Secretaria, é reforçado que “[...] profissionalização e desenvolvimento profissional são processos de transição indispensáveis ao ajustamento da profissão docente e do professor às exigências e expectativas crescentes da sociedade em relação a Educação” (SEEMG, 2005b, p. 32). Segundo a SEEMG, essas exigências, ou “novas exigências”, encontram-se no âmbito científico e tecnológico, mas também são resultantes das “novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais [que] requerem uma elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade.” (SEEMG, 2004b, p. 7).

Na continuidade da justificativa do PDP, a Secretaria enfatiza o aumento do nível de qualificação do professor ao passar por um processo de profissionalização. Afirma que as mudanças ocorridas na sociedade exigem do profissional, para além das competências intelectuais, a capacidade de analisar e agir de maneira autônoma, tendo autoconfiança e autoimagem, como resultado da sua atuação profissional, refinada por um desenvolvimento profissional. Para a Secretaria de Educação

[...] a elevação do nível de profissionalização torna-se uma necessidade e ficam justificados investimentos e esforços voltados para a promoção do desenvolvimento profissional, porque somente assim se pode ter um profissional mais preparado e seguro para enfrentar novos desafios, para os quais ainda não se possui solução. (SEEMG, 2004b, p. 7).

A SEEMG chama de profissionalização “ao processo associado às transformações que ocorrem na própria profissão e que a tornam mais capaz de responder às novas necessidades e desafios que lhe são apresentados” (SEEMG, 2004a, p. 9 e SEEMG, 2005b, p. 31).

García (1999) também relaciona o termo desenvolvimento profissional aos processos de profissionalização docentes, principalmente, quando entendido como sendo

[...] uma abordagem da formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCÍA 1999, p. 137).

Esse autor chama a atenção para o caráter permanente que o desenvolvimento profissional deve ter, consolidando-se em uma “[...] atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (GARCÍA, 2009, p. 9).

Nuñez, Gauthier e Ramalho (2004) afirmam que a profissionalização constitui um processo de construção/consolidação das identidades docentes, que representam os estágios do desenvolvimento profissional; e que, nesse processo, o profissionalismo e a profissionalidade se relacionam de maneira dialética como constituintes da profissionalização docente. A profissionalidade abarca os saberes, as competências, as atitudes etc. do agir profissional, configurando-se em um processo interno. Por seu turno, o profissionalismo se manifesta no reconhecimento social, de um maior status do grupo, sendo um processo externo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Para Sacristán (1995, p. 74) “Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa.” Deve-se, pois, considerar a dialética que envolve tanto as condições objetivas, quanto as subjetivas, inerentes à prática docente que, de acordo com Sacristán (1995), podem levar a uma conduta profissional direcionada para a adaptação à realidade posta, ou imposta, bem como recair em uma postura crítica voltada para a intervenção e transformação dessa realidade. Profissionalidade seria o que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Imbernón (2002) aproxima-se desse conceito; para ele, a profissionalidade constitui as características e capacidades específicas da profissão e profissionalização seria o processo socializador de aquisição dessas características. Dito de outra maneira, profissionalização seria o caminho para se atingir o estatuto de profissionalidade, qual seja a necessidade de formação para poder exercer a atividade, o que implica também a configuração de um conjunto de saberes que devem dar sustentação ao exercício dessa prática (NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 2005), perpassado por um eixo estruturante que é o estatuto socioeconômico (NÓVOA, 1995).

Para Apple (1995), a ideologia do profissionalismo tem conduzido a uma intensificação do trabalho docente³⁶ e a uma conseqüente proletarização sobre esse trabalho. Por isso precisamos atentar para aquilo que Lüdke e Boing (2010) afirmam sobre a profissionalidade, quando esses dizem que ela

³⁶ Tese que também é defendida por Hargreaves (2003).

[...] reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar em uma precarização do magistério. (LÜDKE; BOING, 2010, p. 3).

Considerando que o trabalho educativo constitui-se, constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida escolar, sendo caracterizado por um profissionalismo que se configura como elemento da profissionalização docente (NUÑEZ; GAUTHIER; RAMALHO, 2004), a análise dos dados empíricos a partir dessa categoria torna-se fundamental e, ao mesmo tempo, complementar. Além disso, Shiroma (2004, p. 115) afirma que o destaque que foi dado ao conceito profissionalização nos documentos editados pelos organismos internacionais, na década de 1990, para a América Latina e o Caribe, “[...] deve-se às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico.”

Na utilização dessas categorias (Estado, gerencialismo, intelectuais ou organizadores da cultura, autonomia pedagógica, trabalho educativo e profissionalização docente) buscamos, ao longo desse texto, interpretar de que maneira elas se manifestam na particularidade do objeto estudado, PROJER/PDP, mediadas pela realidade social em que se encontram, ou seja, a singularidade das escolas estaduais de Uberlândia e dos/as coordenadores/as de GDPs, articulados com o processo de reestruturação produtiva/capitalista, ainda em curso.

Ao analisar um fenômeno ou processo social, um pesquisador deve realizar escolhas; e nesse sentido, a opção teórica e ação política é que orientam e delineiam a busca intencional de vários interlocutores. Entendemos, assim como a Gatti (2012b, p. 31-32), que o campo de pesquisa em Educação “[...] se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades, nos estudos e investigações concretamente produzidas.” Sendo assim, buscamos interpelar a realidade, sempre que necessário indo às fontes empíricas e teóricas, ampliando as possibilidades interpretativas no campo educacional (GATTI, 2012b) e assumindo os riscos, e as críticas que podem advir de tais escolhas, no entanto, procuramos manter a coerência, teórica, metodológica e política, com as nossas escolhas; utilizando a prática social como “critério de verdade”.

2.3 Estudos e pesquisas encontrados sobre a temática

A partir de levantamento bibliográfico feito nas bibliotecas eletrônicas dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, foram identificadas cinco dissertações e três teses,

que versam sobre o tema em questão. Para obtenção desse material, foi feita uma pesquisa online utilizando unitermos³⁷ como: Projeto Escolas Referência, políticas públicas educacionais em Minas Gerais; formação continuada de professores em Minas Gerais, Projeto de Desenvolvimento Profissional e Grupo de Desenvolvimento Profissional. Identificada uma dissertação ou tese foi feita a leitura do resumo para verificar se tratava realmente do tema. Em caso afirmativo, o trabalho foi selecionado e lido na íntegra, com o intuito de identificar, principalmente, as lacunas deixadas pelo estudo, os apontamentos, os “achados” e as propostas para estudos futuros.

Essas pesquisas já realizadas abordam o seguinte: Machado³⁸ (2005), em sua dissertação, busca indícios da formação de grupos operativos³⁹, a partir do conceito de Pinchón Rivière (1983), pesquisando professores de Biologia e de Química de uma escola estadual de Belo Horizonte, no contexto da elaboração do CBC, em um primeiro momento do PROJER. A autora aponta que os GDPs formados nas escolas não se constituíram grupos operativos, o que levou à obtenção de resultados diferentes daqueles que eram esperados pela SEEMG.

Na dissertação de Figueiredo⁴⁰ (2007), buscou-se responder à seguinte indagação: “Que avanços e obstáculos estão presentes na implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) implantado pelo Governo de Minas Gerais?”. Ao final da dissertação a autora aponta que, na opinião dos entrevistados, o GDP foi uma medida importante adotada pela política da SEEMG, no entanto, ela faz alguns questionamentos:

Os GDP conseguirão articular a formação centrada na escola com o projeto educativo da instituição? Será que as atividades e estudos desenvolvidos pelos grupos de trabalho poderão de fato contribuir para a melhoria da qualidade de ensino? Os GDP poderão investigar qual é a fundamentação política de formação continuada e qual é a responsabilidade da Secretaria de

³⁷ A utilização dos descritores nem sempre consegue abranger a totalidade das pesquisas, pois cada biblioteca utiliza de um sistema de busca diferenciado, o que, por vezes, dificulta a localização de uma determinada obra. Nesse sentido, salientamos que, com certeza, não conseguimos atingir a totalidade das produções nesse tema em específico.

³⁸ Machado é uma das orientadoras de GDP contratada pela SEEMG. Ela discute o tema “Desenvolvimento do Ensino”, e fez parte da equipe que elaborou o PROJER, atuando como coordenadora do PDPI na E.E. Milton Campos, na fase piloto do projeto, conforme afirma na sua dissertação de Mestrado “É importante esclarecer que, junto com outras consultoras, integro uma equipe de trabalho que teve como função estruturar a metodologia do PDPI e instruir técnicos da Secretaria e direções das escolas na sua execução.” (MACHADO, 2005, p. 36). Como a dissertação dela serviu de referência para o projeto, foi considerada, apesar de fazer parte de um programa de Mestrado em Psicologia da PUC- Minas.

³⁹ Este tema será abordado e aprofundado mais adiante no texto, pois trata-se de um dos objetivos dos GDPs, formar Grupos Operativos.

⁴⁰ Figueiredo é analista educacional na Superintendência Regional de Poços de Caldas e foi responsável pela implementação do programa GDP naquela jurisdição.

Estado de Educação no que se refere ao Programa de Desenvolvimento Profissional em relação às reais necessidades da rede pública de ensino? (FIGUEIREDO, 2007, p. 169 e 170).

Na tese de Doutorado de Rezende (2007), investigou-se o que se entende por qualidade do Ensino Médio regular na rede pública estadual em Minas Gerais, no âmbito do Programa Escolas Referência, focalizando o Programa de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI. Para tal, ela pesquisou duas escolas da cidade de Ituiutaba - MG, uma considerada de boa qualidade e a outra não, ambas participantes do PROJER. A autora concluiu que: “A escola tem que ser a unidade primária da mudança e não interesses alheios a ela. [...] A escola terá qualidade à medida que se priorize a formação de seus professores, para que possam realizar um trabalho de melhor qualidade.” (REZENDE, 2007, p. 303).

Pereira (2008) em sua dissertação de Mestrado, estudou como estava ocorrendo a implementação do CBC de Matemática em uma escola participante do PROJER. Para tanto, a autora investigou a prática pedagógica de uma professora de Matemática de uma escola estadual de Juiz de Fora. Pereira (2008) concluiu que

Às considerações do CBC incorporadas ao trabalho de Luísa, misturam-se práticas que ela já desenvolvia, antes mesmo que os CBCs fossem instituídos. Por vezes ficou difícil dissociar o que já era comum nas ações da professora do que foi decorrente do CBC. [...] Essa incorporação das vivências de Luísa como docente com as orientações do documento e outras referências como livros e Internet resultou em uma implementação recontextualizada, híbrida. (PEREIRA, 2008, p. 146).

Pereira deu continuidade aos seus estudos no Doutorado enfocando agora o desempenho das ER a partir dos resultados da Prova Brasil. Conforme aponta Pereira,

Os objetivos com a pesquisa visam ao mapeamento dos resultados dos alunos do 9º ano na referida prova em 2005 e 2009, em Português e Matemática; mapeamento dos investimentos destinados exclusivamente às escolas participantes do Projeto ER; comparação dos resultados nas avaliações; análise contextual desses resultados; com o fim de identificar a validade da proposição de políticas como o referido Projeto no contexto educacional mineiro e também de identificar o impacto dessa política para os alunos das ER, avaliando o sistema educacional mineiro a partir dos resultados obtidos. (PEREIRA, 2012).

Landim (2009) também toma como objeto de estudo o PROJER, com ênfase na reforma curricular para o Ensino Médio, buscando compreender o projeto educacional traçado para os alunos desse nível de ensino tendo como pano de fundo as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais em curso no Brasil contemporâneo. Landim (2009) conclui que,

[...] consideramos que esse processo de reformulação curricular do Ensino Médio está articulado com as novas exigências colocadas para a formação

em uma perspectiva de adaptação dos sujeitos às constantes mudanças no mundo do trabalho e ou para a ausência dele, leia-se formação de competências para a empregabilidade e ou para o empreendedorismo. (LANDIM, 2009, p. 157-158).

A dissertação de Bragança Júnior (2011) também analisa a reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais. Ele descreve e analisa as reformas educacionais e o modelo de Estado adotado pelos governos Aécio Neves (2003-2010). O autor buscou os dados empíricos em três escolas estaduais da cidade de Uberaba – MG. Segundo ele, “o Governo Aécio Neves trouxe, em dois mandatos (2003-2010), uma forma toda particular de retomar as bases do Estado gerencial na gestão de Minas Gerais.” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 174). O autor aponta, ainda, que a reforma do Ensino Médio mostrou seus limites de aplicação na realidade das três escolas pesquisadas e acentua a precarização da profissionalização docente, no âmbito das políticas educacionais adotadas pelo Governo Aécio Neves.

Greco (2012) em sua tese de Doutorado, investigou como os professores de Geografia das Escolas Referência de Uberlândia selecionam os conteúdos, escolhem as abordagens e se posicionam em relação à avaliação dos alunos; interagindo esses elementos com o PROJER. Entre os achados da pesquisa, a autora destaca que

Os saberes da experiência orientam as escolhas dos professores quanto à seleção do que deve ser ensinado diante das propostas curriculares que lhes são oferecidas, o preparo do que deve ser apresentado aos alunos, os recursos didáticos a serem utilizados, a opção pelas diferentes demandas feitas para a escola quanto à orientação do currículo, a abordagem dos temas com os alunos e as formas de avaliação em processo. (GRECO, 2012, p. 197).

A maioria das pesquisas encontradas centraliza o tema da reforma curricular do Ensino Médio em Minas Gerais sob os aspectos relacionados às mudanças ocorridas no currículo, no contexto da implantação do PROJER. Apenas uma pesquisa se deteve na questão da formação de professores no âmbito do referido projeto, mesmo assim, essa pesquisa aponta uma série de indagações, porque ainda se encontrava em um momento inicial da implementação do projeto. Portanto, ainda há lacunas com relação à análise do PROJER, e mais especificamente o PDP, por meio da criação dos GDPs, enfocando a política de formação continuada em serviço que subjaz o projeto. Nenhuma pesquisa abarcou todas as escolas de uma determinada cidade, participante do PROJER.

Esta investigação enfoca o projeto de formação continuada desencadeado pela SEEMG, no escopo do PROJER, abrangendo todas as Escolas Referência do município de

Uberlândia, as quais participaram dos GDPs desde 2004 até 2012. Como sujeitos da pesquisa foram selecionados/as professores/as e supervisores/as educacionais da Rede Estadual de Educação que foram coordenadores/as desse projeto, pois entendo que esses/as sujeitos foram aqueles/as que “fizeram a diferença” na implementação da política educacional em Minas Gerais.

Conforme afirma a, então, Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, na época da implementação do PROJER, “o educador que faz a diferença” deve ocupar um papel de “autor” e não mais ator do processo, sendo uma pessoa criativa e definidora do seu papel e do seu próprio caminho (SEEMG, 2004a). Mais à frente, no mesmo documento, a Secretária ressalta a necessidade de formação continuada dos/as educadores/as e ressalta que entre os princípios estruturadores do novo plano de carreira do profissional da Educação merecem destaque os seguintes:

[...] a manutenção de um sistema permanente de **formação continuada** acessível a todo educador, com vistas ao seu desenvolvimento profissional; o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão, o desempenho profissional e **a formação continuada do servidor**, preponderantemente sobre o seu tempo de serviço. (SEEMG, 2004a, p.4.). (Grifos nossos).

E o PDP é apontado como capaz de produzir transformações e melhorias substanciais na Educação pública de Minas Gerais; tendo como unidade básica o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) objetivando,

[...] a promoção do desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais, de modo a possibilitar-lhes o exercício mais consciente e mais competente do magistério, em sintonia com as novas diretrizes da Educação Básica do país. [...] O PDP não se resume a mais um curso de capacitação. É uma proposta que articula um conjunto de ações e estratégias destinadas à construção de conhecimentos e à qualificação profissional de educadores, tendo em vista promover a consciência profissional e aprimorar a qualificação técnico-pedagógica dos participantes. [...] o PDP estrutura-se à luz de estudos teóricos acerca das tendências mais recentes no campo do desenvolvimento profissional, além de apoiar-se na análise de projetos similares internacionais. (SEEMG, 2004c, p.5 e 6).

Ball (2001) afirma que, no documento da União Europeia sobre Educação e formação é identificado um “novo consenso” que põe fim ao debate sobre os princípios educativos e que “Conceitos como ‘sociedade de aprendizagem’, ‘Economia baseada no conhecimento’, etc., são poderosas construções políticas, geradas no seio desse consenso.” (p. 100). Ball afirma que

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso de melhorias das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas, e por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p. 101).

Bricolagem esta que, no nosso entendimento, encontra ressonância no manual do coordenador de GDP (2004) em que é ressaltado, entre outras coisas, que o processo de desenvolvimento profissional “[...] não é algo a ser feito sozinho, isoladamente. Ao contrário, devido à complexidade dos desafios a serem enfrentados, a melhor estratégia é procurar integrar-se a um grupo e constituir o que tem sido chamado de ‘comunidade de aprendizagem’ [...]” (SEEMG, 2004c, p. 7). Essa “comunidade de aprendizagem”, no nosso entendimento, aproxima-se daquilo que Ball, citado acima, chamou de “sociedade de aprendizagem”; que “Serve e simboliza o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100), conforme será demonstrado posteriormente. Podemos ter aqui uma vinculação com as políticas internacionais geradas no interior do “novo consenso” (BALL, 2001). No manual de orientação do PDP (2004, p. 16), é dito que o desenvolvimento profissional é “em essência, um processo que conduz a um aprender a aprender”, expressão utilizada pelos pioneiros da escola nova, ou pela pedagogia nova, que de acordo com Saviani (2002) expressa os ideais liberais na defesa da escola nova, também conhecido como movimento escolanovismo; e que posteriormente é retomado no contexto da contrarreforma educacional, é cunhada no relatório “Delors⁴¹”. Isso pode indicar-nos uma filiação do PROJER/PDP às orientações constantes tanto no movimento escolanovismo, entendido como defesa do liberalismo, como nesse documento da UNESCO, ou seja, os pressupostos liberais podem ter sido incorporados pelo discurso da SEEMG.

O manual de orientação do PDP (2004a, p. 4) salienta que entre os fatores que influenciam de forma negativa no desempenho dos alunos da Educação Básica está a “má formação dos professores”. E no documento da SEEMG que apresenta o Relatório Final do PROJER (2004-2006), ao apontar os critérios para a seleção das escolas que participariam do

⁴¹O relatório “Delors” diz respeito ao “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação Um tesouro a descobrir”, que recebeu essa denominação em homenagem a um dos seus relatores: Jacques Delors. Esse relatório apresenta “quatro Pilares da Educação”: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e com os outros e aprender a ser; que os relatores aglutinam no “aprender a aprender”, como sendo a função primordial da Educação para o século XXI. Para os relatores, esses apresentam uma nova e ampliada concepção de Educação, que deveria “fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.” (DELORS, et al., 1998, p. 90), que se daria por meio desses pilares do conhecimento.

referido projeto é mencionado que “[...] foram escolhidas escolas que não se **acomodaram** diante das adversidades.” (SEEMG, 2006c, p. 4) (Grifo nosso). Ou seja, a responsabilização do professor pelo “fracasso escolar” encontra-se presente no discurso oficial/governamental e a formação continuada em serviço deve ser a “panaceia” que irá resolver todos os problemas da qualidade, ou melhor, da falta de qualidade da Educação.

Rodrigues (2008, p. 61) nos alerta para o fato de que os programas de formação muitas vezes são impostos à vida docente sem, contudo, considerar os processos que realmente possam contribuir para “a transformação dos mecanismos institucionais, político sociais e ideológicos, que reforçam, na escola, as injustiças presentes na sociedade.” Maués (2003a) afirma que

As reformas educacionais, como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima [sic], como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social. (MAUÈS, 2003a, p. 95).

Para a SEEMG, “as novas exigências científicas e tecnológicas, novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais requerem uma elevação no padrão de qualidade dos serviços prestados à sociedade.” (SEEMG, 2004a, p. 7). Investigar o processo de formação continuada em serviço que se deu no âmbito do PDP é, pois, uma forma de avaliar esse Programa.

2.4 Formação Continuada em Serviço: a necessidade de avaliação dos programas

A implementação de políticas públicas educacionais, em Minas Gerais, que do ponto de vista de sua elaboração, enfatizavam os aspectos do financiamento; da descentralização do ensino; da gestão da escola; da participação e da autonomia das escolas; das mudanças curriculares; e da contrarreforma do Estado foi analisada nos trabalhos de Silva (1999); Teixeira (2001); França (2003); Oliveira, (2003a); Chemp (2007); Alves, A (2008); Brito (2008); Oliveira (2008); Landim (2009); Moreira (2010); Marques (2010); Bragança Junior (2011); entre outros desenvolvidos nos diversos programas de Pós-Graduação em Educação, tanto em Minas Gerais como em outros estados. Tais estudos apontam os avanços, mas também os limites dessas políticas.

Ao ler esses trabalhos, ficam evidentes alguns questionamentos tais como: Será que a implementação dessas políticas tem contribuído para aumentar o nível de envolvimento dos professores na execução das mesmas? Houve melhoria na qualidade do ensino? Os cursos de “capacitação” ou de formação continuada em serviço tem garantido a implementação dessas políticas? Que mudanças se identificam nas dimensões assumidas pelo trabalho docente? Qual o impacto dessas políticas na prática pedagógica dos professores?

Essas questões suscitam a necessidade de analisar os programas/projetos de políticas públicas educacionais, no sentido de avaliar os efeitos dessas políticas, principalmente na sua fase de implementação. Levando em consideração as fases apresentadas por Ruz Perez (2010), quais sejam: agenda, formulação, implementação e avaliação; sendo que a fase de implementação é apontada como a “caixa preta” do processo das políticas. Esse autor apresenta o processo de modificação pelo qual o conceito de implementação de política pública tem passado nos últimos tempos, baseando-se, principalmente, nos estudos feitos nos Estados Unidos. O autor chama atenção para o fato de que, inicialmente, a ideia de implementação “restringia-se ao ‘cumpra-se’ da política” (RUZ PEREZ, 1998; 2010), pois não era considerada no desenho inicial, pressupondo-se que a decisão da autoridade competente seria cumprida de maneira automática.

Outros estudos também têm demonstrado que as avaliações de políticas públicas, programas e projetos devem focalizar de forma privilegiada o processo de suas implementações, como por exemplo, Silva e Melo (2000). Esses autores apontam que os formuladores de políticas públicas enfrentam alguns problemas na formulação delas, como expressar suas preferências individuais ou coletivas por meio dos programas e projetos, cujo conteúdo substantivo pode ser divergente daquele da coletividade.

Silva e Melo (2000, p. 11) ainda afirmam que “As decisões na maioria das políticas setoriais constituem apenas inovações em relação a políticas existentes ou manutenção de políticas existentes realizando-se ajustes incrementais de metas, recursos e prazos de execução”, o que foi chamando por Ball (2001) de “bricolagem”.

Com relação à legitimidade dessas políticas, esses autores dizem que elas “tendem a se sustentar apenas na adesão fortuita e muitas vezes oportunista de setores das burocracias especializadas, o que lhes confere pouca legitimidade social e baixa sustentabilidade.” (SILVA; MELO, 2000, p. 13). Destarte, os autores ressaltam a necessidade de um contexto democrático para que as propostas sejam de fato implementadas. Isso irá favorecer a aceitação da política e, conseqüentemente, o estabelecimento de consensos. Ala-Harja e Helgason

(2000) corroboram com essa ideia da necessidade de um ambiente democrático e enfatizam a necessidade de avaliação da implementação das políticas públicas.

Ruz Perez (1998)⁴², em estudo que realizou no âmbito do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP – NEPP/UNICAMP; identificou três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação de políticas educacionais

A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro. A segunda é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais. A terceira refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de implementação. (RUZ PEREZ, 1998, p. 71).

Ao considerar essas dimensões, de acordo com Ruz Perez (1998 e 2010), pode-se esboçar um modelo de pesquisa da implementação das políticas que capture as complexas relações que se estabelecem entre as variáveis dependentes, intervenientes e as independentes. O autor ressalta ainda que se deve considerar, nesse modelo, “a dinâmica de ação dos atores”, ou seja, o seu “grau de conhecimento do processo, sistema de incentivo e de punição, opiniões, interesses, etc.” (RUZ PEREZ, 1998, p. 71).

Esse aspecto ressaltado pelo autor é justamente o que buscamos com esta investigação, pois acreditamos que “Um modelo dessa natureza pode ter como objetivo o acompanhamento do processo de implementação, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, assim como o grau de adesão e resistência dos agentes implementadores.” (RUZ PEREZ, 1998, p. 71). A compreensão desses aspectos ajuda na apreensão do significado que o Programa adquiriu no âmbito da qualificação profissional e também no trabalho educativo.

Os estudos sobre avaliação que ganham “força” no campo educacional estão voltados para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, enfocando aspectos curriculares e metodologias de avaliação em sala de aula, enfatizando os resultados, sem grande preocupação com o processo de implementação de uma política (DALBEN, 2003). Para Dalben (2003, p. 110), “precisamos nos tornar avaliadores autênticos, conhecendo e reconhecendo o conjunto de referenciais que nos movem, sendo coerente com os nossos discursos e as nossas ações.”

O processo avaliativo em políticas públicas deve ser

⁴² Estes resultados também são apresentados em Ruz Perez (2010).

[...] um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. [...] contempla a atividade a ser avaliada de um modo global, a saber: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 15).

Azevedo (2001, p. 6), ao conceituar políticas públicas, remetendo às formulações de Pierre Muller; Bruno Jobert, ressalta a necessidade de “considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” Azevedo (2001) destaca que

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 2001, p. 6)

Isso coaduna com as afirmações de Frey (2000) para quem, para além das instituições é necessário considerar que

[...] os atores políticos e sociais agem não somente de acordo com os seus interesses pessoais. Também as suas identidades, ora enquanto cidadão, político, servidor público, ora enquanto engenheiro, médico, sindicalista ou chefe de família, influenciam o seu comportamento nos processos de decisão política. (FREY, 2000, p. 233).

Dessa maneira, podemos afirmar que as políticas públicas são historicamente constituídas, incorporam os anseios tanto do Estado como da sociedade que exerce pressão sobre esse mesmo Estado, não sendo, portanto, atitudes isoladas, mas contextualizadas e que defendem interesses hegemônicos, governamentais ou não. São as classes ou frações de classes na disputa por hegemonia.

Souza (2003, p. 18), ao apresentar um estudo sobre “o estado de campo” das políticas públicas no Brasil, alerta-nos para o fato de que “ainda temos pouca clareza sobre quem formula as nossas políticas públicas e como elas são implementadas.” A autora salienta que necessitamos de avançar na direção do desenvolvimento de tipologias analíticas e, nesse sentido, concentrar esforços para identificar as variáveis que causam impactos sobre os resultados das políticas públicas.

Boneti (2006) nos diz que os estudos sobre políticas públicas, na maioria dos casos, preocupam-se com as análises dos resultados, por meio das avaliações após a sua implementação. Esse autor propõe o estudo das políticas públicas em uma etapa que precede ao resultado obtido, ou seja, sua elaboração e operacionalização, privilegiando três aspectos

“[...] a complexidade que envolve o princípio da elaboração das políticas públicas, sua operacionalização e, finalmente, o que vem a ser o ‘caráter’ das políticas públicas.” (BONETTI, 2006, p. 8). Esse autor entende que o “ser” de uma política pública resulta da dinâmica adotada no todo da sua trajetória, desde sua elaboração até a efetivação, quando a mesma é implementada.

O estabelecimento de políticas públicas, no contexto atual, depende dos seguintes fatores: os interesses da expansão do capitalismo internacional, interesses originados no contexto nacional e a instância local, que se constitui em um condicionante importante, não tanto para a elaboração, mas para sua implementação. (BONETTI, 2006). Nos dizeres de Dourado (2006, p. 28-29) “a avaliação de políticas públicas implica, portanto, apreender seus nexos com o contexto em que elas se forjam, a partir de embates os mais diversos que a tensionam tanto no campo da proposição quanto no da materialização.”

Para a análise da política de formação continuada em serviço implementada em Minas Gerais, partimos da descrição e da análise da contrarreforma do Estado, ou seja, do âmbito geral, para a contrarreforma da Educação, especificamente; para compreender a relação entre o geral e o específico na elaboração de políticas públicas. O ponto de partida é o contexto nacional, que se encontra respaldado de maneira mais ampla nos direcionamentos internacionais (acordos financeiros e consensos estabelecidos) que os países, em especial os em desenvolvimento, passam a executar. Dessa forma, os estados, igualmente, de modo particular, também assumem essa função. E Minas Gerais é pioneiro no estabelecimento de acordos financeiros internacionais que passam a orientar as políticas públicas governamentais.

O PROJER foi pensado no âmbito desses acordos, como possibilidade de retomar o processo de formação continuada em serviço que havia iniciado na década de 90 do século XX, pelo Governo do PSDB, em Minas Gerais; com a volta do partido ao Governo; os elementos pensados naquela época ganham “novo fôlego”; como o próprio documento indica, em função das “novas exigências”. São esses elementos que passamos a analisar.

CAPÍTULO III

A CONTRARREFORMA DO ESTADO E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990

“[...] o perigo do credo é muito mais sério, porque impede a reflexão sobre o real, ao vir embutido numa concepção de mundo, a ideologia liberal, que procura fazer crer que não há salvação possível fora das soberanas leis do mercado.” (PARO, 2001).

Neste capítulo, é apresentada uma discussão sobre as políticas públicas para formação continuada de professores, tendo como pano de fundo o processo de contrarreforma vivenciado pelo Estado brasileiro na década de 1990, bem como a contrarreforma educacional. Inicialmente, é apresentado um panorama do que foi a influência neoliberal e globalizante na Reforma Estatal, que teve por intuito a “transformação” do Estado Burocrático em Gerencial; apoiando-se nos ideais neoliberais de Terceira Via ou da Social Democracia. Concomitantemente são abordados os reflexos da globalização, principalmente na elaboração e constituição de políticas sociais e, no caso específico desta pesquisa, as políticas educacionais.

As políticas públicas, no âmbito educacional, são analisadas tendo como foco os ordenamentos legais do período, bem como os programas e ações governamentais, que têm por escopo as políticas de formação continuada de professores em serviço, que têm sido elaboradas e implementadas, nesse contexto neoliberalizante e da intensificação da globalização. É apontado ao longo do texto que essas políticas estão embasadas nos ideais do mercado, idealizadas e orientadas por órgãos internacionais visando à difusão da “nova hegemonia do capital” (NEVES, 2008). Essas políticas buscam, via “capacitação dos professores,” aumentar a qualidade da Educação sem, no entanto, alterar as relações entre capital e trabalho docente.

3.1 O Estado: reconfiguração em tempos de neoliberalismo

Quando falamos em neoliberalismo, é importante ressaltar que concordamos com Draibe (1993), quando afirma que esse não apresenta um corpo teórico próprio, original e coerente, mas se apropria de conceitos e argumentos liberais (tanto filosóficos, políticos, econômicos, como sociais e culturais), que se modificam no tempo e lugar, em um processo de metamorfoses constantes. Além de apropriar-se deles, o neoliberalismo os reinventa.

(OLIVEIRA, 1995). Dependendo de onde se insere, enfatiza ideais diferenciados, atendendo tanto aos setores posicionados politicamente à direita (que apresentam uma postura conservadora), como aqueles à esquerda, que se identificam e defendem projetos que visam às transformações sociais e políticas. As teorizações neoliberais “[...] se reduzem à afirmação genérica da liberdade e primazia do Mercado sobre o Estado, do indivíduo sobre o coletivo. E, derivadamente, do Estado Mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos.” (DRAIBE, 1993, p. 88).

Entretanto, as ideologias liberais, difundidas pelos neoliberais, estão bem articuladas e bem organizadas. Gros (2003) fez um estudo detalhado da criação e difusão dos Institutos Liberais que foram criados no mundo todo, com a finalidade precípua de formar e divulgar os ideais liberais, principalmente, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Essa autora denomina esses institutos de “*think tanks*”⁴³, e para se ter uma abrangência desse movimento, segundo Gros (2008),

Atualmente, existem mais de 1.000 think tanks em operação nos Estados Unidos, que se filiam a variados matizes ideológicos e são, em grande número, de abrangência nacional. Existem também muitos institutos regionais ou locais, além daqueles vinculados a universidades. (GROS, 2008, p. 19).

De acordo com Gros (2008), esses institutos ajudaram a consolidar o neoliberalismo como um movimento ideológico internacional. Muitos economistas foram e são formados nessa perspectiva. Destacam-se mundialmente, inclusive, tendo obtido oito prêmios “Nobel de Economia”. Anderson (1995), ainda na década de 1990, já alertava para a hegemonia neoliberal no mundo como um todo.

No Brasil não foi diferente. Esse movimento neoliberal também ganhou ressonância. E entre os defensores das ideias difundidas por esse movimento está Bresser Pereira. Esse economista entende que, com a chamada “Grande Crise” da América Latina dos anos de 1980 (BRASIL, 1995; BRESSER PEREIRA, 1996, 1998), foi uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado. Ele defende também que, com a derrocada do chamado Estado benfeitor, nos países desenvolvidos, Estado desenvolvimentista, nos subdesenvolvidos e Estado burocrático, nos estadistas, o sistema

⁴³ “Um *think tank* (ou instituto de política) é uma organização que realiza pesquisa e se engaja em defesa de direitos em áreas como política social, políticas de estratégia, economia, ciência ou tecnologia.” (AKKARI, 2011, p. 14). (Itálico no original).

capitalista viveu uma crise estrutural⁴⁴ buscando na ideologia social democrática⁴⁵ uma legitimidade para enfrentar aquele momento. Bresser Pereira coloca como tarefa primordial da política, naquele momento, a contrarreforma do Estado⁴⁶. Por isso Sader (1995) afirma que o neoliberalismo latino-americano e, por conseguinte, o brasileiro, é filho da crise fiscal do Estado.

Essa contrarreforma do Estado apropriou-se das soluções propostas pelo “Consenso de Washington”, como se elas fossem a única solução para os problemas da “crise” latino-americana e, conseqüentemente do Brasil, uma vez que esse consenso preconizava propostas modernizadoras, como, por exemplo, as contrarreformas neoliberais, como redentoras contra o anacronismo das estruturas econômicas e políticas próprias desses países (BATISTA, 1994). Contribuiu para que essa visão economicista fosse veiculada de forma “quase” hegemônica a presença de um grande número de economistas formados, e diria, até “moldados”, pela ideologia liberal, difundida e disseminada pelos Institutos Liberais, que se espalharam pelo mundo afora, conforme aponta Gros (2003). Muitos desses “intelectuais orgânicos” passaram a ocupar lugar de destaque nos governos dos países da periferia do capital.

No caso brasileiro, como Bresser Pereira se tornou um dos intelectuais da contrarreforma do Estado brasileiro, ocupando o lugar de Ministro de Estado, o termo “crise” foi introjetado e utilizado, tendo sido criado, inclusive, um ministério para cuidar da reforma do Estado (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE); ou melhor, da reforma do aparelho do Estado. Para Corrêa⁴⁷ (2007, p. 490) que também se filia à ideologia neoliberalizante, “A reforma do aparelho de Estado, [...], teve como principal

⁴⁴ Para Poulantzas (1977) é necessário relativizar o termo estrutural. Devemos “[...] manter este termo reservado sempre como campo de crise atual (estrutural) uma conjuntura particular, se se designa precisamente por crise estrutural uma crise profunda que afeta o conjunto das relações sociais (crise econômica e crise política) e que se manifesta numa conjuntura, no sentido de uma situação de desvendamento e condensação das contradições inerentes à estrutura social. Isto significa que é preciso, neste sentido, *relativizar* a noção mesma de crise estrutural: se a crise econômica atual se distingue claramente das simples crises econômicas cíclicas do capitalismo, ela só constitui uma crise estrutural ou uma crise de hegemonia para *certos* países capitalistas onde ela se traduz em crise político-ideológica no sentido próprio do termo.” (POULANTZAS 1977, p. 10). (Itálico no original).

⁴⁵ No entendimento de vários autores, a contrarreforma é de cunho neoliberal, no entanto, Bresser Pereira (1996) chama de proposta social liberal, diferenciando-a da proposta neoliberal; para esse autor, a proposta neoliberal visa a retirar o Estado da economia, enquanto a social democrática tem como pressuposto aumentar a governança do Estado. Para ele se constitui na capacidade financeira e administrativa do Estado na execução das políticas governamentais (BRESSER PEREIRA, 1998).

⁴⁶ Para Melo e Falleiros (2005, p. 176) “Um belo eufemismo para legitimar medidas centrais ao ajuste neoliberal.”

⁴⁷ Corrêa é analista do Banco Central.

função o desenvolvimento de novas visões e metas para o Estado, em que o mercado econômico também passaria a ter condições mais favoráveis para seu desenvolvimento.”

Na apresentação do documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso inicia com a seguinte frase: “A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado” (BRASIL, 1995, p. 7). No entanto, no entendimento de alguns autores, como por exemplo, Poulantzas (1977, 1985) e Arrighi (1996); a “crise” não é do Estado (ou dos Estados Nacionais), mas é processo inerente ao desenvolvimento do capitalismo; resultante da luta de classes, mediada por crises econômicas, políticas e ideológicas. O que encontramos, portanto, é uma crise de um determinado controle estatal e político em particular, resultado da correlação de forças, que são contraditórias, entre as classes, frações de classes e frações do bloco no poder, que compõem o aparelho estatal. Para Poulantzas (1977)

Aprender a crise do Estado em suas relações com a economia e com a crise econômica significa, finalmente, apreender as relações entre luta econômica (crise econômica) e a luta política de classe (crise política) e apreender a maneira pela qual as contradições de classe repercutem no seio mesmo dos aparelhos de Estado. (POULANZTAS, 1977, p. 20-21).

De acordo com Morrow e Torres (2004), essa crise não produziu uma crise de legitimação do capitalismo, fato que, se houvesse ocorrido, poderia ter promovido a ascensão do socialismo⁴⁸, mas, pelo contrário, nas palavras desses autores,

Em vez disso, o thatcherismo e o reaganismo tornaram-se os pontos de referência ideológicos para um vasto processo de reestruturação que reduziu as demandas feitas aos Estados de bem-estar social e proporcionaram um ambiente regulador mais flexível, dentro do qual os processos econômicos globalizantes puderam proceder com menos obstáculos. (MORROW; TORRES, 2004, p. 33).

Bresser Pereira (1998) afirma que estamos vivendo em um momento de capitalismo globalizado. E dessa forma, sugere que o Estado do capitalismo globalizado⁴⁹ seja o Estado Social Liberal, que é social porque se responsabilizará pela proteção dos direitos sociais,

⁴⁸ Poulantzas (1977, p. 7) já havia anunciado isto, num contexto de crise, anterior ao thatcherismo e o reaganismo, em finais dos anos 1970, no entanto, a conclusão que chega é a mesma, ou seja: “[...] é preciso desconfiar de todo conceito teleológico da crise, conceito que traria em si mesmo uma apreciação do resultado da crise: o fim do capitalismo não depende de uma crise qualquer (a crise geral e final), mas do resultado da luta de classes que nela se manifesta.”

⁴⁹ Para Bresser Pereira o capitalismo, naquele momento, encontrava-se em mudança, nas suas palavras: “No século dezenove o modo de produção dominante foi o capitalismo competitivo a nível nacional. No século vinte, foi o capitalismo monopolista que se internacionalizava. No século vinte e um já está claro que o capitalismo será o da globalização.” (1998, p. 93).

como a Educação, a saúde e a previdência básica; ainda que de maneira diminuta⁵⁰, pois afirma que “[...] embora reduzindo sua ação nesta área, continuará a promover o desenvolvimento econômico” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 94). O autor afirma o caráter liberal desse Estado “[...] porque realizará essas tarefas de forma muito mais competitiva, deixando de oferecer à burocracia estatal o monopólio das verbas orçamentárias para a Educação, a saúde, a cultura. A construção de obras de infraestrutura será terceirizada.” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 94). Nas palavras de Bresser Pereira (1998, p. 96), era necessário um Estado “[...] financiador ao invés de produtor dos serviços sociais não exclusivos do Estado.” E, por fim, afirma que esse Estado deve ser democrático, visto que essa forma de Governo já estava consolidada no Primeiro Mundo desde a metade do século XX, e não havia razões para retrocessos. Afirmou ainda que

O Governo brasileiro não carece de ‘governabilidade’, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, à medida que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa. (BRASIL, 1995, p. 13 -14).

J. P. Netto (2001) se contrapõe a essa ideia afirmando que

O que desejam e pretendem, em face da crise contemporânea da ordem do capital, é erradicar mecanismos reguladores que contenham qualquer componente democrática de controle do movimento do capital. O que desejam e pretendem não é ‘reduzir a intervenção do Estado’, mas encontrar as condições ótimas (hoje só possíveis com o estreitamento das instituições democráticas) para direcioná-la segundo seus particulares interesses de classe. (p. 81). (Itálico no original).

Para se atingir as “condições ótimas” era necessária uma mudança sob três aspectos: no plano legal normativo, por meio da contrarreforma constitucional e dos ordenamentos legais do País; no plano cultural, com vistas a internalizar uma nova visão de administração pública; e no plano da gestão, em que, segundo Bresser Pereira, seria efetivada a reforma⁵¹ (BRASIL, 1995).

⁵⁰ Soares (2001, p. 174) descreve da seguinte maneira o legado deixado pelas políticas sociais implementadas na década de 1990: “Se não se pode atribuir tais resultados exclusivamente ao Plano Real, pode-se afirmar que, em sua vigência, as políticas econômicas e sociais não foram (e continuam não sendo) capazes de reverter o quadro de pobreza e exclusão social. Pelo contrário, além de não reduzir a pobreza, gerou um sem número de novas formas de exclusão social, na medida em que agravou as condições de emprego e trabalho (informalização, diminuição dos salários e corte dos, já reduzidos, direitos sociais) e criou um desemprego cuja dimensão supera qualquer outra marca histórica já vista no Brasil.”

⁵¹ Para Martins (2011, p. 81-82) “Embora a indicação de ‘reforma do Estado’ significasse em primeira análise uma reestruturação da aparelhagem estatal, verifica-se que o projeto de setores da burguesia se relacionava também à reforma da sociedade civil. É possível verificar, portanto, que a reforma do Estado ampliado buscou instituir uma nova dinâmica em cada uma dessas instâncias e nova base de relações entre elas para gerar uma

A definição de Coutinho (2000), referindo-se ao Governo de Fernando Henrique Cardoso, nos auxilia na compreensão do termo “reforma” nesse contexto:

[...] o sentido último da ‘reforma’[...] não aponta para a transformação do Estado em um espaço público democraticamente controlado, na instância decisiva da universalização dos direitos de cidadania, mas visa submetê-lo ainda mais profundamente à lógica do mercado. Trata-se, na verdade, de uma ‘contra-reforma’, que tem dois objetivos prioritários: por um lado, em nome da ‘modernização’, anular as poucas conquistas do povo brasileiro no terreno dos direitos sociais; e, por outro lado, em nome da ‘privatização’, desmontar os instrumentos de que ainda dispúnhamos para poder nos afirmar como nação soberana em face da nova fase do imperialismo, a da ‘mundialização do capital’. (COUTINHO, 2000, p. 123).

Apesar de se contrapor ao neoliberalismo em vários dos seus textos⁵², Bresser Pereira por vezes se aproxima dos ideais presentes no neoliberalismo, como, por exemplo, o fortalecimento do mercado, quando propõe o Estado Social Liberal, que, para ele, está

[...] comprometido com a defesa e a implementação dos direitos sociais definidos no século XIX, mas é também liberal porque acredita no **mercado**, porque se integra no processo de **globalização** em curso, com o qual a competição internacional ganhou uma amplitude e uma intensidade historicamente novas, porque é resultado de **reformas orientadas para o mercado**. (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 21). (Grifos nossos).

E em um texto posterior ressalta que “A relação a ser estabelecida entre Estado e mercado no século XXI deve ser menos antagônica e cada vez mais complementar [...]” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 93). E ao propor o modelo de contrarreforma do Estado afirma que o modelo estrutural⁵³ de gerência pública por ele apresentado tem “[...] a vantagem de ser relativamente neutro em termos ideológicos: funcionará para um Estado socialdemocrata, mas também para um Estado neoliberal.” (BRESSER PEREIRA, 2008, p. 395). Esse modelo adota, basicamente, três formas gerenciais típicas: a) administração por resultados ou objetivos, tendo em vista os processos de descentralização (que Soares (2001) chama de Descentralização Destrutiva⁵⁴) uma vez que o funcionário será induzido a gastar

sinergia de esforços de novo tipo para impulsionar o chamado crescimento econômico e desenvolvimento social em nome do bem comum.”

⁵² Ver, por exemplo, Bresser Pereira 1996, 1998, 2010a e 2010b.

⁵³ Nesse texto, Bresser Pereira (2008) entende ser necessária uma contrarreforma tanto do aparelho do Estado, como ele havia proposto quando estava à frente do MARE, como também uma contrarreforma da organização do Estado.

⁵⁴ “Esses pequenos e pulverizados programas quase sempre são associados a uma estratégia mais geral - chamada de Descentralização - que é a da total responsabilização dos Municípios pela implementação de Políticas Sociais. No caso brasileiro (e diríamos em boa parte dos países latino-americanos) temos denominado esse processo de Descentralização Destrutiva: de um lado se tem o desmonte de Políticas Sociais existentes - sobretudo aquelas de âmbito nacional - sem deixar nada em substituição; e de outro se delegam aos Municípios as competências sem

menos e produzir o mesmo resultado, ou então, um resultado melhor; b) competição administrativa com vistas à excelência, que deve ser medida por indicadores de desempenho; c) responsabilidade social, que objetiva manter os serviços e os funcionários públicos sob controle. Tudo isso orientado pelo planejamento estratégico.

É necessário ressaltar que o ideário das políticas neoliberais traz, em seu bojo, para além da ampliação das fronteiras, propostas como a abertura de mercado, a desregulamentação econômica, a redução do tamanho do Estado⁵⁵, criando o Estado Mínimo (mínimo para as políticas sociais e máximo para os interesses da lógica econômica, uma vez que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital, ou o mercado, que detém a hegemonia), a flexibilização, a ingerência de organizações transnacionais e a geração de espaço mundial; que se configuram como estruturas de poder econômico e político, influenciando no reordenamento das políticas públicas. E como corolários das práticas neoliberalizantes, encontramos a eficiência e a eficácia.

Para Rodrigues (2008, p. 62) “O mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado burocratizado e intervencionista.” Nesse sentido, Burbules e Torres (2004, p. 15) são enfáticos ao dizerem que “[...] com a implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado [...].” Wood (2001, p. 127) já advertia que “[...] sempre que os imperativos de mercado regulam a economia e regem a reprodução social, não há como escapar à exploração.”

O projeto neoliberal, no Brasil, consolidou-se na chamada contrarreforma do Estado, conforme vimos demonstrando, com vistas a redefinir o papel do Estado, transformando o Estado Burocrático em uma administração pública gerencial, objetivando a modernização do Estado, com uma “administração pública moderna, eficiente, controlada por resultados, voltada para o atendimento do cidadão-cliente.” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 17). Isso se efetivou por meio de políticas públicas que trouxeram como diretrizes a **descentralização**, com o intuito de tornar os gastos governamentais mais eficientes e eficazes, a **focalização**, que direciona os gastos de acordo com as demandas sociais e a **privatização**, que transfere para o setor privado a produção de serviços públicos. É contrarreforma, porque considera, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que apresenta um esboço de um Estado de bem-

os recursos correspondentes e/ou necessários. Em todos os âmbitos da Política Social – Saúde, Educação, Saneamento Básico – onde essa estratégia de descentralização foi acompanhada por um desmonte, o resultado foi um agravamento da iniquidade na distribuição e oferta de serviços.” (SOARES, 2001, p. 177).

⁵⁵ Para Draibe (1994), houve uma redução do Estado em três dimensões, diminuindo o seu tamanho, o seu papel e as suas funções.

estar social⁵⁶; resultante das lutas das classes sociais pela redemocratização do País, na década de 80 do século XX; como sendo um entrave para o desenvolvimento do País. No documento do MARE, a Constituição Federal de 1988 é apresentada como um “retrocesso burocrático” e fruto de um “populismo patrimonialista” (BRASIL, 1995). Del Pino (2001, p. 70) afirma que “[...] várias Emendas Constitucionais estão sendo aprovadas com o objetivo de desregular a relação capital/trabalho”, no sentido de tornar essa relação mais flexível e próxima do trabalho informal, caracterizando-se em perdas para os/as trabalhadores/as. Afirma, ainda, que os direitos sociais conquistados são tratados como privilégios, por isso devem ser retirados.

Retomando a discussão do modelo de Estado gerencial, que se tem firmado como único modelo a ser seguindo, nesse processo de reestruturação do capital; trazemos os dizeres de Rodrigues (2008, p. 63), para quem “[...] o modelo gerencial promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.” Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica.

No momento de “crise do capital”, a estratégia de reavivar elementos do liberalismo clássico, com roupagem nova e algumas gotas de benefícios sociais, ganha “conteúdo e forma” no neoliberalismo. Vale ressaltar as implicações do receituário neoliberal ou globalizante nos países que “optaram” por ele e destacar o processo de profunda concentração de riqueza, estagnação econômica e recessão, além do agravamento das diferenças sociais. Explicitando os antagonismos que são próprios do neoliberalismo (DEL PINO, 2001). Enquanto a economia se recupera, o social piora (OLIVEIRA, 1995).

Por terem entrado tardiamente na “onda neoliberal”, as frações dominantes brasileiras, absorveram as características de um neoliberalismo de novo tipo, que buscava superar os insucessos das experiências anteriores, vividas, especificamente, pelos países de capitalismo central, adotando, já de início, “medidas corretivas” (SOARES, 2001), com vistas a uma

⁵⁶ Sader (2000, p.207) afirma que “La própria constitución aprobada finalmente en 1988, basicamente afirmó derechos, de tal forma que su presidente, el diputado Ulysses Guimarães la bautizó de ‘constitución ciudadana’. En general, fué una carta constitucional que trajo avances en el proceso social y político brasileño.” Para esse autor, a Carta Magna colocou o Brasil na contramão da onda neoliberal que naquele momento já se havia instalado na Bolívia, no Chile e no México. Behring (2003, p. 143) também menciona esse aspecto e diz que “[...] a Constituinte foi um processo duro de mobilizações e contramobilizações de projetos e interesses mais específicos, configurando campos definidos de forças. O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, humanos e políticos, pelo que mereceu a caracterização de Constituição Cidadã, de Ulisses Guimarães.”

política de ajuste social⁵⁷ e estabilização econômica calcada na âncora cambial (SOARES, 2001). Dessa maneira, o projeto neoliberal, no Brasil, incorpora, já desde o início, elementos do projeto neoliberal da Terceira Via (MELO; FALLEIROS, 2005).

Para Martins (2011)

Nesse modelo idealizado, o aparelho estatal, incorporando o chamado ‘modelo gerencial’, não seria por princípio nem grande nem pequeno. Suas funções seriam modeladas pelas reais necessidades presentes em cada período ou momento conjuntural a partir do modelo de parcerias. Nesse modelo, o aparelho de Estado teria suas funções e tamanho reduzido, configurando-se no Estado gerencial ou necessário – nem grande nem pequeno. (MARTINS, 2011, p. 82)

Segundo Giddens (2001), a Terceira Via é a busca da superação de alguns dos ideais neoliberais, ou de uma nova reconfiguração do Estado, a partir, principalmente da “queda do muro de Berlim”, e da chamada derrocada socialista; que propõe um novo Estado – denominado de “Novo Estado democrático – o Estado sem inimigos” e que se consolida na “Terceira Via⁵⁸”; que o próprio autor diz que vem na tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo⁵⁹. Nos dizeres de Giddens (2001)

Os neoliberais querem encolher o Estado; os social democratas expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo – ir além daqueles da direita ‘que dizem que o governo é o inimigo’, e daqueles da esquerda ‘que dizem que o governo é a resposta’. (GIDDENS, 2001, p. 80).

Para efetivar esse novo Estado, Giddens (2001) propõe contrarreformas tais como: o Estado deve reagir estruturalmente à globalização; deve expandir o papel da esfera pública, por meio da reforma constitucional (contra a corrupção e promovendo maior transparência); para conservar ou recuperar a sua legitimidade, o “Estado sem inimigos”, tem que elevar sua eficiência administrativa; deve promover também formas de democracia diferentes do processo ortodoxo de votação; deve possuir a capacidade de administrar riscos e, por fim, promover uma democratização cosmopolita. Elementos esses presentes também nos textos de Bresser Pereira.

⁵⁷ De acordo com Soares (2001, p. 172) o ajuste social é “A combinação perversa entre a reestruturação recessiva da economia e do setor público; a geração de novas situações de exclusão social; e o agravamento das já precárias condições sociais daquela parcela da população já considerada ‘em situação de pobreza’, resulta naquilo que estamos chamando de custo social do ajuste no Brasil”.

⁵⁸ Neoliberalismo de terceira via para Oliveira (2008) e Martins (2009).

⁵⁹ Fonseca (2000, p. 214) questiona a alternativa da Terceira Via, afirmando que “Não é novo o fato de, entre divisões marcantes do movimento operário, aparecer uma corrente voltada a evitar a polarização, propondo-se como síntese e apelando a uma retórica conciliatória, advogando o resgate dos ‘pontos positivos’ de cada lado.”

Mészáros (2003) tece severas críticas a esses intelectuais da Terceira Via, que ele chama de “terceira via do capital”, dizendo que

Os que falam a respeito de uma ‘terceira via’ como solução ao nosso dilema, e que afirma não haver espaço para a revitalização de um movimento radical de massa, ou querem nos enganar cinicamente ao dar o nome de ‘terceira via’ à aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século, mas que não dá sinais de se realizar. (MÉSZÁROS, 2003, p. 108).

Pérez (2000) apresenta críticas ao modelo da terceira via e às contradições do trabalho de Giddens; nas palavras desse autor,

[...] la Tercera Vía sería la expresión política y social de estos sectores libertários que, en esta fase, están en mejores condiciones históricas para desarrollar el proyecto neoliberal que los conservadores, defendiendo así mejor los intereses globales, los consensos sociales necesarios y las coherencias teóricas y prácticas con los intereses básicos económicos e sociales que están gobernando hoy los procesos de modernización y globalización capitalista. (PÉREZ, 2000, p. 196).

Vieira (2013) na análise que faz da “Terceira Via” aponta o seguinte

[...] a ‘terceira via’ agrupou princípios liberais e conservadores, sem aderir a qualquer tradição social-democrata.

Servindo-se de nomes ‘democratas’, ‘trabalhistas’, ‘*new labor*’, nestes governos preponderaram ideologias visando a legitimar a crise global de acumulação do capital. Com tal objetivo, essas ideologias vestiram a crise global com ares de progresso e de promessa de mundo melhor, buscando ocultar e amenizar o rebaixamento do valor do trabalho e a expansão do desemprego, que ela não consegue dar solução. Antes, a social-democracia pretendia gerir as crises capitalistas; nos dias que correm a social-democracia deseja esquecê-las. (VIEIRA, 2013, p. 201). (Itálico no original).

Na continuidade de sua análise, Vieira (2013) afirma que, em países como o Brasil, que para ele, está em “permanente recolonização política, econômica e cultural”; o ideário da Terceira Via encontra ressonância, e muitos são os seus partidários, utilizando o dinheiro público para efetivar e praticar essa ideologia. Nas palavras do autor,

Eles incorporam tanto essa ideologia de ‘terceira via’ nas políticas sociais, nas políticas de distribuição de renda, na formação dos ‘técnicos’ no campo social, inclusive os responsáveis pela Educação, que às vezes presumem que o mundo e a história caminham para essa ‘terceira via’. (VIEIRA, 2013, p. 202).

Por outro lado, é importante ressaltar que, mesmo nesse contexto de contrarreforma, esses processos não se dão de forma homogênea e sem disputas. Pelo contrário, o Estado representa e organiza o interesse político do bloco no poder, que se constitui de uma força política obtida por meio de alianças, que representam as disputas de projetos na sociedade civil, expressando as frações de classes ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1985).

Para Azevedo (2001),

[...] devemos considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E essas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento. (AZEVEDO, 2001, p. 62).

No entanto, para além dessa organização setorial, não podemos deixar de mencionar as injunções externas que frequentemente têm sido decisivas e definidoras do modo pelo qual o Governo adota diretrizes políticas nos diversos setores sociais; nesse processo de reestruturação, uma vez que o financiamento e, em certos casos as imposições para tais medidas advêm dos organismos multilaterais, corporações e conglomerados, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Eles se encarregam de codificar, divulgar, implementar, administrar, regular (IANNI, 1997, 1998, 1999) e disciplinar (BORÓN, 2003) as políticas sociais para os países em desenvolvimento. Para Burbules e Torres (2004, p. 15), “Os Estados tornaram-se cada vez mais internacionalizados, no sentido de que suas agências e políticas ajustaram-se aos ritmos da nova ordem mundial.” O que temos presenciado é, pois, a hegemonia das organizações multilaterais e das corporações transnacionais no que tange às políticas públicas⁶⁰. Como nos afirma Borón (2003),

[...] com o catecismo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional em suas mãos, nossos governos estão destruindo a educação e a saúde públicas, acentuando as desigualdades sociais, acrescentando a proporção de pobres estruturais e marginais de todo tipo que não podem ser ‘reconvertidos’ e incorporados criativamente à economia moderna. (BORÓN, 2003, p. 100).

Essas agências multilaterais trazem como ideias para promover a retomada do crescimento econômico e o combate à pobreza, e conseqüente enfrentamento da crise, ações tais como: desenvolvimento das economias da América Latina, sob a ótica da competitividade; crescimento econômico com equidade e o redimensionamento dos serviços

⁶⁰ De acordo com Costa (2008) esse processo é liderado pela “Triade Imperial”, composta pelos Estados Unidos da América, União Europeia e Japão.

sociais, com eficiência e eficácia. Entretanto, e reportando novamente a Soares (2001, p. 181), “Esta concepção vem devidamente encoberta por nomes supostamente ‘modernos’ como ‘participação comunitária’, ‘autogestão’, ‘solidariedade’, em que a solução dos problemas dos pobres se resume ao ‘mutirão’. Nomes esses que são amplamente utilizados pela Terceira Via, ou pelos seus defensores.

Na visão de Poulantzas (1985), as políticas sociais e econômicas organizam o conjunto da vida social a partir das relações. O Estado capitalista expressa os interesses hegemônicos da sociedade, contraditoriamente, o jogo de interesse de frações de classes irá definir as relações do Estado na sua totalidade. O Estado é, pois, síntese do conjunto das relações. E as transformações que ocorrem no Estado estão ligadas às transformações sociais da relação de produção da existência humana.

Como constituinte das políticas sociais, as políticas educacionais também se inserem nesse processo de contrarreforma do Estado. A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial, como será demonstrado posteriormente, com vistas a atender aos ditames das corporações, em especial, do BM, que muito tem influenciado as políticas educacionais brasileiras. Conforme afirmação de Santomé (2003, p. 26) “A economia e as transformações promovidas pelo atual capitalismo [...], explicam em grande parte a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais e, logicamente, o trabalho de professores e professoras.”

3.2 O Estado: reconfiguração no contexto da globalização

No contexto da reconfiguração do Estado, identificamos que a sociedade é marcada, por um lado, pelos avanços tecnológicos, como o desenvolvimento da microinformática, pelos estudos da robótica e da cibernética, entre outros. E por outro lado, pelo acirramento da polarização entre as classes e frações de classe, entre ricos e pobres, com um crescente aumento dos índices de miséria, de desemprego, de marginalidade e de criminalidade. Ou seja, o mesmo sistema que promove a modernidade técnica e científica gera a exclusão social. Esse tem sido o cenário da chamada reestruturação produtiva ou reconfiguração do capital.

Também se fazem presentes estruturas de poder econômico e político com implicações sociais e culturais muitas vezes de grande influência e abrangência (IANNI, 1999), que desencadeiam o processo de “desterritorialização” que avança para além das fronteiras territoriais e se sobrepõe aos mais diferentes grupos, impondo-lhes direções conhecidas e

desconhecidas, conexas e contraditórias, capazes de se sobrepor aos mais diferentes Estados Nacionais; ampliando não só as fronteiras econômicas e políticas, mas também as sociais e culturais/identitárias.

A globalização, “acumulação do capital” (POULANTZAS, 1985) “mundialização do Capital” (CHESNAIS, 1996) ou “transnacionalização do Capital” (BIHR, 1998), configura-se em um processo acelerado de redefinição das relações entre os países ditos centrais e os periféricos, acentuando as diferenciações e a hierarquia das especializações. “A hegemonia cabal do capitalismo em vez de democratizar benefícios, generaliza e aprofunda, por todo o planeta, a gravidade dos problemas oriundos das contradições sociais e das desigualdades estruturais correspondentes.” (PINASSI, 2009, p.58). Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 534), a globalização não representa somente a hegemonia de uma nação, “[...] a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou”.

Jameson (2001, p. 17) afirma que a globalização se apresenta de forma coesa e distinta em cinco níveis: “[...] o tecnológico, o político, o cultural, o econômico e o social [...]”. Mézáros (2003), ao analisar o processo imperialista dos Estados Unidos no contexto que ele denomina de “modo de controle sociometabólico do capital”, é enfático ao afirmar que

A globalização atual é saudada pelos defensores do sistema como a solução de seus problemas. Na realidade, ela aciona forças que colocam em relevo não somente a incontabilidade do sistema por qualquer processo racional, mas também, e ao mesmo tempo, sua própria incapacidade de cumprir as funções de controle que se definem como sua condição de existência e legitimidade. (p. 105).

Afirmações essas que confirmam os dizeres de Marx (1999, p. 45): “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo.” E também a afirmação de Oliveira (2004, p. 68), para quem a globalização é o novo “espectro que ronda o mundo”. Ao trazer essas afirmações não colocamos o capitalismo como um “ente” externo e superior que tudo pode, e a sociedade burguesa como culpada, a intenção não é essa. Mas dizemos isso no sentido de tentarmos compreender como é que a sociedade se tem organizado e orientado, quais princípios têm regido os “consensos” e formado essa sociabilidade que ora se apresenta; com um discurso totalmente diferente da realidade que vivenciamos.

Outrossim, sabemos que a globalização não tem por escopo apagar as desigualdades, muito menos as contradições tão presentes no mundo contemporâneo, fruto do capitalismo; pelo contrário, desenvolve tanto uma quanto a outra, recriando-as em outros níveis, com novos ingredientes. A globalização alterou também a correlação de forças entre capital e trabalho. O capital: móvel, líquido, fluido, volátil. O trabalho: lento, preso e represado.

Burbules e Torres (2004) afirmam que

[...] a reestruturação econômica levou a uma crescente proletarização e desespecialização do emprego. Embora a alta tecnologia seja apresentada como a solução para muitos problemas econômicos, ela não contribuiu para elevar o padrão de vida da maioria das pessoas. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 15).

Entretanto, Pinassi (2009, p. 42), apresentando as contradições que também aparecem nesse processo, afirma que “[...] o triunfo do controle do capital sobre o trabalho tanto fecha os horizontes humanistas como amplia os espaços e as condições propícias às contradições sociais e à luta de classes” que pode levar, e tem feito isso, a uma reconfiguração do próprio capitalismo, por meio da sua capacidade de “Destruição Criativa” (HARVEY, 2004). Neves e Sant’Anna (2005, p. 32) dizem que “o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de uma vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso.”

Essa contradição interna do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que coloca em “risco” esse sistema é também o fator preponderante que o mantém hegemônico por esse longo período de tempo.

Para Castells (1998)

Devido a globalização, surgiu um novo mundo, o Quarto Mundo, formado por inúmeros buracos negros de exclusão social espalhados pelo planeta [...] Ele é postulado por milhões de pessoas sem-teto, encarceradas, prostituídas, criminalizadas, marginalizadas, doentes e analfabetas. [...] No atual contexto histórico, a ascensão do Quarto Mundo é inseparável da ascensão do capitalismo global da informação. (CASTELLS, 1998, apud MORROW; TORRES, 2004, p. 40-41).

Essa afirmação coaduna com os dizeres de Sá-Chaves (2001, p. 85), para quem a globalização e o desenvolvimento científico-tecnológico constituem uma iniludível conquista da humanidade. No entanto, essa conquista é restrita a determinada classe, ou seja, “[...] dizem particularmente respeito apenas aos novos iniciados, portadores dos códigos de linguagem que possam permitir a continuidade das permutas, das descobertas e do conhecimento.”

Neves e Sant’Anna (2005) também identificam essa nova configuração mundial, a partir da reestruturação capitalista, e sinalizam para uma nova ordem societária que será necessária nesse processo; e que “precisa” ser formada para tal. Descrevem esse processo da seguinte maneira:

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciados na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 32).

Esse é o “cenário” no qual se insere essa investigação, um mundo globalizado e marcado pelo processo de reestruturação capitalista. Processo que se desenvolveu de maneira “[...] simétrica entre os líderes da produção mundial, em função da internacionalização da produção e da remonopolição da burguesia ocorrida nos anos 1990.” (COSTA, 2008, p. 114). É, pois, um Estado, marcado pelas contradições presentes nesse “mundo globalizado” e que necessita educar a todos/as para um outro consenso. E é nesse sentido, que a Educação, entendida como Educação escolar, ganha centralidade nas políticas públicas.

3.3 Reestruturação do Estado: implicações na política educacional

No caso brasileiro, a contrarreforma do Estado expressou-se na Educação, inicialmente, via uma política educacional embasada em três pilares: **o financiamento, a avaliação institucional e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**. Desmembrou-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização; reavivando a contradição do Estado Mínimo/Máximo. Nessa proposta de política educacional, o Estado é Máximo no tocante ao controle/regulação (avaliação e PCNs) e Mínimo quanto ao financiamento.

No tocante ao financiamento, atendendo às orientações dos organismos internacionais, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que ajudou a agravar a fragmentação da Educação escolar, uma vez que privilegiou um determinado nível de ensino – o Fundamental – em detrimento dos outros níveis da Educação Básica, constituindo em uma política focalizada que fomentou o processo de municipalização do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA 2003b; ANTUNES, 2005; ALERARO, 2007; MILITÃO, 2011). Na opinião do Governo Federal, entretanto, esse fundo foi a principal política da reforma educacional dos anos 1990 (CASTRO, 1999).

Posteriormente, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que, apesar de abranger toda a Educação Básica, em seus níveis e modalidades,

não tem sido o suficiente para promover a tão propalada qualidade da Educação, visto que assim como no FUNDEF, o que tem ocorrido é a responsabilização dos municípios e das escolas e a desobrigação⁶¹ da União com relação aos investimentos no setor educacional. O FUNDEB, apesar de incorporar novos impostos e transferências, aumentando o percentual de subvinculação de 15% para 20%, em relação ao FUNDEF, apresenta-se alinhado com o processo de contrarreforma e de racionalização do Estado, pois a ideia ainda é “fazer mais com menos”. Houve aumento do número de impostos, mas, por outro lado, também o número de alunos atendidos foi aumentado, o que, no final das contas, não resultará em ampliação dos recursos para a Educação (DAVIES, 2006, 2012; ARELARO, 2005; MILITÃO, 2011).

Davies (2006, 2012) afirma que tanto o FUNDEF como o FUNDEB não foram capazes de suprir as desigualdades presentes entre as regiões do País, a dependência administrativa (estadual ou municipal) a localização (urbana ou rural) nem mesmo entre as redes de um mesmo estado. Isso porque ambos os fundos trouxeram poucos recursos novos para a Educação, ou seja, apenas redistribuem os recursos que já são, via força de lei, vinculados à Educação, o que já havia sido preconizado por Melchior (1997) em relação ao FUNDEF.

Draibe (2005) caracteriza esse momento da seguinte maneira,

O país chega aos anos 90 com um sistema educacional público marcado por distorções e dificuldades, entre as quais destacam-se suas grandes dimensões; uma cobertura educacional insuficiente em todos os níveis de ensino, com exceção do Ensino Fundamental; baixa qualidade do ensino ministrado e distâncias significativas entre os novos requisitos de formação de mão de obra e os conteúdos educacionais. Além disso, a acentuada heterogeneidade do sistema educacional traduz-se nas desigualdades de acesso, cobertura e desempenho escolar entre grupos e categorias sociais [...] A agenda reformista que se arma na área envolve muitos, senão todos, esses aspectos e desafios. (DRAIBE, 2005, p. 9).

Os vetores que estruturaram as reformas de programas sociais, e entre elas a educacional, são: a descentralização dos recursos públicos, a focalização das ações no sentido de direcionar os gastos públicos e, por fim, a privatização da produção de bens e serviços,

⁶¹ Essa desobrigação se materializa no não cumprimento da lei dos fundos, em que a União deveria fazer a complementação dos recursos. No entanto tem-se observado que não somente a União descumpra a lei, mas também os estados e municípios, que não aplicam os recursos previstos em lei em Educação, sem que os Tribunais de Contas - TC (seja da União - TCU - dos estados - TCE) punam os responsáveis por essa irregularidade. Isso é denunciado por Davies (2006, 2012), que analisou vários estados e municípios brasileiros e também por Furtado (2010) que aprofundou nesse tema analisando o TCE de Santa Catarina. Oliveira, R. (2003) já afirmava que “[...] o problema do financiamento da Educação no Brasil, para além de necessários aperfeiçoamentos que possam ser introduzidos nos textos legais, é um problema de seu cumprimento.” (p. 221). E além dos TCs esse autor acusa também os conselhos de Educação de padecerem de “um vício de origem” (p. 228).

utilizando de estratégias de publicização e de terceirização (DRAIBE, 1994). O Estado se desresponsabiliza e se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais. Tornando o estado cada vez mais gerencial.

No âmbito específico da Educação, esse período foi marcado pelos acordos firmados, principalmente, depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocorrido em Jontiem, na Tailândia. Nesse cenário, combinaram-se, pelo menos, três variáveis: a primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a Educação, ou “Agenda Global Estruturada para a Educação” (DALE, 2001), marcada por diversos eventos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993), a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000), entre outros. Para Ball (2004) nesse novo acordo global ganham força os processos de privatização e de mercantilização do setor educacional, explicitados pela ubiquidade do capital. Mazzeu (2009, p. 2) também concorda com isso ao dizer que “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.”

A segunda variável constitui-se de proposta firmada no contexto da retomada de uma visão que articula Educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano⁶²; já a terceira diz respeito à presença de organizações internacionais (FMI, BM, BIRD, OMC, UNESCO, CEPAL, entre outras), como novo ator das políticas educacionais (AKKARI, 2011) voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de Educação. (DOURADO, 2001; VIEIRA, 2001). “A Educação nesta perspectiva, fundamenta-se na

⁶² Para Lima (2012, p. 45) a teoria do capital humano traz como perspectivas “[...] relações deterministas entre Educação, produtividade e modernização econômica; racional funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; concepção subordinada e, frequentemente, assistencialista de inclusão social, integrando periféricamente ou para as margens de dentro do sistema social e econômico; intervenção mais ou menos cirúrgica, procurando a adequação ao sistema vigente, sem admitir mudanças estruturais; subserviência da Educação e das aprendizagens individuais perante os chamados imperativos da economia; subordinação das aprendizagens a objetivos totalmente, ou quase totalmente, definidos *a priori*, de forma pretensamente consensual e harmoniosa, e a ‘resultados de aprendizagem’ mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. (Itálico no original). Para Bomfim (2012, p. 47) “A principal meta para a América Latina e o Caribe era a de elevar o capital humano da região por meio das seguintes estratégias: inclusão dos excluídos mediante programas de alimentação e saúde escolar; aumento de oportunidades educacionais de ensino médio; melhoria da qualidade da escola, incluindo, com destaque, a capacitação de professores; avaliação sistemática de escolas e de docentes; ajuste de conteúdo da Educação média para equipar os jovens com os conhecimentos e valores necessários ao trabalho produtivo; descentralização, mediante uma reengenharia dos ministérios da Educação; diversificação e reforma da Educação superior, fortalecendo o papel integral do setor privado no financiamento e na prestação da Educação e estímulo à avaliação e inovação educacionais, especialmente com o uso de tecnologia para a Educação” (p. 17). Cabe lembrar que Gentili (2002) já havia salientado que “[...] a Teoria do Capital Humano, principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo, também mudou para pior.”

concepção do homem, enquanto um recurso para o crescimento do capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 133). Para Ferreti (2008),

[...] as reformas perpetradas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas um bom exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional, tanto quanto no internacional, no sentido de adequar a educação, às necessidades presentes do Capital [...]. (FERRETI, 2008, p. 191).

Para Leher (2002, p. 29), “As conexões Educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina”. É, pois, necessário compreender a matriz conceitual da contrarreforma que foi formulada no âmbito do BM. Bomfim (2012), nesse mesmo sentido, destaca o protagonismo do BM e dos outros organismos internacionais no sentido de conferir uma racionalidade às contrarreformas empreendidas nos anos de 1990, buscando o desenvolvimento e a modernização da Educação e promovendo a redução das desigualdades e da pobreza. As agências internacionais agem, pois, como “partidos”, no sentido gramsciano, buscando o consenso, lembrando que essa “disputa” se dá entre frações de classes que detêm o poder de forma desigual. O que tem prevalecido nessa disputa é a hegemonia daqueles que obtêm o consenso porque detêm o capital. Políticas ditas compensatórias são desenvolvidas no sentido de manter, reorganizar e ampliar o modo de produção capitalista. Para Maués (2004, p. 133) apesar das resistências e lutas do movimento docente, em diversos fóruns pelo País, “As políticas de formação estão postas em coerência com as orientações dos Organismos Internacionais”, ou “imperialismo cultural” (MAUÉS, 2010).

Coraggio (1998) menciona que a política educativa do Banco Mundial encontra-se apoiada metodologicamente na teoria econômica neoclássica, pela qual a escola é vista como uma empresa e os fatores do processo educativo são tidos como insumos; por outro lado, a eficiência e as taxas de retorno são vistas como critérios principais no momento de decisão. Dessa maneira, como critério para financiamento da contrarreforma educativa, o Banco Mundial propõe ações do tipo: descentralização, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a capacitação em serviço, que é considerada pelo BM como mais efetiva no tocante aos custos despendidos, devendo ser efetuada na modalidade a distância (TORRES, 1998).

Em outras palavras, no bojo da contrarreforma do Estado, as agências internacionais e os organismos multilaterais propõem a adoção da administração gerencial tanto para

direcionar e racionalizar os gastos públicos, quanto para administrar escolas e professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Miguel e Vieira (2008, p. 131) enfatizam que “A influência exercida pelo Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial não se reduz, portanto, ao volume de empréstimos nas áreas de abrangência definidas, mas também no processo de reestruturação neoliberal dos países participantes.” Isso se dá à medida que o BM se tornou a “[...] principal agência de assistência técnica em matéria de Educação para os países em desenvolvimento [...]” (TORRES, 1998, p. 126). Ao fazer uma análise desse processo de globalização que estamos vivendo Ball (2001) afirma que

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Nos discursos reformadores, especialmente, naqueles que afirmam ser o modelo gerencial o mais adequado para superar os problemas de gestão, que, segundo eles, não é um problema de falta de recursos, mas do modo como esses recursos têm sido administrados, as palavras eficiência e eficácia são uma constante. Em todo o tempo se buscam elementos para confirmar isto e, na Educação, essa “dupla” é vista como capaz de reverter os problemas da repetência, da evasão e da má qualidade do ensino. E não só o “sistema” deve ser eficiente e eficaz, mas as pessoas que “compõem esse sistema”. No caso da contrarreforma educacional, o/a professor/a também deve ser capacitado de maneira a fazer com que o “sistema” seja eficiente e eficaz, de modo a elevar a “produtividade”. Para Bomfim (2012),

Embora a documentação dos organismos internacionais dos anos 1990 vinculasse a qualidade da Educação também ao professor, particularmente à necessidade de sua capacitação, nos anos 2000 essa produção redireciona seu foco para as questões de remuneração, carreira e certificação, prescrevendo mais claramente uma proposta de controle do trabalho docente, com ênfase na eficiência. (BOMFIM, 2012, p. 18).

Para Peters; Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82-83) o “gerencialismo é um dos principais elementos em uma mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais.” Esses autores afirmam que o “[...] neoliberalismo representa um discurso substancial de governança, precisamente potente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade.”

Nesse sentido, Batista (2008), ao mencionar os fatores que influenciam diretamente “na elevação da produtividade do trabalho,” contribuindo assim, para o processo de racionalização e valorização do capital, aponta, entre outros, o investimento na capacitação e especialização da força de trabalho. Para Miguel e Vieira (2008)

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a Educação, segundo a ótica neoliberal, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Cabe ao professor, portanto, desenvolver sua capacidade de aprender, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho. (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137).

É nesse contexto que a formação continuada em serviço ganha destaque como requisito para o trabalho, incorporando a ideia da atualização constante, em função das mudanças no conhecimento, ou na forma de tratá-lo, e nas tecnologias; bem como pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação docente [...]” (GATTI, 2008, p. 62), bem como nas ações desempenhadas pelos docentes. Em pesquisas realizadas por Oliveira (2007), constatou-se que os/as professores/as, a partir do processo de reestruturação do trabalho docente, advindo da reforma educacional, passaram a desempenhar funções além do exercício da prática docente, como a participação em reuniões pedagógicas, na gestão da escola, no planejamento pedagógico, entre outras. Não queremos com isso dizer que a participação docente nesses âmbitos seja ruim, mas o tempo pedagógico para a realização dessas tarefas não foi ampliado, nem reduzida a sua carga horária. Portanto, os/as professores/as estão trabalhando mais do que já trabalhavam, configurando processos de intensificação do trabalho docente.

Esse pensamento é reforçado pelas afirmações de outros pesquisadores da área como, por exemplo: Ghedin; Almeida e Leite (2008, p. 104) ao dizerem que “[...] uma reforma educacional acelera e intensifica os elementos que demandam a reconfiguração da profissionalidade⁶³ docente.” E também por Ramalho e Nuñez (2012, p. 229), que afirmam que “Em nível internacional, as reformas educacionais [...] tem tomado a “profissionalização docente” como categoria estruturante da atividade do professor [...]” E, mais adiante, esses autores enfatizam a necessidade de envolver os professores nos processos de profissionalização, de maneira que esses participem ativamente do processo e assumam o

⁶³ Estes autores entendem o conceito de profissionalidade docente como “processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduz na reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão.” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 99).

compromisso com as reformas. Caso isso não ocorra, as contrarreformas estarão fadadas ao fracasso.

Hargreaves (2004), afirma que estamos vivendo em uma economia do conhecimento, e, portanto, em uma sociedade do conhecimento. Para ele, esse modelo de economia é estimulado e movido pela criatividade e pela inventividade, e as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades para não ficarem para trás. Nesse sentido, os professores devem agir como catalisadores na sociedade do conhecimento, assumindo um novo profissionalismo que tem como principais componentes a promoção da aprendizagem cognitiva; aprender a ensinar de maneira diferente da que aprenderam; comprometer-se com a aprendizagem contínua; aprender a trabalhar coletivamente; estabelecer parcerias com os pais; construir uma capacidade para mudança e enfrentamento de riscos, valorizando a solução de problemas. Em outras palavras, para esse autor, na sociedade do conhecimento, os/as professores/as devem desenvolver as seguintes características: “[...] criatividade, flexibilidade; solução de problemas; inventividade; inteligência coletiva; confiança profissional disposição para o risco e aperfeiçoamento constante.” (HARGREAVES, 2004, p. 46). Os/as professores/as precisam ser um “novo tipo de trabalhador”, desempenhando funções diferentes daquelas que desempenhavam até então.

Barreto e Leher (2003) advertem que se fizermos uma leitura mais atenta do termo flexibilidade poderemos ver claramente a conexão entre esse e outros dois termos: a competitividade e o mercado. Para esses autores,

Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado. Assim, é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o ‘custo Brasil’ e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas. A mesma lógica é aplicada à educação. Escolas mais flexíveis – as que deixam suas raízes vingar na esfera privada – são mais eficientes. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39).

Nos dizeres de Morrow e Torres (2004, p. 39), a imagem do novo trabalhador, na teoria pós-fordista parece atraente: “Os imperativos da produção flexível exigem trabalhadores capazes de níveis elevados de autonomia e participação no grupo, e isto está ligado ao treinamento de capacidades amplas.” No campo específico da educação é afirmado que “[...] tudo o que pode ser flexibilizado é bom para a educação e, afinal, como ser contra uma escola eficiente?” (BARRETO; LEHER, 2003, p. 42). No entanto, apoiados nos estudos de Soucek (1996), e pensando nas contrarreformas educacionais em curso, Morrow e Torres afirmam que

A flexibilidade pós-fordista, assim, é uma faca de dois gumes – por um lado, ela promete ao trabalhador autonomia, participação democrática e treinamento; por outro lado, ela tende a cumprir essas promessas em pacotes, cujo conteúdo não corresponde a seus rótulos. A autonomia do trabalhador então se torna uma disposição para trabalhar mais, a participação democrática significa pensar em novas maneiras de intensificar o esforço de trabalho, e o treinamento passa a significar aprender menos sobre mais coisas. (SOUCEK, 1996, apud MORROW; TORRES, 2004, p. 39).

Dito de outra forma, “os pacotes” de formação continuada nem sempre atendem aos reais interesses dos/as educadores/as e têm servido muito mais para intensificar o trabalho docente, do que, realmente, para promover mudanças significativas na sua formação. “[...] a padronização do ensino e do currículo está intimamente ligada à desespecialização do professor e à lógica do controle técnico em Educação.” (MORROW; TORRES, 2004, p. 39). A flexibilização tem servido também para preparar os jovens para a globalização (BARRETO; LEHER, 2003).

Dalben (2006, p. 133) assevera que um Programa de Formação Continuada “[...] se desenvolve em um campo complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo”, ou seja, o mesmo modelo não serve para “todos” os grupos, o Programa deve considerar as expectativas e as peculiaridades de cada realidade. A autora indica dois aspectos, que ela considera fundamental, na organização de programas de formação de professores: “[...] o tipo de relação pedagógica a ser estabelecido e a relação com os conteúdos do próprio Programa.” (DALBEN, 2006, p. 137). E, nesse sentido, é premente a necessidade do estabelecimento de um diálogo permanente entre os/as formandos/as e os/as formadores/as para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas. Um Programa de formação continuada pensado nesses termos irá desempenhar “[...] o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso” para assim, “recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.” (IMBERNÓN, 2002, p. 59).

Nesse processo de contrarreforma do Estado, as políticas de formação continuada em serviço dos/as professores/as, em âmbito nacional, ganham um novo sentido, tornando-se responsáveis pela melhoria da qualidade na Educação. No entanto, a orientação para a formação vem seguindo uma lógica instrumental, de racionalização dos gastos, de focalização das ações e do cumprimento dos acordos traçados internacionalmente.

3.4 A formação continuada em serviço: implementando a contrarreforma educacional

A sociedade brasileira tem sido marcada pelos processos de contrarreformas no âmbito das políticas sociais, resultando em perdas de direitos e arrefecimento da luta dos/as trabalhadores/as por seus direitos.

Castro (1999), corroborando com a ideia de que, diante do processo de globalização em curso, era necessário conduzir a formação do/a trabalhador/a do novo tipo, capacitado para enfrentar a competitividade internacional, enfatiza que a Educação seria o vetor estratégico para promover o desenvolvimento sustentável e equitativo. Para essa autora, o grau de escolaridade seria fator decisivo para melhorar o nível de empregabilidade. Entretanto, conforme afirma Castro (1999, p. 5), isso se transformou em um grande desafio para as sociedades em desenvolvimento, como a nossa; uma vez que demandaria grandes investimentos na “formação de capital social e humano” para melhorar a produtividade e a competitividade da nação.

A Educação seria então o componente primordial das políticas sociais, no sentido de diminuir as desigualdades e promover a equidade (DELORS, 1998; INEP, 1999; CASTRO, 1999). Conforme afirma Saviani (2000, p. 56), o conceito de equidade “[...] se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo.”

Ao fazer um balanço da década da educação, o MEC enfatiza sua proposta de profissionalização docente a qual envolvia tanto a formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento profissional dos/as professores/as ao longo de suas carreiras. O MEC, naquele momento, nas palavras da Secretária de Educação Fundamental, reconhecia como sendo a grande tarefa da próxima década integrar três aspectos: “[...] formação inicial, formação continuada e carreira, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do professor envolve também avaliação do trabalho dele junto aos alunos.” (PRADO, 2000, p. 131).

Rego e Mello (2002), na Conferência Internacional sobre o desempenho dos/as professores/as na América Latina, afirmaram que

Todos os que trabalham na área de formação de professores parecem estar convencidos de que as reformas que visam a melhoria da Educação Básica terão sustentação a médio e ao longo prazo se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Parecem estar convencidos também de que não se pode esperar mudanças na atuação do

professor junto aos seus alunos se não mudarem também a forma de atuar junto aos professores. Desse modo, a preparação profissional inicial ou continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor – passa a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em um novo cenário. (REGO; MELLO, 2002, p. 3).

Esse é um discurso advindo das agências multilaterais e que ganhou ressonância nos órgãos administrativos, tanto em âmbito federal, como nos estados e nos municípios, orientando a contrarreforma educacional. A escola, em uma perspectiva gramsciana, desempenha um papel fundamental no processo de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para manutenção, como para a superação do modo de produção capitalista. Visto dessa maneira, a formação de professores assume importância fundamental, por isso os organismos internacionais não secundarizaram o preparo dos docentes (OLIVEIRA, 2008).

Essas contrarreformas foram marcadas, principalmente, mas não só, pela elaboração de ordenamentos legais com vistas a promover e assegurar as mudanças necessárias a essa nova configuração; nos âmbitos federal, estadual e municipal. Nesse processo, destacamos as mudanças ocorridas no âmbito da formação continuada de professores, objeto deste estudo.

Na esfera Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, é um “marco”, pois introduziu várias modificações substantivas na organização da Educação e forneceu as bases para as políticas de formação de professores, dando destaque para a formação tanto inicial como continuada dos professores, apontando os municípios como responsáveis primeiros pela formação em serviço e a modalidade a distância como principal recurso para esse fim, conforme artigo 87, parágrafo 3º e inciso III (LDB, 9394/96). Essa Lei ainda instituiu a “Década da Educação” que deveria estar em consonância com “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, ou seja, vinculada aos ditames da reestruturação do Estado em âmbito internacional, que mencionamos anteriormente.

Esse direcionamento também pode ser encontrado no Plano Nacional de Educação – PNE/2001, promulgado com muito atraso, pois, de acordo com a LDB, ele deveria ter sido encaminhado para o Congresso em 1997, “[...] um ano após a promulgação da Lei” (LDB, 9394/96). No documento que o Executivo enviou para o Congresso Nacional, em 1998, é mencionado que

Isto nos leva a outra questão que diz respeito à formação em serviço, que assumirá uma importância fundamental durante toda a Década da Educação. Os estados já vêm desenvolvendo uma intensa atividade nessa direção, assim como o próprio Governo Federal. É necessário, agora, avaliar os resultados

obtidos e generalizar iniciativas nesse sentido entre os municípios. (PNE, 1998, p. 66).

Neves e Pronko (2008), ao fazerem uma análise das políticas educacionais de caráter neoliberais que se materializaram nesse período indicam que as mesmas foram direcionadas à melhoria da qualidade do ensino, e destacam as seguintes ações:

[...] o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação de desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67).

O PNE (2001 – 2010)⁶⁴, quando trata do magistério da Educação Básica, em seu item décimo, intitulado: “Formação dos professores e valorização do magistério”; ao apresentar o diagnóstico desse tema, naquele momento, vincula a qualidade da Educação a uma política de formação continuada dos/as professores/as. Essa é uma das condições para que a melhoria da Educação aconteça, além da formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira (PNE, 2001-2010). O documento reconhece o esforço das instituições formadoras para formar bem e melhor os/as professores/as, no entanto, aponta um grande déficit, principalmente, na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, em que os professores não tinham qualificação em nível superior. Nesse sentido, é apontada a “qualificação em serviço”, ou seja, a formação desses/as professores/as em nível superior, com cursos a distância, como elemento fundamental no processo de melhoria da qualidade da Educação. De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 68) esse PNE “[...] assegurou por, pelo menos, dez anos a continuidade das diretrizes e metas para a Educação escolar sob a ótica do capital.”

Outros ordenamentos legais, como Decretos, Portarias, Resoluções e Diretrizes, foram editados a partir da promulgação da LDB, como, por exemplo, a Portaria do MEC nº 1.403 que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, de 09 de junho de 2003, que compreendia, entre outras coisas, “[...] os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados [...]” (BRASIL, 2003a). No seu artigo 7º a Portaria diz que

A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às

⁶⁴A lei que aprova o PNE com vigência de 2001 até 2010 recebeu o nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no entanto na literatura se utiliza muito o termo PNE 2001-2010, utilizaremos essa nomenclatura, nas referências, ao final do texto, fazemos menção à Lei de acordo com as normas da ABNT.

necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas de Educação. (BRASIL, 2003a).

No entanto, em função da troca de Ministro da Educação, essa portaria não se efetivou. Além dos ordenamentos legais, foram criados Programas de Governo⁶⁵ que foram implementados como “Toda criança aprendendo – Política Nacional de Valorização e Formação de Professores”. Política esta “baseada na proposição de **Piso Salarial**, na definição de **Diretrizes nacionais para a Carreira Docente** e na criação do **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.**” (BRASIL, 2003b, p. 7). (Grifos no original).

Em 2004, o MEC edita outra Portaria, que revogava essa e tratava somente do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Criou, além dos programas de formação continuada, uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação “[...] com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.” (BRASIL, 2004).

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007)⁶⁶ o Governo Federal afirma que um dos principais pontos do referido documento é a formação de professores/as e a valorização dos/as profissionais da Educação. E, nesse sentido, propõe que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais de magistério.” (PDE, 2007, p. 17).

No PDE (2007) é ressaltado que o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado com a finalidade de fazer cumprir as metas do PNE, quais sejam,

“Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver

⁶⁵ No relatório do MEC/INEP (1999) é apontada a centralidade da formação continuada em serviço na agenda da política educacional brasileira. Nesse documento são destacadas algumas ações nesse sentido, como, por exemplo, o FUNDEF, o Programa TV Escola, programas para ensinar como otimizar o uso dos PCNs e o PROFORMAÇÃO. Todos esses programas, de acordo com o relatório, traduzem os esforços que o MEC vinha empreendendo para promover a melhoria da Educação Básica, todos eram voltados para a formação continuada em serviço. Na conclusão desse relatório foram apontadas as diretrizes que deveriam orientar as ações do MEC em relação ao desenvolvimento profissional, com destaque para a elaboração de padrões de desempenho e dos mecanismos de avaliação, que iriam consolidar-se nos anos 2000, conforme será demonstrado no texto.

⁶⁶ O PDE foi implementado a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, da Presidência da República; intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mas ficou conhecido como PDE (2007), nomenclatura que utilizaremos, nas referências é citado o referido decreto.

programas de Educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.” (PDE, 2007, p.17. As aspas estão no original).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Neves e Pronko (2008) quando afirmam que:

Ao priorizar a qualificação e aperfeiçoamento de professores e dirigente da Educação Básica na construção da UAB, o Governo dá mostras de priorizar na formação de seus intelectuais orgânicos aqueles que são responsáveis a curto e médio prazos pela interiorização de sua concepção de mundo, por meio da escolarização das próximas gerações de brasileiros. (p. 88).

O documento do PDE também coloca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – como uma ação do Governo Federal, no sentido de demonstrar o comprometimento com a formação de professores/as. Preconiza, ainda, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - irá fomentar a formação na Educação Básica, ou seja, será a responsável pela formação de professores/as em todos os níveis de ensino. E justifica que “Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da Educação Básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.” (PDE, 2007, p. 17).

Isso se concretiza no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, destacando, em seu artigo 2º, o seguinte princípio dessa política: inciso “XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.” E no artigo 8º preconiza que

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de Educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos a distância.

§2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, Mestrado ou Doutorado.

§3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de

Educação Superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de Educação Superior.

§6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados. (BRASIL, 2009a).

Com a finalidade de atender às determinações desse Decreto, é editada a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. A referida Portaria menciona a criação de uma Plataforma Eletrônica de Formação de Professores/as, no site do MEC, que consiste na disponibilização de cursos gratuitos de formação inicial e continuada, oferecidas a educadores/as em exercício e ressalta a centralidade da formação continuada. Essa plataforma recebeu o nome de “Plataforma Paulo Freire” (BRASIL, 2009b).

Saviani (2007b), em uma perspectiva crítica, aponta que o PDE foi elaborado paralelamente ao PNE, incorporando os anseios do empresariado brasileiro. O autor salienta ainda que o que dá suporte ao PDE é a “[...] ‘pedagogia de resultados’: o Governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.” (SAVIANI, 2007b, p. 1254). Nas palavras do autor,

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007b, p. 1244).

Dourado (2005, p. 33), ao analisar a política estabelecida pelo MEC com relação à formação continuada, aponta a atividade docente como foco formativo, afirmando que, ao se elaborarem políticas públicas para essa área “é fundamental, ainda, a garantia da melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação)

compatíveis com as exigências que se delineiam no novo cenário sócio, político, econômico e cultural.” Para além desse aspecto, Scheibe (2010), sinaliza para o fato de que é necessário também superar a formação continuada entendida como apenas cursos rápidos, emergenciais e sem muita conexão com o projeto pedagógico da escola. Para essa autora “[...] a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.” (SCHEIBE, 2010, p. 991).

Maués (2003b, p. 1), com relação às políticas para a formação de professores/as desencadeadas, principalmente a partir dos anos 90 do século XX, afirma que “A definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social.”

Para Akkari (2011), como resultante desse processo de globalização, houve um processo de internacionalização da Educação, que produziu tensões entre as exigências nacionais e os imperativos internacionais e trouxe como consequências a redução dos gastos no ensino público e a pressão sobre os/as professores/as no que tange à prestação de contas de suas práticas pedagógicas.

Torna-se evidente, portanto, a centralidade que as políticas de formação continuada de professores/as adquiriram no âmbito das políticas sociais, no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro. O PDE, que é a expressão do entendimento do empresariado sobre a Educação, e que foi absorvido totalmente pelo Governo Federal, também expressa essa centralidade⁶⁷. Para Frigotto, esse movimento revela a disputa entre as “frações de classe” pela hegemonia na Educação pública, ou seja,

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da Educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. (FRIGOTTO, 2011, p. 245). (Itálico no original).

Ao incorporar os ideais do empresariado brasileiro, o PDE se vincula a uma concepção de Educação referenciada na iniciativa privada e que, portanto, defende os interesses desse

⁶⁷Para aprofundamento sobre o tema ver Saviani (2007b); Oliveira (2008); Martins (2009); Frigotto (2011); Shiroma; Garcia e Campos (2011) e Oliveira (2011a).

setor, que deve ser a referência também para a Educação pública. Shiroma; Garcia e Campos (2011) apresentam isso da seguinte forma:

O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, p. 233, *itálico das autoras*).

No Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)⁶⁸ – aprovado no Congresso Nacional em junho de 2014, o Executivo apresentou ênfase na formação continuada, com estratégias focalizada na Educação Infantil, na Educação Indígena, no Ensino Médio, nas comunidades quilombolas, na Educação do Campo, bem como a consolidação da plataforma eletrônica de formação de professores/as. O documento ressalta, ainda, na meta dezesseis, a necessidade de formar 50% dos/as professores/as da Educação Básica em nível de Pós-Graduação lato e stricto sensu e ainda garantir a todos e todas formação continuada em sua área de atuação. Como estratégias para o cumprimento dessa meta o Executivo propõe:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar o sistema nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir Programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e Programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar o portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-Graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da Educação Básica;

⁶⁸ A Lei que regulamenta o PNE 2014-2024 recebeu o número 13.005, de 25 de junho de 2014.

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de Programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014).

No documento elaborado na II Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2014, p. 105) o tema da formação de professores/as aparece vinculado à valorização profissional. O referido documento afirma que “[...] as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional.” E colocam o aperfeiçoamento profissional contínuo como um direito do/a professor/a, que se deve dar “[...] por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração incluindo o lato e stricto sensu.” (CONAE – 2014, p. 106). Assim como no PNE, o documento da CONAE (2014) enfatiza a necessidade de formação continuada focalizada na Educação do campo, quilombolas, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial.

Identificamos, portanto, que os ideais propostos no início da contrarreforma do Estado brasileiro, tais como: o/a professor/a é mal formado/a e incapaz de promover mudanças, necessita de ser “capacitado/a”, precisa de orientação de um/a “especialista” para preparar suas aulas, não é conhecedor das inovações tecnológicas e pedagógicas, entre outras; ainda continuam presentes, tanto nos ordenamentos legais quanto nos programas governamentais⁶⁹.

A formação continuada de professores/as, como parte das políticas públicas adotadas, adquire, nesse âmbito, um sentido de minimização das dificuldades encontradas pelos/as docentes no cotidiano escolar e para os/as administradores/as dos sistemas de ensino; é vista como uma via para implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino (RHEINHEIMER, 2006), visto que estudos têm demonstrado que o “professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 553). Isso é reforçado pelo estudo feito por Gatti e Barretto (2009, p. 202), que afirmam que “Decorrem daí, em parte, o desenvolvimento de programas de Educação continuada com o objetivo de promover capacitação para implantação de reformas educativas.” E mais adiante essas autoras concluem que “Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202). Entre as razões para explicar esse fato as autoras apresentam as seguintes,

⁶⁹ Estes argumentos estão presentes em trabalhos como o de Santos (2003).

[...] a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nessas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Molina Neto e Molina (2009, p. 31) afirmam que “com frequência é exigida a participação intensa do professorado na execução dos projetos de inovação pedagógica, sem que se compartilhe com ele e outros setores da comunidade escolar o poder nas tomadas de decisão.” Além disso, outro fator, que foi apontado pelos/as coordenadores/as nas entrevistas, é a questão de não considerar o que os/as professores/as querem e precisam em termos de formação.

Vale ressaltar ainda que, nesse contexto de neoliberalismo de Terceira Via,

De fato, a Educação a distância vem se transformando em um instrumento viabilizador da expansão da oferta de vagas na Educação Superior e em poderoso instrumento de conformação técnica e ético-política de intelectuais, em especial professores e dirigentes escolares, às mudanças qualitativas da sociedade brasileira contemporânea em suas dimensões econômica, política e cultural. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 88).

Para aprofundar nessa questão da contrarreforma do Estado e as implicações na Educação, descrevemos, a seguir, o processo vivenciado especificamente em Minas Gerais nos anos de 1990.

CAPÍTULO IV

A CONTRARREFORMA DO ESTADO E A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990

“[...] as políticas evocadas coabitam com outras ou se superpõem a realidades existentes, cujos princípios e orientações normativas podem ser diferentes ou opostas. Representam assim um *efeito mosaico* das políticas educacionais: o que o Estado constrói com uma mão tende a ser demolido ou contrabalanceado pelo que ele faz com a outra. As políticas apresentam um caráter ‘aditivo’, cuja coerência pode ser muito fraca e mesmo ausente.” (MAROY, 2011).

4.1 A contrarreforma do Estado em Minas Gerais: implantação da Gerência da Qualidade Total

A partir dos anos 80 do século XX, e de uma forma mais acirrada nos anos de 1990, o Governo mineiro desencadeou uma série de contrarreformas nas áreas sociais, entre elas a educacional, com vistas ao desenvolvimento sustentável do Estado e, no caso específico da escola, superar o caráter excludente e a cultura da repetência, tão marcadamente presentes no contexto escolar. Segundo Valente (2002), a experiência mineira de contrarreforma do Estado deve ser considerada como uma das primeiras ofensivas, mais sistematizadas, do pensamento neoliberal, no Brasil. Consolidando a ideia de que Minas Gerais tornou-se um “laboratório dos esforços de modernização capitalista.” (MARTINS, 1998, p. 29).

A contrarreforma educacional em Minas Gerais caracterizou-se pela redefinição política da SEEMG, que colocou a escola como eixo central da busca pela qualidade do ensino, ou seja, como locus privilegiado da ação, transformando a expressão “qualidade do ensino” em uma palavra de ordem que norteará os projetos educacionais a partir da década de 1990, aparecendo logo na primeira iniciativa governamental e perpassando toda a década.

Com o discurso da modernização e da racionalização administrativa, o Governo mineiro, influenciado pelo processo de reestruturação produtiva e pelas políticas sociais adotadas nacionalmente, e considerando a “crise” educacional como um “problema de gerência” relacionada à ineficiência do Estado na administração das políticas sociais, implementou a Gerência da Qualidade Total⁷⁰, a partir de 1991, no Governo Hélio Garcia.

⁷⁰ Ver o conceito de qualidade total na nota 30. Para compreensão do modelo Toyotista, que embasa a qualidade total, e os processos de flexibilização e reestruturação produtiva, ver Antunes (2001).

Para Rocha (2003, p. 571) “A ideia orientadora continua a ser a da descentralização, tanto como forma de democratizar como de buscar a eficiência do sistema.”

O Secretário de Educação do Governo Garcia justificava a necessidade de “modernizar” a administração com a seguinte afirmação: “O modelo taylorista está sendo substituído pela Gerência da Qualidade Total, que valoriza a capacidade do trabalhador de resolver problemas no local e no momento em que ocorrem.” (MARES GUIA NETO, 1994, p. 6). Ressaltava ainda que, nesse processo de reestruturação produtiva, o trabalhador seria um “microgerente”, que passaria a fazer parte do processo de resolução dos problemas, ou melhor, seria “o responsável”. O ex-secretário de Educação destaca também algumas características da Qualidade Total, vistas como benefícios aos trabalhadores, tais como: o trabalho é desenvolvido em equipe, o que possibilitaria ao trabalhador visualizar o processo produtivo em sua totalidade, em contraposição ao modelo taylorista; abordagem sistêmica e menos hierárquica; o trabalhador é incentivado a propor inovações e trabalhar de maneira cooperativa; nesse modelo de gerenciamento, tem-se a parceria ao invés do conflito e a atenção prioritária se volta para o cliente. No entanto, não se considerou que “[...] os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola.” (PARO, 2001, p. 13). (Itálico no original).

A implementação dessa política encontra-se embasada em um diagnóstico realizado pela SEEMG que apontava os principais entraves para a Educação mineira, entre eles: a centralização do funcionamento do sistema, que se refletia tanto nos aspectos administrativos como nos financeiros e também nos pedagógicos. O documento apontava também para a necessidade e de investimentos, em primeiro lugar, na “reciclagem” e atualização dos/as professores/as e, em segundo lugar, na compra de equipamentos e recursos tecnológicos, com vistas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas estaduais mineiras; instituiu-se, dessa maneira o Programa de Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE). Esse Programa trazia como objetivo primordial a superação da cultura da repetência⁷¹, que seria substituída pela cultura da escola produtiva (TEIXEIRA, 1998, 2001) voltada para o/a aluno/a/cliente.

Esse Programa foi instituído por meio do Decreto nº 7.120 da SEEMG, em fevereiro de 1993, como o objetivo de promover a regulamentação da gestão democrática nas escolas

⁷¹ De acordo com De Tommasi (1998, p. 213), à época da implementação do ProQualidade, o BM tinha o seguinte diagnóstico: “Calcula-se que o Estado de Minas Gerais gasta 21 anos-recurso para produzir um conluente de 8ª série a um nível de Educação de 5ª série, com um custo agregado de 150% a mais do que custaria se a repetência fosse zero. Estima-se que os alunos repetentes custem para o sistema de Educação pública de Minas Gerais mais de 280 milhões de dólares por ano, ou seja, 30% dos gastos com Educação pública primária. Esse tipo de cálculo custo-benefício é para sustentar as propostas que visam acelerar o fluxo dos alunos no sistema educativo.”

públicas do Estado e também realizar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (MINAS GERAIS, 1993). Ou seja, alia “as concepções neoliberais, e, por conseguinte, a visão de mercado, à ideia de Educação e à tríade eficiência, eficácia e qualidade total” (ANTUNES, 2005, p. 90); além de cumprir com os pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em articulação com as agências multilaterais.

Para cumprir com esse intento, inicialmente, o Governo do Estado promoveu uma contrarreforma, de enfoque múltiplo (MATTOS; RUZ PEREZ, 2001) na estrutura e no funcionamento da gestão escolar, indicando a necessidade da descentralização⁷² político-administrativa e, nesse sentido, apontou sete eixos para a ação governamental:

[...] descentralização dos processos decisórios; planejamento⁷³ elaborado a partir das reais necessidades da escola e com definição clara dos produtos a serem alcançados; prioridade para o treinamento de pessoas e avaliação de desempenho; autonomia para as escolas gerirem os recursos repassados; modernização do sistema de informação para melhor orientar as decisões a serem tomadas e facultar controles; aprimoramento do sistema de comunicação para haver maior integração entre o órgão central, as regionais e as unidades escolares e, por fim, revisão das normas legais para possibilitar maior segurança nas decisões e procedimentos e para eliminar aqueles atos normativos que não atendiam mais à realidade do sistema. (SILVA, 1999, p. 97).

Após análise feita pelo então Secretário de Estado da Educação do Governo, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, que é um renomado empresário da área educacional, escolhido para implantar a GQTE mineira, apontou como prioridades de ação da SEEMG: 1) a autonomia da escola, nos âmbitos administrativos, pedagógicos e financeiros; 2) o fortalecimento da escola por meio da liderança da diretora e do Colegiado⁷⁴, com vistas a consolidar a gestão participativa nas escolas⁷⁵; 3) Programa de aperfeiçoamento e capacitação com o treinamento de professores, especialistas e funcionários, como medida essencial para a melhoria da qualidade do ensino; 4) avaliação do Sistema Estadual de Educação, buscando

⁷² Para Casassus (2001, p. 26), “A descentralização tem sido um processo de redistribuição de poder mediante a entrega de poderes às instâncias administrativas inferiores. Não obstante, ao mesmo tempo, o centro ficou com as atribuições estratégicas e foram geradas novas funções nesse nível, de sorte que a descentralização vem sendo aparelhada com processos de centralização.” Peroni (2003, p. 71), por sua vez, afirma que o processo de descentralização, no Brasil, significa a passagem de uma esfera para outra de Governo, mas também pressupõe a descentralização do aparelho de Estado para a sociedade “mediante os processos de privatização, terceirização e publicização.” Ressalta que a “tensão entre descentralização/centralização constitui as bases da política educacional dos anos 1990.”

⁷³ Valente (2002) faz um estudo aprofundado do planejamento escolar nesse período.

⁷⁴ Para aprofundar nesse tema do trabalho desenvolvido pelos colegiados, nesse contexto da contrarreforma do Estado mineiro, indicamos a dissertação de Félix (2007).

⁷⁵ Nas palavras do secretário era “Transferir a gestão da escola do Estado para a comunidade.” (MARES GUIA NETO, 1994, p. 13).

criar uma cultura de avaliação e 5) integração com os municípios; apontando a autonomia, em seus aspectos financeiro, administrativo e pedagógico, como o cerne do plano de ação da secretaria (MARES GUIA NETO, 1994).

No entanto, apesar do discurso que ressaltava a autonomia escolar, a gestão participativa e a descentralização, Martins (1998, p. 83) afirma que “[...] o Governo democratizou a base do sistema, mantendo o centro decisório exclusivamente controlado pelo bloco no poder.”

Pode-se afirmar ainda que a consolidação dessas ações representou a transposição do modelo gerencial da empresa para a estrutura educacional. Para Chemp (2007)

[...] a produção de um sistema educacional no qual o objetivo principal estava centrado na construção, ou criação, de uma ‘cadeia produtiva, em que havia, de um lado, clientes/consumidores e, do outro, fornecedores/provedores de serviços’. O que, em outras palavras, parece claramente caracterizado como a organização de parte da estrutura estatal, dentro dos moldes do capitalismo liberal e neoliberal, em que a mutação na concepção dos direitos sociais é justificada pela emergência do cidadão/cliente/consumidor e o direito da população a uma Educação pública e gratuita transforma-se em mercadoria fornecida pelo Estado, consubstanciado em Estado-gerente ou gestor. (CHEMP, 2007, p. 39 e 40).

Félix (2007, p. 123) afirma que “[...] as mudanças promovidas no setor educacional em Minas Gerais não se afastaram dos princípios ditados internacionalmente e nacionalmente pela doutrina neoliberal e da terceira via.”. Oliveira (1997a) já havia constatado em sua pesquisa que a partir da implantação desse modelo de gerenciamento na Educação mineira

[...] os empresários tornaram-se, de forma mais evidente, os novos atores educacionais, passando a determinar as demandas e a fazer exigências ao setor educacional, que se explicitam na definição de metas a serem seguidas pela política educacional: produtividade, qualidade sustentada pela relação custo-benefício e afastamento do estado do financiamento da Educação. (OLIVEIRA, 1997a, p. 189).

Esses “achados” coadunam com o que havia sido preconizado em um discurso feito pelo Secretário de Educação do Governo Garcia

Como empresários, os senhores devem apoiar os programas de adoção de escolas públicas. [...] A experiência gerencial dos empresários poderá ainda ser de grande valia para as escolas públicas motivadas em aperfeiçoar a sua administração. (MARES GUIA NETO, 1994, p. 16).

O Governo Azeredo (1995-1998) não introduziu mudanças significativas para a Educação mineira, pelo contrário. Como Walfrido S. dos Mares Guia Neto assumiu a posição de Vice-Governador, a tendência foi de um continuísmo no campo educacional. Em outras

palavras, o conjunto de contrarreformas não foi alterado; adotaram-se as mesmas estratégias de redução da ação do Estado por meio de privatizações. E como Azeredo era do mesmo partido do Presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, as ações nacionais repercutiram em Minas Gerais, como, por exemplo, a reestruturação do Estado ou contrarreforma do aparelho estatal, que foi tratada no capítulo anterior.

Outro fator que corroborou para o continuísmo foi a ocupação do cargo de Secretário de Educação, a partir de 1996, pelo irmão do Vice-Governador, João Batista dos Mares Guia; que priorizou, de acordo com o discurso governamental, a autonomia das escolas, nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico. Entretanto, Oliveira (2001), ao analisar o processo de contrarreforma ocorrido no período de 1991 à 1998, argumenta que o princípio da autonomia propalada nos discursos governamentais, aparece ressignificado, pois não corresponde à liberdade para as escolas se autogerirem, trata-se antes, de descentralização de decisões de segunda ordem e repasse de serviços e recursos.

Nos documentos da própria Secretaria, encontramos elementos que reforçam essa afirmação. Ao fazer um “balanço” dos governos anteriores para apresentar o Projeto de Capacitação de Dirigente das Escolas Públicas – PROCAD, a SEEMG afirma:

Na área administrativa, a Secretaria de Educação transferiu para a escola a maior parte das ações referentes à administração de seu pessoal. O controle da vida funcional dos servidores foi transferido das Superintendências Regionais de Ensino para as unidades escolares que, gradualmente, vêm sendo informatizadas para efetuarem seus trabalhos. (GOULART, 1998[?], p. 14).

França (2003, p. 13), ao analisar a política educacional de Minas Gerais dos anos de 1990, enfatizando a autonomia da escola, afirma que o modelo adotado está relacionado “[...] com as políticas de desconcentração administrativa, financeira e pedagógica e não de descentralização.” Uma vez que o Estado apenas desconcentrou algumas funções delegando-as para as escolas sem, no entanto, descentralizar o caráter decisório, que continuou centralizado na SEEMG, não ocorreu a “redistribuição do poder” (CASASSUS, 1995, p. 82).

Para Dias (2007), apesar do discurso democratizante e descentralizador, as políticas adotadas pelos governos mineiros mantiveram as ações prescritivas com tendências homogeneizadoras e centradas no Estado, buscando, dessa forma, estabelecer um “novo pacto” (FLORESTA, 2003), ou, ainda, estabelecer consensos, no sentido atribuído por Casassus (1995).

Das prioridades de ação desses programas governamentais nos deteremos naquele que trata, especificamente, do objeto de estudo desta pesquisa, qual seja “o Programa de

Aperfeiçoamento e Capacitação de Professores”, que se materializou no Programa Gerência da Qualidade Total em Educação – GQTE. Esse Programa fazia parte de outro mais amplo, denominado Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais; que ficou conhecido como ProQualidade⁷⁶. E no âmbito do ProQualidade, o destaque será para os subprojetos Programa de Capacitação para Professores – PROCAP.

A administração Itamar Franco (1999-2002), no Governo mineiro, trouxe um hibridismo entre tradição e vanguarda, que Marques (2001) nomeia de “tempo da modernização arcaica⁷⁷”. À frente da SEEMG foi colocado Murilo de Avelar Hingel, que já havia ocupado o cargo de Ministro do MEC, quando Itamar Franco fora Presidente da República. Apesar de ter assumido uma posição crítica em relação ao alinhamento do MEC às orientações do FMI, do BM e do BID, esse Governo não promoveu rupturas com o modelo gerencial adotado até aquele momento em Minas Gerais. Muito pelo contrário, deu continuidade ao processo desencadeado nos governos Hélio Garcia e Azeredo, implementando o que havia sido contratado no ProQualidade, junto ao BM.

As principais ações propostas pela SEEMG na administração de Hingel foram: a) Escola democrática; b) garantia do acesso e da permanência do estudante na Escola; c) autonomia administrativa e pedagógica da escola; d) projeto político pedagógico e Educação de qualidade para todos; e) valorização dos profissionais da educação; f) relação aberta e franca entre a escola e a comunidade. Nesse Governo, foi implementada a segunda fase do PROCAP.

De acordo com Dias (2009, p. 65), a contrarreforma, nesse período de 1999 a 2002, foi caracterizada por uma “[...] proposta de Política Educacional com centralização das ações

⁷⁶ Esse programa contou com o financiamento do BM, por intermédio do BIRD, foi um projeto pioneiro no Brasil, instituído pelo Decreto nº 35.423 de 3 de março de 1994, teve um custo de 302 milhões de reais, sendo que 150 milhões vieram dos cofres do BM e o restante do Governo mineiro. Iniciou-se no Governo Hélio Garcia, mas como tinha um prazo de quinze anos para sua execução, permeou os governos Azeredo (1995-1998) e também Itamar Franco (1999-2002). Ressalta-se que o Secretário de Educação do Governo Azeredo foi o Sr. João Batista dos Mares Guia, irmão do secretário anterior, que havia idealizado o projeto. Esse projeto está em consonância com os ditames do BM e, de acordo com Fonseca (2003, p. 35), citando um documento do BIRD (1994), “O documento de base para o desenvolvimento do projeto, preparado pela equipe do Banco, afirma que ela faz parte da estratégia para traçar as diretrizes para a Educação brasileira. O Banco demonstra sua satisfação pela rapidez e pela flexibilidade do processo de preparação do acordo e pela estreita colaboração com a equipe local. Afirma que o bom termo alcançado pelo acordo permite ao Banco consolidar intervenções relativamente novas no Brasil, mas que já foram experimentadas em outros países.” Algumas pesquisas se detiveram sobre esse programa em específico e seus desdobramentos no âmbito do processo de contrarreforma do Estado mineiro, entre eles estão os trabalhos de Martins (1998); De Tommasi (1998); Teixeira (1998), França (2003) e Fonseca (2006), entre outros.

⁷⁷ Também é utilizado o termo “modernização conservadora” do qual Behring (2003, p. 198) discorda, afirmando que não se pode caracterizar esse processo com esse termo, “[...] mas, como uma contrarreforma, que mantém a condução conservadora e moderniza apenas pela ponta – a exemplo da telefonia.”

mais voltadas para as Políticas Curriculares”, que ficou conhecida como “Escola Sagarana⁷⁸”. A projeção dessa política curricular materializou-se no Projeto Veredas, que será discutido posteriormente.

4.2 Contrarreforma na Educação mineira

4.2.1 Gerência da Qualidade Total em Educação em tempos de neoliberalismo: o caminho apontado pelo ProQualidade.

O projeto Gerência da Qualidade Total (GQT), embasado nos ideais do Controle da Qualidade Total (CQT, ou “TQC” do inglês Total Quality Control, ainda denominado de “modelo Japonês”, ou ainda “Toyotismo”) foi implementado com o intuito de melhorar a qualidade da Educação em Minas Gerais, tendo como público alvo os/as professores/as que atuavam no Ensino Fundamental, inicialmente, e posteriormente os/as professores/as do Ensino Médio.

Esse Programa visava ao estabelecimento de parcerias entre escolas e empresas, com o objetivo de implantar nas escolas os mesmos modelos de gerenciamento das empresas, com a finalidade de melhorar a produtividade, que, no caso da escola, significava a diminuição dos índices de reprovação e de aumento de matrículas.

O cumprimento desse objetivo ficou a cargo, em um primeiro momento, da Fundação Christiano Ottoni⁷⁹ (FCO), “intelectual coletivo”, vinculada à Faculdade de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Essa fundação foi a responsável, naquele momento, pela difusão e implementação do “estilo japonês” — Toyotismo — em várias

⁷⁸ Silva (2002, p. 55) explica que “A inspiração para a denominação de ‘Escola Sagarana’, encontra-se na obra de Guimarães Rosa, sobretudo, por ela expressar a riqueza da cultura regional mineira, que era o objetivo do Governo Itamar Franco, resgatar o sentido da mineiridade. O significado da palavra Sagarana, escolhida por Rosa, para designar a sua primeira obra, encontra-se na união do radical SAGA – narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heroicos – com o elemento RANA, que é de origem tupi e representa a ideia de “à maneira de”, “típico ou próprio de”. Rosa sugere, nesse hibridismo linguístico, que nas histórias narradas por ele, o elemento local, regionalista, se associa a uma dimensão maior de interesse universal”. Esse autor salienta ainda o caráter humanista dessa proposta, em contraposição à escola mais “mecânica” que marcou a fase anterior. No entanto, essa proposta encontra-se ancorada nos ditames da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, documento do qual Hingel, como secretário do MEC, era um dos signatários.

⁷⁹ Esta fundação fazia o treinamento de empresas para a implantação da “TQC”, tendo atendido empresas como CSN, Sadia, Brahma, Petrobrás, Grupo Gerdau, Belgo Mineira, entre outras. Os livros produzidos por essa fundação tornaram-se ícones do trabalho com a perspectiva do Controle da Qualidade Total, sob o comando do professor Vicente Falconi Campos (UFMG), que foi o responsável por diversas palestras e treinamentos no âmbito da implantação do ProQualidade. Essa fundação publicou mais de 30 livros abordando esse tema, além de vários vídeos para treinamento nas empresas, que foram utilizados para “treinar” também os/as professores/as.

empresas e, por isso, foi contratada pela SEEMG, por meio do empresário e Secretário de Educação – Walfrido S. dos Mares Guia Neto, para aplicar esses conhecimentos gerenciais na Educação.

Segundo Fonseca (2006),

A proposta educacional referenciada nos princípios da Qualidade Total assumiu nexos com a política neoliberal mediante os mecanismos de privatização, descentralização, focalização – características presentes no modelo de gestão da GQTE e no ProQualidade. Nas estratégias do *Plano Decenal de Educação de Minas Gerais*, torna-se evidente perspectiva de caráter neoliberal a partir da efetivação das parcerias com a rede privada e financiamento junto a organismos multilaterais. (FONSECA, 2006, p. 18, itálico no original).

Esse vínculo com os organismos multilaterais, em especial com o BM, pode ser notado, inclusive, na composição dos cargos da SEEMG, nomes como Cláudio Moura e Castro e Guiomar Namó de Mello, que eram ligados ao Banco, são chamados a assumir cargos na Secretaria. Fonseca e Oliveira (2009, p. 235) afirmam que os organismos internacionais tiveram presença marcante no Brasil, na década de 1990, destacando o papel do BM na Educação Básica que “[...] projetou-se como a principal agência internacional de cooperação, seja pela amplitude territorial e temporal de seus projetos, seja pela magnitude dos financiamentos”, que como ressaltamos anteriormente, foi em torno de 150 milhões de reais, em Minas Gerais. Esse vínculo também é apontado por Teixeira (1998), que identificou elementos do “pacote para as reformas” para os países em desenvolvimento, sugeridos pelo Banco, nas ações propostas pelo ProQualidade⁸⁰

[...] Nesse projeto, assim como em toda a proposta do Banco, o elemento pedagógico constitui o grande vazio. O Banco reduz o processo de ensino a insumo e a aprendizagem a produto. [...] a figura do professor não é se reconhecer como ator fundamental no processo de ensino e, por isso mesmo, não é chamado, em nenhum momento a opinar sobre as inovações pretendidas [...] a qualificação do professor foi reduzida a treinamento para aplicação de um Programa de ensino [...] que ele não foi chamado a participar da definição de objetivos e metas da proposta que a ele cabe executar. (TEIXEIRA, 1998, p. 59 e 60).

De acordo com Rocha (2011),

Para o caso da Educação pública mineira, se o contexto que marcou as mudanças na primeira metade da década de 1980 foi o movimento pela

⁸⁰ O GQT fazia parte do amplo projeto “ProQualidade”, no entanto foi implementado antes, pois o financiamento do para o “ProQualidade” saiu somente em 1994, conforme nota 77. O GQT começou a ser implementado no início do Governo Hélio Garcia.

democratização ocorrido no Brasil, na Reforma Educacional de 1991, o chamado processo de globalização agregou elementos que incentivaram as reformas institucionais. (ROCHA, 2011, p. 193).

O Projeto ProQualidade foi instituído por meio do Decreto nº 35.423 de 3 de março de 1994 com os seguintes objetivos

I - fornecer às escolas estaduais as condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira;

II - promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino;

III - reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 1994).

O projeto foi dividido nos seguintes subprojetos: 1) Melhoria da infraestrutura de gestão da escola (com ações voltadas para o fortalecimento do planejamento escolar, o desenvolvimento do gerenciamento escolar, informatização da administração escolar e o fornecimento de equipamentos de apoio à administração escolar); 2) fortalecimento da gestão do sistema educacional (englobando avaliação externa do desempenho do corpo discente, a implantação de um sistema de monitoramento e o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a gestão escolar); 3) desenvolvimento do ensino (com vistas ao desenvolvimento curricular, a capacitação básica de professores de primeira a quarta séries⁸¹, a capacitação complementar e os estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento do ensino); 4) materiais de ensino aprendizagem (envolvendo os materiais pedagógicos e de leitura, os livros didáticos, os mobiliários para materiais de ensino aprendizagem e biblioteca, bem como a construção de bibliotecas escolares) e 5) reorganização ao atendimento escolar (com a construção de salas de aula, equipando as escolas com mobiliário e equipamentos, zelando pela administração da utilização da rede física). Isso tudo com vistas à qualidade do ensino público mineiro (SEEMG, 1994).

Pesquisando uma escola que fez parte do projeto-piloto⁸² de implementação do ProQualidade, Oliveira (1997b), destacou que para a “qualidade total”, a qualidade⁸³ é vista

⁸¹Estamos utilizando a nomenclatura que foi escrita no Decreto, hoje, depois que o Ensino Fundamental passou a abarcar nove anos, essa etapa da escolarização, etapa I do Ensino Fundamental, corresponde do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

⁸²A escola pesquisada foi a E.E. Madre Carmelita, que na época da implantação do ProQualidade, estabeleceu uma parceria com a “Cauê”, indústria de cimento, recebendo verbas para melhorias na estrutura física da escola, que segundo Oliveira (1997a, 1997b), é necessária, mas não é suficiente para efetivar a qualidade, tão propalada pelos discursos apologéticos e salvacionistas.

em uma perspectiva mercadológica, marcado pela relação custo/benefício, objetivando o alcance da produtividade, com a redução de gastos, sobretudo cortando tempos e acabando com o “retrabalho”, ou seja, a repetência. Visa a acabar também com o “refugio”, ou a evasão. No entanto, não consegue assegurar uma verdadeira qualidade de ensino, que leve em conta, por exemplo, a necessidade de uma melhor formação para as camadas majoritárias da sociedade. Para Teixeira (1998, 2001), a qualidade de ensino, sob esse ponto de vista, serve somente para responder às demandas econômicas resultantes do processo de reestruturação capitalista. Cabe ressaltar que a simples utilização de determinadas técnicas de gerenciamento não garante a qualidade, o que já foi comprovado por diversas pesquisas, como por exemplo, as que vimos utilizando como referência neste estudo.

Oliveira (1997a, p. 190) afirma que os resultados obtidos pela escola pesquisada estão em consonância com os objetivos da política educacional da qualidade total adotada em Minas Gerais; ou seja, “[...] obtenção do sucesso escolar no plano dos registros, através do emprego de uma técnica de gestão transferida do setor produtivo e vinculação da qualidade aos interesses mercantis.”

O ProQualidade era formado por três programas complementares: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que visava ao planejamento estratégico, com enfoque gerencial, cuja meta era a redução nas taxas de reprovação dos alunos; o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE)⁸⁴ com cursos de formação continuada, cujo objetivo era refletir sobre a prática pedagógica cotidiana; e o Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular (PRODEC) que visava ao incentivo da autonomia pedagógica na solução dos problemas escolares.

A partir de estudo feito do Programa de Apoio às Inovações Tecnológicas (PAIE), que visava, entre outros aspectos, a transformação das práticas pedagógica dos/as educadores/as, no âmbito do ProQualidade; Veloso et al. (2004) apontam que as propostas prioritárias recaíram sobre a gestão do sistema, que foi um tendência das políticas financiadas pelo BM,

⁸³ De acordo com Campos (1994), um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente. Para alcançar esta qualidade, são necessárias mudanças na organização gerencial das empresas, que devem seguir um ciclo, denominado de PDCA, sigla de palavras advindas do inglês: plan, do, check e action. Todo o trabalho da gerência pela qualidade total gira em torno desse PDCA, que, ao ser incorporado pelas escolas mineiras traria as melhorias na qualidade da Educação. No anexo C apresentamos o esquema do PDCA utilizado por Campos e Werkema, que foi aplicado nas escolas estaduais pela FCO. Para aprofundar nesse tema indicamos o trabalho de Oliveira (1997a).

⁸⁴ Silva (2001, p. 135) afirma que a instituição do PAIE pela SEEMG, “corroborou para que, mesmo com a descentralização e autonomia encaminhadas por essa Secretaria de Estado, a gestão e a organização do trabalho escolar continuassem sob seu controle.”

na década de 1990. Fonseca e Oliveira (2009), por sua vez, afirmam que, segundo os docentes que participaram desse Programa

[...] ainda que o Paie tenha sido bem acolhido na rede, as ações não lograram estabelecer um processo crítico-reflexivo acerca da realidade escolar. As ações inovadoras adquiriram um sentido de ‘novidade’ ou quebra de rotina, instalando-se em uma percepção de que a inovação em si garantiria a qualidade dos processos educativos produzidos pela escola. (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Apesar de utilizar de um discurso de inovação, de modernização e de descentralização, a implantação do Programa da GQTE em Minas Gerais foi marcado por processos centralizados, verticalizados resultando na racionalização dos gastos. Foi marcado, também, pela utilização da pedagogia tecnicista ou neotecnicista (FREITAS, 1992) e, portanto, da racionalidade instrumental na redefinição das práticas pedagógicas, englobando o planejamento, a avaliação bem como o comportamento do professorado.

Incorporando as definições do Plano Decenal de Educação para Todos, como por exemplo, a focalização no Ensino Fundamental, o estabelecimento de parcerias, desenvolvimento de novos padrões de gestão educacionais, centrados na gestão empresarial, melhorias na formação docente, buscando uma melhor profissionalização, a GQTE aprofundou o processo de flexibilização funcional. Tudo isto com vistas a uma mudança na cultura organizacional, como indicado por Teixeira (1998, 2001). Para Martins (1998), a finalidade do referido projeto era mais audaciosa e buscava promover mudanças não só na escola, mas refere-se a um outro projeto societário ancorado nos ideais neoliberalizantes, ou seja,

[...] o PQTE implantado em Minas Gerais foi a grande tentativa dos anos 90 de capacitação de professores e de mudança do Ensino Fundamental público, de acordo com o novo padrão de desenvolvimento implantado no País, se antecipando às políticas educacionais do poder central no período de 1990 a 1994 e servindo como um importante espaço de experimentação e divulgação da proposta neoliberal de Educação e, de maneira mais ampla, de sociedade. (MARTINS, 1998, p. 129).

Oliveira (2008, p. 201) corrobora com essa ideia, afirmando que a formação preconizada pelo PROCAP aconteceu na perspectiva de se formar “o novo intelectual necessário à difusão da nova sociabilidade do capital nas escolas mineiras.” A formação desses intelectuais orgânicos pode ser afirmada tanto pela abrangência do Programa como pela direção ético-política, tornando-se uma das estratégias mais importantes da SEEMG no sentido de, além de preparar as novas gerações para se inserirem no mundo globalizado,

promover a tão propalada melhoria do Ensino Fundamental, o que, para Landim (2009, p. 62) se configurou em “consensos em torno da gestão neoliberal da escola pública.” Oliveira (2003a), já havia preconizado que a contrarreforma em Minas Gerais serviu para adequar a Educação pública às atuais exigências do capitalismo.

4.2.20 PROCAP: o “novo” modelo de formação continuada em serviço

O Estado de Minas Gerais, por meio da SEEMG, tem enfatizado a formação continuada dos professores⁸⁵. Saraiva; Ferreira ([1998?]) afirmam que

Para se ter uma ideia dos resultados práticos dessa política, basta considerar que, de 1977 a 1990, a relação entre dispêndios com capacitação de professores, especialistas e demais servidores e os gastos com a folha de pagamento foi, em média, de 0,2%, tendo alcançado o seu valor máximo de 0,38% em 1988. Nos anos de 1991, 1992 e 1993, essa relação elevou-se, respectivamente, para 0,76%, 0,83% e 0,86%. Hoje, encontra-se na casa dos 5%, um valor 17,8 vezes maior que a média de 1977 a 1990. (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 143).

Ao longo dos anos foram criados vários cursos de “certificação de professores” que ganham o formato, ou a denominação, de “formação continuada” ou “formação permanente”, com o caráter de “formação em serviço⁸⁶”.

O projeto ProQualidade (TEIXEIRA, 2001)⁸⁷ que se materializou no PROCAP (MARTINS, 1998; OLIVEIRA, D., 2003a; OLIVEIRA, 2008) e PROCAD⁸⁸ (CHEMP, 2007) realizado nos anos de 1990 do século XX, são exemplos dessa formação em serviço.

O PROCAP se desenvolveu em duas fases, abarcando dois governos, como já mencionamos anteriormente. A primeira fase⁸⁹, que visava à reflexão sobre a prática

⁸⁵ Ver, por exemplo, os trabalhos de Martins (1998) e de Oliveira (2008).

⁸⁶ Entre esses programas, pode-se citar, por exemplo: “Projeto Chama, Projeto de Licenciaturas Emergenciais, Curso de Habilitação ao Magistério de 1º Ciclo, em nível de Graduação e Cursos de Complementação Pedagógica. [...] PROMÉDIO e PRÓ-CIÊNCIAS.” (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 144 - 146).

⁸⁷ O projeto ProQualidade traz como um de seus subprojetos o “desenvolvimento do ensino, que envolve ações relativas ao desenvolvimento curricular, **capacitação de professores**, estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do ensino.” (TEIXEIRA, 2001, p. 145). (Grifos nossos).

⁸⁸ De acordo com o documento da SEEMG o PROCAD integra o ProQualidade e “[...] está sendo desenvolvido de acordo com as políticas educacionais estabelecidas pelo Governo de Minas com o Apoio do Banco Mundial – BIRD. [...] constitui-se num projeto de capacitação para gestores da escola pública, de modo a permitir-lhes o exercício eficiente e eficaz do gerenciamento escolar, de forma tal que sejam capazes de: liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola; de implementar o planejado; acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas.” ([1998?], s/p.).

⁸⁹ A reflexão sobre a prática pedagógica foi dividida em dez módulos, abordando os seguintes conteúdos: Delineando o perfil da escola crítica, criativa e de qualidade; Planejamento: entre o ideal e o real; A dimensão globalizadora do ensino e os temas transversais; Currículo, conhecimento e cidadania; a questão da construção do conhecimento; Relação pedagógica no cotidiano da escola; Repensando a prática pedagógica; A ação

pedagógica e o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, foi desenvolvida entre os anos de 1997 e 1998.

Os objetivos da SEEMG com o PROCAP são assim descritos:

Contribuir para a melhoria na qualidade da Educação no Estado de Minas Gerais, criando condições efetivas para a superação da “cultura da repetência” nos primeiros anos do Ensino fundamental;

Desencadear um processo de formação em serviço, visando à redefinição de diretrizes básicas para uma política de capacitação continuada e a distância, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Escola. (SEEMG, 1997a, p. 8).

A segunda fase foi denominada de “Fase Escola Sagarana” e aconteceu no ano de 2001, tendo como objetivo o estudo dos fundamentos da prática pedagógica, além do aprofundamento nas áreas de Geografia, História e Ciências. A SEEMG, nessa fase, tinha como base uma “[...] concepção de Educação que visa à formação do aluno, tendo como referência o redimensionamento das práticas educativas e a compreensão da sala de aula enquanto lugar de investigação, de vivências culturais e de construção de identidade.” (SEEMG, 2001a, p. 11). Como resultado dessa capacitação, apresenta os seguintes objetivos específicos a serem alcançados nessa fase:

[...] domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental; [...] capacidade de organizar situações de ensino problematizadoras; [...] compreensão de que só se formará o aluno pesquisador, se o seu professor for, ele próprio, um pesquisador; percepção de que a sala de aula não é o único ambiente propício à produção do conhecimento e à relação professor-aluno-conhecimento. (SEEMG, 2001b, p. 10).

A participação no PROCAP era voluntária, entretanto, os/as professores/as foram “incentivados/as” a participarem desse Programa, que teria repercussões no reenquadramento da carreira, que, naquele momento, estava sendo reestruturada. Como houve emissão de certificados para os/as participantes, isso incidiria diretamente na carreira docente. Também foram oferecidas bolsas aos/às professores/as treinandos/as, ou seja, para quem participava da formação.

A escola que aderiu ao PROCAP também foi beneficiada, pois poderia participar dos projetos financiados pela SEEMG, aumentar o aporte de recursos, bem como a possibilidade

pedagógica e o trabalho com projetos; Utilização criativa do livro didático e A avaliação na perspectiva da construção do conhecimento (SEEMG, 1997b). O Ensino de Português também foi dividido em dez módulos, assim como o item anterior, em cada módulo havia um vídeo e um texto para estudo (SEEMG, 1997c). O estudo de Matemática também abarcou dez roteiros de estudos, acompanhados de vídeos (SEEMG, 1997d).

de melhoria da qualidade de ensino e, por conseguinte maior projeção da escola no cenário estadual.

De acordo com os idealizadores desse Programa, o PROCAP teria potencial para “[...] provocar uma grande mudança de mentalidade nos professores, tanto pela sua concepção quanto pela sua abrangência.” (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 145), pois abarcou todos os 853 municípios mineiros, sendo realizado na própria escola, utilizando de material impresso e televisivo.

No nosso entendimento, no entanto, o PROCAP apresenta uma estrutura organizacional marcada pela hierarquização e pela centralização⁹⁰ das decisões, apresentando três níveis: estadual, em que se encontra a equipe de gerenciamento da SEEMG e a Instituição Especializada (IE)⁹¹; no nível regional estão as SREs e as Instituições Polo (IP) e, no nível local, o órgão municipal de Educação, as escolas estaduais e municipais (SEEMG, 1997a). Magalhães (2003) assim descreve o modelo de formação do PROCAP, caracterizado pela capacitação em cascata:

[...] os Especialistas da IE (Instituição Especializada) treinavam os Monitores das IP (Instituições Polo) e os AEC (Agentes Estaduais de Capacitação), treinavam os Facilitadores (professores e/ou especialistas das escolas), que treinavam os Professores Treinandos (demais professores das escolas). (MAGALHÃES, 2003, p. 47).

Santos, L. (2000, p. 179) ressalta que esse Programa “assentou-se sobre os pilares básicos erigidos pelo BM, ou seja, conhecimento dos conteúdos das matérias pelos professores atendidos e uso de metodologias de trabalho que envolvessem a Educação a distância.” Essa autora ainda destaca a centralização que marcou esse projeto, “deixando uma pequena margem de autonomia para as agências executoras”, uma vez que a elaboração de todo o material pedagógico que foi utilizado ficou a cargo da SEEMG.

A utilização da EAD é justificada da seguinte maneira pela SEEMG:

O uso da EAD, pela Secretaria, constitui uma resposta à necessidade de formação, capacitação e atualização de professores, em qualidade e quantidade, sem desligá-los da docência, favorecendo a integração

⁹⁰ O programa denominado de PROCAP II, que tinha por finalidade capacitar os/as professores/as do 2º ciclo do Ensino Fundamental “[...] para trabalhar de maneira proveitosa e adequada dentro do regime de progressão continuada e do sistema de ciclo de formação.” (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 145); apresenta uma estrutura mais centralizada ainda, uma vez que as atividades didáticas eram presenciais e realizadas em Belo Horizonte.

⁹¹ Foi aberta uma concorrência entre as Universidades Mineiras e a Universidade Federal de Uberlândia venceu, tornando-se responsável por coordenar em todo o estado as atividades de capacitação do PROCAP I, o material foi preparado pela SEEMG. Essa experiência foi pioneira na utilização da EAD como estratégia de formação em serviço.

educação-trabalho via inovação tecnológica, que hoje, é o marco do desenvolvimento autônomo para a sociedade moderna da informação e do desenvolvimento autossustentado. [...] além de permitir atingir, a custos razoáveis e com qualidade, um contingente grande de educadores. (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 146 - 147).

Apesar de ter conseguido manter um alto índice de conclusão dos participantes inscritos no Programa, cerca de 94% dos/as professores/as, e de conseguir melhorar o desempenho profissional dos concluintes, na visão deles, o curso não foi suficiente para promover as mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Do ponto de vista dos cursistas, os elementos que contribuíram para que o PROCAP não atingisse os objetivos propostos foi o fato de não ter tido “[...] melhoria na carreira e reconhecimento profissional, como promoção, aumento salarial, aquisição de benefícios ou recompensa financeira por terem dele participado.” (MAGALHÃES, 2003, p. 128); não cumprindo com os compromissos firmados com os cursistas.

De acordo com Duarte (2006), esse projeto não cumpriu totalmente com a sua tarefa; a autora afirma ainda que ele não foi capaz de superar o caráter excludente da reprovação e da repetência em Minas Gerais; o que já havia sido encontrado por França (2003). Entre os fatores que contribuíram para isso, Duarte (2006) aponta a resistência dos professores em participar do curso; outro aspecto destacado foi que o curso não teve o caráter “inovador”, que havia sido preconizado pela SEEMG.

Em relação à prática pedagógica, Duarte (2006) destaca que as seguintes mudanças foram percebidas:

[...] maior interação e atualização de conhecimentos; os professores passaram a ter mais consciência de sua responsabilidade como professor; mais dinamismo na elaboração das atividades, tornando as aulas mais dinâmicas, prazerosas e criativas e uma maior preocupação com o trabalho contextualizado, levando em conta a realidade do aluno e da escola. (DUARTE, 2006, p. 156).

Essa capacitação oferecida pelo PROCAP e os desdobramentos que o Governo pretendia implementar na continuidade do projeto apresentam os indícios da política que foi implementada a partir de 2003 no PROJER, objeto desta investigação. Entretanto, a pretensão não se consolidou naquele momento devido à mudança governamental, ou seja, Azeredo não conseguiu reeleger-se e o Secretário-Adjunto da Educação (João Antônio Filocre Saraiva) não conseguiu fazer com que o seu projeto de capacitação fosse executado, uma vez que não faria mais parte da equipe administrativa da SEEMG. Enfatizamos o nome do Secretário-Adjunto, porque foi ele quem elaborou os documentos em que se podem encontrar os elementos de

ligação entre o proposto naquele momento e o que se efetivou posteriormente, quando tanto o PSDB como ele retornam ao Governo (o que será analisado no próximo capítulo).

Neste momento, importa apresentar alguns elementos da política que estava sendo pensada como continuidade do PROCAP e que se tornou a base para elaboração do PROJER, posteriormente.

Para Saraiva e Ferreira ([1998?]), a necessidade de atualização permanente é um imperativo da vida moderna e, ao mesmo tempo, um desafio para a SEEMG, que, como citamos anteriormente, tem utilizado da EAD como recurso para oferecer a formação continuada em serviço aos seus servidores. Como possibilidade de superação desse desafio a Secretaria propôs adotar duas medidas: “[...] o estímulo à criação de GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (GDP) e a implantação de um sistema de apoio ao seu funcionamento.” (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 148). (Os destaques estão no original). Os autores afirmam ainda que “[...] o desenvolvimento profissional através do GDP será a estratégia central a ser utilizada pela Secretaria e terá caráter permanente; as tecnologias da informática deverão ser intensivamente utilizadas.” (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 148).

Isso demonstra que até a terminologia GDP, que posteriormente seria adotada no Governo Aécio Neves, era a mesma. No entanto, a forma de organização desses GDP, nessa proposta de 1998, apresenta-se diferenciada em relação à que foi implementada a partir de 2003.

Apresentamos, a seguir, algumas características do GDP, que foram apontadas na proposta de 1998 e que coadunam com os achados desta investigação, a discussão do GDP no contexto do PROJER será apresentada posteriormente.

Saraiva e Ferreira, ([1998?]) salientam que

O GDP não é um curso de capacitação: é uma estratégia através da qual a Secretaria de Estado da Educação procurará implementar sua política de desenvolvimento profissional. [...] ao contrário das experiências anteriores, não é mais apenas a Secretaria que deverá definir os cursos, os conteúdos, os métodos, a carga-horária. [...] a ideia de capacitação através de cursos é substituída por outra mais ampla e mais rica, de desenvolvimento profissional através dos GDP, que devem se constituir em um espaço de diálogo em que os educadores encontrem condições favoráveis para repensar as suas práticas, trocar experiências com colegas, avaliar os seus desempenhos profissionais e identificar as suas necessidades. (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 153).

A ideia era atingir, principalmente, os/as educadores/as e especialistas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma vez que o primeiro ciclo já estava contemplado pelo PROCAP.

De acordo com os idealizadores do projeto, a formação do GDP poderia ser uni/multirrede; ou seja, poderiam ser formados por professores/as e especialistas da rede estadual, ou das redes estadual e municipal, de uma mesma escola ou de escolas diferentes (uni/multiescolar). Poderia, ainda, abarcar professores/as de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas, contando que fossem de um mesmo nível de ensino, característica que se diferencia do projeto implementado no PROJER, que como será analisado posteriormente, que contava apenas com professores da Escola Referência, ou da escola associada.

Cada GDP deveria ter, no mínimo, quatorze e, no máximo, vinte integrantes; entre seus membros deveria ser indicado/a um/a coordenador/a, que seria um interlocutor entre o grupo e a coordenação central do Programa, em Belo Horizonte. Essa pessoa não seria remunerada para ocupar tal cargo, apenas receberia uma verba para cobrir as despesas quando tivesse que ir até a capital para fazer a formação e se encontrar com a coordenação. Saraiva; Ferreira ([1998?]) advertem:

[...] ninguém deve se candidatar a coordenador de grupo com a pretensão de aumentar os seus rendimentos. A vantagem financeira decorrente da participação em um GDP se fará sentir através da promoção na carreira do magistério, no caso dos educadores da rede estadual. (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 154).

Os autores destacam ainda que

Para efeito de racionalização dos gastos e melhor aproveitamento dos recursos financeiros e materiais, será recomendada, em cada localidade, uma escola Polo que sirva de referência para os diversos GDP. Essa escola Polo receberá um investimento especial da Secretaria para tornar sua infraestrutura mais bem preparada para apoiar os estudos e trabalhos dos GDP que lá se encontrarem. (SARAIVA; FERREIRA, [1998?], p. 154).

Essa proposta se difere daquela que foi implementada no PROJER, em que primeiro se escolheu uma escola para ser “Escola Referência” e, depois se montaram os GDPs nessas escolas, com finalidade diferente dessa que aparece nesse momento, conforme será demonstrado posteriormente. Um elemento de continuidade entre os dois projetos é a possibilidade de financiamento de projetos de ensino e investimento na infraestrutura das instituições escolares que aderissem ao projeto.

Foram destacados, ainda, nesse projeto, alguns estímulos para que os/as professores/as pudessem participar de um GDP. Entre eles, a progressão na carreira, para os/as efetivos/as; e a preferência na designação, para os/as contratados/as. A progressão poderia ser horizontal, a cada dois anos, dentro de um mesmo nível. Ou então, na vertical, para aqueles/as que obtiverem título acadêmico (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado). Entretanto, ressaltamos que esses “estímulos” já eram garantidos por lei e que, portanto, não seriam concedidos como resultado da participação em um GDP, mas para todo/a aquele/a que cumprisse com os critérios: obtenção de pontos para a progressão horizontal e obtenção de título acadêmico, no caso da progressão vertical, como acontece até hoje.

Essa tentativa de implantação do projeto GDP não se consolidou naquele momento, em virtude da mudança governamental. E foi, portanto, engavetado, para ser reeditado, em um processo de “bricolagem” (BALL, 2001) no Governo Aécio Neves, dentro do PROJER.

4.2.3 O projeto Veredas: formação superior em serviço

Outro Programa idealizado aos moldes do PROCAP, no escopo da “Escola Sagarana”, foi o Veredas – Formação Superior de Professores das Series Iniciais do Ensino Fundamental, iniciado em 2002 e finalizado em 2005. Um curso que, apesar de abranger os/as professores/as “em serviço”, promoveu a habilitação/qualificação de cerca de 14.000⁹² professores/as em toda Minas Gerais, atendendo escolas estaduais e municipais; caracterizado como formação inicial em serviço, ou seja, graduação plena na modalidade a distância. A modalidade a distância foi a estratégia utilizada tendo em vista o grande número de docentes que precisavam “qualificar-se” e, também, dada a dimensão territorial do estado. Foi utilizado o sistema de tutoria, em que cada tutor ficou responsável, em média, por quinze professoras/cursistas⁹³.

Esse curso foi idealizado pela SEEMG para atender tanto às questões legais quanto à LDB (9394/96), artigo 62, que indica a necessidade de formação em nível superior para atuação no magistério; como também com a finalidade de, por meio da formação em serviço,

⁹²Novaes (2012) afirma que, de acordo com diagnóstico da SEEMG, a finalidade do Projeto Veredas era certificar 57.000 professores em toda Minas Gerais. Entretanto, somente 25.144 se inscreveram para o vestibular que ofereceu 18.000 vagas. Foram preenchidas 14.700 vagas. Muitos/as professores/as não conseguiram preencher os requisitos exigidos pela Secretaria. Desses/as professores/as que foram certificados mais de 7.000 trabalhavam nas escolas municipais e em torno de 6.000 trabalhavam nas escolas estaduais.

⁹³A maioria dos trabalhos que foram investigados sobre o Projeto Veredas mencionam o público pesquisado no gênero feminino, salientando que a maioria das cursistas eram professoras do ensino fundamental I, com bastante experiência no magistério.

valorizar os/as profissionais da Educação, com vistas, sobretudo, à melhoria do padrão de qualidade da escola pública mineira. Qualidade essa que estaria expressa na melhoria do desempenho escolar dos/as alunos/as das redes públicas mineira.

O Projeto Veredas foi um curso realizado em parceria com várias instituições de Ensino Superior que faziam parte de um consórcio⁹⁴, denominadas de Agências Formadoras – AFOR⁹⁵, envolvendo também uma parceira entre estado e municípios, uma vez que atendeu tanto escolas estaduais como as municipais. O objetivo dessa parceria era possibilitar a vivência em um ambiente universitário aos/às professores/as cursistas, sendo caracterizado, do ponto de vista da gestão do projeto, como uma gestão consorciada.

O'Reilly (2005) tece críticas a essa justificativa do ambiente universitário, uma vez que essa vivência⁹⁶ efetivou-se tão somente nas semanas presenciais ou de avaliação e visitas às instituições, de maneira esporádica e que aconteceram nos períodos de janeiro e julho, geralmente período das férias universitárias. E, portanto, não se configurou em uma vivência em um ambiente universitário, aspecto necessário à formação do educador, não se limitando ao espaço físico, mas como “locus em que deveria acontecer a articulação: ensino, pesquisa e extensão.” (p. 129) A autora caracteriza isso como um reducionismo do conceito de vivência universitária. Maués (2003a) afirma que esse tipo de formação acontece de maneira aligeirada e é norteadada pela universitarização, ênfase na formação prática, na formação por meio do ensino a distância e pela pedagogia das competências entendida como eixo nuclear da formação, configurando-se em um contrassenso, uma vez que

A ‘universitarização’ ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contrassenso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível pós secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos

⁹⁴ Este consórcio era parte do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), desenvolvido pelas Universidades das Nações Unidas e de Las Palmas Y Gran Canária, adaptado à realidade mineira. Tinha como marco referencial os seguintes documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação e marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do Ensino Superior, produzidos na Conferência Mundial de Educação Superior em 1998, realizada pela UNESCO. E de acordo com o Reitor da Universidade das Nações Unidas “Com o apoio da Universidade das Nações Unidas, o Veredas poderá até mesmo se internacionalizar. Será uma possibilidade para a internacionalização do Estado de Minas Gerais.” (SEEMG, 2004f).

⁹⁵ O Estado de Minas Gerais foi dividido em 21 polos, de maneira que cada AFOR, ficasse responsável por cerca de 600 cursistas. Fizeram parte desse consórcio, como instituições parceiras, universidades públicas federais (UFMG, UFJF, UFU e UFV), instituições estaduais (UEMG); instituições de Ensino Superior vinculadas à UEMG (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, Fundação Educacional de Patos de Minas, Centro Universitário do Sul de Minas, Fundação de Ensino Superior de Passos, Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, Faculdade de Educação de Belo Horizonte e Fundação Educacional de Divinópolis) e instituições privadas (Fundação Educacional de Machado, Fundação Mineira de Educação e Cultura, Universidade do Vale do Rio Verde de Três Corações, Fundação Nordeste Mineiro, Faculdade do Noroeste de Minas e Universidade de Uberaba).

⁹⁶ Essa vivência era composta por encontros, oficinas, debates e atividades culturais realizadas nas AFOR.

princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. (MAUÉS, 2003a, p. 100).

Bello (2008), também destaca o discurso da necessidade de formação universitária como justificativa da busca pela qualidade na Educação e a profissionalização, por meio da certificação, do magistério no Brasil. A qualidade na Educação e a profissionalização são apontados como os pilares que justificam a certificação em nível superior. Fator esse que já havia sido apontado por Maués (2003b). Para Bello (2008), os processos de certificação de professores que foram adotados no Brasil, entre os anos de 1990 e 2000, seguiram uma estruturação básica, qual seja:

[...] estruturação de currículos baseados em competências, apoio do uso das TIC para o seu oferecimento, certificação em massa e em tempo reduzido, surgimento de novos agentes educacionais (tutores, orientadores, etc..), utilização de novas formas de avaliação (memórias, *portfólios*, etc..), organização dos cursos por módulos, entre outros. (BELLO, 2008, p. 241). (Grifo no original).

Para Novaes (2012, p. 6), esse modelo de formação foi adotado “[...] para resolver um problema estrutural, tratado como emergencial, de tal forma que, extinto o Programa, permanece o modelo que poderá ser utilizado em outros momentos e situações de formação.” O Projeto Veredas, pelas características que apresenta, também se encontra no bojo desses projetos; uma vez que foi organizado em torno de cinco sistemas: instrucional (currículo elaborado pela SEEMG), operacional (AFOR), tutoria (apoio aos/às cursistas), monitoramento e avaliação e o sistema de comunicação e informação (que utilizou da web, principalmente, como meio para promover a formação, caracterizando-se como EAD). Novaes (2012) aponta os sistemas de tutoria e de monitoramento e avaliação como sendo a “espinha dorsal” do Projeto Veredas, com vistas a implementar a “gestão dos desvios”. Alves, R. (2008) afirma que a elaboração, a organização e a articulação desses cinco sistemas puderam abranger os principais aspectos que possibilitaram a implantação do projeto, os quais sejam: a infraestrutura, a orientação pedagógica, avaliação e comunicação.

O grupo de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Educacionais” do PPGE/UFJF tem desenvolvido vários estudos com enfoque no curso Veredas. A pesquisa conduzida por esse grupo recebeu o título de “Impactos do Veredas enquanto projeto de

formação em serviço”; e apresentou uma avaliação do curso, além de captar a potencialidade, bem como os seus limites (CALDERANO, 2009)⁹⁷.

No levantamento bibliográfico que realizamos para este estudo, encontramos vários trabalhos⁹⁸ que tratam do Projeto Veredas, abordando o tema do ponto de vista dos cursista e do impacto desse curso na prática pedagógica. De maneira geral, esses trabalhos trazem como aspectos relevantes as modificações ocorridas tanto em termos pessoais como profissionais, com destaque para o fato de que o Veredas se tornou, para a maioria dos/as cursistas, a oportunidade de realização de um “sonho⁹⁹”, graduação em nível superior. O que se refletiu em um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, reestruturação social, melhoria da autoestima, valorização profissional e, principalmente, mudanças na postura e concepção pedagógica, que se materializou em uma nova relação estabelecida com os alunos, a partir da participação no projeto.

Esses estudos apontam para uma mudança no exercício da reflexão como processo formativo e possibilidade de desenvolvimento profissional. Rodrigues (2009), ao analisar o Veredas a partir dos memoriais elaborados pelas cursistas, afirma que houve uma ressignificação das experiências e das práticas pedagógicas dessas professoras/cursistas.

Não obstante, esses estudos apontam também as dificuldades enfrentadas pelos/as cursistas, em especial devido o individualismo da formação, que caracterizou esse projeto, e a descrença dos/as cursistas no Governo estadual, pois não possibilitou uma valorização profissional que se refletisse em melhorias salariais.

Do ponto de vista de quem foi orientadora do projeto, Silva et al. (2006, p. 180-181), afirmam que “[...] há grande interesse das professoras cursistas em fazer cursos de capacitação, pois se sentem desafiadas com as constantes mudanças, na sociedade, da

⁹⁷ Calderano (2009) aponta três estudos do grupo de pesquisa que versaram sobre o Veredas: “Barbosa (2006), intitulado: Impactos do projeto Veredas no rendimento escolar dos alunos da escola básica; Barbosa (2007) sob o título: Processo de avaliação de desempenho de cursistas do projeto Veredas; e Cerqueira (2008), A formação de professores Egressos no curso Veredas/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas.” (p. 139). Para aprofundar no tema ver também: O’Reilly (2005) e Oliveira (2008).

⁹⁸ São eles: Sacramento (2005), Magalhães (2005), Silva (2006), Barbosa (2006), Henriques (2006); Dias (2007), Alves, A. (2008), Cerqueira (2008), Alves, R. (2008), Oliveira (2008) e Rodrigues (2009). Os quais recomendamos a leitura para aprofundamento no tema, sendo que cada trabalho trata de aspectos específicos do projeto: a proposta pedagógica, o impacto na prática pedagógica, a visão dos tutores, a visão dos cursistas (sobre formação, profissão, desenvolvimento profissional, etc.), a metodologia aplicada, entre outros. Nesses trabalhos foram utilizadas metodologias diferenciadas de pesquisa: bibliográfica, análise documental, e para coleta de dados foram utilizadas as técnicas de entrevistas, questionários, grupo focal e análise dos memoriais elaborados pelas cursistas.

⁹⁹ Esse sonho, por vezes, ganha uma conotação de empoderamento por parte das cursistas. Magalhães (2005, p. 106) exemplifica esse sentimento expressado pelas cursistas por meio da escrita de versos. Entre eles destacamos: “Somos aves sem asas, Voamos nas asas do saber, Temos a imensidão por limite, E o Veredas como poder.”

informação e do conhecimento.” Para as autoras, com esse projeto, “[...] espera-se elevar o nível de competência profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar dos alunos das Redes Públicas do Estado de Minas Gerais [...]” Por outro lado, Oliveira (2008), que também analisa, em sua tese, o projeto Veredas, afirma que,

[...] esse projeto se colocou como uma estratégia para a formação técnica e ético-política dos intelectuais necessários à nova sociabilidade do capital, com dois propósitos que se articulam e se complementam: o primeiro, formar os novos organizadores da cultura, a partir tanto das exigências técnicas quanto ético-políticas do capitalismo mundializado e o segundo, formar esses intelectuais para preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com a sociabilidade vigente, bem como para prepará-los para o trabalho e para a convivência social nos tempos de superexploração do trabalho e de apelos à participação. (OLIVEIRA, 2008, p.226).

Dias (2007), identificou uma vinculação do Projeto Veredas ao relatório “Delors” e seus “pilares para a Educação”, aspecto que também foi ressaltado por Oliveira (2008), que tinha a categoria competência como foco da avaliação do ensino aprendizagem e da formação de professores; incorporando a relação entre o local (manifesto no Fórum Mineiro de Educação) e o global (demandas advindas do mundo do trabalho, e também das políticas internacionais)¹⁰⁰. O’Reilly (2005), destaca a focalização no Ensino Fundamental (foco do projeto) a seleção de “alguns” cursistas e centralização; para ressaltar a articulação do projeto com os ideais dos organismos internacionais. Aspectos esses que contribuem para comprovar a fragilidade de projetos focais desprovidos de continuidade, como foi o Veredas.

Alves, A. (2008) e Novaes (2012), também apresentam, em seus trabalhos, esse aspecto que relaciona o Projeto Veredas alinhado às orientações dos organismos internacionais, no que tange à formação de professores/as. Isso se manifesta tanto no projeto pedagógico do curso, que incorporou a noção de competência em sua matriz curricular (ALVES, A. 2008), como no discurso assimilado pelos/as cursistas da pedagogia das competências educacionais e do aprender a aprender (NOVAES, 2012). Por outro lado, esse autor também apresenta impactos do Projeto Veredas sobre as AFOR e outras instituições que não participaram diretamente do projeto, no sentido de orientar a formação de professores nessas instituições.

Oliveira (2008), afirma que o Veredas consolidou suas bases no projeto neoliberal da Terceira Via, uma vez que propalava a transformação social e a busca das parcerias

¹⁰⁰ Essa relação com os organismos internacionais, e principalmente, com os compromissos assumidos no plano internacional, aparece por diversas vezes nos documentos editados pela SEEMG. Por exemplo, no documento do 2º Fórum Mineiro de Educação aparece uma lista enorme de declarações, conferências, convenções, cúpula e marco, que deveriam orientar a construção do sistema mineiro de Educação; objetivo daquele fórum.

público/privada para sua efetivação. Embora fizesse uma crítica ferrenha ao Governo Federal, o Governo de Minas, pelo menos na área educacional, seguiu os mesmos preceitos que foram editados em âmbito nacional. Para a autora

Em consonância com esses princípios, a valorização dos professores e a formação docente permaneceram alçadas à condição estratégica para a implementação da reforma, prevendo uma parceria sistemática com as IES na perspectiva tanto de atender à LDB (formação em nível superior) quanto na perspectiva de **racionalizar gastos e serviços**. (OLIVEIRA, 2008, p. 207). (Grifos nossos).

Essa racionalização dos gastos foi marca consolidada em todo o processo de contrarreforma do Estado e, no caso específico de Minas Gerais, esteve presente em todos os programas e projetos implantados ao longo dos anos 1990 e também nos anos 2000. A utilização da EAD, por sua capacidade de atingir um contingente maior de pessoas, consolidou-se como estratégia para baratear a formação (tanto inicial, como já demonstrado anteriormente, como a continuada em serviço). E o uso da informática, em especial da internet, serviu para disseminar um modelo de Educação que se coaduna com a “sociedade do conhecimento”, mais voltada para a produção e difusão da informação do que para elaboração do conhecimento.

O Projeto Veredas, apesar das críticas contundentes que já haviam sido produzidas na década de 90 do século XX por vários estudiosos do tema, insere-se no bojo das políticas de formação de professores/as que foram implantadas em sintonia com as orientações dos organismos internacionais. Com um caráter padronizador, pautado no aligeiramento da formação, dada sua menor carga horária, na desvinculação com a pesquisa e na ênfase das competências práticas, em detrimento de uma ênfase em uma formação mais ampla, cumprindo, dessa maneira, as metas estabelecidas nos “consensos” em âmbito mundial.

Nos projetos apresentados pelo Governo mineiro e, em especial, no Veredas, podem ser encontrados os elementos constitutivos do receituário da contrarreforma, ou do “kit reforma” que segundo Maués (2003a, p. 99) são: “[...] a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a Educação a distância e a pedagogia das competências.” Elementos que coadunam com o que Freitas (1992) classifica como neotecnicismo.

Esse receituário tornou-se o pano de fundo das políticas educacionais dos anos de 1990, no entanto, não se restringiu a esse espaço/tempo. Avançou para os anos 2000, como foi demonstrado, por meio do projeto Veredas, que se iniciou em 2002 e finalizou em 2005,

com as formaturas das turmas em todo o estado de Minas Gerais. As políticas pensadas e implantadas nos anos 2000 seguem essa receita. Alguns “ingredientes” são retomados, como pessoas e ideias que já haviam passado pelo Governo anteriormente. Com a eleição de Aécio Neves, o grupo do PSDB (que fez parte do Governo Azeredo) volta ao bloco no poder, trazendo “novidades” e reedição de algumas políticas, em especial na Educação, foco deste estudo.

Pode-se dizer que esse novo Governo promoveu um “choque”, que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

O CHOQUE DE GESTÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS NOS ANOS 2000

“O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. Este movimento de descentralização extrai a essência da liderança local e a reduz a uma função meramente técnico-racional.” (SHIROMA, 2004).

5.1 A gestão pelo “choque”

A política governamental do Governo Aécio Neves (2003 – 2010) traz alguns traços do continuísmo, presente até então, e algumas marcas próprias do Governo (configurando mais uma vez políticas de Governo¹⁰¹ e não de Estado). Assim como Itamar Franco deu continuidade a projetos que haviam sido elaborados no Governo anterior, como o PROCAP II, é no Governo Aécio Neves que o Projeto Veredas, idealizado por seu antecessor, é concluído.

Esse continuísmo que mencionamos encontra-se presente também na adoção do mesmo modelo gerencial que vinha sendo implantando em Minas Gerais. Inclusive nomes que já haviam preconizado a GQTE voltam à tona, como, por exemplo, Vicente Falconi, que, nesse Governo, aparece, não com a FCO, mas com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, outro “intelectual coletivo”; sob o comando de Vicente Falconi¹⁰².

¹⁰¹ Concordando com Oliveira (2011a, p. 329) “Considera-se que políticas de Governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” possuem caráter duradouro.

¹⁰² Essa afirmação partiu do modo pelo qual é apresentado no próprio site da Falconi Consultores de Resultado, nome adotado a partir de 2012. A história da empresa “FALCONI teve origem na Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, que, na década de 1980, iniciou o movimento Qualidade Total com a ajuda dos japoneses da Juse (Japanese Union of Scientists and Engineers). Em 1998, com a necessidade de ampliar a sua atuação e atender à enorme demanda de empresas que procuravam por consultoria em gestão e necessitavam de novos patamares de resultados, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes. Nesse momento, foi fundado o INDG, organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. A partir de outubro de 2012, a empresa passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultado.” (FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO, 2014). O segundo mandato de Aécio Neves adotou o slogan “O Estado para Resultados”.

Anastasia (2004), ao fazer um balanço das modificações ocorridas no estado mineiro com o intuito de recuperar a capacidade fiscal do estado e reduzir as despesas públicas, salienta a contribuição do Instituto, dizendo que

[...] a consultoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial - INDG ao Governo de Minas, patrocinada por empresas da iniciativa privada, tem contribuído para outras mudanças significativas na gestão de importantes órgãos e entidades da Administração Pública, para a superação das dificuldades financeiras, o avanço econômico do Estado e a melhoria dos serviços públicos. (ANASTASIA, 2004, p. 19).

A incessante busca pela qualidade, por meio da eficiência, da efetividade e da eficácia, toma novo fôlego nessa gestão. E para enfrentar os graves problemas administrativos, que de acordo com Anastasia (2006), não eram resultado somente da ineficiência dos governos anteriores (até porque o Governo Azeredo era do mesmo partido que Neves e, conseqüentemente, representava os mesmos interesses partidários e ações políticas), mas era consequência de “[...] uma soma perversa de fatores negativos, todos eles vinculados à noção de uma gestão pública não voltada para os resultados [...].” (ANASTASIA, 2006, p. 14).

Dessa forma, para superar essa ineficiência, Aécio Neves adota, em seu Programa de Governo, o denominado “Projeto Choque de Gestão”, com propostas que objetivavam a reformulação da gestão estadual, em função da “draconiana situação a ser enfrentada”, conforme afirmou Anastasia (2006),

[...] surgiu a ideia de um choque, ou seja, um conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz. [...] Surgia, assim, o Projeto Choque de Gestão, linha condutora principal do Programa governamental para Minas Gerais. (ANASTASIA, 2006, p. 15).

Esse projeto visava, entre outras metas, a impingir no funcionalismo público estadual mineiro uma nova cultura comportamental, na busca de obtenção do desenvolvimento social e o estabelecimento de critérios objetivos para mensurar o desempenho dos resultados das ações governamentais. Ações essas que o Governo nominava de “moderna concepção de funcionamento do Estado”, para qual foi criada, inclusive, uma Secretaria – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG¹⁰³. Para os/as idealizadores/as do projeto, nessa nova Secretaria, figurava a seguinte concepção:

¹⁰³ Essa Secretaria passou a ocupar o lugar e as funções administrativas de duas outras secretarias: Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral e Secretaria de Recursos Humanos e Administração. Para o comando dessa Secretaria, foi designado o professor de economia da UFMG Antônio Augusto Junho Anastasia, que foi um dos

[...] a necessidade de se concentrar, sob um único comando, todas as ações relativas ao Projeto, ou seja, os instrumentos vinculados ao planejamento: orçamento anual e plurianual, planificação de médio e longo prazo, coordenação geral das ações governamentais, bem como os instrumentos vinculados à gestão em sentido estrito: recursos humanos, governança eletrônica¹⁰⁴, logística. (ANATASIA, 2006, p. 17).

Com total apoio do Legislativo, não foi difícil elaborar e aprovar todo um arcabouço de ordenamentos legais para implementar as medidas decorrentes desse projeto, principalmente no aspecto relativo a alcançar “os resultados e metas” estabelecidos e implantar o “Choque de Gestão”. Para se ter ideia desse apoio, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais aprovou o dispositivo utilizado pelo Governador, que lhe dá pleno poder para legislar e, logo no primeiro mês de Governo, foi editado “um conjunto de 63 leis delegadas.” (VILHENA; MARTINS; MARINI, 2006, p. 47), indicativo da concentração do poder de decisão nas mãos do Executivo em detrimento do Legislativo.

Entretanto, em outro texto de 2010, os/as autores/as, também ligados ao Governo de Minas Gerais, mais precisamente Secretária de Educação e Secretário-Adjunto de Educação, no mesmo contexto do Estado para Resultado, mencionam que “As mudanças efetivas e significativas não acontecem pela força de dispositivos legais, mas pela sensibilização, pelo convencimento e pela mobilização dos grupos envolvidos.” (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 115), o que pode ser indicativo de que o bloco no poder não fosse monolítico.

Esse modelo de regulação que tem sido adotado pelo Governo mineiro é chamado por Maroy (2011) de “governança por resultados” e caracteriza-se pela utilização da regra de direito, ou seja,

[...] produz-se ainda um enorme número de leis, de decretos, de circulares, de regulamentos e verifica-se a aplicação desses, cada vez um maior número de conflitos são resolvidos diante de um tribunal, cada vez se tomam mais precauções para evitar a não conformidade administrativa. (MAROY, 2011, p. 33).

mentores do Projeto “Choque de Gestão” e que, ao final do segundo mandato do Governo Aécio Neves, sucedeu-o no Palácio da Liberdade, para o período de 2011 - 2014.

¹⁰⁴ Os/as elaboradores/as do projeto entendem por governança ou governo eletrônico “[...] a utilização das tecnologias da informação e comunicação, especialmente a internet, para solidificação de canais de comunicação, entre a administração pública e a sociedade, que auxiliem na elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas. Além disso, é uma importante ferramenta para melhoria da gestão e transformação das atividades da administração pública. Considerando as relações governamentais, o governo eletrônico se define pelas interações do Governo com cidadãos (sociedade em geral), empresas, investidores e com o próprio Governo. [...] o governo eletrônico pode ser identificado pelas funções desempenhadas, como prestação eletrônica de informação e serviços, ensino à distância, regulação das redes de comunicação estatais, prestação de contas, compras e contratações pela internet, entre outras.” (LAIA, 2006, p. 270 e 271).

A finalidade desse modelo de gestão é a difusão e a aceitação de uma “cultura de avaliação”, tanto externa, como interna, com o intuito de melhorar os serviços prestados, bem como os resultados obtidos. Em linhas gerais, visa ao estabelecimento do “novo paradigma da gestão pública” propugnado pela OCDE, o qual Ball (2001) descreve da seguinte maneira:

- [...] atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104). (Itálico no original).

Esses elementos paradigmáticos encontram-se explicitados no modelo adotado pelo Governo mineiro, especialmente o foco nos resultados, objetivando melhoria da produtividade, buscando eficiência, eficácia e qualidade, bem com a redução dos custos públicos; como será demonstrado ao longo desse capítulo.

A equipe governamental classifica a contrarreforma¹⁰⁵ do Governo Aécio Neves como sendo de “segunda geração”, que se diferencia da “primeira geração” (anos 1980 e 1990), que tinha uma “orientação essencialmente econômica e fiscal” (VILHENA; MARTINS; MARINI, 2006, p. 27). De acordo com esses/as autores/as, a contrarreforma de segunda geração é uma marca do início do século XXI, que se caracteriza pela busca da promoção do desenvolvimento “na perspectiva da governança social, buscando-se fortalecer Estado,

¹⁰⁵ Na verdade, nós é que estamos classificando o projeto “Choque de Gestão” como contrarreforma, pois seus/suas idealizadores/as ressaltam que: “O choque de gestão não é mais uma concepção de ‘reforma administrativa’ ou de ‘reforma do Estado’. Há duas principais distinções no choque de gestão. Primeiramente, constitui adequação institucional voltada para o desenvolvimento. Não é adequação institucional pela forma [...], tampouco a adoção de um corolário desenvolvimentista sem chão implementador. Segundo, e complementarmente, foi concebido a partir de uma perspectiva integradora de políticas. Estes atributos são originais tanto em perspectiva histórica nacional com internacional.” (VILHENA; MARTINS; MARINI, 2006, p. 29).

mercado e terceiro setor para a geração concertada de resultados” (p. 27). Ao proporem um modelo de desenvolvimento em que o Estado age como catalisador e facilitador das parcerias entre a sociedade civil o mercado e o próprio Estado, buscando a eficiência e eficácia das ações e resultados, esses/as autores/as coadunam com os ideais do BM traçados nos anos de 1990, para os países em desenvolvimento. Mais uma marca do continuísmo desse Governo.

Esses elementos também nos permitem afirmar que a contrarreforma de segunda geração propõe os mesmos ideais presentes no neoliberalismo de Terceira Via.

Dessa forma, o choque de gestão combina medidas de ajuste fiscal com iniciativas voltadas para a promoção do desenvolvimento econômico, social e sustentável, conforme seus/suas idealizadores/as. E, para conferir maior eficiência e efetividade ao Estado, o Governo Aécio Neves, por meio da Lei 14.694/2003 e dos Decretos nº 43.674/2003 e nº 43.675/2003, adotou o sistema de contratualização denominado “Acordo de Resultados”. Normatizou, entre outros aspectos, o modelo de gestão por resultados, que visa a “pactuar resultados entre as partes interessadas.” (DUARTE et al., 2006, p. 96) e ao estabelecimento do prêmio por produtividade.

Corrêa (2007) enaltece a contrarreforma do Estado em Minas Gerais, afirmando que a reforma gerencial promovida por meio da utilização do planejamento estratégico (que apontava para os resultados que os órgãos deveriam perseguir), consubstanciado por uma gestão pública por resultados (que deveria garantir que os resultados fossem alcançados); conseguiu combinar elementos de modernização com processos de ampliação da democracia. A autora afirma, ainda, que a avaliação por resultados ganhou importância no processo de contrarreforma dos serviços públicos, uma vez que era fomentada tanto pelas orientações do BM como pelo BID. Para essa autora

[...] a lógica de intervenção do setor público em Minas Gerais foi revertido para uma lógica de planejamento estratégico de ação estatal baseada em resultados. [...] foram definidas iniciativas de curto prazo que facilitarão o alcance de resultados almejados no longo prazo. (CORRÊA, 2007, p. 493).

Em curto prazo, o Governo tratou da incorporação do marco regulatório desenvolvido no MARE, na contrarreforma do Estado brasileiro, englobando a estrutura organizacional do estado, a política de logística e patrimônio, a gestão de recursos humanos e a incorporação do uso das Tecnologias Informacionais de Comunicação - TICs. Já o planejamento estratégico e a gestão por resultados foram medidas adotadas para o médio e longo prazos¹⁰⁶. Assim, foram

¹⁰⁶ Vilhena e Ladeira (2012) apontam que o modelo de planejamento adotado em Minas Gerais foi o seguinte: em curto prazo: Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Orçamentos Anuais (LOA); em médio prazo, a elaboração

instituídos os prêmios e incentivos, pelo cumprimento do acordo e alcance dos resultados; além de estratégias políticas de negociação com o Legislativo (que não foi muito difícil, visto que o Governo detinha a maioria das cadeiras na Câmara). Outra estratégia utilizada foi o “fortalecimento da sociedade civil” (segundo o Governo) por meio das pactuações feitas com as Organizações da Sociedade Civil de Interesses Públicos (OSCIPS).

Em contraposição a essa visão, Augusto (2012) aponta que, objetivando a melhoria da qualidade e a redução dos custos do serviço público, o Governo de Minas Gerais (com um perfil tecnocrático e adoção de estratégias gerenciais), por meio do “Choque de Gestão”, adotou ações de racionalização de processos, modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado e avaliação institucional e individual. E, para conseguir tal intento, o Governo retomou a parceria com o BM, que foi o grande financiador do projeto de reestruturação do Estado, como vimos demonstrando ao longo do texto. Para Bragança Júnior (2011), o resultado obtido pelo “choque de gestão” deve ser atribuído também a fatores como aumento de arrecadação e cortes nas despesas, sendo os funcionários públicos os mais prejudicados, com perdas salariais e de direitos já conquistados, como os adicionais por tempo de serviço (biênios, quinquênios) que desapareceram com a instituição da avaliação de desempenho. Augusto (2005) resumiu da seguinte forma o Programa “choque de gestão”

- [...] substituição do critério de tempo de serviço para concessão de benefícios (biênios, quinquênios, férias – prêmio), pelo desempenho profissional. Ganho adicional por avaliação de desempenho;
- criação de Adicional de Desempenho – ADE, que estabelece novo modelo de remuneração: ‘recebe mais quem produz mais e melhor’;
- possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho;
- possibilidade de demissão por insuficiência de receita estadual;
- plano de carreira, prevendo tais medidas, vigente a partir de agosto de 2004, mas ainda em implementação, que estabelece a certificação profissional;
- vinculação entre arrecadação do ICMS e reajustes salariais, atrelando os percentuais de aumento. (AUGUSTO, 2005, p. 11).

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que, no Governo Aécio Neves, são acirrados os elementos do gerencialismo, com forte presença dos sistemas empresariais. Há uma ênfase nas relações individuais mediante “novas” técnicas gerenciais, ou seja, a retomada da GQT e a implantação da “gerência de recursos humanos” (GEWIRTZ; BALL, 2005).

do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) com duração de quatro anos, e em longo prazo, especificamente para Minas Gerais, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI).

Acreditamos que o “choque de gestão” visava a criar “uma nova Economia moral” (BALL, 2004), que legitima o empreendimento, a competição e a excelência, em detrimento, ou inibindo valores como a justiça social, a equidade e a tolerância. Além de costurar “[...] um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado.” (BALL, 2001, p. 104).

5.2 A gestão por resultados

“[...] o Estado está pronto a investir somas importantes em trabalhos que medem a eficácia e a eficiência dos professores, dos programas, dos dispositivos, dos instrumentos e das práticas educativas.” (LESSARD, 2011).

Logo no início do primeiro mandato de Aécio Neves (2003 – 2006), o Governo mineiro cercou-se de um arcabouço jurídico legal para implantar a política do “Choque de Gestão” e, em especial, a implementação da gestão por resultados, com a finalidade precípua de “[...] **empreender um trabalho intensivo e extensivo de modernização e de inovação da gestão pública.**” (MINAS GERAIS, 2003g, p. 100, grifos no original). De acordo com Muniz; Silveira e Bechelaine (2010), a gestão por resultados visa a superar as ações desenvolvidas no Estado Burocrático, em que se prestava pouca atenção aos resultados obtidos. Destaca-se que, no modelo da gestão por resultados, “[...] os objetivos proporcionam um senso de direção para a organização, guiam os planos e as decisões e servem de parâmetro de avaliação de desempenho.” (MUNIZ; SILVEIRA; BECHELAINE, 2010, p. 36). Entende-se por resultado a mudança desencadeada na realidade por meio do produto final, sendo o produto os bens, equipamentos ou serviços resultantes da intervenção.

A primeira medida tomada, no campo dos ordenamentos legais, foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 57, de 15 de julho de 2003, que alterou a Constituição Estadual; permitindo que fosse concedido aos/às funcionários/as públicos/as estaduais o pagamento de prêmio por produtividade e o adicional de desempenho, com vistas à melhoria de sua condição social e da produtividade e da eficiência no serviço público prestado à sociedade. Essa medida foi argumentada da seguinte maneira: “O Estatuto dos Funcionários Públicos de Minas Gerais tem que ser atualizado, uma vez que data de 1952, permitindo a introdução de técnicas modernas de gestão.” (MINAS GERAIS, 2003g, p. 101).

Nessa mesma linha, foram promulgados os seguintes ordenamentos legais: Lei nº 14.693, de 30 de julho de 2003, que instituiu o Adicional de Desempenho (ADE); e a Lei nº 14.694¹⁰⁷, de 30 de julho de 2003, instituindo o Acordo de Resultados e o Prêmio Produtividade. Essas leis foram regulamentadas pelos Decretos nºs 43.694 e 43.695, ambos de 04 de dezembro de 2003.

De acordo com a Lei nº 14.694, o Acordo de Resultados, “[...] aquele celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão; [...]”, tinha por objetivo

I - aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

II - estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram o seu papel individual, institucional ou social;

III - aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública, mediante instrumento caracterizado pela consensualidade, objetividade, responsabilidade e transparência;

IV - fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades, compatibilizando a atividade desenvolvida com as políticas públicas e os programas governamentais;

V - dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados;

VI - aperfeiçoar as relações de cooperação, supervisão e fiscalização entre o acordante e o acordado;

VII - promover o desenvolvimento e a implantação de modelos de gestão flexíveis, vinculados ao desempenho institucional, propiciadores do envolvimento dos seus agentes e dirigentes no aperfeiçoamento dos serviços prestados. (MINAS GERAIS, 2003a).

Ao estabelecer a política de gestão por resultados, o Governo mineiro buscava cumprir algumas finalidades, tais como: a) fixar metas de desempenho específicas para cada órgão e entidade; b) aumentar e qualificar a oferta de serviços à sociedade; c) aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultado da gestão pública; d) dar transparência às ações governamentais, facilitando o controle social; e) racionalizar os gastos administrativos; f) estimular e valorizar os servidores públicos por meio da implantação de programas de capacitação, de valorização e de profissionalização; e g) estimular o desenvolvimento e a instituição de sistemas de avaliação de desempenho individual dos servidores (MINAS GERAIS, 2003c; DUARTE, et al., 2006).

¹⁰⁷ Essa lei foi revogada pela Lei 17.600 de 01 de julho de 2008, visando a adequação da política implementada. Segundo Pinto; Saraiva (2010) houve um “aperfeiçoamento” da lei.

Para essa investigação, interessam-nos, de maneira específica, as duas últimas finalidades e sua incidência e alcance na SEEMG e, por conseguinte, a implicação das metas pactuadas, na prática pedagógica dos professores/as, uma vez que o estabelecimento do “acordo” dava certa autonomia, como, por exemplo, “[...] possibilidade de editar ato próprio sobre as regras de avaliação de desempenho de seus servidores, em especial sobre a periodicidade da avaliação.” (DUARTE, et al., 2006, p. 100).

Segundo os/as mentores/as do projeto, a formulação do “acordo” inicia-se com a definição dos resultados a serem alcançados, que devem ser mensuráveis de acordo com as metas a serem atingidas. A finalidade do acordo é, sobretudo, melhorar o desempenho institucional, utilizando-se para isto de indicadores como:

[...] eficiência (indicam a relação entre o que foi entregue e o que foi consumido de recursos, usualmente sob a forma de custos ou produtividade na execução dos programas e ações); eficácia (indicam a quantidade e qualidade de produtos e serviços entregues ao usuário); e efetividade (indicam o impacto desejado dos produtos sobre os seus usuários, ou seja, o grau de satisfação gerado ou, ainda, o valor agregado, a transformação produzida no contexto em geral). (DUARTE, et al., 2006, p. 102).

Para garantir o cumprimento do acordo, foi estabelecido, legalmente, o prêmio produtividade, com vistas à implementação dos programas direcionados à execução de medidas concernentes à contrarreforma do Estado mineiro, que deveriam gerar economia para os órgãos executores, além da “modernização” do Estado, devendo ser “reaplicadas” no próprio órgão, conforme o artigo 23 da lei 14.694/2003,

Os recursos orçamentários provenientes da economia com despesas correntes em cada órgão, autarquia ou fundação da Administração Pública estadual poderão ser aplicados, na forma prevista nesta Lei, no pagamento de prêmio de produtividade e no desenvolvimento institucional, que compreende programas de:

I - qualidade e produtividade;

II - treinamento e desenvolvimento de pessoal;

III - modernização, reaparelhamento e racionalização do serviço público.

Parágrafo único. Os recursos a que se refere esse artigo serão aplicados em consonância com as políticas, diretrizes e objetivos de modernização e reforma administrativa e de pessoal estabelecidos pelo Poder Executivo. (MINAS GERAIS, 2003a).

O prêmio produtividade seria concedido aos/às servidores/as e/ou aos órgãos entidades que lograssem a redução das despesas ou que conseguissem aumentar a arrecadação. No entanto, para o pagamento do prêmio, era imprescindível que o acordo de resultados tivesse

uma avaliação satisfatória, o que significa que ele deveria obter pontuação igual ou acima de 70%. E para quem não atingisse essa meta, existia a previsão de punição pública, publicada no Diário Oficial do Estado (DUARTE, et al., 2006). Punição essa que poderá converter-se em “demissão” do funcionário, conforme prevê a Lei nº 71/2003 que alterou a Lei nº 869/1952, ficando da seguinte forma:

Art. 8º- O art. 249 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, passa a vigorar com a seguinte redação:

‘Art. 249 - A pena de demissão será aplicada ao servidor que:

I - acumular, ilegalmente, cargos, funções ou cargos com funções;

II - incorrer em abandono de cargo ou função pública pelo não comparecimento ao serviço sem causa justificada por mais de trinta dias consecutivos ou mais de noventa dias não consecutivos em um ano;

III - aplicar indevidamente dinheiros públicos;

IV - exercer a advocacia administrativa;

V - receber em avaliação periódica de desempenho:

a) dois conceitos sucessivos de desempenho insatisfatório;

b) três conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em cinco avaliações consecutivas; ou

c) quatro conceitos interpolados de desempenho insatisfatório em dez avaliações consecutivas.

Parágrafo único. Receberá conceito de desempenho insatisfatório o servidor cuja avaliação total, considerados todos os critérios de julgamento aplicáveis em cada caso, seja inferior a 50% (cinquenta por cento) da pontuação máxima admitida’. (MINAS GERAIS, 2003b).

Isso nos leva a concordar com Ball (2004) e afirmar que estamos diante de uma “[...] instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.” (p. 1107). Que será alcançado por meio do estabelecimento “[...] de um sistema de recompensa e sanções baseado na competição e na performatividade.” (BALL, 2004, p. 1107) e na “cultura do desempenho” (SANTOS, 2004). Entendendo a performatividade como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

A prioridade nos resultados a serem alcançados tornou-se uma “premissa” no Governo mineiro e, no segundo mandato de Aécio Neves (2007 – 2010), isso aparece, inclusive, no

slogan utilizado: “Estado para Resultados”, que, de acordo com o PMDI (2011-2030), seria uma “evolução” do processo vivenciado anteriormente. Para Vilhena; Ladeira (2012, p. 1) “o objetivo maior era a melhoria do desempenho gerencial, tendo como desafio a introdução de ferramentas de planejamento capazes de aferir resultados e fortalecer o alinhamento das ações com a estratégia”, tendo como pilares qualidade fiscal e a gestão inovadora e eficiente. Segundo o Governo mineiro,

A evolução do Choque de Gestão deu lugar, em 2007, ao **ESTADO PARA RESULTADOS**, que visava consolidar e aprimorar o processo de transformação em curso e garantir sua irreversibilidade. Buscou-se melhorar ainda mais a aplicação de recursos, por meio da priorização de metas e da consolidação de uma carteira de projetos estruturadores orientada para resultados. Nesse momento, prioridades e metas foram revistas em sintonia com as estratégias e orientações traçadas no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2007-2023. (MINAS GERAIS, 2011c, p. 7). (Grifos no original).

Conforme Vilhena et al. (2010), “O Programa Estado para Resultados (EpR) foi criado em janeiro de 2007 pela Lei Delegada nº 112 de janeiro de 2007. [...] o EpR nasce imbuído dos princípios de qualidade fiscal e inovação em gestão pública, [...]” (p. 69). Com a missão de estruturar efetivamente a gestão por resultados no Governo mineiro embasado nos conceitos de monitoramento e avaliação (M&A), potencializada pelas inovações introduzidas pelo “Choque de Gestão”. Os/as autores/as destacam a credibilidade desse sistema (M&A) que foi viabilizado pelo financiamento obtido junto ao BM, “cerca de R\$ 1 bilhão, em 2008”. (p. 65).

Para obtenção desse empréstimo, o Governo mineiro precisava obter o certificado de regularização previdenciária, o que possibilitaria, entre outras coisas, a tomada de empréstimos de bancos internacionais. Para conseguir tal intento, uma das medidas adotadas pela gestão Aécio Neves foi a promulgação da Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007 (que ficou conhecida como Lei 100) (MINAS GERAIS, 2007c). Essa Lei, além de regulamentar a gestão previdenciária dos servidores públicos estadual de Minas Gerais, em seu artigo 7º, possibilitava a efetivação de servidores sem a realização de concursos públicos. Isso criou uma nova categoria no funcionalismo estadual denominada de “efetivos/as”. Conforme aponta o Decreto nº 44.674, de 13 de dezembro de 2007, que regulamentou a Lei nº 100

Art. 3º - Em razão da natureza permanente da função para a qual foram admitidos, são titulares de cargo efetivo, nos termos do artigo 7º da Lei

Complementar nº 100, de 2007, os servidores em exercício em 06 de novembro de 2007, nas seguintes situações:

I - a que se refere o art. 4º da Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990, e não alcançados pelos arts. 105 e 106 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado;

II - estabilizados nos termos do art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição da República;

III - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino, até 16 de dezembro de 1998, desde a data de ingresso;

IV - designados para o exercício de função pública em órgão ou entidade estadual de ensino após 16 de dezembro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006, desde a data de ingresso;

[...]. (MINAS GERAIS, 2007d).

Esse Decreto apesar de normatizar a efetivação sem realização do concurso público, em seu artigo oitavo, deixava claro que esse/a funcionário/a efetivado/a não gozava das mesmas prerrogativas que aqueles/as que eram concursados/as, uma vez que poderiam ser dispensados/as caso ocorresse:

I - redução do número de turmas com a consequente redução do número de vagas;

II - provimento de cargo por servidor nomeado em virtude de aprovação em concurso público;

III - retorno de servidor cujo afastamento preserve sua lotação na unidade de exercício;

IV - prática de ilícito administrativo ou descumprimento de deveres estabelecidos em lei, bem como o acúmulo ilícito de cargos ou de cargos e proventos;

V - desempenho insatisfatório comprovado mediante procedimento próprio. [...]. (MINAS GERAIS, 2007c).

Esses incisos serviram, inclusive, para balizar a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) do servidor/a, item que será tratado posteriormente. Esse artigo oitavo gerou muito questionamento e foi revogado pelo Decreto nº 45.591 de 26 de abril de 2011, mas até aquele momento, os/as servidores/as efetivados/as se sentiam “ameaçados” o tempo todo.

A revogação do artigo oitavo, no entanto, não significou nem a igualdade de direitos, tampouco o “sossego” dos/as efetivados/as. Em 2012 o Ministério Público Federal entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 4.876), questionando a inconstitucionalidade do artigo sétimo da Lei 100, que foi ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF). Essa ADIN foi julgada em abril de 2014 e o STF a considerou ilegal,

determinando que os/as funcionários/as que haviam sido beneficiados/as pela Lei 100 fossem demitidos/as. Em torno de 98.000 funcionários.

Mesmo com a decisão do STF, a SEEMG continuou afirmando que não haveria demissões, pelo menos de imediato. A reportagem veiculada pelo site do SindUTE, que foi assinada por Izabella Souto, menciona o seguinte:

Sete anos depois da efetivação, sem concurso público, de cerca de 98 mil contratados do estado de Minas Gerais, a grande maioria deles lotados na Educação, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucional a legislação por unanimidade. Os ministros preservaram apenas os já aposentados ou que preencham os requisitos para adquirir o benefício até a data da publicação do julgamento – de acordo com a Secretaria de Educação, são pelo menos 16 mil pessoas. Desse grupo, também não ficarão sem emprego os 11,2 mil aprovados no concurso feito pelo estado em 2012. Os 71 mil restantes, pouco menos de um quinto dos 367 mil servidores na ativa no estado, deverão ser demitidos. A demissão de todos os funcionários do Governo mineiro efetivados pela Lei Complementar 100/07 não vai significar desemprego. Pelo menos não de imediato. Tão logo seja publicada a ata do julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) realizado ontem, todos eles serão contratados na forma de designados, ou seja, voltam à situação de antes da aprovação da lei considerada inconstitucional: vinculados ao estado, mas sem a estabilidade garantida a quem presta concurso público. Enquanto o contrato deles estiver em vigor, o estado ganha tempo para fazer o levantamento de quais são e onde estão os cargos ocupados pelos efetivados e preparar o concurso público para o seu preenchimento. Estão a salvo da medida apenas aqueles que já estão aptos a se aposentar ou se aposentaram – cerca de 20 mil pessoas – e os 11.219 que foram aprovados em uma seleção realizada há três anos. Os demais efetivados pela legislação – aproximadamente 57 mil, pelos cálculos da Secretaria da Educação – terão que se esforçar e torcer para passar no próximo concurso para manter o direito de ficar no serviço público. Os ministros do STF deram um prazo de 12 meses para que o Governo mineiro regularize a situação de todos eles – tempo considerado exíguo para todo o processo burocrático de realização da prova e nomeação dos aprovados. Por isso, se até o fim do limite imposto pelo Supremo tudo não estiver finalizado, a alternativa do Executivo será renovar os contratos dos designados, que, por lei, têm duração de até 12 meses. (SINDUTE, 2014).

De acordo com Rezende (2014), a Lei 100 foi uma medida que, além de contribuir para aumentar a exorbitante dívida do Estado, comprometeu a vida de milhares de famílias mineiras. O autor afirma ainda que

O afamado choque de gestão neoliberal tucano resultou em mais um choque de exclusão. [...]. Soa no mínimo irônico um Governo que, ao menos no discurso defende tanto a boa governança na administração pública, tenha sido capaz de efetivar milhares de SERVIDORES sem concurso público. (REZENDE, 2014, s/p.). (Destaque no original).

Na avaliação do Governo, entretanto, as medidas tomadas no sentido da obtenção dos resultados pretendidos, propiciaram a retomada do crescimento econômico e social, produzindo avanços no atendimento das demandas da sociedade mineira, uma vez que o mote principal era a definição e a busca de resultados consolidados em práticas de acompanhamento dos projetos e na definição de ferramentas que pudessem aumentar o foco nos resultados a serem alcançados. Para o Governo mineiro, a associação das medidas do choque de gestão, aliadas à busca pelos resultados, possibilitaram o investimento em políticas públicas de grande impacto para a população.

Ball (2004), no entanto, nos diz que

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circulam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116). (Grifo no original).

A partir dos documentos analisados, podemos afirmar que houve uma ressonância do discurso neoliberal da Terceira Via em Aécio Neves, que dizia “gastar menos com o Estado e mais com as pessoas” (CUNHA, 2008, p. 5). Vilhena (2007, p. 38), afirma que “A boa gestão é aquela que **faz mais e melhor com menos**, que alcança metas econômicas sem negligenciar o social ou a estabilidade fiscal, que estabelece e cumpre uma trajetória de desenvolvimento para o País.” (grifos nossos). Em outro artigo, a autora denomina esse modelo de gestão de “inteligente”, pois “[...] cumpre uma trajetória de evolução e desenvolvimento do estado.” (VILHENA, 2008, p. 5). Ou seja, a ideia defendida no Governo é a de que a Educação é um serviço social tratado como “*formas de produção*, iguais a outros tipos de serviços e de produção. [...] que podem ser padronizados, calculados, quantificados e comparados.” (BALL, 2004, p. 1116). (Itálico no original).

O Governo, mais uma vez, relaciona a Educação à melhoria das condições econômicas e eficiência, aliadas às inovações tecnológicas. E, dessa forma, propõe que, em um “Estado para Resultados”,

De todos os investimentos que uma sociedade pode fazer, o de maior retorno é o realizado na Educação de sua população, através de um sistema de ensino de qualidade e inclusivo. Indivíduos mais escolarizados têm melhor inserção no mercado de trabalho, maior produtividade, maior remuneração e acrescentam ao capital social de sua região. Por isso, a educação desempenha papel central no desenvolvimento de países e regiões, produzindo, para a sociedade, ganhos expressivos em termos de bem-estar social e, para a economia, níveis mais elevados de eficiência e capacidade de inovação tecnológica. (MINAS GERAIS, 2011c, p. 28).

Todavia, Bragança Júnior (2011) e Augusto (2012) afirmam que a racionalização das medidas adotadas pelo Governo, combinadas com um excessivo gasto com divulgação na mídia¹⁰⁸ e uma agressiva campanha de marketing, foram os fatores que levaram a uma grande aceitação da população dessas medidas, ou seja, os investimentos foram em propagandas, em detrimento das ações. “O efeito esperado é antes de tudo publicitário” (AKKARI, 2011, p. 13). O que pode ser mensurado, por exemplo, pelo resultado das eleições para Governador em 2010, quando Anastasia, que era Vice-Governador de Aécio Neves, e o grande mentor do Choque de Gestão e do Estado para Resultados, foi eleito Governador com ampla maioria. Esses elementos coadunam, mais uma vez, com as afirmações de Ball (2004) sobre a performatividade, quando afirma que

[...] a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção. (BALL, 2004, p. 1117 – 1118).

O Governo, no entanto, vê isto como fruto de uma “evolução” e busca dar continuidade a esse processo, denominado de terceira geração do choque de gestão; e de maneira esquemática assim demonstra:

Esquema 8- Evolução do Choque de Gestão 1



Fonte: SEPLAG (2011). In: VILHENA, 2011a, p. 26.

¹⁰⁸ Em 2010, Aécio Neves, na condição de candidato ao Senado Federal, afirmou em entrevista à revista Veja que “Nós estabelecemos metas para todos os servidores, dos professores aos policiais. E 100% deles passaram a receber uma remuneração extra para que atingissem as metas acordadas. O Governo começou a funcionar como se fosse uma empresa. Os resultados apareceram com uma rapidez impressionante.” (2010, p. 20). Essas afirmações denotam uma aparente aceitação e total sucesso das medidas governamentais, que segundo as pesquisas nas quais esta investigação está embasada, não condizem com a realidade.

Pinto e Saraiva (2010, p. 115) entendem que, no âmbito da SEEMG, as políticas adotadas por esse modelo de Estado visam à melhoria dos resultados finalísticos da Educação escolar. Tendo “[...] como alvo, o desenvolvimento de pessoas preparadas, sua motivação e responsabilização. [...] comprometidas e dispostas a promover as transformações que se fazem necessárias, [...]”. No modelo do Estado para Resultados, o Governo propôs o seguinte para a Educação mineira em termos de objetivos estratégicos para serem atingidos até 2023:

Quadro 9 - Objetivos estratégicos e indicadores finalísticos¹⁰⁹

| | Situação Atual | 2011 | 2023 |
|--|--|---|---|
| Melhorar a qualidade de ensino aferida por PROEB <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio | Port./Mat. 190,0/196,5 242,7/246,3 267,6/274,6 (SEE, 2006) | Port./Mat. 225/225 266/275 312/325 | Port./Mat. 250/250 300/310 350/375 |
| Aumentar o percentual de alunos lendo aos 8 anos | 21,5% (SEE, 2006) | 100% | 100% |
| Aumentar a escolaridade média dos jovens aos 15 e aos 18 anos de idade | 6,6/8,4 (IBGE, 2004) | 7,5/10 | 9/12 |
| Redução das desigualdades regionais entre as S.R.E, calculadas pela diferença $\Delta X = IQEmáx - IQEmín$ dos Índices de Qualidade de Ensino <ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio | 54,6 46,9 45,1 (SEE, 2006) | 52,8 45,3 43,6 | 36,4 31,2 30,0 |
| Elevar o percentual de docentes do Ensino Básico com curso superior <ul style="list-style-type: none"> • 1ª a 4ª série • 5ª a 8ª série • Ensino Médio | 51% 86,9% 93,4% (SEE, 2005) | 70% 97% 100% | 90% 100% 100% |
| Elevar o percentual de professores/gestores escolares com certificação ocupacional | 0%/0% (SEE, 2006) | 40%/100% | 90%/100% |
| Aumentar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental/Médio | 65,3%/46,1% (SEE, 2005) | 80%/70% | 100%/100% |
| Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental/Médio | 23,3%/39,7% (INEP, 2005) | 10%/20% | 3%/5% |

Fonte: PMDI (2007 – 2023). In: MINAS GERAIS, 2011c, p.29.

Pinto e Saraiva (2010) afirmam que

Na Educação, foram celebrados acordos de segunda etapa com os diretores de todas as 46 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e de cada uma das 3,9 mil escolas estaduais. As metas pactuadas nesses acordos setoriais foram organizadas em cinco Áreas de Resultados, abrangendo a evolução do desempenho dos alunos em Português e Matemática, a redução da evasão, a melhoria da distribuição dos alunos por faixas de proficiência, a redução da defasagem idade-série e a taxa de abandono, ao aumento da taxa de conclusão e do número de alunos em tempo integral, a melhoria da

¹⁰⁹ “Os Indicadores Finalísticos são indicadores que buscam constatar a efetividade da ação governamental no médio prazo, ou seja, verificar o alcance da realidade planejada nos instrumentos de planejamento governamental.” (SEEMG, 2012a).

proficiência média da escola em relação ao valor esperado para o grupo a que pertence, entre outros. (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 121).

Com vistas a alcançar esses resultados, o Governo destaca algumas ações que devem ser empreendidas, tais como: 1) a construção de um sistema de avaliação periódica com a finalidade de verificar a qualidade da Educação das escolas e subsidiar a gestão orientada para o resultado; 2) a criação de escolas de tempo integral, creches e pré-escolas, objetivando atender as camadas expostas à vulnerabilidade social; 3) monitoramento do desempenho e qualificação de professores, tendo em vista a elevação da performance profissional; 4) a concepção e a implantação de um novo padrão de gestão e atendimento da Educação Básica, que propiciará a melhoria do desempenho das escolas por meio da gestão orientada para o aprendizado do aluno e para a eficiência operacional.

No Estado para Resultados é acirrada a conotação dada à melhoria do desempenho gerencial para promover qualidade e a inovação na gestão pública.

5.3 O Estado em Rede

O “Estado em Rede” adotado como política pública do Governo Anastasia (2011–2014) é justificado pela necessidade de dar continuidade a uma política de utilização da metodologia de planejamento estratégico que, na avaliação do Governo, tem sido positiva. Isso à medida que possibilitou ao Governo sanar problemas, que foram apontados pela equipe de Governo em 2003, tais como: a falta de direcionamento dos recursos públicos, dificuldade em priorização de políticas públicas, pouco acesso a informações e controle das ações governamentais, e incapacidade de construir metas e mensurar resultados concretos. E segundo, enfrentar os desafios inerentes à administração pública, no que concerne à participação do cidadão nos processos de planejamento governamental, que irão desembocar em políticas públicas que objetivam atender aos anseios da população. Ou seja, o cidadão ocupa a “[...] posição de protagonista na definição das estratégias governamentais.” (VILHENA, 2011b, p. 24). Para o Governo

A lacuna da participação democrática nos processos de elaboração da estratégia e do controle da mesma indicaram, em Minas Gerais, que o cidadão não deveria ser considerado pelo poder público apenas como destinatário das políticas, mas como ator relevante no processo de definição das políticas e das prioridades a serem realizadas. (VILHENA; LADEIRA, 2012, p. 4).

Esses são, portanto, os pressupostos para o Governo adotar a terceira geração do choque de gestão, que foi nomeado pela equipe governamental de “gestão para a cidadania”; o projeto norteador foi denominado de “governança em rede¹¹⁰”. Essa gestão apoia-se sob dois pilares: a regionalização e a participação. Enfatiza a participação da sociedade civil organizada e uma visão regionalizada das estratégias e metas para a solução dos problemas ainda presentes como resultados das desigualdades sociais regionais. Nesse sentido, Vilhena e Ladeira (2012) afirmam que é

Importante ressaltar que a Gestão para Cidadania não se resume à mecanismos de participação social e à organização do Estado a partir de redes integradas previstas no PMDI. Trata-se de um modelo de gestão que, por suceder iniciativas anteriormente exitosas, pressupõe o aprimoramento das ações e dos instrumentos gerenciais, visando à produção de mais e melhores resultados para a população mineira. O foco da atuação pública, passa a ser cada um dos habitantes dos 853 municípios que compõem o Estado de Minas Gerais. O fundamental, nessa terceira onda do Choque de Gestão, é que o desenho da política pública seja de tal forma eficiente que a percepção de melhoria ou do resultado se dê no âmbito local e, se possível, do indivíduo. (VILHENA; LADEIRA, 2012, p. 4).

De acordo com o Governo, esse modelo de gestão não é orientado para o resultado, conforme o acordo de resultado que foi adotado anteriormente, mas “[...] o foco é indicar prioridades no interior da estratégia a partir das peculiaridades regionais, elaboradas em conjunto com a sociedade e permitir a criação de mecanismos de acompanhamento da execução dessa estratégia.” (MINAS GERAIS, 2012b, p. 2). O Estado em Rede, ou Governança em Rede pretende

[...] desde sua concepção, constituir-se em mecanismo da Gestão para a Cidadania, colaborando para a formação de um Estado em Rede. Ao propor a criação de instâncias de governança regionalizadas e participativas, o objetivo geral é aproximar Governo e Sociedade, fortalecendo, por meio dessa articulação, qualidade e efetividade do gasto público. A iniciativa funciona, também, como um instrumento pedagógico, favorecendo o conhecimento por parte da sociedade a respeito dos procedimentos de planejamento utilizados pelo Poder Público. (VILHENA; LADEIRA, 2012, p. 8).

¹¹⁰ Este conceito utilizado pelo Governo encontra-se baseado nos estudos de Marini e Martins (2004), os quais discutem o conceito de governo matricial, em que um modelo de governança social é baseado em redes. Para esses autores “O foco do modelo de governo matricial é o alcance de resultados de desenvolvimento, por meio da identificação e da gestão de pontos nodais entre programas e organizações necessárias a sua implementação, para solucionar questões que não podem ser solucionadas somente por um deles, atuando sozinho. Eles destacam que a rede é uma alternativa à estrutura tradicional, marcada pela verticalização e pelas relações de hierarquia, e é caracterizada pela flexibilidade, autonomia dos integrantes e maior democratização do processo decisório. É preciso que ocorra o alinhamento entre os órgãos participantes da rede e o alinhamento interno, dentro de cada órgão, para que a proposta matricial funcione.” (Apud MINAS GERAIS, 2012, p. 11).

Para cumprir tal intento, organizou-se a gestão regionalizada em um comitê estratégico (formado pelo Governador e todo o seu secretariado), uma Câmara multissetorial e dez comitês regionais¹¹¹. A Câmara multissetorial, formada por todos os Secretários Adjuntos e pelos subsecretários, tem por função:

- Discutir e buscar soluções para problemas apontados;
- Solicitar e reunir informações atinentes às demandas regionais; Garantir o alinhamento estratégico entre as instâncias de desenvolvimento regional;
- Produzir e divulgar informações e dados regionais para os Comitês e público geral;
- Filtrar e definir as demandas a serem apresentadas ao Comitê Estratégico. (MINAS GERAIS, 2012b, p. 5).

Essa Câmara tem o objetivo de garantir que ocorra um alinhamento estratégico entre as prioridades e necessidades apontadas em cada uma das dez regiões de planejamento do Estado, bem como apontar maneiras de sua viabilização.

O comitê regional, “instância colegiada máxima” (VILHENA, 2011b, p. 25), tem por competência difundir informações governamentais setoriais; promover a articulação entre representantes dos órgãos e entidades governamentais nas regiões de planejamento e discutir e propor soluções para problemas intersetoriais; acompanhar a implementação da estratégia governamental em cada Rede de Desenvolvimento Integrado, buscando sempre atender à priorização de demandas feita pela sociedade civil organizada da região e concentrar todos os esforços para a realização das metas para o alcance das estratégias regionais traçadas, observados os parâmetros estabelecidos nos instrumentos legais de planejamento. De acordo com a Lei Delegada nº 180/2011 essa Rede de Desenvolvimento Integrado é composta das seguintes Redes: de Educação e Desenvolvimento Humano, de Atendimento em Saúde, de Defesa e Segurança, de Desenvolvimento Social e Proteção, de Desenvolvimento Econômico Sustentável, de Ciência Tecnologia e Inovação, de Desenvolvimento Rural, de Identidade Mineira, de Cidades e Rede de Infraestrutura.

Para a implementação da Gestão para a Cidadania, o Governo propõe

[...] a reestruturação da forma como são alinhadas as estruturas do Estado, com a instituição do conceito de redes transversais e intersetoriais para execução de programas; a horizontalização e flexibilização das estruturas

¹¹¹ Para a constituição desse Comitê, o estado de Minas Gerais foi dividido em dez regiões a saber: Triângulo, Alto Paranaíba, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequetinhonha e Mucuri, Rio Doce, Mata, Central, Oeste de Minas e Sul de Minas (VILHENA, 2011b).

organizacionais; o desenvolvimento de formas de participação da sociedade civil organizada; a regionalização das estratégias e metas das políticas públicas; e o aprimoramento dos sistemas de informação gerenciais. (VILHENA; LADEIRA, 2012, p. 4).

O Quadro 10 ilustra essa visão governamental.

Quadro10 - Evolução do Choque de Gestão 2

| 2003-2006 | 2007-2010 | 2011-2014 |
|---|--|--|
| 1ª GERAÇÃO | 2ª GERAÇÃO | 3ª GERAÇÃO |
| CHOQUE DE GESTÃO | ESTADO PARA RESULTADOS | GESTÃO PARA A CIDADANIA |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuste Fiscal ▪ Revitalização do Planejamento, com: <ul style="list-style-type: none"> — Alinhamento das prioridades de curto e médio/ longo prazos — Integração planejamento-orçamento ▪ Criação do GERAES ▪ Desenvolvimento dos primeiros Acordos de Resultados atrelados à remuneração | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidação da prática de acompanhamento de projetos nos órgãos centrais ▪ Ferramentas para aumentar o foco em resultados, como: <ul style="list-style-type: none"> — Padronização dos Acordos de Resultados — Desdobramento dos Acordos de Resultados para as equipes (2ª etapa) ▪ Surgimento de escritórios setoriais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituição do conceito de redes transversais e intersetoriais para execução de programas ▪ Horizontalização e flexibilização das estruturas organizacionais ▪ Participação da sociedade civil organizada ▪ Regionalização das estratégias e metas ▪ Aprimoramento dos sistemas de informações gerenciais |

Fonte: MINAS GERAIS, 2012c. (Negrito no original).

Analisando a “evolução” do choque de gestão, identificamos elementos que nos remetem tanto ao “gerencialismo” (Ball e Gewirtz, 2011) quanto ao Programa proposto pela Terceira Via (GIDDENS, 2001). O Programa da Terceira Via traz propostas de contrarreformas com o intuito de conservar e legitimar o Estado por meio da elevação de sua eficiência administrativa, com ações de descentralização, transparência e capacidade de administrar riscos, propondo ainda uma “renovação da sociedade civil”, em que ela seria mais ativa e trabalharia em parceria com o Governo (GIDDENS, 2001), elementos que Hargreaves (2004) aponta como sendo constituintes da sociedade do conhecimento. Para Barroso (2011), a “sociedade do conhecimento”

[...] transformou o conhecimento técnico e científico em um fator de produção essencial para o desenvolvimento da nova economia, ao mesmo tempo em que reforçou a sua importância como elemento central da racionalidade política governamental, em prejuízo dos princípios, dos valores e das ideias. É neste contexto que se assiste, a partir dos finais do século XX, à referência sistemática, por governos e agências internacionais, à necessidade de praticar uma ‘política baseada no conhecimento’ (*knowledge based policy*) como forma de garantir a racionalidade das políticas e a eficácia das decisões.

A inovação do conhecimento como princípio de racionalidade traduz uma relação entre conhecimento e política de tipo determinista, muito vinculada ao modelo *top-down*, em que os cientistas informam, o Governo decide e a administração executa. (BARROSO, 2011, p. 91). (Itálico no original).

Em outras palavras, o que se pretende na sociedade do conhecimento é subordinar a Educação e a produção de conhecimento aos quesitos da modernização e da economia do conhecimento, ações que são facilmente identificadas na proposta governamental de Minas Gerais. Por exemplo, Vilhena e Ladeira (2012, p. 1) afirmam que o “Choque de Gestão priorizou o equilíbrio e rearranjo das contas públicas, sustentado pelo alicerce da qualidade fiscal [...] alocando eficientemente os sempre escassos recursos públicos disponíveis.” E, mais adiante dizem que um dos elementos que colaboraram para o “sucesso” do projeto foi a capacidade de “gestão de riscos” adotada pelo Governo, articulada com “[...] as parcerias locais para solução dos problemas identificados.” (p. 19).

Outra aproximação identificada entre o Choque de Gestão e a Terceira Via diz respeito à democracia, ou aos processos de democratização, que, para a Terceira Via, seriam um valor a ser trabalhado entre o Governo (governança) e as organizações não governamentais. O que é chamado por Giddens (2001) de democracia ou democratização cosmopolita. Para o Governo de Minas, isso se efetiva na governança em rede em que

A participação democrática indica, portanto, a possibilidade real de contribuir para a eficácia da prática pública - ao inserir novos elementos na formulação de políticas, surgidos da experiência da práxis social dos participantes; para o aprendizado democrático, decorrente do consenso argumentativo e do fluxo de informações Governo-sociedade/sociedade-Governo; e para a legitimação da democracia, entendida como execução plebiscitária da vontade de uma multidão de populares, reunidas de alguma forma para tomar as principais decisões públicas. (MINAS GERAIS, 2012b, p. 12).

Cabe ressaltar que essa “multidão de populares” refere-se, na verdade, às organizações da sociedade civil que foram convidadas a participar das reuniões dos comitês regionais. E o exemplo dado pelo Governo não é nada animador, no sentido de afirmar essa participação, pois, segundo o próprio Governo, no encontro realizado na região do Vale do Rio Doce¹¹², de 850 organizações que foram identificadas naquela região, foi convidado “um total de 226 organizações da sociedade civil como participantes nas dez redes de Governo definidas na estratégia governamental.” (MINAS GERAIS, 2012b, p. 6).

¹¹² Esse encontro ocorreu entre os dias 17 e 18 de agosto de 2011 em Governador Valadares (MINAS GERAIS, 2012b).

5.4 A gestão por Avaliação de Desempenho Individual (ADI)

A avaliação de desempenho individual (ADI) foi instituída no contexto da contrarreforma gerencial do Estado e, conforme seus/suas elaboradores/as, também no contexto da “valorização do servidor público estadual mineiro”. De acordo com os/as elaboradores/as da proposta de avaliação, essa constitui um “instrumento para implementação do modelo meritocrático da Administração pública e da nova gestão pública” e “enseja uma gestão de pessoas pautada no mérito do servidor.” (SILVA; BERNARDI; JORGE, 2006, p. 162).

No caso específico da Educação, já em 2004, a Secretária de Estado apontava para essa perspectiva de avaliação, pois ao apresentar o PDP, ela afirma que um dos “princípios estruturadores dos novos planos de carreira é a valorização do profissional da Educação” (SEEMG, 2004a, p. 4). E acrescenta que essa valorização pressupõe “[...] o estabelecimento de normas e critérios que privilegiem, para fins de promoção e progressão, o desempenho profissional e a formação continuada do servidor, preponderante sobre o seu tempo de serviço.” (SEEMG, 2004a, p. 4).

O instrumento jurídico utilizado para implementação da ADI foi, em um primeiro momento, a instituição da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, que foi regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 43.672, editado em 4 de dezembro de 2003. Esse instrumento foi criado com vistas ao

[...] acompanhamento e à avaliação contínua do servidor, tendo em vista as atribuições, responsabilidades, atividades e tarefas a ele atribuídas, com a finalidade de apurar a sua aptidão e capacidade para o desempenho das atribuições do cargo por ele ocupado. (SILVA; BERNARDI; JORGE, 2006, p. 162).

A progressão na carreira seria feita, portanto, a partir desse processo de avaliação, que seria utilizado também para o cálculo de remuneração do servidor quanto ao ADE e ao Prêmio Produtividade. Esses elementos também passam a constituir o plano de carreira que foi reformulado e aprovado com vistas ao desenvolvimento profissional dos/as profissionais da Educação. As modificações foram:

- remuneração dos professores tendo como referência a sua titulação acadêmica (e não o nível de ensino em que atuam);
- **promoção e progressão baseadas no mérito (aferido por meio de avaliação anual de desempenho individual);**

- previsão de redução de interstícios para movimentação na carreira em razão de estudos adicionais;
- redefinição das atribuições e ampliação do campo de atuação dos profissionais da Educação;
- certificação profissional;
- possibilidade de extensão de jornada de trabalho para os professores;
- garantia de respeito aos direitos adquiridos. (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 120). (Grifos nossos).

Com a implantação desse modelo de avaliação, o Governo pretendia trazer benefícios para a administração pública, contribuindo para uma gestão pública orientada para resultados eficientes e efetivos; para a sociedade, que receberia melhores serviços e com qualidade, e também para o funcionalismo público que teria sua imagem melhorada junto à sociedade. Essa melhoria para o servidor se daria, principalmente, por meio dos benefícios que receberia a partir dessa avaliação, destacando-se os seguintes benefícios, de acordo com o Governo

- a identificação das necessidades de capacitação e formação que possam contribuir para a melhoria do desempenho de suas funções, que terão prioridade no investimento pelo Estado em programas de capacitação;
- a identificação das condições de trabalho por meio do preenchimento do formulário ‘Informações sobre as Condições de Trabalho’, que é um dos elementos do processo de Avaliação de Desempenho Individual;
- a possibilidade de proporcionar o planejamento das suas tarefas;
- a contribuição para identificação de talentos do servidor;
- a possibilidade de proporcionar sua adequação funcional;
- a contribuição para identificação de servidor subaproveitado;
- a possibilidade de proporcionar a realocação de servidor;
- o reconhecimento de seu desempenho eficiente, por meio de concessão de benefícios como o ADE e o Prêmio Produtividade, bem como para o desenvolvimento do servidor em sua carreira. (SILVA; BERNARDI; JORGE, 2006, p. 164).

Especificamente para a SEEMG, a ADI havia adquirido alguns contornos que diferem desses recém-apresentados. Em documento editado pela Secretaria, fica claro o caráter gerencialista que se pretendia com essa ação, qual seja a melhoria da gestão. E, dessa forma, “[...] dotar o sistema de uma racionalidade e de mecanismos de controle e avaliação que são indispensáveis ao aumento da sua eficiência e eficácia, [...]” (SEEMG, 2005b, p. 20). Esses “ganhos” obtidos na administração do sistema, segundo a Secretaria, se reverteriam para a própria Educação. Os objetivos da ADI na SEEMG eram:

- reconhecer e valorizar o desempenho eficiente do servidor;
- aferir o desempenho do servidor no exercício do cargo ocupado ou da função exercida;
- identificar necessidades de capacitação do servidor;
- fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- aprimorar o desempenho do servidor e do Sistema Estadual de Educação;
- possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
- promover a adequação funcional do servidor;
- **contribuir para o desenvolvimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades;**
- **contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do poder Executivo Estadual, a melhoria da prestação de serviço público e, em especial, da qualidade da Educação escolar.** (SEEMG, 2005b, p. 37-38). (Grifos nossos).

A finalidade era que a ADI contribuísse para o processo de profissionalização dos/as servidores/as por meio da introdução de mecanismos gerencialista, disseminando e introjetando nos/as servidores/as o princípio da eficiência, próprio das empresas privadas. Ou seja, claramente o managerencialismo.

O instrumental utilizado para a ADI consta de onze critérios, que receberam uma pontuação que varia de 1 a 10, variação essa que mede a intensidade do desempenho do/a servidor/a, com pesos variáveis de 0,5 a 1,5. Os critérios estabelecidos são: I) **qualidade do trabalho**, considerando o grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados; II) **produtividade no trabalho**, volume de trabalho executado em um determinado espaço de tempo; III) **iniciativa**, compreendida como comportamento empreendedor que busca a garantia da eficiência e da eficácia na execução do trabalho; IV) **presteza**, relacionada ao agir prontamente nas demandas do trabalho; V) **aproveitamento em Programa de capacitação**, aplicação dos conhecimentos adquiridos; VI) **assiduidade**, comparecimento e permanência no local de trabalho; VII) **pontualidade**, cumprimento da carga horária destinada ao cargo ocupado; VIII) **administração do tempo e tempestividade**, relacionada com a capacidade de cumprir com as demandas de trabalho dentro dos prazos estabelecidos; IX) **uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço**; X) **aproveitamento dos recursos e racionalização dos processos**, com vistas à consecução de resultados eficientes; e XI) **capacidade de trabalho em equipe**, busca de resultados comuns (SILVA; BERNARDI; JORGE, 2006). Os critérios I e II aqueles são os que recebem o maior peso na avaliação, e

critérios como assiduidade, pontualidade, uso adequado dos equipamentos e capacidade de trabalho em equipe os de menor peso avaliativo. De acordo com a SEEMG “O critério que mais pesa na avaliação do servidor é o primeiro, qualidade do trabalho, que responde a 40% do total de pontos a serem distribuídos.” (SEEMG, 2005b, p. 38).

Ao fazerem uma análise desses critérios de avaliação, os/as professores/as participantes do GDP¹¹³, de uma das escolas investigadas, apresentaram as seguintes críticas ao processo da ADI:

Os participantes estudaram, analisaram o Processo de Avaliação de Desempenho Individual e chegaram a seguinte conclusão: Critério I – Qualidade de Trabalho – Não é possível atingir essa qualidade sem o mínimo de recursos pedagógicos, materiais e humanos necessários. Critério II – Produtividade no Trabalho – Não há produtividade em salas superlotadas. Se o professor cumpre jornada dupla (devido a um baixo teto salarial) de trabalho não é possível realizar grande volume de trabalho em um dia. A evasão escolar é um problema socioeconômico que vai além da escola. Critério V – Programas de Capacitação – Não há programas permanentes de formação que é oferecida a todos os trabalhadores em Educação. O Estado não oferece subsídios para o professor se aperfeiçoar (Mestrado, Doutorado, por exemplo). Critério X – Os recursos necessários ao desenvolvimento do nosso trabalho não são disponibilizados pelo sistema. Os recursos tecnológicos avançados para nos possibilitar ensinar nossos alunos a utilizá-los não foram disponibilizados a todas as escolas. Logo como seremos avaliados nesse critério?

Quanto aos outros critérios os/as professores/as não apresentaram críticas ou sugestões. Esses comentários foram postados no ambiente virtual do PDP e a/o orientador/a em Belo Horizonte respondeu da seguinte forma ao grupo:

Nosso comentário não tem o objetivo de dizer se está correto ou não e tampouco discordar das opiniões do GDP, mas ajudar a esclarecer aspectos que podem não ter sido compreendidos e comentar os itens que necessitam de uma reflexão maior por parte dos professores da Rede Pública do Estado. Acreditamos, por experiência pessoal de passar por avaliação anual de desempenho em meu trabalho, que as críticas/preocupações de vocês são pertinentes com relação aos critérios I, II, V e X. Realmente, as condições mínimas devem ser oferecidas. Concordamos que falta de recursos pedagógicos, salas com excesso de alunos e professores atuando em diferentes escolas com carga de trabalho excessiva comprometem a produtividade no trabalho. Considero que essa avaliação tem que ter critérios estabelecidos e acordados. Por isso é importante a participação e o envolvimento de todos nas diferentes etapas desse processo. Com relação a sugestão de vocês para aperfeiçoamento do processo de avaliação estou

¹¹³ A sistemática do GDP será descrita no próximo capítulo. As duas citações, do GDP e a resposta do/da orientador/a foram coletadas junto a um/a coordenador/a de GDP durante a entrevista. Esse material é parte do seu acervo pessoal e data de 30/08/2005.

reunindo as sugestões de todos GDP de meu GO¹¹⁴ em um consolidado e assim que receber todas as contribuições disponibilizarei para vocês no fórum temático e encaminharei uma cópia para a Coordenação Geral do PDP/05.

Esse tipo de avaliação é classificado por Day (1999), como um “modelo de produto”. Embasado nos estudos de Winter (1987), ele explica esse modelo da seguinte maneira:

“O principal valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e atualizada, sobre o desempenho do professor para uso das ‘autoridades educativas locais’ e dos órgãos administrativos. Essa base de informações será, então, utilizada para atingir os objetivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo, a promoção, o aperfeiçoamento ou a formação.” (apud DAY, 1999, p. 100). (As aspas estão no original).

Day (1999, p. 111) propõe um modelo de avaliação que apresente princípios voltados para o “modelo de processo”, em que os/as professores/as teriam direito, entre outras coisas, “[...] à consulta na fase de elaboração, supervisão e análise da avaliação; à recursos de formação e de desenvolvimento adequados aos resultados da avaliação; ao controle do processo de avaliação; [...]”. Os “acordos” celebrados dessa maneira devem ser negociados e não impostos, seja pelas autoridades ou por força de lei.

Pensando especificamente no ambiente escolar Cunha (2009), adverte que

É necessário entender o objetivo real da Avaliação de Desempenho e como inseri-la no cotidiano da escola. Nesse plano, a Avaliação assume uma dicotomia entre uma ação diagnóstica e outra classificatória. Na primeira deveria ser mensurado o grau de envolvimento e comprometimento do professor, sua formação e sua metodologia de ensino, no sentido de ampará-lo e de refazer aquilo que não tenha sido alcançado. No entanto percebe-se que a Avaliação de Desempenho tende a ser classificatória atribuindo notas e conceitos como forma de recompensas aos bem avaliados ou punições àqueles que não obtiveram bons resultados. (CUNHA, 2009, p. 74-75).

Em um contexto de gerencialismo, que é o caso do “Choque de Gestão”, esse modo de conceber a avaliação pode criar “relações performativas” (BALL, 2005) em que a valorização profissional acontece exclusivamente com base na produtividade, contribuindo para a criação de um “pós profissionalismo” a quem “[...] cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria.” (BALL, 2005, p. 443). Para Ball (2004),

¹¹⁴ Grupo de Orientação, cada orientador/a tinha um determinado número de GDPs sob sua orientação.

Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1117). (Itálico no original).

Shiroma (2004, p. 119) relaciona esse processo à política de profissionalização docente, que se encontra localizada no âmbito das contrarreformas do Estado, com vistas a criar condições para que o Estado administre o quadro de funcionários do magistério. No entanto, para a autora, “[...] essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo”. Marcas do gerencialismo.

Pode-se afirmar, também, que a ADI se tornou um “imperativo político” ao fazer uma adesão linear à “cultura da avaliação” (ALVES; FIGUEIREDO, 2011) com uma preocupação excessiva em quantificar o mérito profissional, articulando desempenho docente com o desenvolvimento profissional. Nos “Acordos de Resultados¹¹⁵” que foram assinados entre a SEEMG e o Governo mineiro, pode-se verificar essa excessiva preocupação com a quantificação para medir os resultados. Nesses documentos, “[...] a utilização de termos como número, escala, média, pontuação, diferença, grau, ponderação, percentagens, fórmula de cálculo, média aritmética, multiplicação e contabilização perspectivam a quantificação.” (ALVES; FIGUEIREDO, 2011, p. 125 - 126).

Para Ball (2005), que relaciona isso ao profissionalismo e ao desenvolvimento da performatividade,

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Por seu turno, Maroy (2013, p. 334) também relaciona profissionalismo com as políticas avaliativas que têm sido desenvolvidas em todo o mundo. Esse autor afirma que “[...] o profissionalismo do professor é agora posto à prova, a partir dos resultados dos alunos [...]. Se os resultados são bons sob a ótica dos padrões esperados, o profissionalismo não será questionado, mas, em caso contrário, serão interrogados.”.

No caso da ADI isso é agravado, pois a avaliação é individual e não colabora para que processos de trabalhos coletivos sejam efetivados no âmbito escolar. Pelo contrário, tem-se

¹¹⁵ Conforme aparece em SEEMG, 2011g; 2011h; 2012a e 2013.

tornado mais um mecanismo fiscalizador, controlador e avaliador da prática pedagógica, valorizando o produto do desempenho em detrimento do processo vivenciado pelo/a docente, acirrando as “disputas” e, portanto, a competitividade, entre os/as funcionários/as e também entre as instituições, visto que os resultados irão impactar sobre a carreira e a progressão dos/as funcionários/as. O que se tem presenciado como resultado dessa forma de avaliação é um crescente individualismo¹¹⁶, que em nada favorece o trabalho educativo e acelera os processos meritocráticos da avaliação, cada vez mais relacionados com as notas dos/as alunos/as no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Responsabiliza-se, mais uma vez, os/as docentes pelo “sucesso” ou “fracasso” escolar; contudo, sem questionar o “sistema ou as injustiças.” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011).

A manifestação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SindUTE –sobre a ADI vem ao encontro dessas afirmações

Segundo o discurso do Governo, a ADI é um processo de avaliação que busca o crescimento profissional, por meio da progressão e da promoção do servidor e qualidade dos serviços através de sua articulação com a avaliação institucional. Percebemos, no entanto, que o propósito verdadeiro é adequar a política de recursos humanos ao sistema meritocrático; enxugando a folha de pagamento e responsabilizando o servidor pela baixa qualidade do ensino. A ADI se caracteriza por seu caráter punitivo demissionista e institucionaliza o individualismo contribuindo para uma deteriorização das relações profissionais no interior das escolas, uma vez que estimulam a concorrência e enfraquecem nossa organização enquanto categoria. Acrescentamos a isso o fato de que a ADI faz parte de uma política salarial de desvalorização do piso salarial da categoria, [...] evidenciando mais uma vez a política de redução dos gastos públicos, inclusive nos investimentos na Educação Pública. O Sind-UTE entende a necessidade de se construir instrumentos capazes de aferir qualidade do serviço oferecido à população e propor alternativas para a melhoria do mesmo. Porém, acreditamos que esses instrumentos não podem ter o caráter punitivo, e muito menos transferir a responsabilidade pela qualidade do ensino, que é de todo o sistema educacional, para a capacidade individual dos trabalhadores e trabalhadoras em Educação. Qualquer ação que envolva transformações na Educação tem que ser construída coletivamente e um dos pontos inaceitáveis dessa avaliação é que ela tem o caráter especificamente individual. (inFORMAÇÃO, 2005, p. 2).

Esse caráter individual da avaliação contradiz um dos princípios do trabalho educativo, que diz respeito à cooperação, ou seja, o trabalho não é realizado de maneira isolada, individual, no entanto, o Governo quer avaliar individualmente aquilo que é produzido coletivamente. Outro caráter contraditório está relacionado à imaterialidade do

¹¹⁶ Ver o trabalho de Cunha (2009) e Gouveia (2012) que pesquisaram especificamente esse tema da ADI em Minas Gerais.

trabalho educativo. O/a professor/a não tem controle, ou melhor, não é o/a único/a responsável pela aprendizagem dos/as alunos/as, outros fatores também interferem nesse processo de ensino/aprendizagem, e precisam ser considerados em um momento de avaliação do trabalho realizado.

A construção coletiva proposta pelo SindUTE nos parece se aproximar daquilo que Bondioli (2004) e Freitas (2005) chamam de “qualidade negociada”.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A ADI no contexto da SEEMG instituiu um novo fundamento para o trabalho educativo, convergindo para uma regulação das políticas educativa (AFONSO, 2000, 2003; BARROSO et al., 2007; BARROSO, 2011; LESSARD, 2011; MAROY, 2011, 2013; OLIVEIRA, 2004, 2007, 2011a, 2011b) e consequente modificação na natureza do trabalho efetuado pelos/as professores/as. Trabalho esse que passa a ser orientado por uma perspectiva que se preocupa com o desempenho e com a busca para se atingir os resultados pactuados¹¹⁷ traduzidos em uma forte instrumentalização das políticas no plano quantitativo (LESSARD, 2011). Ou seja, um trabalho voltado para a eficiência do sistema educacional, entendido como resultado a ser atingido pelos/as alunos/as no Sistema de Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE- e também no IDEB. O trabalho educativo fica, portanto, submetido aos imperativos do desempenho, reduzindo a aprendizagem àquilo que é mensurável – os testes padronizados das avaliações de larga escala e seus indicadores (LESSARD, 2011).

A responsabilidade pelo sucesso ou não dos/as alunos/as nas avaliações de larga escala (que em uma perspectiva gerencialista medem a eficiência, eficácia e qualidade da Educação) recai unicamente sobre os/as professores/as, que mesmo com as condições adversas de trabalho; tais como: falta de recursos pedagógicos, materiais e humanos, salas superlotadas, baixa remuneração, e por isso tendo que trabalhar em mais de um turno de trabalho; como foi mencionado anteriormente, ainda tem que “prestar um serviço de qualidade para a sociedade.” Conforme indica os documentos e textos editados pelo Governo mineiro.

¹¹⁷ Pacto esse muitas vezes realizado sem a participação dos/as professores/as e por isso não revela os interesses desses/as atores/as (AUGUSTO, 2013).

Portanto, podemos afirmar que a ADI trouxe uma reconfiguração para o trabalho educativo dos/as professores/as, expressa no aumento da regulação de controle desse trabalho (MAROY, 2011).

5.5 A pactuação na SEEMG: Educação por resultados

A partir da análise da situação da SEEMG no início do Governo Aécio Neves, e com a implantação do “acordo de resultados”; a Secretaria entendeu que a pactuação a ser celebrada deveria levar em consideração o contexto em que vivia naquele momento. A opção foi então pelo estabelecimento de políticas de gestão, centradas no sistema, em detrimento de uma política de Educação (CASASSUS, 2009).

A Secretaria justifica sua ação e vincula Educação ao desenvolvimento e aos processos de globalização, dizendo que “É cada vez maior a pressão por uma Educação de mais e melhores resultados, pois é crescente a confiança no valor da Educação de qualidade como instrumento de desenvolvimento social.” (SEEMG, 2005b, p. 8).

As ações propostas pela SEEMG para cumprir com o objetivo do desenvolvimento por meio da Educação abrangia duas dimensões: a melhoria dos serviços educacionais prestados à população e a melhoria da gestão do sistema.

Apontando como metas a serem atingidas a universalização do Ensino Médio, apesar do aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, era necessário considerar que esse nível ainda apresentava um alto índice de abandono, em torno de 18% no primeiro ano, e chegando a 23% no terceiro ano do Ensino Médio. Outro índice que afetava o Ensino Médio era a taxa de distorção idade/série, algo em torno de 52,5%, em decorrência, principalmente, da alta taxa de reprovação, que era, em 2002, em torno de 9,3%. Essa combinação de fatores negativos, segundo a SEEMG, configura-se em um quadro de fracasso e ineficiência do Ensino Médio. Conforme documento da SEEMG, “[...] a Educação média mineira enfrenta três problemas básicos relacionados à qualidade do ensino, à eficiência do sistema e à equidade.” (SEEMG, [2006?]b, p. 27).

O desafio da SEEMG, ao celebrar o acordo, era assegurar a permanência dos/as jovens que já se encontravam na escola, e por outro lado, possibilitar a volta daqueles/as que haviam abandonado a escola pelos fatores expostos acima. Assegurando, ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho dos/as alunos/as, nas avaliações externas, bem como qualidade do ensino. Sem deixar de considerar, e procurando superar, as desigualdades regionais, pois devido a dimensão territorial de Minas Gerais, e da quantidade de municípios (853 municípios); a

Secretaria afirmava que esses fatores também interferiam na qualidade do ensino. As regiões Norte e Vales do Jequitinhonha e Mucuri são as que apresentam os “piores resultados”. Dessa forma, de acordo com a SEEMG,

[...] é indispensável que o conhecimento que já se tem dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais seja tomado não para isentar as escolas, educadores e o poder público das suas responsabilidades, mas como base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade. Por isso mesmo, torna-se indispensável, dada a extensão e diversidades regionais do Estado, estabelecer com clareza as prioridades, metas e estratégias de ação e eleger áreas geográficas para intervenção diferenciada. (SEEMG, [2006?]b, p. 18).

No entanto, como será demonstrado posteriormente, não foi bem isso que a política educacional, adotada pela SEEMG por meio do PROJER, implementou. Pelo contrário, privilegiou áreas que não apresentam altos índices de desigualdade social.

Nesse contexto de celebração do acordo, a SEEMG reforça, ainda, a necessidade de se dar uma atenção especial, e atendimento diferenciado ao/à aluno/a do noturno, justificando a necessidade de se desenvolver um modelo de ensino mais flexível e ajustado ao perfil desse/a aluno/a. É ressaltada, também, a necessidade do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, no contexto da “sociedade do conhecimento”, em que “[...] o trabalho educacional pode se estruturar em bases mais adequadas, podendo ajudar a promover, com ganhos de produtividade, a oferta de Educação escolar formal e de aperfeiçoamento profissional de boa qualidade.” (SEEMG, [2006?]b, p. 20).

A celebração do “acordo de resultados” na SEEMG, configura-se, portanto, em uma política de focalização no Ensino Médio, buscando a melhoria da qualidade do ensino, medida, especificamente, por meio das avaliações do SAEB e do SIMAVE.

Em termos de melhoria da gestão a Secretaria pretendia “[...] dotar o sistema de uma racionalidade e de mecanismos de controle e avaliação que são indispensáveis ao aumento da eficiência e eficácia, revertendo para a própria educação os ganhos obtidos na administração do sistema.” (SEEMG, 2005b, p. 20). Ou seja, a consolidação do modelo gerencial em todo o sistema de ensino.

Saraiva¹¹⁸ ([2006?]), em um documento intitulado “Minas Gerais: um exemplo para o Brasil, O Estado da Educação”, a partir de análise feita no período de 2003 a 2005, aponta como desafios a serem atingidos na busca por “Uma Educação de Resultados”: 1)

¹¹⁸ João Filocre Saraiva foi Secretário-Adjunto de Educação no período de 2003 a 2010; esse texto se aproxima muito de outro editado pela SEEMG que apresenta o Novo Plano Curricular para o Ensino Médio (SEEMG, 2006[?]c).

universalização do acesso à Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio, o que segundo ele seria atingido por meio do projeto estruturador “De universalização e melhoria do Ensino Médio”; 2) ampliação do tempo escolar, com o projeto “Aluno de Tempo Integral”; 3) qualidade do ensino, buscada quase que exclusivamente por meio dos índices obtidos nas avaliações externas (PROEB e SIMAVE) e também pela implantação dos projetos livro na escola, escolas em rede, PEAS e Escolas Referência (objeto dessa investigação e que será analisado no próximo capítulo); 4) equidade na Educação, projetos que buscam atingir as regiões do Estado que apresentam os “piores resultados nas avaliações”, como por exemplo, os projetos “Escola viva, comunidade Ativa” e projeto “incluir”; 5) Valorização dos/as profissionais da Educação; com a instituição da lei do plano de carreiras (Lei 15.293/2004) e projetos de formação continuada em serviço, com vistas à qualificação e ao desenvolvimento profissional; 6) desenvolvimento da gestão educacional, com a implantação de projetos como o Progestão e o CRV; 7) melhoria das condições básicas de funcionamento das escolas, com um Programa de construção, ampliação e reforma das escolas; e 8) cooperação Estado/município, principalmente no tocante ao transporte escolar. Saraiva afirma ainda que

Para o bom funcionamento do sistema educacional, é indispensável contar com escolas em boas condições de funcionamento, dotadas de um corpo docente competente, de especialistas bem preparados e geridas eficientemente. Mas, apenas isso não é suficiente, se tudo não se traduzir em **resultados efetivos** em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...]. (SARAIVA, 2006?, p. 20). (Grifos nossos).

Augusto (2012), embasada nos estudos franceses dos anos de 1980 de Demailly (2004), afirma que o acordo de resultados na Educação,

Representa um conjunto de estratégias globais dos serviços educacionais tendo em vista a necessidade de ajustá-los às exigências dos organismos financeiros internacionais, de mais eficácia e adequação às demandas econômicas do capitalismo. Insere-se em um contexto de mudança dos sistemas educacionais e na retórica da administração gerencial, prevendo seu êxito e sua eficácia. A regulação educativa¹¹⁹ por resultados é, nesse caso, mais flexível sobre os processos e reforça a autonomia na execução das ações; porém, é rígida quanto ao controle, por meio da avaliação dos resultados. (AUGUSTO, 2012, p. 699).

Resultados esses que, como afirmou o próprio Secretário-Adjunto, são medidos por meio de avaliações de larga escala, cada vez mais frequentes em nosso meio, como por exemplo, o SIMAVE, no Estado de Minas Gerais, o PROEB e o ENEM, em âmbito nacional

¹¹⁹ A autora chama a política de acordo por resultados de “regulação educativa por resultados”, entendendo a regulação como o papel desempenhado pelo Estado na implementação de políticas públicas.

e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que foi instituído pela OCDE em âmbito mundial, ferramenta que serve para comparar os sistemas de ensino, dos países pertencentes à OCDE, em relação à equidade da eficácia. Todos esses sistemas de avaliação evidenciam a lógica econômica¹²⁰ que subjaz esses modelos de avaliação, impostos de maneira imperativa aos sistemas de ensino, visto que esses não participam dos processos decisórios para implementação das medidas/resultados a serem alcançados.

Essa ênfase nas avaliações já estava prevista no PMDI (2003 – 2020), em que, entre objetivos prioritários para se atingir a qualidade na Educação, o Governo apresentava o seguinte:

Educação:

- Proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Fundamental na avaliação externa (SAEB).
- Proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Médio na avaliação externa (SAEB).
- Índice de evasão (reduzir).
- Percentual de pessoas que vivem em domicílios com computadores (PNAD). (MINAS GERAIS, 2003, p. 119). (Grifo no original).

E no PMDI (2011- 2030) são ressaltados os resultados obtidos pelo estado na Educação, salientando que, em 2009, Minas Gerais conseguiu o melhor IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ocupou a terceira posição tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. É destacada, ainda, a redução da taxa de distorção idade/série no Ensino Fundamental e Ensino Médio e a quarta posição alcançada na avaliação do PISA (MINAS GERAIS, 2011c). Pinto e Saraiva (2010, p. 121) apontam que isso se deve ao cumprimento do “acordo de resultados” estabelecido. Salientam, ainda, que, no ano de 2007, “O elevado nível de execução das metas estabelecidas resultou no pagamento de um prêmio por produtividade correspondente a 90,1% da remuneração a todos os servidores da Educação que atendiam às exigências¹²¹ legais para a concessão do prêmio.”

Os dados do IDEB, divulgados pelo MEC em setembro de 2014, apontam que Minas Gerais lidera o ranking entre os estados brasileiros tanto para os anos iniciais do ensino fundamental, quanto para os anos finais. O documento da SEEMG que apresenta o relatório de gestão (2010 – 2014), salienta que a educação mineira já atingiu o IDEB proposto para

¹²⁰ Para aprofundar nesse tema da crítica à política educacional orientada por resultados, com fortes marcas do mercado, feita por quem já foi uma ferrenha defensora desse processo, ver Ravitch (2011).

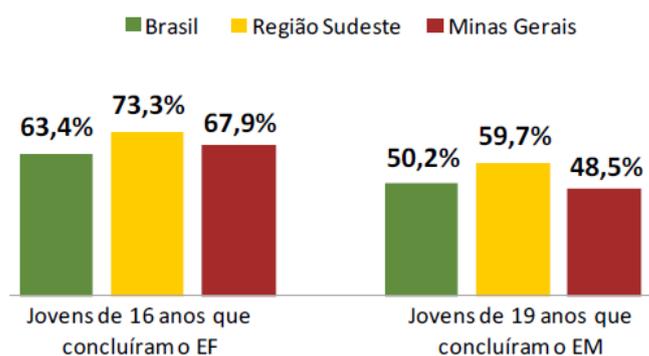
¹²¹ “Faz jus ao pagamento do prêmio produtividade o servidor em atividade, ocupante de cargo de provimento efetivo, em comissão ou subsecretário de Estado, em efetivo exercício em órgão ou entidade que seja signatária de Acordo de Resultado, que, no período de referência, tenha obtido na Avaliação de Desempenho Individual (ADI) nota igual ou superior a 70%. O pagamento do prêmio é anual e coletivo e alcança todos os servidores do setor avaliado que atendam às exigências estabelecidas.” (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 121 e 122).

2021, ou seja, a nota 6,2, em 2013. No ensino médio a rede estadual ocupa o quarto lugar entre os estados (SEEMG, 2014).

Entretanto, Casassus (2009, p. 74) alerta que “É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objetivo de conseguir uma Educação de qualidade. Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação.”

E, além disso, quando analisamos os dados apresentados pelo próprio Governo, identificamos que a “evolução” não foi de uma magnitude para ser comemorada. Em 2000, Minas Gerais atendia 96,9% das crianças de sete a quatorze anos e cerca de 80,8% dos/as jovens de quinze a dezessete anos estavam matriculados no Ensino Médio, segundo os dados obtidos nos documentos analisados. Em 2002, a taxa de atendimento escolar para a faixa de quinze a dezessete anos era de 88,5%, no entanto apenas 42,6% estavam no Ensino Médio, ou seja, havia alunos dessa faixa etária cursando o Ensino Fundamental. A perspectiva era de que, no ano de 2005, a taxa de atendimento escolar no Ensino Fundamental chegasse a 98,7% (universalizada praticamente) (SARAIVA, [2006?]). Mas os dados apresentados no PMDI (2011 – 2030) indicam que a taxa de alunos/as matriculados no Ensino Fundamental, de seis a quatorze anos¹²², no ano de 2009 era de 93,4% e somente 68% concluíram essa etapa. Na faixa etária de 15 a 17 anos 85% estavam na escola, no entanto, apenas 54,4% encontram-se no Ensino Médio. O Gráfico 11 representa esses dados.

Gráfico 11- Proporção de jovens que concluíram o Ensino Fundamental e médio (2009)



Fonte: Todos pela Educação com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE). In: PMDI (2011- 2030). (MINAS GERAIS, 2011c).

No site do MEC encontramos os índices estabelecidos para a Educação, a partir das metas aprovadas no PNE (2014 – 2024). Os gráficos que apresentam os resultados de Minas Gerais apresentam um aumento percentual em relação aos dados de 2009. Entretanto, para o

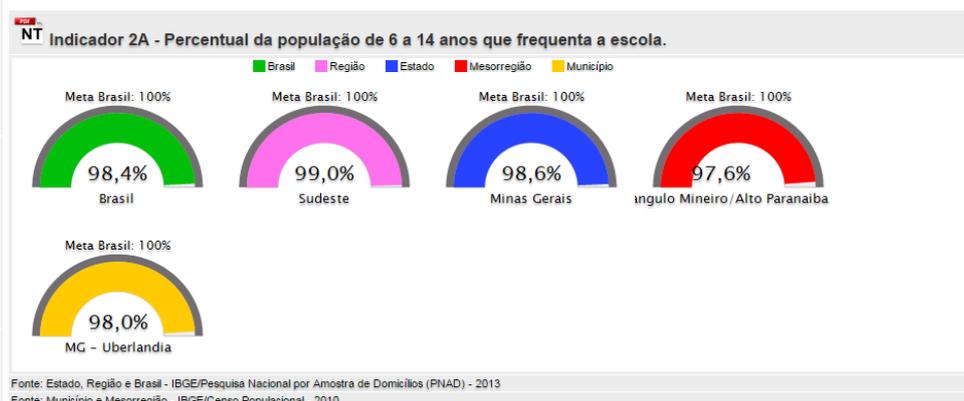
¹²² A partir de 2004 Minas Gerais adotou o Ensino Fundamental de nove anos com o objetivo de “ampliar o sucesso na aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2003f).

Ensino Fundamental ainda aparece uma distorção entre o número de alunos/as matriculados/as (98,6%) e aqueles/as que efetivamente concluíram essa etapa da escolarização (72,3%). Em Uberlândia, especificamente, os dados não se diferem muito daquele apresentado pelo estado. Os gráficos a seguir apresentam este resultado.

Gráfico 12 – Percentual de alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental

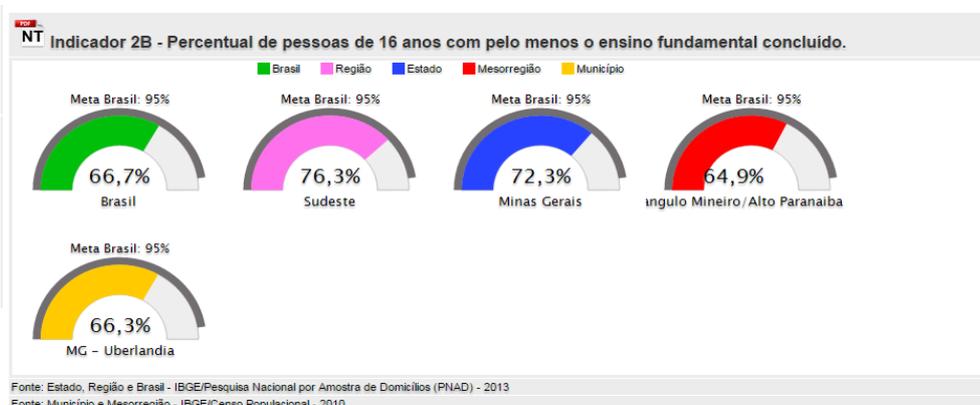
Meta 2 – Ensino Fundamental

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.



Fonte: MEC, 2014

Gráfico 13 – Percentual alunos/as que concluíram o Ensino Fundamental



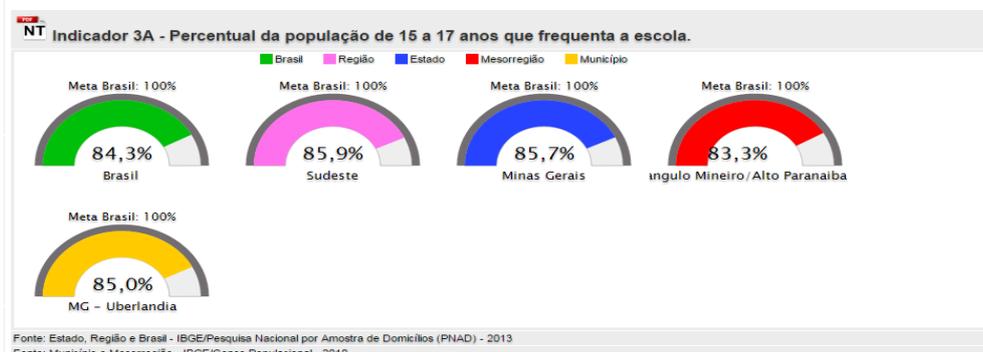
Fonte: MEC, 2014.

Os dados coletados relativos ao Ensino Médio, tendo como base o ano de 2013, não apresenta uma modificação expressiva. Estão matriculados nas escolas estaduais 85,7% dos/as jovens entre 15 e 17 anos, no entanto, apenas 61% estão matriculados/as no Ensino Médio. E, no município de Uberlândia, a situação ainda é mais agravante, pois, o índice de matrícula está em torno de 54% nesta faixa etária. A distorção ainda persiste, ou seja, os objetivos estratégicos e indicadores finalísticos, que foram apresentados no quadro 9, não foram atingidos; quando tomamos como base o ano de 2011. Os gráficos 14 e 15 ilustram isso.

Gráfico 14 – Percentual alunos/as matriculados/as no Ensino Médio

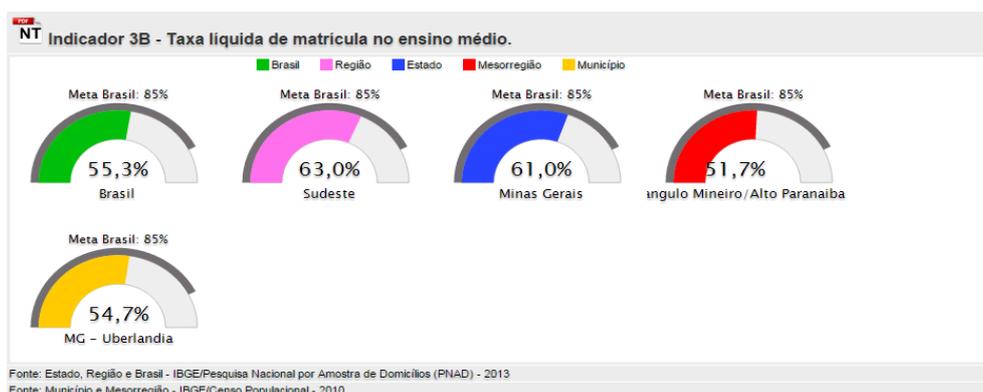
Meta 3 – Ensino Médio

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).



Fonte: MEC, 2014.

Gráfico 15 – Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio



Fonte: MEC, 2014.

As políticas educacionais implantadas no processo de contrarreforma não foram capazes de modificar o quadro de “ineficiência” da Educação. As taxas de conclusão, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, ainda continuam baixas. De acordo com a SEEMG ([2014?]); as taxas de aprovação do Ensino Médio estão em torno de 76,5% e as de distorção são de 34,3%¹²³. Ou seja, os objetivos estratégicos e indicadores finalísticos, que foram apresentados no quadro 9; não foram atingidos, quando tomamos como base o ano de 2011. As metas previstas no PNE de 2001 não foram atingidas; ainda estamos atrasados pelo menos vinte anos com relação, por exemplo, à erradicação do analfabetismo e à universalização do Ensino Fundamental, que já constavam na Constituição Federal de 1988. E continuam sendo metas a serem cumpridas, como demonstra o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG, 2011-2020):

¹²³ O SindUTE/MG também publicou algumas cartilhas no ano de 2012 abordando esse tema para cada etapa da escolarização. Para aprofundar ver em www.sindutemg.org.br.

2.2.11 – Elevar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental para 90% (noventa por cento), em até cinco anos.

2.2.12 – Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental para 14% (quatorze por cento), em até cinco anos, e para 10% (dez por cento), em até dez anos.

2.2.13 – Reduzir a taxa de abandono no Ensino Fundamental para 2% (dois por cento), em até cinco anos, e para 1% (um por cento), em até dez anos. (MINAS GERAIS, 2011a).

Em relação ao Ensino Médio o PDEMG coloca o seguinte como meta

3.2.13 – Aumentar a taxa de conclusão do Ensino Médio para 60% (sessenta por cento), em até cinco anos, e para 85% (oitenta e cinco por cento), em até dez anos.

3.2.14 – Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio para 25% (vinte e cinco por cento), em até cinco anos, e para 15% (quinze por cento), em até dez anos.

3.2.15 – Reduzir a taxa de abandono do Ensino Médio para 7,5% (sete vírgula cinco por cento), em até cinco anos, e em 3,7% (três vírgula sete por cento), em até dez anos. (MINAS GERAIS, 2011a).

Ao propor como meta para os próximos dez anos algo que já deveria ter sido efetivado, como as próprias políticas indicavam, o Governo admite a incapacidade das políticas implantadas de reduzir as desigualdades e promover a equidade (tão propalada nos discursos, porém, pouco efetivada na prática), talvez pelo fato do não investimento na Educação. Como afirma Oliveira (2003b, p. 74), o conceito de equidade que aparece tanto nos documentos dos organismos multilaterais como nos programas governamentais, “[...] sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim.”. A autora argumenta que as expectativas giram em torno de se adequar o sistema às demandas do capital, mais que promover a equidade social. O relatório do BM sobre equidade e desenvolvimento adverte “[...] o foco na equidade não deve ser desculpa para uma política econômica deficiente.” (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 11).

Casassus (2009, p. 73), analisando o processo de contrarreforma das políticas educativas dos últimos vinte anos, nos diz que “[...] a evidência empírica indica que os esforços encetados não colheram os frutos esperados [...] a desigualdade persiste”. Entretanto, os governos insistem nesse modelo de política educativa, aprofundando e centralizando, ainda mais, em políticas de estandardização e avaliação qualitativa. O que tende a piorar a situação, visto que há uma pressão ainda maior sobre os/as docentes, “mediante uma parafernália de prêmios ou castigos”, ao invés de pensar em mudanças no sistema (CASASSUS, 2009).

5.5.1 Educação por resultados: elaboração do Currículo Básico Comum (CBC)

O discurso político da busca pela qualidade no serviço público, feito pelo Governo mineiro, ganha outro adjetivo na SEEMG. Nessa Secretaria há uma ênfase na Educação de “qualidade e de excelência”. É com essa finalidade que foi implantado o PROJER em 220 escolas estaduais, no ano de 2004. Com o slogan: “PROJER: A Reconstrução da Excelência na Escola Pública”.

A justificativa inicial era a necessidade de qualificação do profissional da Educação, uma vez que o Ensino Fundamental havia se “universalizado” e o Ensino Médio encontrava-se em expansão, conforme discutido no item anterior. No entanto, essa “universalização” se deu sem que houvesse uma elevação da qualidade do ensino (entendida como aumento do número de matriculados/as e diminuição da evasão e da repetência), por isso, naquele momento, era preciso profissionalizar, qualificar e desenvolver os/as profissionais da Educação, segundo a SEEMG.

O projeto responsável por essa qualificação recebeu o nome de PDP, e tinha por objetivo promover o desenvolvimento profissional dos/das educadores/as, especificamente, sob dois aspectos: um relacionado ao conhecimento e outro à Pedagogia.

Em relação ao conhecimento, segundo a SEEMG, o/a educador/a deveria compreender que deve ampliar a sua capacidade analítica, crítica e prática, e ainda que, “[...] esses conhecimentos são passíveis de questionamentos, de aperfeiçoamento e de reformulação.” (SEEMG, 2004a, p. 18). E com relação ao aspecto pedagógico, a ideia é propiciar aos/às educadores/as a convicção de “[...] que a possibilidade de crescimento profissional e intelectual depende do gesto consciente de cada educador se colocar na posição de aprendiz.” (SEEMG, 2004a, p. 18).

Entendemos que essas justificativas eram um preâmbulo para a introdução do projeto de elaboração das propostas curriculares para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que viriam como objetivos do desenvolvimento profissional, atrelado ao PROJER/PDP. Na verdade, uma reedição de proposta anterior, como discutiremos ao final deste capítulo.

O PDP deveria ser constituído por Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDPs, que seriam formados pelos profissionais das ER (e também das escolas associadas), por iniciativa própria, conforme ressalta a Secretaria, com a finalidade precípua de elaborar um

plano anual de estudos, para ser desenvolvido na escola. Entretanto, o plano anual de 2004 já veio determinado pela SEEMG da seguinte maneira:

[...] os projetos a serem elaborados devem ter por objetivos a elaboração das propostas curriculares a serem implementadas nas suas respectivas escolas, definindo os conteúdos a serem ensinados, as formas de abordagem, os métodos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os recursos necessários à sua implementação. (SEEMG, 2004a, p. 20).

Os GDPs foram então constituídos para desenvolverem essas atividades, que foram orientadas e acompanhadas por um “profissional qualificado, com experiência na formação de educadores e com capacidade e sensibilidade para reconhecer como legítimos os problemas vivenciados pelos educadores na prática cotidiana da escola.” (SEEMG, 2004a, p. 20), contratado pela SEEMG. Esses profissionais, em alguns documentos, são chamados de orientadores/as e em outros consultores/as; a maioria era vinculada à UFMG, e especialistas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Essa equipe de orientadores/as¹²⁴ encontra-se no nível central da estrutura do PDP, conforme o anexo A.

Além de elaborar as propostas curriculares, que receberam o nome de Currículo Básico Comum (CBC), os GDPs, em 2004, deveriam discutir os temas: Avaliação da Aprendizagem e Avaliação de Desempenho. No tema Avaliação da Aprendizagem a finalidade era examinar a proposta metodológica da SEEMG para fazer a avaliação anual da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino, que seria adotada a partir de então, destinando para esse estudo 25 horas. E na ADE, o objetivo era discutir e aperfeiçoar a proposta metodológica de avaliação de desempenho que seria adotada pela SEEMG, em função do ordenamento legal que havia sido promulgado, conforme apresentado nos itens anteriores, ocupando também 25 horas de estudo.

Em função de atrasos no cronograma inicialmente previsto pela Secretaria, esses dois temas não fizeram parte dos estudos dos GDPs em 2004, sendo discutidos e estudados somente em 2005. Dessa forma, os GDPs no ano de 2004 dedicaram-se ao estudo das propostas/orientações advindas dos/as orientadores/consultores/as com a finalidade de analisar, criticar e a partir disso elaborar as propostas de ensino para cada disciplina do currículo escolar, a ser implementada no ano de 2005.

¹²⁴ Em 2004 a equipe de consultores que elaboraram as orientações para elaboração dos CBCs, inicialmente, era composta por: Arthur E. Q. Gomes (Coordenador), Dácio G. Moura (coordenador), Selma A de Moura Braga, Mario Jorge D. Carneiro, Lana Mara C. Simam, Ângela Souto, Renildes Dias, Lucia Gouveia Pimentel, Paulo César Ventura, Miríam Bueno, Lilavate I. Romanelli e Estáquia S. de Sousa. (SEEMG, 2004h). No entanto, no relatório final do PROJER (2006) não aparecem os nomes do Mario, da Ângela e da Lilavate, e outros 33 nomes são acrescentados à lista, totalizando quarenta orientadores (SEEMG, 2006d).

A Secretaria orientou que a elaboração dessas propostas curriculares levasse em consideração a visão flexível de currículo, e baseada nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - de quinta a oitava séries, afirma ainda que o currículo deveria significar “[...] a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.” (SEEMG, 2004g, p. 2).

Ao planejar as ações curriculares os/as professores/as deveriam considerar as seguintes questões: 1) Quanto tempo será dispensado a cada tópico de conteúdo do CBC? 2) Qual é a sequência mais adequada para o ensino dos tópicos de conteúdo do CBC de uma determinada disciplina? 3) Quais conteúdos complementares poderão ser acrescentados ao CBC e como poderão ser acrescentados ao CBC e como poderão se relacionar a ele? 4) Quais conteúdos podem ser desenvolvidos por meio de um tratamento interdisciplinar em uma dada série? 5) Como articular o trabalho realizado em diferente níveis de escolarização? (SEEMG, 2005c).

Para cada disciplina foi apresentada uma “proposta preliminar” contendo as diretrizes gerais para o ensino de cada disciplina, que deveria ser complementada de acordo com os interesses de cada escola, por meio dos GDPs. Isso exigiria, segundo a Secretaria, um trabalho cooperativo desenvolvido ao longo de vinte semanas, intercalando tarefas individuais e coletivas. Era necessário, todavia, manter uma base comum para todo o estado.

As versões preliminares das propostas, de maneira geral, seguiram a seguinte estrutura: introdução (reconstrução histórica, importância da disciplina no currículo escolar) razões, diretrizes, sentido, finalidades da disciplina, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, princípios norteadores, objetivos, orientações metodológicas, conteúdos, eixos temáticos e avaliação.

Cada GDP deveria fazer o estudo das propostas preliminares e enviar as sugestões do grupo, que deveriam ser consolidadas pelo/a coordenador/a do grupo e enviadas pela internet ao/à orientador/a em Belo Horizonte. Ao longo das vinte semanas, os GDPs deveriam fazer as tarefas individuais, leitura das partes do texto indicada, que eram discutidas de forma coletiva, nas reuniões com todo o grupo. Era, então, preenchido um quadro para ser enviado ao/a orientador/consultor/a.

Esses quadros apresentam as seguintes orientações: 1) Razões (sentido) para ensinar a disciplina; 2) Diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina; 3) Critérios para a seleção de conteúdos (nesses três itens deveria ser levando em consideração aquilo que era apresentado no documento norteador, o que orientava a prática pedagógica dos/as educadores/as e o que

era importante e não havia sido mencionado no documento preliminar, ou seja, sugestões de acréscimo); 4) Ajustes recomendados para a primeira parte do CBC (considerando os conteúdos da proposta do CBC, ajuste no conteúdo, habilidades/competências e as orientações pedagógicas); 5) Proposta de complementação da primeira, segunda, terceira e quarta parte do CBC (considerando novos conteúdos propostos, habilidades/competências e orientações pedagógicas); 6) Proposta de ações educativas integradoras¹²⁵ (conceitos, conteúdos, habilidade, competências comuns, disciplinas que compartilham, possíveis ações integradoras); 7) Condições de ensino necessárias à implementação da nova proposta¹²⁶ (conteúdos da proposta curricular da disciplina, atividades de ensino aprendizagem previstas, condições de ensino necessárias); 8) Ajustes (emendas) nas razões (sentido) para se ensinar a disciplina; 9) Ajustes (emendas) nas diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina; 10) Ajustes (emendas) nos critérios para a seleção de conteúdos do CBC; 11) Pontos positivos e dificuldades na realização das tarefas individuais e coletivas (para cada item estudado); 12) Proposta curricular da disciplina (série, CBC, conteúdo complementar, orientações pedagógicas e condições necessárias de ensino), em um total de 24 quadros, entre as tarefas individuais e coletivas (SEEMG, 2004g).

As orientações contidas nas versões preliminares nem sempre eram compreendidas pelos/as coordenadores/as de GDP. Como as orientações eram online, e muitos/as não dominavam as ferramentas tecnológicas a comunicação era prejudicada. Essa falta de domínio aparece nas entrevistas feitas, em algumas falas dos/as coordenadores/as; como por exemplo,

[...] eu não tinha nenhuma iniciação a computação [...]. (C1).

[...] às vezes a gente não sabia ainda direito. (C4).

Nós não nos sentíamos preparados/as para este tipo de instrumento [a internet]. (C15).

Eu nem tinha computador próprio. (C37).

[...] porque, na verdade, eu não tinha internet na época. (C40).

[...] na época, a gente não usava muito a internet. (C43).

¹²⁵ Ações educativas integradoras “[...] são propostas de atividades e/ou projetos em que diversas disciplinas podem participar. As diversas disciplinas devem reunir em torno de um tema de interesse comum. Para o planejamento de tais atividades, devem ser identificadas as competências, habilidade e conteúdos ou conceitos comuns às disciplinas que participarão da atividade.” (SEEMG, 2004i, p. 39).

¹²⁶ “Nessa tarefa, finalmente, vocês estarão escrevendo o que vocês já vêm pensando como condições de ensino necessárias à implementação da nova proposta. Devem se escritas as necessidades de infraestrutura física (laboratório, equipamentos, livros, material, etc.) e as necessidades de recursos humanos (qualificação de professores, contratação de professores especialistas, etc.).” (SEEMG, 2004i, p. 23).

A constatação disso, por parte da SEEMG, fez que no III Encontro com os/as coordenadores/as, ocorrido em setembro de 2004, os/as orientadores/consultores/as elaborassem um documento chamado de “Folha de Orientação da Disciplina¹²⁷”, para cada disciplina do currículo. Nessa folha, os/as orientadores/consultores/as apresentavam as maiores dificuldades apresentadas pelos/as coordenadores/as, até aquele momento, e faziam sugestões para a finalização do trabalho. Entre as dificuldades aparecem: tarefas incompletas; dificuldade em diferenciar diretrizes, condições de infraestrutura, metodologias, critérios para organização dos conteúdos e objetivos; falta de entendimento sobre o que é competência, habilidade (em relação a esse item os/as orientadores/consultores/as indicam que “Será importante que seu grupo leia mais sobre currículo por competências para tirar dúvidas relacionadas a essa organização curricular. Entrem na biblioteca do site e procurem mais textos sobre currículo por competências.” (SEEMG, 2004h, p. 19).). É apontada, ainda, a ausência de uma reflexão mais aprofundada da prática pedagógica.

Essa dificuldade na comunicação entre coordenadores/as e orientadores/consultores/as em parte pode ser explicada pelo fato de que os documentos editados pela SEEMG e as orientações para a reelaboração das propostas, por vezes, apresentavam informações contraditórias. Em artigo publicado por orientadoras da SEEMG, foi dito que isso se explica pelo fato de que

Houve casos em que as propostas curriculares foram concebidas por uma equipe e outros membros foram incorporados ou toda equipe foi trocada. Isso gerou desencontros por parte dos orientadores quanto aos encaminhamentos a serem fornecidos aos coordenadores, o que resultou em muitas dúvidas e inseguranças. (BARBOZA; LIMA, 2005, p. 8).

Confirmando o que as autoras acima afirmam, outros/as orientadores/consultores/as da SEEMG, na “Folha de Orientação da Disciplina”, dizem que “[...] reconhecemos que o roteiro para estudo da proposta não corresponde totalmente à estrutura da nossa proposta.” (SEEMG, 2004h, p. 22).

Na pesquisa empírica os/as coordenadores/as ao serem questionados/as sobre o CBC, destacaram o fato de o PDP utilizar a metodologia de grupos interdisciplinares. O que para alguns foi visto como positivo, uma vez que propiciou uma diversidade das ações desenvolvidas e até veem nisso uma possibilidade de construção coletiva. Entretanto, para a maioria dos/das entrevistados/as o CBC já veio “pronto”, foi elaborado por uma elite de intelectuais da UFMG e o Governo quis colocar isso “goela abaixo”. Isso justifica, inclusive,

¹²⁷ Este documento é de setembro de 2004 e foi coletado na visita feita à 40ª SRE.

a recusa de alguns/mas professores/as em trabalharem com o CBC, uma vez que não se veem nele. E outros/as que participaram do processo em Belo Horizonte ficaram surpresos/as ao se depararem com a versão impressa do CBC. Transcrevemos algumas falas ilustrativas nesse sentido.

Isto foi no início, o início do GDP em 2004 quando começou, mas isto já era por área. Geografia ... cada um participava dentro da sua área. Preenchia e mandava lá para Belo Horizonte aquilo que a gente... os textos... aquilo que ia sendo elaborado, aquilo que eles perguntavam. Porque tudo já vinha um pouco pronto. Pronto não... já vinham com algumas questões para a pessoa ... fazer, dando suas opiniões, mas, tinham pessoas lá gabaritadas já que ... já estavam escrevendo esse CBC lá... [Lá em BH?] É com certeza, cada CBC já tinha o seu... o professor responsável lá, o que fez o CBC, o que discutia, o que falava, o que debatia. Eles devem ter aproveitado algumas das nossas informações, algumas de nossas experiências, mas quem fez o CBC mesmo, assim... foi lá em BH, aqueles que eles contrataram e que já tinham a capacitação para fazer... (C9)

Particpei bem no início, da construção do CBC, que já estava pronto... Por mais que você falasse algo que iria fazer mudanças ... você já percebia que aquilo já estava pronto, era só para nós fazermos umas observações, alguma coisa... Mas, nós estávamos questionando, analisando, uma coisa que já estava pronta, na verdade. (C13).

[...] o CBC foi uma atitude vertical da Secretaria de Educação, evidentemente que eles reuniram com os professores das Escolas Referência depois que fez um levantamento do que o pessoal pensava, ou seja, nós fornecemos subsídios, digamos assim. Eles juntaram esses subsídios do Estado como um todo e montaram o CBC e mandaram “goela abaixo”, não houve uma avaliação nem da escola, nem das pessoas que participaram do PROJER, com relação a decisão se é aquilo lá mesmo que seria o mais interessante. (C17)

Lá em BH, nós participamos de todo aquele processo de escolha, de eleição, de votação de conteúdo... Mas de forma assim... vamos dizer... no final... acabou que o resultado foi meio surpresa para nós. Porque a visão que nós tínhamos da montagem desse CBC ficou pulverizada, nós não viemos com esse resultado pronto. Cada reunião que tinha lá, nós dávamos ideia e voltávamos...e apresentávamos lá na coordenação geral ... apresentávamos lá no telão quais eram as propostas... depois daquela eleição nós perdíamos a ideia do que ficou decidido... Aí, então, quando veio o resultado nós ficamos de certa forma ... Sendo novidade para nós também. (C20).

E muitas vezes, depois que apresentávamos, eles já chegavam com os slides prontos sobre os resultados... Porque não era feito na hora a reflexão de todos os slides apresentados. Terminavam as apresentações eles apresentavam o “fechamento das ideias” no Powerpoint... Mas não elaborado na hora, estava já feito... Até que ponto o professor participou dessa elaboração? Eu questiono. (C30).

Esses questionamentos feitos pelos/as coordenadores/as trazem a tona uma realidade vivenciada no processo de elaboração dos CBCs, quando eles/as se veem apenas como coadjuvantes e não como atores/as principais dessa elaboração, corroborando com a

afirmação feita por Sacristán (2000) sobre a significação do currículo para os/as professores/as, quando esse fala que “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como mera operação de mutilar ou acrescentar.” (p. 176). O preenchimento dos quadros permitia apenas esse processo de mutilação ou acréscimo e não o de elaboração.

Outro questionamento feito foi o fato de que as contribuições dos grupos foram entregues na reunião de coordenadores/as em novembro de 2004, e quando iniciaram as aulas, em fevereiro de 2005, o material já estava impresso para ser distribuído para as escolas. Conforme afirmação da SEEMG “Em janeiro de 2005, a SEEMG publicou a versão preliminar dos conteúdos Básicos Comuns.” (SEEMG, 2006c, p. 58). E, em outro documento é destacado que “[...] a nova proposta curricular de cada disciplina contém um conjunto de CONTEÚDOS BÁSICOS CURRICULARES (CBC), comum a todas as escolas estaduais e que todas estão OBRIGADAS a ensinar, a partir de 2005.” (SEEMG, 2005b, p. 27). (Destaques no original). Alguns/mas coordenadores/as alegam que não houve um tempo hábil para que os/as orientadores/as fizessem um consolidado de todo o estado e elaborassem um documento único em tão curto espaço de tempo.

A própria Secretaria afirma que, para criar os referenciais do Ensino Básico “[...] reuniu especialistas por áreas de conteúdos e nível de ensino, produzindo o Currículo Básico Comum – CBC [...]” (SEEMG, 2005f, p. 30). E em documento editado em 2006, além dos/as consultores/as a Secretaria acrescenta os/as professores/as, como partícipes do processo de elaboração dos CBCs. “[...] a SEEMG contratou uma equipe de consultores educacionais, especialistas das diversas disciplinas, para elaborar, com o apoio dos professores, as Propostas curriculares.” (SEEMG, 2006c, p. 58). No contexto do “Estado para Resultados”, Pinto e Saraiva¹²⁸ (2010) afirmam que

[...] essas políticas e ações resultam da intuição e da experiência dos seus formuladores e se fundamentam em conhecimento seguro da realidade do estado e em análises de experiências anteriores de reforma da Educação, tanto em Minas Gerais quanto em outros estados e países. (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 115).

Essas falas confirmam a “suspeita” dos/as coordenadores de que foi a Secretaria quem formulou as políticas, e também o fato de que essas políticas foram recontextualizadas no âmbito do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”, confluindo para aquilo que

¹²⁸ Esse texto é de autoria de Vanessa Guimarães Pinto, então secretária de Educação e João Antônio Filocre Saraiva, Secretário-Adjunto de Educação. Portanto, a fala deles representa o discurso da própria SEEMG.

Sacristán (2000, p. 108) afirma: “A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social.”

Com questionamentos ou não, o CBC, a partir de 2005, por meio de uma Resolução tornou-se obrigatório para todas as escolas, sendo ER ou não. A Resolução nº 666, de 7 de abril de 2005, em seu artigo segundo preconiza que

As unidades estaduais de ensino devem implantar, a partir do início do ano letivo de 2005, conforme planejamento curricular das suas ações pedagógicas, os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs que devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e às necessidades dos alunos.

Parágrafo único. Caberá a cada escola distribuir os temas e tópicos dos CBCs pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares. (MINAS GERAIS, 2005).

Essa normativa também regulamenta a introdução da ADI nas escolas estaduais de Minas Gerais uma vez que coloca entre os seus objetivos “[...] constituir matriz de referência para o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem, associado ao processo de Avaliação de Desempenho Individual – ADI [...]” (MINAS GERAIS, 2005).

A SEEMG, por meio do PDP, reforçou essa normativa considerando que o CBC servirá de base para:

a) a Avaliação de Desempenho Individual dos professores; b) a Avaliação Institucional das escolas e c) para a avaliação externa do sistema educacional, realizada pelo Programa Estadual de Avaliação da Educação Básica – PROEB, a definição desse conjunto de conteúdos deve ser feita muito criteriosamente, em razão das suas repercussões na vida dos alunos, dos professores e das escolas. (SEEMG, 2005b, p. 27).

Posteriormente a Secretária de Educação e o Secretário-Adjunto afirmaram que,

O CBC, pelas suas características, tornou-se a matriz de referência para os programas de avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e base para o estabelecimento de parâmetros para avaliação institucional das unidades escolares, avaliação do desempenho individual dos professores e para a proposição de metas com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes. (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 119).

Ou seja, a SEEMG vincula a aplicação do CBC à avaliação das escolas, dos/as professores e dos/as alunos/as. Esse foi o entendimento e o sentimento também expresso por alguns/mas coordenadores/as em algumas entrevistas.

Porque a única coisa que tem dentro da escola hoje que vem dessa época, que começou em 2006, e que a escola faz “obrigada”, não é porque quer, é o

Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. Que é a avaliação que faz no começo do ano para os alunos do 1º colegial e no final do ano. Isto, inicialmente, qual era a ideia? A ideia era avaliar a implementação do CBC; e que depois acabou virando, na minha avaliação, uma avaliação dos professores. Porque a prova ela é aleatória, tem um banco de dados lá no CRV, que roda de forma aleatória, por exemplo, História, tem 17 questões que tem conteúdos do 1º, 2º e 3º ano; o que acontece? O professor é obrigado a responder um gabarito, e esse gabarito é postado no site. E o aluno depois que faz a prova, faz a checagem do gabarito dos alunos, e serve para que? Para averiguar o gabarito dos alunos com o dos professores... Os professores sentem que eles estão sendo avaliados e não os alunos. E uma crítica que se faz, desde o começo, é essa, se é para avaliar a implementação do CBC, porque as questões são aleatórias? Abrangendo todo o Ensino Médio e o professor é obrigado a fazer o gabarito? (C33).

Quando chegam as provas do PAAE, são as únicas avaliações que dão oportunidade para fazermos uma crítica online. Os professores fazem essa crítica porque essa prova do PAAE vem contemplando, realmente, questões tiradas ali, que eles acham, que devem ser trabalhadas pelo CBC. E são provas que os nossos professores não aceitam porque caem questões, por exemplo, lá no conteúdo de física, que os nossos professores só trabalham no 3º colegial. E essa prova do PAAE é feita só pelos alunos do 1º colegial. O que acontece? Os nossos meninos sempre saem mal nessa prova, porque eles não estão vendo esses conteúdos. O Governo fala: 'Está no CBC porque vocês não trabalham? Se é do CBC porque vocês não trabalham?' E é o momento em que o professor faz a crítica, ele reclama, fala que aquele conteúdo é visto somente no 3º colegial, que os nossos meninos não tem condições de fazerem aquelas questões... Isto acontece em todas as áreas, Geografia, História, Língua Portuguesa, os professores de todas as áreas falam a mesma coisa. Tem uma certa incoerência sim. O CBC é muito questionado ainda. (C43).

Entretanto, para a Secretaria, a finalidade da avaliação proposta no PAAE visava a tornar a escola pública mineira mais eficaz e com um melhor padrão de qualidade, que deveria ser medido pelas avaliações externas (PROEB/SIMAVE e o SAEB). Apontava ainda para a necessidade de mudança no modelo de avaliação a ser seguido pelas escolas, que deveria ter uma função pedagógica, inovadora e também de controle. Portanto, deveria mudar a avaliação para mudar a escola e o Banco de Itens deveria ser visto como um facilitador do trabalho docente (SEEMG, 2005f). A Secretaria afirma ainda que o PAAE proporciona benefícios para toda a comunidade escolar, para a escola que pode rever e direcionar seu planejamento, para o aluno identificar os conteúdos que precisa estudar mais para melhorar seu desempenho escolar, e para o/a professor/a que deve utilizar essa avaliação como ferramenta auxiliar para o seu trabalho pedagógico (SEEMG, 2014).

De acordo com a Secretaria, a implantação do Programa de avaliação, objetivava ser construtivo, no sentido de propiciar uma avaliação diagnóstica e formativa dos/as alunos/as; mas deveria também

[...] Fornecer elementos importantes para a avaliação do desempenho docente e a autoavaliação das escolas.

Oferecer subsídios para fundamentar pedagogicamente planos de intervenção que promovam efetivamente a melhoria da aprendizagem, da prática docente e do ensino. (SEEMG, 2006c, p. 58).

De certa forma, os/as coordenadores/as tinham razão ao vincularem o PAAE com a política de avaliação da SEEMG, e dizerem que na verdade a avaliação era para o/a docente e não para os/as alunos/as. No documento da Secretaria é apontado que potencialmente o PAAE

[...] constitui-se também um instrumento de qualificação dos professores. Com o perfil anual de seus resultados a escola pode traçar uma linha evolutiva da melhoria do ensino, criando um importante indicador da qualidade do trabalho docente para a avaliação de desempenho profissional. (SEEMG, 2005f, p. 31).

Nesse sentido, trazemos a afirmação de Maués (2010):

Na lógica dessa tese a ênfase na avaliação, como uma nova regulação da Educação, passa a ser determinante para chamada qualidade da Educação. É a partir dos resultados dos exames externos que tudo passa a ter sentido, o currículo, a formação dos professores e o trabalho docente. (p. 722).

Essa autora ressalta, ainda, que a avaliação tem assumido uma função mercadológica, ou seja, mesmo sendo elaborada pelo Governo, segue as orientações e a lógica do mercado. E dessa forma, os/as professores/as são cada vez mais responsabilizados pelos resultados.

No contexto da contrarreforma, em Minas Gerais não foi diferente. A regulação da Educação, ou da qualidade da Educação, como preconiza a SEEMG, se deu por meio da implementação dos CBCs, e dos vários mecanismos de controle inerentes a ele, como por exemplo, a ADI, o PAAE, além das avaliações do SIMAVE, medindo o desempenho dos/das professores/as por meio do desempenho dos/as alunos/as e explicitando uma visão managerencialista, ou seja, “[...] o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com uma ênfase particular nos resultados dos exames.” (GEWIRTZ, 2002, p. 126).

5.5.2 Educação por resultados: novo plano curricular para o Ensino Médio

O quadro de “ineficiência e fracasso” do Ensino Médio nas escolas estaduais mineiras, segundo avaliação feita pelo Governo no âmbito do “Choque de Gestão”, conforme foi apresentado anteriormente, fez com que a Secretaria de Educação buscasse uma alternativa, além das que já haviam sido implementadas, para alterar esse quadro. E a alternativa proposta foi a mudança na estrutura curricular do Ensino Médio.

Dessa forma, então, no ano de 2006, o Governo de Minas Gerais, por meio da Resolução nº 833¹²⁹, de 25 de novembro de 2006, instituiu a nova organização curricular a ser implementada no Ensino Médio, que deveria ser obrigatoriamente implantada em todas as ER e nas escolas associadas que desejassem. Entretanto, essa implementação seria gradativa, ocorrendo em 2006 apenas nos primeiros anos do Ensino Médio, de maneira a garantir que a “rotina da escola” não fosse alterada bruscamente.

No documento intitulado Novo Plano Curricular do Ensino Médio, os/as autores/as afirmam ter um objetivo “ambicioso”, que requer “uma mudança na forma de se pensar a Educação escolar” (SEEMG, [2006?]b, p. 8) em Minas Gerais, com vistas a melhorar a eficiência do sistema educacional; aumentar o desempenho dos/as alunos/as e a qualidade do ensino; superar as desigualdades regionais; dar mais atenção aos/às alunos/as do noturno e promover uma Educação escolar voltada para as novas tecnologias.

O referido documento ainda apresenta como finalidades da mudança na Educação escolar: 1) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; 2) sólida formação básica; 3) aprimoramento do educando como pessoa humana; 4) compreensão dos fundamentos científicos e 5) acesso e domínio das tecnologias digitais. Ainda são apontadas as seguintes razões da mudança: ampliar as oportunidades de acesso; aumentar as chances de permanência; tornar a vida escolar uma experiência de sucesso; tornar a escola um lugar melhor para ensinar; implementar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e otimizar o uso dos recursos e da infraestrutura.

Como princípios norteadores, o documento apresenta: o compromisso fundamental com a formação, o desenvolvimento e aprendizagem dos/as alunos/as; a gestão democrática; escola mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva; a autonomia pedagógica da escola; participação ativa da comunidade; plano curricular sintonizado com a vida social e com o mundo do trabalho; compromisso com a difusão de valores e atitudes; conteúdos curriculares com vistas à transformação social e à participação ativa dos/as alunos/as nas atividades escolares (SEEMG, [2006?]b).

Além disso, os/as autores/as propõem uma “inversão na concepção de Educação escolar” explicando que

O novo plano curricular para o Ensino Médio não está a anunciar que os conteúdos científicos e tecnológicos, a formação para o trabalho e o domínio

¹²⁹ Inicialmente foi editada a Resolução nº 753, em 06 de janeiro de 2006, mas esta Resolução não foi implementada, acabou sendo modificada e foi então elaborada outra Resolução, que é a nº 833 (MINAS GERAIS, 2006a).

de habilidades intelectuais específicas devam ser colocadas em segundo plano. [...] Ao proclamar que ela (a concepção de Educação escolar) se constitui na formação e no desenvolvimento dos jovens como seres humanos, esse anúncio cria um novo fundamento para o processo educativo. A partir dele estabelece-se uma outra direção que orienta a organização dos conteúdo escolares, dos tempos e dos espaços escolares, das formas e dos critérios de avaliação e, acima de tudo, dos objetivos dos processos educativos. (SEEMG, [2006?]b, p. 30).

A Secretaria propôs uma organização curricular que atendia ao Ensino Médio Regular Diurno (que compreendia o ensino diurno para os/as alunos/as que não apresentavam defasagem idade/série); Ensino Médio Regular Noturno (destinado aos/as alunos/as que apresentavam pelo menos um ano de defasagem idade/série, que teriam que cumprir 480 módulos/aula de estudos complementares em outro turno) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Projeto de Aceleração de Estudos (também oferecido no noturno para aqueles/as alunos/as com dezenove anos ou mais).

Essas alternativas de oferta para o Ensino Médio, comportando quatro possibilidades de “opção”¹³⁰ encontram-se representadas no quadro 16. A fala de uma das analistas entrevistada demonstra isso.

As escolas não tiveram opção. Nós até tivemos embates muito grandes com os diretores, com os professores, supervisores, porque as pessoas não aceitavam. Elas entendiam, e não sei, acho que até com uma certa razão, que o novo plano era específico para quem estava dentro do PROJER. Até porque, estas 13 escolas, elas tinham os seus benefícios financeiros. Então quando você entra em um projeto financiado, você tem as coisas boas e as ruins. E as outras escolas não recebiam nada. E fazer com que eles entendessem que a Secretaria, enquanto mantenedora, ela tem, não é nem questão de direito... **quem mantém é que define como é que serão as ações.** Então, foi um trabalho muito grande para nós, analistas da superintendência, discutir isto com as demais escolas que não era ER, que era um novo plano curricular e que não tinha saída. Todo mundo tinha que praticar. (A2). (Grifos nossos).

Essa fala também apresenta um elemento que outros/as coordenadores/as apresentaram, e que será tratado posteriormente, a questão da falta de autonomia das escolas. Apesar de o discurso da Secretaria enfatizar que a finalidade do PDP era tornar os/as professores/as autores/as e, portanto, autônomos/as, a prática das ações tem revelado outra coisa: centralização das decisões no âmbito central do PDP, e as escolas e os/as professores/as apenas como executores da política educacional.

¹³⁰ Opção entre aspas, pois as escolas, a princípio, não tinham outra possibilidade de oferta a não ser essa, uma vez que era uma resolução da SEEMG que deveria ser cumprida.

Além das escolas, que ofertavam o Ensino Médio, terem que seguir esse modelo, outra “novidade” que a Resolução trazia eram as “Ênfases Curriculares”. Os/as alunos/as, a partir do segundo ano, seriam organizados por áreas do conhecimento, com “ênfase” em determinada área: Ciências Humanas ou Naturais, no segundo ano; Ciências Humanas, Exatas ou Biológicas, no terceiro e quarto ano (no caso do ensino noturno).

Quadro16- Alternativas de oferta para o Ensino Médio: Resolução nº 833/2006

| ALTERNATIVAS | 1º ANO | | 2º ANO | | | | 3º ANO | | 4º ANO | | Nº total de módulos-aula |
|---|-------------------|------|-------------|-----|-------------|-----|-------------------|------|-------------|-----|--------------------------|
| | 1º e 2º semestres | | 1º semestre | | 2º semestre | | 1º e 2º semestres | | 1º semestre | | |
| | MAS | MAA | MAS | MAA | MAS | MAA | MAS | MAA | MAS | MAA | |
| 1. Ensino Médio Regular (diurno) | 25 | 1000 | 25 | 500 | 25 | 500 | 25 | 1000 | - | - | 3000 |
| 2. Ensino Médio Regular (noturno)* | 20 | 800 | 20 | 400 | 20 | 400 | 20 | 800 | 20 | 400 | 2800 |
| 3. Educação de Jovens e Adultos (noturno) | 20 | 800 | 20 | 400 | 20 | 400 | - | - | - | - | 1600 |
| 4. Projeto de Aceleração de Aprendizagem | 15 | 600 | 15 | 300 | - | - | - | - | - | - | 900 |

Obs.: MAS = Número semanal de módulos-aula; MAA = Número anual de módulos-aula

Fonte: SEEMG, [2006?]b, p. 40, e MINAS GERAIS, 2006a.

Essa enturmação não era de “livre escolha”, mas deveria seguir a seguinte recomendação:

No segundo Ano:

- Alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas do primeiro ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse.
- Alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do primeiro ano: indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho.
- Nos terceiro e quarto anos, livre opção dos alunos para sua área de interesse.
- É recomendável que a escola, ao final do primeiro ano, faça matrícula prévia para planejar melhor e com mais tempo a enturmação dos alunos no segundo ano. (SEEMG, [2006?]b, p. 44, grifos no original).

Para os terceiro e quarto anos a opção era livre, de acordo com o interesse dos/as alunos/as. Mas, mesmo dizendo que havia uma liberdade de escolha o documento da SEEMG apresentava três possibilidades de oferta, levando em consideração o porte das escolas. Escolas de pequeno porte, com menos de 40 alunos/as no segundo ano e no terceiro ano poderiam oferecer apenas uma “ênfase”. Escolas de médio porte, ou seja, que possuísem pelo menos duas turmas de um determinado ano, poderiam oferecer duas “ênfases”. E as escolas maiores poderiam oferecer as três “ênfases”. Os quadros 17, 18 e 19 apresentam essas possibilidades oferecidas pela SEEMG.

Quadro17 - Ênfase em Ciências humanas

| CBC (Ênfase Curricular) Máximo: 8 disciplinas | ALTERNATIVAS DE OFERTA | | |
|--|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| | Ensino Médio regular (Diurno) | Ens. Médio Regular noturno + EJA | Aceleração de estudos |
| | nº semanal de módulos-aula | nº semanal de módulos-aula | nº semanal de módulos-aula |
| ÊNFASE: CIÊNCIAS HUMANAS | | | |
| Arte | | | |
| Biologia | | | |
| Ed. Física | | | |
| Física | | | |
| Geografia | 4 | 3 | 3 |
| História | 4 | 3 | 3 |
| L. Estrangeira | 4 | 2 | 2 |
| L. Portuguesa | 4 | 4 | 4 |
| Matemática | 3 | 3 | 3 |
| Química | | | |
| Outros (opção semestral) | 6 | 5 | - |
| TOTAL | 25 | 20 | 15 |

Fonte: SEEMG, [2006?]b, p. 42 e MINAS GERAIS, 2006a.

Quadro18 - Ênfase em Ciências Naturais

| | ÊNFASE: CIÊNCIAS NATURAIS | | |
|--------------------------|---------------------------|-----------|-----------|
| Arte | | | |
| Biologia | 4 | 3 | 3 |
| Ed. Física | | | |
| Física | 4 | 3 | 3 |
| Geografia | | | |
| História | | | |
| L. Estrangeira | | | |
| L. Portuguesa | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 4 | 4 | 3 |
| Química | 4 | 3 | 3 |
| Outros (opção semestral) | 6 | 4 | - |
| TOTAL | 25 | 20 | 15 |

Obs.: No 2º ano, as escolas possuem maior grau de liberdade para compor o seu currículo, pois é maior o número de módulos-aula livre disponíveis em "Outros".

Fonte: SEEMG, [2006?]b, p. 42 e MINAS GERAIS, 2006a.

Quadro19 - Estrutura curricular baseada nas ênfases para o terceiro e quarto anos do Ensino Médio

Estrutura Curricular

| CBC AMPLIADO Máximo: 8 disciplinas | ALTERNATIVAS DE OFERTA | | | | | |
|---|--|------------------------------------|--|------------------------------------|--|------------------------------------|
| | Ensino Médio Regular (diurno) | Ens. Médio Regular (noturno) | Ensino Médio Regular (diurno) | Ens. Médio Regular (noturno) | Ensino Médio Regular (diurno) | Ens. Médio Regular (noturno) |
| | nº semanal de módulos- aula | nº anual módulos-aula | nº semanal de módulos- aula | nº anual módulos-aula | nº semanal de módulos- aula | nº anual módulos-aula |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | | CIÊNCIAS EXATAS | | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | |
| Arte | | | | | | |
| Biologia | | | 2 | 2 | 4 | 4 |
| Ed. Física | | | | | | |
| Física | | | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Geografia | 4 | 3 | | | | |
| História | 4 | 3 | | | | |
| L. Estrangeira | 2 | 2 | | | | |
| L. Portuguesa | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Química | | | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Outros(opção semestral) | 8 | 5 | 8 | 5 | 8 | 5 |
| TOTAL | 25 | 20 | 25 | 20 | 25 | 20 |

Fonte: SEEMG, [2006?]b, p. 43 e MINAS GERAIS, 2006a.

Entretanto, em Uberlândia não foi isso que ocorreu. O modelo denominado “Ênfases Curriculares” não foi adotado em todas as ER. Algumas escolas conseguiram uma autorização para não fazerem essas modificações. As falas de alguns/mas gestores demonstram como aconteceu isso:

O [...] teve uma resistência quanto a isto. Nós passamos por várias reuniões, e aqui em Uberlândia, não só a nossa escola, mas, seis outras escolas ficaram com a grade antiga. Nós não fizemos essas escolhas de áreas, que eram exatas, humanas e biológicas. Nós optamos para o aluno fazer todos os conteúdos. Nós fizemos reuniões, na época, com o Filocre, que era o Secretário-Adjunto da Educação, ele veio a Uberlândia, nós fizemos um movimento... Nós estivemos também em BH, tiveram encontros... Então, foi autorizado para sete escolas em Uberlândia, manter a grade. Eu fico feliz em ter mantido, nós não tivemos a outra experiência, mas, através da nossa grade eu vejo que a aprovação dos meninos, o aproveitamento dos meninos, foi muito bom. (G3)

Então, mexeu na grade horária, no número de aulas, na época tinha uma diferença muito grande, por exemplo, tinham cinco aulas de português e duas de Geografia; eles nivelaram. Por quê? O que importava era dar uma base para o aluno em todos os níveis, em todos os conteúdos, para que ele no

segundo ano escolhesse qual era a área que ele tinha afinidade, se era área de humanas, biológicas ou se era exatas, e daí ele optar por essa área. A partir do segundo ano ele teria uma grade curricular diferente, específica daquela área que ele escolheu. [...] Então, Uberlândia foi quem fez todo o movimento com relação à ER, que não dava, que não tinha como continuar com o projeto, porque no meio do caminho, esse menino amadurecia e via que não era aquilo que ele queria. Aí já era tarde, ele tinha perdido aquele tanto de matéria... Ele chegava no terceiro ano e falava ‘Ah! Mas eu queria era engenharia... Ah! eu queria outro conteúdo.’ E aí? Porque ele não tinha ainda esse amadurecimento quando fez a escolha. ‘Brigamos’ na época, as escolas de Uberlândia foram líderes dessa movimentação, que tinha que mudar... houve a possibilidade de oferecer o 6º horário, porque, até então, eles tinham cortado e nós tínhamos somente 25 módulos/aula por semana; passaria a ser trinta para contemplar esses conteúdos e atender o aluno no mínimo, no básico que ele precisaria. (G8)

Nós fomos uma das sete escolas que conseguimos junto à Secretaria manter a nossa matriz curricular com dez conteúdos. Nós não optamos por ‘ênfase’, como era o projeto da Secretaria fazer ‘ênfase’. E o [...], junto com mais seis escolas, tivemos essa autorização por apresentarmos justificativas do porquê permanecer nessa matriz curricular que nós tínhamos e não aderir entrar nas ‘ênfases’. E tivemos essa autorização para continuarmos nessa matriz curricular com dez conteúdos. [...] Eu acredito que se outras escolas quisessem, também teriam conseguido, mas foi interesse dessas sete escolas, aqui de Uberlândia, continuar na matriz curricular anterior às ‘ênfases’. (G9).

Um/a coordenador/a de GDP de uma dessas escolas descreveu da seguinte maneira a atuação, principalmente, dos/as gestores/as, em relação à resistência ao NPCEM

E tem outra questão, não sei se você vai tocar nisto, aqui em Uberlândia foi a única superintendência que teve um movimento, inclusive abaixo assinado encabeçado por diretores, o sindicato também acompanhou isto, contra a implementação da grade curricular – o NPCEM. Aqui teve abaixo assinado de diretores de escola, o sindicato também acompanhou, em que eles pegaram na ‘algibeira’ do deputado, levaram o deputado para BH e o deputado conseguiu uma autorização para que aqui não fosse colocada em prática a nova grade curricular; o que é um contrassenso. Porque se hoje nós temos, por exemplo, o ENEM; ele é por área, a proposta curricular também é por área. Eles nem quiseram melhorar a proposta, simplesmente refutaram a proposta porque eles querem seguir o conteúdo programático do vestibular, ou vestibular seriado. Isto só aconteceu aqui! (C33).

Essa discussão foi feita também nos colegiados das escolas. Na ata de uma das escolas pesquisadas foi encontrada a seguinte colocação

O colegiado, atendendo reivindicação da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários, aprovou por unanimidade a permanência do atual Quadro de Estrutura Curricular, ou seja, da grade escolar de 2006, pois ela

atende plenamente aos interesses dos alunos de nossa escola. (ATA DA REUNIÃO¹³¹ [...], 22/12/2006, p. 183).

Outras escolas aderiram à nova “grade curricular”, no entanto, com o passar dos anos, o próprio Governo revogou essa decisão e as escolas puderam reorganizar seus currículos. Na pesquisa empírica, isso aparece também, tanto na fala dos/das gestores/as como entre os/as coordenadores/as de GDP. As falas seguintes ilustram isso.

A escola adotou [o NPCEM] a partir dessa época da ER, depois eles abriram mão, deixaram a escola criar a grade curricular de acordo com as necessidades da escola. (G5)

Adotamos, porque saiu até uma Resolução. Tinha uma Resolução, acho que de 2007 [2006], e essa Resolução dizia que primeiro as ER tinham que trabalhar nesse plano curricular; em 2008 [2007], então já foi obrigatório para todas as outras escolas do Ensino Médio. [...] Em 2010, a Secretaria de Educação já abriu mão de alguns pontos; ela limitou só o número de disciplinas, por exemplo, no terceiro ano limitou em 9 disciplinas, e no segundo ano em 10 disciplinas. E a grade do primeiro ano se manteve. (G6).

Aderimos, achamos interessante a ideia, infelizmente não deu para fazermos um trabalho de qualidade, porque os professores trabalham em escolas diferentes; então são poucos professores que trabalham manhã e tarde na nossa escola; nas áreas das humanas, nas áreas das exatas, nas áreas da biomédica... então não deu para fazermos aquele trabalho de interdisciplinaridade, que é tão necessário. (C16).

[...] nós trabalhamos com as ‘ênfases’. Teve um ano que nós tivemos humanas e exatas. Só que nós achamos que não foi bom para a escola. Porque quando o menino insiste em mudar de turma, por vários motivos, durante o ano o menino se acha no direito de mudar de turma... Se o menino está em uma turma de humanas e passa para uma turma de exatas, realmente, é incoerente. A quantidade de aulas, por exemplo, de Matemática lá nas humanas não é igual à quantidade de aulas nas exatas. Português a mesma coisa, Física, Química... Então, nós não gostamos. Até a própria SEEMG já voltou atrás. Agora ela tem um outro modelo de plano curricular e nem aconselha a trabalharmos no sistema de ênfases. O Governo já está pensando em uma outra estratégia, principalmente para o Ensino Médio, porque ele viu que não adianta. Trabalhar com as ênfases não é o ideal para a escola. (C43).

Outra ressalva da Resolução nº 833/2006, era em relação ao primeiro ano do Ensino Médio, em que deveria ser ofertado todo o CBC, de maneira não aprofundada e depois os conteúdos seriam repetidos de maneira mais complexa nos anos seguintes. Fato que também causou resistências.

Foi feita uma avaliação e todo mundo recusou aquela proposta, aquele tipo de proposta, porque realmente dificulta muito você transformar o primeiro

¹³¹ Para manter o anonimato, conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes das escolas serão mantidos em sigilo, sendo utilizado o símbolo [...] em todas as citações das atas dos colegiados das escolas.

colegial em um ano síntese, e depois ir esmiuçando isto aos poucos, não dá. Nós enviamos isto, foram discussões acirradas que nós tivemos em BH, mas, a Secretaria bateu o martelo e o CBC continua do mesmo jeito, sem mudanças. (C5).

[...] então trabalhava no primeiro ano mais superficial, depois no segundo era para trabalhar aquilo ali mais profundo e no terceiro. Só que, do jeito que eles queriam não dava certo, porque eles queriam que desse todo o CBC no primeiro, todo o CBC no segundo, e todo o CBC no terceiro. Assim... lógico... de maneira diferenciada. (C9).

[...] a gente deveria trabalhar no primeiro colegial todo o conteúdo daquela disciplina, de maneira superficial, dando os conceitos básicos, no segundo e no terceiro colegial o que seria feito? Seriam revistos aqueles conteúdos de maneira a se aprofundar. Eles dizem que esse é um sistema em espiral. O aluno entra em contato com o conteúdo uma primeira vez, superficialmente, depois ele volta, de maneira mais aprofundada. E dessa maneira se esperava ter uma aprendizagem. O que nós observamos é que no primeiro colegial várias matérias só tem duas aulas semanais para trabalhar todo o conteúdo do Ensino Médio, o que é impossível. Outra questão, muitos assuntos, das diversas matérias, sem um certo aprofundamento de um determinado conceito ou conteúdo, é impossível você prosseguir e passar para outro conteúdo. Uma coisa é pré-requisito para a outra e não dá para vermos tudo de maneira superficial. (C38).

[...] tanto é que houve uma dificuldade muito grande para vivenciar porque muitos professores ficavam indecisos, não sei se você conhece bem o CBC?... Se você pega lá o de Português, por exemplo, no primeiro ano tem toda a matéria, quer dizer do primeiro, segundo e terceiro, depois vem ela também no segundo e no terceiro; só que o foco dela vai aumentando o grau de dificuldade vai aumentando, mas é o mesmo conteúdo repetido nos três anos. É assim que eles querem que seja trabalhado. (G5).

A proposta apresentada pela SEEMG, como um todo, enfatiza a necessidade do uso das linguagens tecnológicas para suprir, ou superar, os atrasos educacionais, indicando os cursos que seriam implementados em todas as escolas, desde capacitação em informática instrumental até a construção de websites bem como o desenvolvimento de competências educacionais. Para Soares (2008), que analisa a reforma do Ensino Médio em âmbito nacional, “[...] o objetivo da reforma curricular do Ensino Médio está intrinsecamente subordinado às determinações do mundo produtivo, tendo a linguagem informacional como alicerce para a implantação das reformas.” (p. 69). Esse autor afirma ainda

[...] que as ditas linguagens tecnológicas vem encobrendo todo o discurso da necessidade de transformação dos sistemas educacionais públicos. Essas linguagens são vistas como a solução para o atraso da escola diante de uma sociedade que avança a passos largos pelos caminhos das tecnologias informacionais [...] Mas dentro e fora da escola infelizmente a realidade tem sido outra. Somente 13,6 milhões de pessoas, 8% da população, acessam a Internet a partir de computadores em casa, conforme o Mapa das Desigualdades Digitais (2006), do Ministério da Ciência e Tecnologia. (SOARES, 2008, p. 69).

Silva (2009), ao analisar a reforma do Ensino Médio brasileiro, via elaboração de ordenamentos legais, corrobora com essa ideia e afirma que

O conceito de ‘competências’ vem associado ao de ‘tecnologias’, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, ‘tecnologias’, ‘competências e habilidades’ e ‘adequação ao mundo do trabalho’ são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais. (SILVA, 2009, p. 445).

Essas análises, no nosso entendimento, podem ser aplicadas também ao modelo de reforma educacional que foi adotado em Minas Gerais, agravadas pelo fato de que não haveria contratações de professores/as para o oferecimento dos cursos em informática. O documento da SEEMG é claro em relação a isso: “A SEE **não autorizará** designação de professores para lecionar especificamente esses cursos.” (SEEMG, [2006?]b, p. 46, negrito no original). Ou seja, haveria uma sobrecarga de trabalho para os/as professores/as, que além de suas disciplinas, deveriam encarregar-se também dos cursos de informática, sem terem uma formação específica para isso.

Sacristán (2000), ao analisar a reforma escolar na Espanha, chama-nos a atenção para o fato de que, ao se propor uma reforma curricular, deve-se considerar o seguinte aspecto: “[...] definir esse conteúdo cultural é algo mais do que ditar novas disposições curriculares [...] a realidade dessa nova cultura depende não apenas de decisões administrativas sobre novos conteúdos, mas também das condições de sua realização.” (p. 58).

Parece-nos que, em Minas Gerais, esse aspecto não esteve presente, e, portanto, não foi considerado. A proposta era de mudanças com as mesmas condições objetivas. Outro fator a ser considerado é o que Zibas (2005a) apresenta, qual seja o fato de que há uma necessidade de aproximação entre currículo e cultura juvenil, visto que

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. (ZIBAS, 2005a, p. 25).

Além disso, os/as professores/as deveriam conhecer bem a proposta para que não ocorresse o que Zibas (2005b) aponta, apoiado em outras pesquisas, como um dos grandes problemas da contrarreforma educacional no Brasil: “Os professores têm pouca informação

sobre a reforma, relacionando-a, em um primeiro momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação.” (p. 1076).

Soares (2008), ao analisar a contrarreforma educacional do Ensino Médio no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs), informa-nos que, para ele, a reforma curricular “já havia começado antes mesmo de ser levada às instâncias da sociedade diretamente ligadas a sua aplicação” (SOARES, 2008, p. 68): aos/as professores/as da Educação Básica e à comunidade escolar de maneira geral. Para esse autor, “Isto demonstra que tradicionalmente as políticas públicas no Brasil raramente consultam o público o qual procurará atingir, o que denuncia uma grave despreocupação dos gestores públicos que ainda carregam uma ação autoritária na elaboração de tais políticas” (SOARES, 2008, p. 68).

Em Minas Gerais, isso não foi diferente; ao analisar os documentos que embasam todo esse movimento de contrarreforma, desde 1990, deparamo-nos com um texto do João Antônio Filocre Saraiva, de 1998, quando ele era Secretário-Adjunto de Educação do Governo Azeredo, em que ele já apontava tanto para elaboração dos CBCs para a reforma do Ensino Médio; assim como aconteceu com o GDP. Naquela época, o modelo estava sendo “testado como programa-piloto”, mas com a mudança de Governo o projeto foi engavetado, retornando em 2003, com a sua volta como Secretário-Adjunto da Educação do Governo Aécio Neves.

Descrevemos algumas das ideias centrais do “projeto-piloto” para ressaltar as semelhanças com o PROJER. De acordo com Saraiva ([1998?]),

[...] nesse Programa-piloto, está sendo adotado um modelo de trabalho que tornou o processo de inovação curricular indissociável daquele de capacitação dos professores. Ou seja, o plano de reforma do Ensino Médio adotou um modelo aberto de elaboração **da nova proposta curricular** e dos materiais de ensino correspondentes, **em que o trabalho dos especialistas, especialmente contratados para esse fim, vem sendo discutido com os professores que atuam na sala de aula.** (SARAIVA, 1998, p. 113). (Grifos nossos).

É destacada, ainda, a estratégia utilizada em que os/as professores/as recebem as propostas elaboradas pelos/as especialistas e elaboram críticas e sugestões, aplicam essas metodologias em sala de aula, acompanhados/as de tutores/as; e após discussão com os/as especialistas e os/as tutores/as, essa proposta é reelaborada. As propostas preliminares foram elaboradas por diversos/as especialistas da área específica de cada disciplina. Em termos de estrutura curricular, o modelo apresentado também se parece com o que foi estipulado pela

Resolução nº 833/2006, apresentando uma base comum e uma parte diversificada. Inclusive, o termo “ênfases curriculares” já era utilizado na proposta que estava sendo gestada.

Entre as pessoas que elaboraram as propostas em 1998, encontramos o nome do Arthur Eugênio Quintão Gomes, que, no início do PROJER foi o coordenador dos/as consultores/as contratados pela SEEMG, conforme aparece no documento que apresenta o roteiro de estudos das propostas curriculares (SEEMG, 2004g). Além das consultoras Reinildes Dias e Lilavate I. Romanelli e da Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação, Syene Maria Coelho de Toledo, que também retorna à SEEMG em 2003. Ou seja, até a equipe foi preservada, além do João Antônio Filocre Saraiva, novamente, Secretário-Adjunto.

Isso reforça a ideia dos/das coordenadores/as de GDP que afirmam que a proposta já estava pronta, que foram usados/as pela SEEMG para implementar algo e “fazer de conta” que houve participação. Uma das analistas educacionais entrevistada também expressou essa ideia.

Na verdade, o que assim, inicialmente, nós pensávamos que da elaboração das propostas curriculares, nós passamos um ano discutindo com os GDPs, e acreditávamos até que esse material estava sendo produzido com a opinião dos professores. Mas, no final daquele ano de trabalho, e com a publicação dos primeiros CBCs, das primeiras propostas curriculares, muitos professores, eles chegaram a colocar isto para a Secretaria, que na verdade, dava uma ideia de que o documento também já estava pronto. Então, parecia que, o tempo inteiro, nós tínhamos os grupos de trabalho, mas, que algumas coisas na Secretaria já estavam definidas. Nós tínhamos essa ideia. Mas, eu não posso afirmar, que em relação às propostas curriculares, elas já estavam prontas, não posso afirmar isto. Mas, que muitas das observações que foram feitas das discordâncias, isto não apareceu no documento final. Porque nós acompanhávamos tudo, inclusive quando nós íamos para BH, nós nos reuníamos com professores de outras superintendências, e as reivindicações, as discussões, os conteúdos que eles achavam necessários aparecer na proposta, isto não apareceu nos documentos finais. A Secretaria sempre colocou que os documentos, que tudo era feito a partir das discussões nos grupos. Mas, eu não sei se realmente tudo era feito, algumas coisas pareciam que já estavam prontas. (A2).

Isto era para falar de uma falsa democracia. Que o professor participou, o professor escolheu... mas, o professor participou, escolheu, de acordo com a escolha que eles fizeram das falas. Não foi realmente, um condensado de tudo que tinha, foi bem direcionado; foi bem dirigido. (C30)

Inclusive, até mesmo os eixos temáticos, na época, muita gente falava: ‘Ah! Isto daqui já está pronto lá em BH.’ ‘Isso aqui já está pronto, o que nós estamos fazendo? Não sei, não. Mas, acho que isto aqui é só para gastar tempo.’ Quer dizer... tem como provar? Não tem como provar! (C31).

Entendemos que tenha havido um processo de “bricolagem” (BALL, 2001) em que uma política pensada em um determinado contexto, recebeu um novo tratamento, sendo recontextualizada, retrabalhada e implantada em outro momento, tanto no que se refere à elaboração de um “novo” currículo, materializado nas mudanças curriculares no Ensino Médio e na elaboração de propostas curriculares quanto no projeto de formação continuada em serviço dos/as professores/as por meio dos GDPs e também na implantação, mesmo que parcial, do NPCEM.

Esses elementos nos levam a pensar em dois processos: “proletarização do trabalho docente” (APPLE, 1995), e perda de autonomia pedagógica.

As modificações propostas, tanto pela reformulação dos conteúdos curriculares, por meio dos CBCs, quanto a reorganização do currículo, apresentada pelo NPCEM, conduziram a uma reestruturação do trabalho docente. Reestruturação essa que tem resultado em uma proletarização desse trabalho, manifesta na falta de controle sobre esse trabalho, acompanhado de uma desqualificação em função da introdução de controles gerencialistas, como a padronização dos procedimentos (APPLE, 1995).

A falta de autonomia se expressa naquilo que foi apresentado por Contreras (2002), embasado nos estudos de Smyth (1991, p. 67), quando afirma que na contrarreforma implementada na Espanha ele pode verificar que “[...] a Administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequencia de ação e prestação de contas, e os docente desenvolvem *profissionalmente* o trabalho.” (itálico no original).

O processo vivenciado pelos/as coordenadores/as de GDPs, no contexto da contrarreforma educacional em Minas Gerais, também explicita o que foi sintetizado por Contreras (2002), tanto na “elaboração” dos CBCs, quanto na implementação do NPCEM. O discurso da descentralização, iniciado ainda na década de 1990, por meio da criação dos colegiados nas escolas, escolha de gestores/as etc., conforme apresentado no capítulo anterior, foi subsumido pelas estratégias de centralização do “Choque de Gestão”. O/a professor/a foram incorporados/as (cooptados/as) para desenvolverem apenas os “detalhes” da implementação da política educacional, com um discurso do profissionalismo, por meio da qualificação e conseqüente desenvolvimento profissional, atrelados à participação no PROJER. Ou seja, foi relegado a este/a apenas a função de executar na prática aqueles esquemas que foram pensados fora da prática pedagógica dos/as professores/as, o que resultará em um escasso poder de controlar o trabalho educativo. E, ao invés de promover a

profissionalização docente, contribuiu para tornar o/a professor/a um mero “executor de diretrizes [...] desprofissionalizado.” (SACRSITÁN, 2000, p. 169).

A “falsa” ideia de participação nas decisões leva os/as professores/as a pensarem que estão de fato contribuindo para mudar o quadro educacional, quando o que ocorre é a assimilação de processos presentes no toyotismo (ANTUNES, 2001).

Para sedimentar essa ideia de participação, a necessidade de envolvimento e o desenvolvimento do profissionalismo, para além dos processos de formação continuada em serviço que vinham sendo desenvolvidos até aquele momento, a SEEMG, resolveu criar uma “Escola” para formar os/as professores/as, e assim, formar, divulgar e disseminar seus ideais. Dessa forma, surge a “Escola das Escolas” – Magistra - que será tratada na próxima seção.

5.6 MAGISTRA: a escola de formação dos/as professores/as de Minas Gerais

A Constituição do Estado de Minas Gerais é quase omissa em relação à formação continuada de professores/as; faz uma pequena menção em seu artigo 196, inciso décimo relacionando a formação continuada, ou o termo que é utilizado “reciclagem”, com a promoção da qualidade do ensino. O referido artigo diz que “[...] a garantia do padrão de qualidade, mediante: [...]; b) condições para a reciclagem periódica pelos profissionais de ensino.” (MINAS GERAIS, 2007b).

A formação continuada ganhou destaque ao longo desses anos, haja vista a quantidade de projetos e programas que foram desenvolvidos, conforme apresentado ao longo do texto. Por fim, a SEEMG criou uma Rede Mineira de Formação de Educadores da Rede Pública, por meio do Decreto nº 44.959 de 24 de novembro de 2008. De acordo com esse Decreto,

Os programas e cursos estarão voltados à preparação dos profissionais do magistério e dos gestores da Educação Básica, permitindo-lhes ampliar os conhecimentos sobre os campos de atuação, executar suas atribuições de forma adequada e enfrentar os desafios da atividade profissional. (MINAS GERAIS, 2008).

O Decreto diz, ainda, que a Rede Mineira de Formação de Educadores “poderá desenvolver programas de atualização, aperfeiçoamento, Graduação, Especialização ou Mestrado profissional, nas modalidades presencial ou a distância.” (MINAS GERAIS, 2008). Ou seja, a política de formação continuada é ampliada, pois até então os projetos que haviam sido desenvolvidos visavam à formação em serviço (inicial e continuada) e a certificação,

com essa Rede, o Estado preconiza também a formação lato e stricto sensu, a partir da SEEMG.

Para a ex-Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, essa Rede Mineira de Formação de Educadores foi desenvolvida no âmbito dos novos ordenamentos legais; como por exemplo, “A Lei 15.293/2004, que instituiu as carreiras dos profissionais da Educação Básica de Minas Gerais” e “tornou realidade uma reivindicação histórica dos educadores.” (SEEMG, 2009b). As modificações trazidas por essa lei exigiram uma reorganização da Secretaria em termos de desenvolvimento de projetos que visem a formação continuada. De acordo com a Secretária

Esse conjunto de qualidades novas torna esses planos inovadores e capazes de oferecer uma perspectiva inteiramente nova para o desenvolvimento profissional dos servidores da Educação Básica que, a partir de agora, poderão, com maior grau de liberdade, desenhar sua própria trajetória profissional, apoiada pelas iniciativas do sistema permanente de formação continuada da Secretaria de Educação. Desde 2003, vários projetos e programas de formação vêm sendo ou já foram desenvolvidos, como o Projeto Veredas, o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), o Programa de Capacitação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Ciências e Matemática (PROCIÊNCIAS), o Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Informática, a Capacitação de Professores para o Ensino dos CBC - Currículo Básico Comum. Atualmente, está em fase de implantação a Rede Mineira de Formação de Educadores. (SEEMG, 2009b).

Dessa forma, inferimos que essa Rede foi pensada com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos educadores, que se materializou no PROJER e será abordado posteriormente. Entretanto essa Rede se consolidou apenas em 2011, quando o então Governador Antônio Anastasia, dando seguimento a esse processo, promulgou a Lei Delegada nº 180, que dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado; promovendo mudanças na estrutura orgânica básica da SEEMG, e no artigo 178, inciso XII, menciona a criação de uma Escola de Formação de Educadores com a seguinte estrutura:

[...] XII – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores:

- a) Coordenadoria de programas de Formação e Desenvolvimento Profissional;
- b) Coordenadoria de Certificação Ocupacional;
- c) Coordenadoria de Ensino; e
- d) Secretaria Geral [...]. (MINAS GERAIS, 2011b).

Em junho de 2011, foi aberto um edital de credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, para comporem a Rede Mineira de Formação de Educadores (MINAS GERAIS, 2011f). A escola recebeu o nome de MAGISTRA¹³², e além de objetivar promover a formação e capacitação de educadores/as, visava também

[...] ao fortalecimento da capacidade de implementação de políticas públicas de Educação. Sua proposta de formação e de desenvolvimento profissional se estabelece na perspectiva de reafirmar a interface Educação/sociedade e vinculando-a aos conceitos de diálogo, integração, articulação, convergência, experimentação e inovação. (SEEMG, 2012c).

Na inauguração da Escola de formação, também denominada de “Escola da escola”, o Governador ressaltou a importância da criação dessa escola para o desenvolvimento da Educação em Minas Gerais afirmando que

A criação da Magistra é uma iniciativa singular para aperfeiçoar o sistema de ensino em Minas Gerais. Vivemos em um século no qual a Educação é o 'insumo' mais importante de todos e a criação da Escola de Formação é um passo fundamental para valorizar a área educacional. (SEEMG, 2012d).

A Secretária de Educação, quando da inauguração da escola, professora Ana Lúcia Gazolla ressaltou que o foco da Magistra seria a escola, dizendo que

Aqui não será feita uma capacitação apenas relacionada a grandes temas, grandes teorias ou metodologias, nós teremos foco na escola. Nós sabemos, com as grandes experiências internacionais, que qualificação da Educação sempre maior traz benefícios imediatos para os alunos. (SEEMG, 2012d).

Esse discurso ressalta, mais uma vez, a vinculação das políticas educacionais às propostas advindas do exterior, sem considerar o contexto local.

A Secretaria ressalta a importância da Magistra ao afirmar que

a Magistra trabalha de forma articulada com os programas estratégicos da Secretaria de Estado de Educação. A Magistra é um dos pilares que sustentam a Educação. É como se nós tivéssemos um triângulo equilátero – boa metáfora, já que é o símbolo de Minas Gerais – e nas pontas nós temos os pilares que sustentam o projeto da Educação: a avaliação; o conjunto das

¹³² De acordo com o site da SEEMG, “O nome fantasia MAGISTRA, no feminino, pode ser associado à denominação de uma escola, tanto por ser este também um substantivo feminino como pela condição do gênero fundamental do magistério no Brasil, que se compõe de um contingente predominantemente feminino. Associa-se, ainda, a essa ideia a figura de referência materna que indica a ordem e a regra na formação da personalidade do ser humano. A ordem, no que se refere à escola, consolida-se na fraternidade e na colaboração, sendo que cada educador é um membro do coletivo. Por sua vez, esse coletivo se amplia permanentemente pela adesão a uma ideia e se constitui em um processo contínuo. Assim, a ordem oferece um caminho, um mapa possível para se seguir em frente. A regra, contudo, ensina e transmite um magistério. Identifica possibilidades de um caminho. Ensina como proceder em diferentes caminhos.” (SEEMG, 2012c).

ações pedagógicas da Secretaria; e a Magistra, como terceiro vértice. (SEEMG, 2014, p.12).

De maneira esquemática o site da SEEMG apresenta a estrutura da escola da seguinte forma (Figura 20):

Figura 20 - Estrutura da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores



Fonte: Site da SEEMG (SEEMG, 2012c).

O objetivo da Magistra, ainda segundo a Secretária, é viabilizar uma estratégia intensa e inovadora de formação e capacitação para os profissionais da Educação. De acordo com Gazzola

O projeto pedagógico da Magistra irá se apresentar como um norte e um compromisso com o futuro, articulado com as necessidades, interesses e demandas reais do presente. O projeto da Magistra revela compromissos e metas com uma formação cidadã para a sociedade contemporânea. (SEEMG, 2012d).

Para coordenar a Magistra, foi designada a professora Angela Dalben, da UFMG. De acordo com a coordenadora, a Magistra

[...] promoverá a integração entre os diversos setores da própria Secretaria e também permitirá a troca de experiências com outras instituições. A escola de formação vai articular ações com outras instituições, sejam elas federais, estaduais ou privadas e credenciadas pelo Governo; órgãos de pesquisa. Quando pensamos em uma escola que vai atender mais de 200 mil profissionais da Educação não podemos pensar em algo centralizado, temos que zelar pelo trabalho em rede, o trabalho articulado. (SEEMG, 2012d).

Ainda de acordo com o site da SEEMG, essa escola pretende propor projetos e cursos a partir de “demanda de necessidades regionalizadas”. Destaca-se que a “Sua concepção pedagógica é diferenciada, pois foge ao padrão hegemônico. Parte da premissa de que o processo de aprendizagem é mais relevante do que conteúdos previamente selecionados.”

(SEEMG, 2012c). O hegemônico, nesse caso, é considerado o modelo que vem sendo adotado nas iniciativas de formação continuada que se pautam “[...] pela atuação com grupos representativos de docentes, com vistas a que se transformem, ao retornar para seus logradouros, em agentes multiplicadores em sua escola.” (SEEMG, 2012c).

Vale ressaltar que esse foi o modelo adotado pelo PDP, ao “capacitar os/as coordenadores/as de GDPs”, para que repassassem ao grupo as instruções recebidas, tanto no processo de elaboração dos CBCs, como no desenvolvimento dos projetos nas escolas, conforme será demonstrado posteriormente. Modelo que não foi regionalizado, mas, pelo contrário, centralizado na capital mineira. Os/as coordenadores/as de GDP, nas entrevistas, ao avaliarem os encontros realizados em Belo Horizonte ressaltaram esses aspectos, questionando a “não regionalização” e explicitando o caráter de multiplicador/a que era dado ao/a coordenador/a.

Os encontros em BH foram várias reuniões de capacitação, foi interessante. Tinham blocos, tipo “workshops”, nós nos separávamos por disciplina, tinham os palestrantes, nós trocávamos ideias, só que tinha uma discrepância... tem turma que não tem a mesma realidade nossa aqui... por exemplo, a realidade lá do norte de Minas não é a mesma realidade daqui... E questionamos também porque nós temos a UFU, com profissionais muito bons, e a capacitação poderia ser feita aqui... por que lá? Questão política... (C13).

[...] Só que era muito cansativo porque você viajava mais de 8 horas de ônibus, chegava lá mal tinha tempo de descansar e tinha que participar das reuniões. Então o cansaço impedia o aproveitamento da reunião. Na minha opinião, nesse sentido, eu acho que foi um pouco prejudicial. Mas, lógico, diante do esforço de cada um tentou aproveitar o máximo possível. No meu grupo de Educação ambiental eu acho que foi de suma importância. E a cada encontro que acontecia, nós voltávamos para casa com uma bagagem melhor, e depois reuníamos com os colegas da escola no sentido de repassar esse aprendizado a todos os colegas da escola, para que fosse multiplicado essa ideia. (C28).

A Magistra, também denominada de Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, depois de dois anos de funcionamento apresenta um balanço positivo e representativo da consolidação da instituição, de acordo com a SEEMG; uma vez que

Até agora, já foram realizados 17 grandes eventos de imersão, número que representa um evento a cada dois meses. Nesses encontros, profissionais da Educação têm a oportunidade de trocar experiências com colegas de todo o Estado e participar de palestras e minicursos. São eventos para professores, diretores, especialistas, inspetores e outras pessoas que fazem a educação em Minas. Mais de 200 relatos de experiências foram selecionados pelas

Superintendências Regionais de Ensino e apresentados por educadores em cada um desses eventos. (SEEMG, 2014, p. 119).

É destacado ainda as ações realizadas pela Magistra, como por exemplo: o Congresso de Práticas Educacionais, que está na terceira edição; o CRV; os cursos ofertados online; os museus; a biblioteca; o Programa Roda de Conversa; além da construção de um espaço multiuso, com auditório para 610 pessoas e salas para treinamento (SEEMG, 2014).

A Secretaria ainda continua com o projeto de formação continuada centralizada em Belo Horizonte, onde são capacitados/as apenas alguns/mas professores/as de toda a rede estadual.

Dessa maneira, pode-se afirmar que historicamente, a SEEMG tem pautado a formação continuada de professores/as, hegemonicamente em cursos que utilizam a modalidade a distância, formando facilitadores/as que posteriormente deveriam repassar isto nas suas escolas, e muitas vezes sem respeitar as necessidades de cada realidade escolar. As falas dos/das coordenadores/as de GDP nas entrevistas por vezes explicitam isso. O próximo capítulo apresenta as análises dessas falas.

CAPÍTULO VI

PROJER/GDPs À LUZ DO DISCURSO OFICIAL E AS VOZES DOS/AS SUJEITOS: SIGNIFICADOS E REPERCUSSÕES

6.1 PROJER: Algumas “referências” para ser “a referência”

“[...] o uso do conhecimento pelos governos não serve só para informar, fundamentar, legitimar as decisões políticas, ou garantir a sua eficácia (como pretendem alguns), mas é, acima de tudo, uma forma de governar.”
(BARROSO, 2011).

Dentro do plano geral para a SEEMG para o período de 2003 a 2006, o foco foi o desenvolvimento da Educação Básica. Dos trinta projetos estruturadores do Governo de Minas Gerais, dois visavam a alcançar essa meta: “o projeto de ampliação e melhoria do Ensino Fundamental” e o “projeto de universalização e melhoria do Ensino Médio”. E segundo a SEEMG as ações desses projetos atingiriam 98% da rede estadual de ensino (SEEMG, 2005b).

De acordo com o Ofício Circular nº 183/03 da SEEMG, o PROJER é parte dos programas¹³³ “Ampliação e melhoria do Ensino Fundamental e Universalização e melhoria do Ensino Médio”. Conforme o ofício, anteriormente mencionado, o objetivo do projeto era

[...] promover o desenvolvimento do sistema estadual de ensino por meio da identificação e apoio à instituições que, pelo reconhecimento social do trabalho que realizam, já se constituem como referência para as demais escolas da rede na área em que se destacam. (MINAS GERAIS, 2003g).

O ofício aponta, ainda, que esse projeto deveria ser desenvolvido em três etapas. A primeira estava prevista para acontecer no ano de 2003, denominada de “etapa-piloto”, abrangendo duas escolas de Belo Horizonte e uma de Montes Claros¹³⁴. A etapa seguinte, prevista para 2004, seria a “Etapa 1”, que abarcaria cem unidades escolares, localizadas nos municípios mineiros que contassem com mais de 30.000 habitantes e que atendessem alunos/as do Ensino Médio; seriam selecionadas, também, outras 46 escolas que oferecessem o Ensino Fundamental. A terceira etapa, chamada de “Etapa 2”, seria desenvolvida entre os anos de 2005 e 2007, atendendo 300 escolas do Ensino Médio e 138 escolas do Ensino

¹³³ Os documentos editados pela SEEMG ora chamam as ações de projetos, ora tratam como programas, a opção foi por utilizar a nomenclatura que aparece no documento citado.

¹³⁴ De acordo com o documento da SEEMG (2006d, p.4) o projeto piloto foi implantado nas três maiores escolas da rede estadual de Minas Gerais: “Instituto de Educação de Minas Gerais e Escola Estadual Governador Milton Campos, em Belo Horizonte, e Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro, em Montes Claros”.

Fundamental. O documento salienta que a participação no projeto se daria por adesão mediante critérios de escolha bem estabelecidos. E aponta os seguintes critérios:

[...] escolas que se tornaram referência para as demais, pelo reconhecimento social da qualidade do trabalho que realizam ou já realizaram; que demonstram estar desenvolvendo um trabalho com certa diferenciação em qualquer aspecto da prática escolar, considerado relevante e que **tem dado contribuições positivas ao sistema educacional**; que possuam um corpo docente predisposto à reflexão sobre a própria prática e à socialização de seus avanços e dificuldades com a equipe da escola e com outras escolas e que sejam escolas mais integradas à vida da comunidade a que servem, mais sintonizadas com seus anseios e características. Participarão também do projeto outras escolas, cuja trajetória histórica as coloca em situação de evidência, seja pela dimensão, seja pelos serviços já prestados à sociedade, enquanto instituições pioneiras no desenvolvimento da Educação pública. (SEEMG, 2003b). (Grifos nossos).

As falas “oficiais” indicam, portanto, uma contradição, pois ao mesmo tempo em que afirmam que as escolas “já se constituem como referência”, elas teriam que passar por um processo de seleção para serem “Escolas Referência” na concepção do PROJER. E referência, de acordo com o ofício, está relacionada com o tamanho do município, que deveria ter acima de 30.000 habitantes; o número de alunos/as atendidos/as; e também, como destacamos na citação, que apresente “contribuições positivas” que, no nosso entendimento, estão relacionadas com o processo de avaliação implementado no estado. Isso pode ser confirmado pela fala do/da dirigente entrevistado/a, que afirma: “[...] Porque tinham outros critérios; localização, nota (na avaliação sistêmica, principalmente, resultado na avaliação sistêmica), houve outros critérios além da adesão.” (G6). E também, pelo Ofício Circular nº 1/2004, enviado pela SEEMG em 25 de fevereiro de 2004, que fazia o convite para o encontro em BH e ressaltava as condições para a pré-seleção das escolas, e entre elas “[...] estar desenvolvendo uma proposta pedagógica de qualidade, com reflexos comprovados na aprendizagem dos alunos” (MINAS GERAIS, 2004).

Em entrevista concedida em 14 de setembro de 2009, e veiculada no site da SEEMG, a então Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, afirma o vínculo que foi estabelecido entre a ER e o desempenho das escolas no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE:

O Projeto Escolas-Referência é um exemplo bem sucedido de projeto com foco bem definido. Começou a ser implantado em 2004 em 223 escolas selecionadas por meio de um processo competitivo que envolveu 350 escolas. Desde 2007, abrange 713 escolas, com 504 mil alunos, em 46 Superintendências Regionais de Ensino e em 333 municípios. Esse projeto inclui, hoje, as maiores e mais tradicionais escolas de Minas e as 500 **de**

mais alto desempenho nas avaliações do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. (SEEMG, 2009b). (Grifos nossos).

No município de Uberlândia, no início do projeto em 2004, foram indicadas, como elegíveis, dezessete escolas ¹³⁵ para participarem do encontro em Belo Horizonte, denominado: “Escolas Referência – a construção da excelência na Escola Pública de Minas Gerais”. Como critério para seleção dessas escolas a 40ª SRE considerou os seguintes itens, que foram encaminhados pela SEEMG: escolas mais procuradas; e as escolas que mais se destacavam nos seguintes aspectos da prática escolar: gestão escolar, processo ensino aprendizagem, sistema de avaliação, inovação curricular, relação escola/comunidade, inclusão escolar, recursos didáticos, preparação básica para o trabalho e programação sócio cultural (COLETA DE DADOS PARA SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJER – PRIMEIRA ETAPA, [2004?])¹³⁶. Entretanto, identificamos escolas que não aparecem no documento citado na nota 135 que também foram pré-selecionadas, inclusive uma tornou-se ER. Para essas escolas não sabemos qual foi o critério utilizado.

Esse encontro, que aconteceu no dia 18 de março de 2004, tinha por objetivo “prestar detalhado esclarecimento sobre o projeto a fim de que as escolas, seus profissionais e comunidade possam decidir, de forma consciente e consistente, pela sua adesão ou não a essa ação da Secretaria” (SEEMG, 2004a). Isto foi confirmado nas entrevistas feitas com dirigentes e ex-dirigentes das ERs. De acordo com as falas dos/das gestores/as,

Primeiramente nós fomos convidados a irmos à BH e chegando lá eles falaram o que era o PROJER. Que esse projeto seria resgatar a escola pública e o foco seria o Ensino Médio [...] Inicialmente eles chamaram todos os diretores das escolas do Ensino Médio de Minas Gerais; todos os diretores foram [sic]. A gente tinha que preencher um formulário para ser escolhido. Primeiramente a escola tinha que ter mais de 1000 alunos no Ensino Médio, tinha que ter uma adesão bem grande, superior a 90%, dos professores; na nossa escola, por exemplo, foi de 97%. E depois disto a gente montava um projeto falando porque a escola gostaria de ser Escola Referência e o que ela tinha para oferecer. (G5).

¹³⁵ As escolas indicadas como elegíveis, de acordo com o e-mail enviado pela SEEMG em 27 de fevereiro de 2004, foram as Escolas Estaduais: EE Américo Renê Gianetti, EE Angela Teixeira da Silva, EE Antônio Luis Bastos, EE Bueno Brandão, EE de Uberlândia, EE Frei Egídio Parisi, EE Guiomar de Freitas Costa, EE Ignácio Paes Leme, EE João Rezende, EE Messias Pedreiro, EE Neuza Rezende, EE Prof. Inácio Castilho, EE Prof. José Ignácio de Sousa, EE Profª Juvenília F. dos Santos, EE Segismundo Pereira, EE Sergio de Freitas Pacheco, EE Teotônio Vilela. (SEEMG, 2004c).

¹³⁶ Este documento foi coletado junto à 40ª SRE no momento de uma primeira visita, mas não contém data, ou um cabeçalho que nos permita identificá-lo melhor, fizemos a citação a partir do título que apresenta. Ele é uma tabela que apresenta três colunas: a primeira aponta os aspectos da prática escolar, a segunda o nome do município, pois essa superintendência abarca nove municípios, e por fim, na terceira coluna, aparecem os nomes das escolas que se destacam no aspecto correspondente.

Na verdade, esse processo aconteceu da seguinte forma: foram convidadas, praticamente todas as escolas de Uberlândia, que tinham Ensino Médio. Então esse foi um dos critérios, ter o Ensino Médio. Fomos em BH, teve uma palestra, apresentaram o projeto; um projeto, para falar a verdade, para resgatar qualidade da escola pública mineira. Por isto tinha até esse tema, a ER. Então, nós voltamos com a ideia, com a proposta da ER e fizemos uma assembleia. Nesta assembleia houve uma... foi por adesão, não era simplesmente você dizer que queria ou não. E a comunidade escolar, constituída na sua grande maioria por professores, votou pelo sim; que gostaria, realmente, de fazer parte do PROJER. (G6).

Além de preencher os critérios previamente estabelecidos pela SEEMG, as escolas, ou melhor, a comunidade escolar, tinha que aceitar e aderir ao projeto. O que implicava, entre outras coisas, comprometer-se com a realização de ações propostas pela SEEMG, conforme mencionado no ofício citado anteriormente. As escolas participantes do PROJER deveriam consultar a comunidade escolar e referendar a decisão no colegiado da escola. Na ata de uma das escolas participantes do PROJER em Uberlândia foi encontrada a seguinte afirmação

Dando prosseguimento a diretora informou a decisão tomada pelos professores em reunião realizada no dia 27/03/2004 nas dependências da escola, em relação ao Projeto “Escolas Referência”. Após discussão e análise diante das possibilidades de integração da escola/comunidade, resgate de valores sociais, reciclagem dos profissionais da Educação, excelência no ensino, a maioria dos professores aderiu [sic] ao projeto se comprometendo com sua execução. (ATA DA REUNIÃO, [...] 30/03/2004, p.133).

Essa “aceitação”, no entanto, não se deu sem questionamentos. Nessa mesma reunião em que o colegiado referendou a decisão dos/das professores/as da escola, houve questionamentos quanto ao número de horas semanais que eram exigidas pelo projeto, considerado elevado por um/a membro do colegiado, que lembrou “[...] os afazeres dos profissionais em relação à sua vida profissional e familiar.” (ATA DA REUNIÃO, [...] 30/03/2004, p. 134). Outro/a membro indagou sobre o cumprimento dessa carga horária para os/as professores/as que eram detentores/as de dois cargos, afirmando que para esses/as profissionais seria muito difícil participarem.

Em outro momento, depois que a escola já havia sido escolhida para participar do PROJER, ao ser retomado esse assunto no colegiado, apareceram as seguintes questões:

A diretora [...] falou que o projeto terá reuniões de 5 horas semanais para ser desenvolvido e a professora [...] questionou sobre a adesão dos professores, pois na reunião pedagógica do sábado, não ficou claro o horário e o tempo que o professor terá para desenvolver o projeto e sobre a responsabilidade que os professores terão. A orientadora [...] falou sobre a possibilidade de ser aproveitado o Módulo II para o desenvolvimento do projeto. [...] os membros do colegiado aprovarão a participação no Projeto, desde que os

professores sejam esclarecidos sobre o horário. (ATA DA REUNIÃO, [...] 01/04/2004, p. 135).

Apesar de o ofício afirmar que esse projeto seria gerenciado pela Diretoria de Desenvolvimento da Educação Infantil e Ensino fundamental e Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional, inicialmente, ele abrangeu, de acordo com os gestores, especialmente, as escolas de Ensino Médio. Conforme as falas citadas anteriormente, e que pode ser confirmada também por essa outra fala.

O projeto era para as escolas de Ensino Médio com um número acima de mil alunos no Ensino Médio. Então a escola teria que ter no mínimo mil alunos, e como a nossa escola tem na faixa de 1800 alunos, 1200 à 1300 é do Ensino Médio. A escola também tinha que ser uma escola bastante procurada e ter uma demanda grande. (G3).

No site da SEEMG, no item notícias¹³⁷, também identificamos relatos que confirmam isto, como por exemplo, a notícia que falava sobre o encontro que iria ocorrer em Belo Horizonte, no lançamento do PROJER, que dizia:

Cerca de 1.600 professores e especialistas da Educação estarão reunidos nessa quinta-feira, dia 18, no lançamento do Projeto Escolas-Referência, durante o primeiro Encontro Estadual Escolas-Referência. O evento será de 8 às 18 horas, no Minascentro – Av. Augusto de Lima, 785. O projeto prevê investimento para que as escolas desenvolvam ações para a reconstrução da excelência do ensino público. Nesse ano, o Estado vai investir R\$ 18 milhões. [...] Participam do encontro profissionais de 340 escolas elegíveis, ou seja, aquelas que podem se candidatar ao processo seletivo para a escolha das 200 instituições de ensino que farão parte do projeto nesse ano. Para se inscrever, a escola deve indicar outra para se associar a ela. Desse modo, o projeto vai atingir 400 instituições de ensino, mas a abrangência é ainda maior. [...] Para ser elegível, é necessário, principalmente, que haja alto índice de adesão do corpo docente ao projeto. Outra condição é que a escola esteja localizada em municípios com mais de 30 mil habitantes. Há outros critérios como: ter mais de mil alunos no Ensino Médio, possuir experiência significativa, atual ou na História da Educação mineira, na área pedagógica ou de gestão escolar. As escolas que participam do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que possuem mais de 30 professores atuando nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio também podem participar. (SEEMG, 2004d).

Das dezessete escolas do município de Uberlândia indicadas, inicialmente, pela 40ª SRE foram selecionadas doze¹³⁸ para participarem do PROJER, de acordo com o Ofício nº 028 de 10 de maio de 2004 (40ª SRE, 2004), tornando o município de Uberlândia o segundo

¹³⁷ Foi possível resgatar algumas notícias antigas no site, pois ficaram armazenadas.

¹³⁸ As cinco escolas que não foram selecionadas: EE Angela Teixeira da Silva, EE Guiomar de Freitas Costa, EE Ignácio Paes Leme, EE Prof. Inácio Castilho e EE Profª Juvenília F. dos Santos.

em número de escolas atendidas pelo PROJER, ficando atrás apenas da região Metropolitana de Belo Horizonte.

Essa seleção, no entendimento dos/as dirigentes, deu-se em função, principalmente, da adesão ou não da comunidade escolar. Na entrevista com um/a dirigente foi feita a seguinte afirmação, “[...] A escola tinha que querer” (G3). E outro/a falou que

[...] Mas, em um primeiro momento, um grande número de escolas desistiram, tiveram escolas, que digamos assim, tinham condições de participação e a comunidade não fez a adesão. Para falar a verdade acho que até sobraram vagas, não só aqui, mas, em toda Minas. (G6).

Essa adesão da comunidade escolar, principalmente do corpo docente, era necessária, pois, para implantar as políticas que estavam sendo pensadas pela SEEMG, como o CBC e a mudança curricular do NPCEM, era necessário um acordo preestabelecido. Ou seja, foi preciso estabelecer um consenso em torno do acordo que deveria ser cumprido posteriormente.

No documento editado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é enfatizado que,

O Projeto Escolas-Referência é um exemplo bem-sucedido de projeto com foco bem definido. Ele reúne escolas que, pelo trabalho que já realizaram ou que ainda vêm realizando, lograram alcançar o reconhecimento da comunidade em que atuam. São 223 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas entre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do nosso Estado. Cada uma dessas escolas escolheu uma outra, como associada, com a finalidade de estender os benefícios do projeto, as boas ideias e práticas educativas a um número maior de escolas e de alunos. (SEEMG, 2006a, p. 23).

A justificativa política para sua construção segundo os documentos da SEEMG destina-se a principalmente a reconstrução da excelência na Escola pública, promovendo:

- 1) O Desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, via a elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI – de cada escola participante do projeto;
- 2) O Desenvolvimento da Gestão da Educação Escolar, por meio de exame de certificação dos/as diretores/as das escolas contempladas, via o Projeto de Capacitação a distância para Gestores/as Escolares - PROGESTÃO, tendo em vista a preparação de gestores/as e futuros gestores/as escolares para desenvolver um processo de gestão coerente com a escola democrática de qualidade que se almeja para todos/as;

- 3) O Projeto de Desenvolvimento Profissional dos Educadores – PDP, que foi efetivado via a constituição de Grupos de Desenvolvimento Profissional – GPD. Esse projeto tem como foco melhorar o desempenho profissional dos/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio.

A princípio seriam cem escolas, de acordo com o Ofício Circular nº 183/03, mas devido à grande aceitação do projeto e procura, a SEEMG resolveu ampliar esse número, atendendo o dobro de escolas, inicialmente previsto. Lembrando que essa escolha se deu em um universo de “2.831 escolas estaduais que ministram o Ensino Fundamental (séries finais) e/ou o Ensino Médio.” (SEEMG, 2006c, p. 4). Dessa maneira, foram atendidas, inicialmente, 7% das escolas em nível estadual, e na 40ª SRE de Uberlândia participaram treze¹³⁹ escolas, que correspondem a 18,84%, de um total de 69 escolas estaduais, número bem acima da média estadual, mas que ainda é pequeno em relação à quantidade total de escolas do município. Esses números reforçam um aspecto que a SEEMG queria combater, qual seja, os contrastes presentes na escolarização em função do desenvolvimento econômico e social. Conforme o documento da SEEMG (2006a) afirma que

[...] é indispensável que o conhecimento que já se tem dos efeitos das desigualdades sociais na distribuição das oportunidades educacionais seja tomado não para isentar as escolas, educadores e o poder público das responsabilidades, mas como base e fundamento para a promoção de políticas orientadas por princípios de equidade. Por isso mesmo, torna-se indispensável, dada a extensão e diversidades regionais do Estado, estabelecer com clareza as prioridades, metas e estratégias de ação e eleger áreas geográficas para intervenção diferenciada. (SEEMG, 2006a, p. 18).

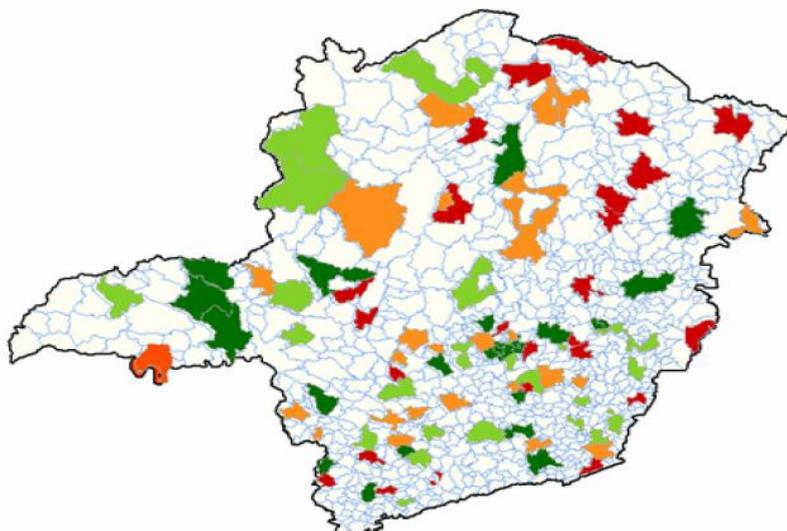
Os documentos da SEEMG, conforme citado anteriormente, ressaltam que foi atingida 65% da população do estado, entretanto, como os próprios documentos da SEEMG indicam, essas escolas já eram as que se destacavam no cenário educacional mineiro. E, dessa forma, não foram atendidos aqueles municípios que mais necessitavam de atendimento¹⁴⁰; ou como afirma a SEEMG, aqueles que não se destacavam nas avaliações externas. Como o objetivo da Secretaria, entre outros, era melhorar esses índices, isto não aconteceu, porque essas escolas “mal sucedidas”, na visão da Secretaria, não foram atendidas no PROJER. A figura,

¹³⁹ No Ofício nº 028 são apontadas 12 ER no município de Uberlândia e uma escola da cidade de Araguari, que também pertence à 40ª SRE. Nessa investigação, como pesquisamos somente o município de Uberlândia, estaremos mencionando apenas os dados das escolas estaduais de Uberlândia, e, portanto, inicialmente doze escolas.

¹⁴⁰ De acordo com a SEEMG a região Norte e Vales do Jequetinhonha e Mucuri são as mais emblemáticas (SEEMG, 2006d, p. 17). No entanto, não foram as mais atendidas, conforme pode ser verificado no mapa a seguir.

mapa de Minas Gerais, apresenta os municípios atendidos pelo projeto, e confirma essa afirmação.

Mapa 21 - Mapa de Minas Gerais com os municípios atendidos pelo PROJER



Fonte: Relatório final do PROJER (2004 – 2006). (SEEMG, 2006c, p. 11).

Em 2009, cinco anos após iniciado o PROJER, a Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, ainda ressaltou o aspecto da equidade que deveria permear o projeto, afirmando que

Transformar a rede pública de ensino em um sistema de alto desempenho educacional, com redução de diferenças entre os alunos, escolas e regiões é o grande desafio que temos que enfrentar. Para superá-lo, qualidade e equidade precisam ser tomadas como dois componentes indissociáveis da nossa equação educacional porque, em Minas, os problemas de qualidade estão fortemente correlacionados aos de equidade. Não chegaremos a ter Educação de qualidade se ela não for capaz de reduzir as grandes diferenças que ainda existem em nosso estado. (SEEMG, 2009b).

Entretanto, não foi isto que de fato se efetivou como política educacional, pois, dos 106 municípios atendidos pelo PROJER, 86 estão fora das regiões consideradas “críticas”, ou seja, que não atingem os resultados considerados satisfatórios, pelas avaliações externas, tanto em âmbito nacional como no estadual. Na região Norte, foram atendidos doze municípios, no Vale do Jequitinhonha foram cinco e no Vale do Mucuri apenas três municípios aderiram ao projeto. Por outro lado a região metropolitana de Belo Horizonte abrangeu 25 municípios.

Nas ações desenvolvidas no âmbito do PROJER, há uma ressonância do discurso neoliberal sobre a equidade, porém a prática continua sendo da exclusão. A SEEMG entende a equidade como processo de democratização das oportunidades, uma vez que existe

desigualdade social na distribuição das oportunidades. Em muitos documentos, que foram aqui analisados, aparece essa conotação dada ao termo “equidade”, que aproxima muito daquilo que é defendido nos documentos editados a partir das orientações dos organismos multilaterais. Principalmente do final da década de 1990 para frente em que se encontra uma face humanitária do capital e a Educação é apontada como solução dos problemas da humanidade. Ou seja, o discurso com um viés economicista é substituído pelo humanitário e solidário, daí a utilização de “equidade” ao invés de, por exemplo, “qualidade total”, com a finalidade de promover a inclusão social e o desenvolvimento regional.

No entanto, equidade não significa justiça, mas, igualdade de oportunidade¹⁴¹. Para ser justa a Educação deveria tratar de modo desigual os desiguais, o que encontramos, no caso aqui estudado, é o tratamento igual a todos os municípios mineiros, mesmo com o reconhecimento de que existe uma disparidade entre eles.

A equidade é apenas mais um termo utilizado, às vezes reportando-se a valores ou princípio a ser seguido ou alcançado, entretanto, o resultado das políticas sociais ainda continua apontando para a permanência das desigualdades sociais, e no caso, das desigualdades educacionais. Aqueles que mais precisavam do Projeto foram excluídos pelos critérios preestabelecidos, que não levaram em consideração as desigualdades regionais.

Além disso, as Escolas Associadas que, segundo a SEEMG, deveriam receber os “benefícios” do projeto não foram contempladas. Não receberam reformas em infraestrutura, e as verbas que vieram para os GDPs eram aplicadas somente nas ERs. Os documentos da Secretaria nem mencionam as Escolas Associadas e com o passar do tempo essa “figura” desapareceu do PDP.

Vale ressaltar também que, nesse contexto de contrarreforma, o gerencialismo tem sido o mecanismo central para incutir nas escolas uma nova forma de poder, calcado em uma cultura empresarial competitiva, destruindo os “sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas [...]” (BALL, 2005, p. 544). Para Ball (2001, p. 109), a finalidade das contrarreformas é incutir a ideia de performatividade, em que o desempenho é medido pelo resultado alcançado; e embasado nos estudos de Lyotard (1984), acrescenta que dessa forma se estabelece uma “equação entre riqueza, eficiência e verdade”.

A SEEMG entendeu a educação para a equidade social como aquela que visava a redução das desigualdades, no entanto, sem que isso se configurasse em aumento dos recursos

¹⁴¹ Arroyo (2011) nos chama atenção para o que tem sido tratado como desigualdades entre escolares. Quando “os desiguais” chegam às escolas, essas se tornam desiguais, ou seja, responsabilizam-se os desiguais pelas desigualdades, sem considerar as condições desiguais das escolas, dos sistemas.

investidos e tratamento desigual no sentido de atender às necessidades que também são desiguais, mas apenas na modificação da gestão financeira dos investimentos públicos (OLIVEIRA, 2003b).

Para ser “referência” a escola precisava adequar-se ao novo paradigma do desempenho, celebrando e cumprindo acordos, atingindo as metas estabelecidas, submetendo-se às condições estabelecidas pela avaliação de desempenho. Ou seja, internalizando o discurso do novo gerencialismo (BALL, 2001) ou do managerialismo performativo (GEWIRTZ, 2002) e buscando implementar em suas ações a excelência, a qualidade e a eficiência. Isso pode ser verificado, por exemplo, na utilização das Escolas Referência como “laboratório” das políticas a serem implantadas em todo o estado, como foi o caso dos CBCs e do NPCEM, discutidos no capítulo anterior.

6.2 Os GDPs ao longo dos anos¹⁴²

Com relação à implementação do PROJER ao longo desses anos, foi identificado nos documentos analisados o seguinte: os GDPs foram criados para desenvolver projetos de pesquisa (Ofício Circular nº 183/03), no entanto, o Manual do coordenador de GDP de 2004, traz como proposta um curso de 150 horas, mas com temáticas delimitadas, com vistas, principalmente, à discussão e elaboração dos CBCs. Dessa forma, em 2004, o PDP deveria ter sido desenvolvido nas escolas que participassem do Projeto, por meio dos GDPs, realizando discussões em torno de três temas: 1) Proposta Curricular - implantação do Currículo Básico Comum (CBCs) nas escolas; abrangendo 100 horas 2) Avaliação da aprendizagem; 25 horas e 3) Avaliação do Desempenho; com também 25 horas; totalizando 150 horas (SEEMG, 2004c). No entanto, esses dois últimos itens não fizeram parte do GDP em 2004, conforme já foi dito anteriormente.

De acordo com o Manual de Orientação do PDP 2004 os GDPs participantes do PROJER deveriam elaborar projetos tendo por objetivo,

a elaboração das propostas curriculares **a serem implementadas nas suas respectivas escolas**, definindo os conteúdos a serem ensinados, as formas de abordagem, os métodos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os recursos necessários à sua implementação. (SEEMG, 2004a, p. 20). (Grifos nossos).

¹⁴² Dados parcialmente publicados em Antunes (2013).

No entanto, a própria SEEMG em documento editado para orientar os/as coordenadores/as de GDP, já recomenda a organização dos grupos por área de conhecimento com a finalidade de “[...] aumentar o nível de integração entre as propostas curriculares das disciplinas.” (SEEMG, 2004a, p. 23). Isso se deu em função da elaboração dos CBCs e para tal, a Secretaria montou uma equipe de orientadores/as de GDP com 40 educadores/as das diferentes áreas do conhecimento, objetivando, principalmente, a elaboração dos CBCs, específicos para cada área e para todo o Estado. Esse/a orientador/a teria a função de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades dos GDPs (SEEMG, 2004c). A ideia inicial de elaborar propostas para cada escola de acordo com sua realidade própria parece-nos que foi abandonada logo de início. As falas de alguns/mas coordenadores/as comprovam isto,

O meu primeiro contato com o pessoal foi com a área de Matemática. Eu coordenava o GDP que estava destinado a construir o CBC, o Currículo Básico Comum de Matemática. Éramos 20 componentes, 21 comigo, nós fazíamos reuniões quinzenais e depois nós sintetizávamos, eu coordenadora sintetizava, o que discutíamos na reunião e essa síntese eu enviava para a minha orientadora em BH. (C5).

O GDP [...] desde o começo, desde 2004, sempre fui eu a coordenadora. Lá de BH existiram vários coordenadores [orientadores], porque a primeira proposta do GDP nosso era fazer o CBC. Nós nos reuníamos e íamos praticamente quase todos os meses lá em BH para fazer o CBC; esse foi o primeiro ano. (C25).

A princípio nós começamos a estudar um conjunto de livros e informativos, vindos do Governo de Minas, que propunham e sugeriam que nós elaborássemos um currículo, elaborássemos formas de avaliar, esse tipo de coisa. Então fomos montando, elaborando para depois partir para ação. Nós ficamos, mais ou menos, um ano e meio nessa elaboração, nesses estudos. Estudos para elaboração do CBC e para ver como avaliar. (C39).

O primeiro encontro com os coordenadores de GDP aconteceu nos dias 13 e 14 de maio de 2004, de acordo com o cronograma de atividades que consta no Manual do Coordenador de GDP 2004 e no relatório do PROJER (2004-2006). O local desse evento foi o Caeser Business em Belo Horizonte. E o objetivo foi apresentar para os/as coordenadores/as de GDPs a proposta do projeto e orientar para a formação dos grupos. No ano de 2004, foram constituídos 720 GDPs, mas, nesse encontro, estiveram presentes 681 coordenadores/as. A SEEMG, inicialmente, havia pensado em constituir 800 GDPs, de acordo com o Manual de Orientação do PDP 2004, mas conforme aparece no Relatório do PROJER 2006 esse número foi reduzido, porém sem nenhuma explicação. Por isso o/a gestor/a afirmou anteriormente que “sobraram vagas”.

Os GDPs foram distribuídos entre as 223 ER, com suas respectivas escolas associadas, em um total de 106 municípios mineiros, abrangendo as 46 SREs. Os GDPs poderiam ser multidisciplinares ou unidisciplinares, a orientação da SEEMG era que a organização fosse por área, para facilitar o processo de elaboração das propostas curriculares, que era a atividade precípua desses grupos no ano de 2004, como já demonstrado anteriormente.

Em Uberlândia alguns grupos preferiram a organização interdisciplinar, conforme afirmação dos/das coordenadores/as de GDPs

O grupo sempre foi interdisciplinar. O meu GDP era ligado à escola [...] quando começamos em 2004, era o maior da escola, ligado à área de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física, então, nós tínhamos essa prática interdisciplinar. (C3).

[...] e este caráter interdisciplinar então, era feito mesmo na prática, porque a própria reunião já era interdisciplinar. (C4).

Ele é um trabalho interdisciplinar, que precisa se completar no outro, na outra área. (C7).

Era interdisciplinar, tinha todos os conteúdos, Geografia, Português, Matemática... todos os conteúdos eram abrangidos. (C10).

Era interdisciplinar, todos os professores eram envolvidos no GDP, manhã, tarde e noite. (C13).

E nós, de manhã, tivemos a oportunidade de trabalhar mais de forma interdisciplinar. (C20).

Era um grupo interdisciplinar, tinha mais ou menos 10 pessoas no grupo. Tinha professor de Matemática, de História, de Geografia, de Educação Física ... então, era um grupo multidisciplinar, com diversas visões dentro deste grupo. (C26).

Outros grupos preferiram o trabalho dentro da própria disciplina, mas a maioria fez a opção pela interdisciplinaridade.

Em 2005, o PDP teve duas linhas básicas de ação,

A primeira linha contempla o estudo de temas educacionais de interesse geral dos educadores, propiciando a consolidação dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) como grupos operativos, conforme concebido nos documentos originais da implantação do Projeto. [...] Essa Linha pretende orientar os participantes na elaboração de um projeto educacional do GDP para ser implantado em 2005. A segunda linha destinava-se ao acompanhamento e orientação da implantação das novas propostas curriculares da Educação Básica, com atenção especial para o processo nas Escolas-Referência. Essa linha se desenvolverá como parte das atividades do projeto do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), que será implantado ao longo do ano de 2005. (SEEMG, 2005a, p. 8).

Nesse ano foram formados 654 GDPs, ou seja, 66 grupos deixaram de existir, e a orientação para a formação desses grupos, diferentemente do ano anterior, era para que

fossem constituídos por professores/as de uma mesma área de conhecimento¹⁴³, visto que a função do grupo seria o acompanhamento da implantação dos CBCs nas ER. O que provocou um remanejamento dos/as integrantes dos GDPs.

O trabalho dos GDPs foi organizado com uma carga horária total de 175 horas, distribuídas, assim como em 2004, em atividades individuais e atividades coletivas, sendo que cada uma das quinze sessões tinha a duração de cinco horas, contemplando cinco áreas temáticas¹⁴⁴ planejadas pela SEEMG com uma carga horária de 30 horas para cada tema. Além disso, foi destinada uma carga horária de 25 horas “para as discussões sobre questões relacionadas à implantação das Novas Propostas Curriculares, com vistas ao monitoramento e avaliação do processo.” (SEEMG, 2004a, p. 12). Com o objetivo de auxiliar os/as professores/as nesse processo, a SEEMG planejou um recurso para permitir socializar as dúvidas e experiências e, ao mesmo tempo, orientar os/as professores/as na implantação das Novas Propostas Curriculares, que foram os fóruns de discussão das propostas curriculares, recurso esse vinculado ao Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).

O Manual do GDP de 2006 e o Relatório do PROJER (2004 – 2006) assinalam que ao final de 2005 os GDPs elaboraram um Plano Anual de Ensino, que deveria ser implementado em 2006, abrangendo um Plano de Enriquecimento Curricular (PEC) ou o Acompanhamento e Avaliação da Implantação dos CBCs (PAICBC). Foram 485 GDPs inscritos, sendo 278 de PEC e 207 de PAICBC (SEEMG, 2006c).

No entanto, em decorrência da publicação da Resolução nº 753¹⁴⁵, de 06 de janeiro de 2006, que institui e regulamenta a organização curricular a ser implantada nas escolas de Ensino Médio, em específico nas ER, ocorreram mudanças quanto ao objetivo e à execução do plano anual de alguns GDPs, aqueles que optaram pelo acompanhamento e avaliação da implantação dos CBCs. De acordo com o Manual do GDP 2006, em função dessas mudanças, o PDP organizou suas ações a partir de três objetivos específicos,

- 1 – Orientar os GDPs que optaram, em seu plano anual, pelo Acompanhamento e avaliação da Implantação do CBC no Acompanhamento

¹⁴³ O Manual do GDP 2005 orienta que os grupos sejam formados respeitando as seguintes áreas: Códigos de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

¹⁴⁴ As áreas temáticas compõem-se de cinco módulos a saber: 1) Educação em Tempo de Mudanças (João Antônio Filocre Saraiva); 2) O Planejamento de Ensino (Orlando de Souza Aguiar); 3) Organizando as condições de ensino para o desenvolvimento do educando (Lana Mara de Castro Siman e Arthur Eugênio Gomes Quintão); 4) Avaliação da aprendizagem escolar (Lúcia Alves Faria Mattos) e 5) Sala de aula: contexto, saberes e fazeres (Leiva de Figueiredo Viana Leal) (SEEMG, 2005a).

¹⁴⁵ Resolução que foi revogada, na verdade nem chegou a ser implantada, sendo substituída em novembro pela Resolução nº 833, que já mencionamos antes.

e Avaliação da Implantação do Novo Plano Curricular do primeiro ano do Ensino médio.

2 – Orientar os GDPs que optaram por projetos de Enriquecimento Curricular, em seu plano anual, no desenvolvimento de seus projetos.

3 – Ministrar 11 cursos em EAD. (SEEMG, 2006c, p. 6).

Em função dessa mudança, a SEEMG autorizou a abertura de novos GDPs, para aquelas escolas que não tiveram planos de PAICBC aprovados, dessa forma o número de GDPs foi de 582, no total, em 2006. Mesmo assim, o número de GDPs inscritos foi reduzido novamente.

A partir de 2007, o projeto ganhou um novo formato, passando a desenvolver projetos pedagógicos nas escolas financiados pela SEEMG; abarcando as seguintes áreas temáticas: Alfabetização e Letramento; Avaliação Educacional e Institucional; Desenvolvimento do Ensino; Feiras e Mostras em Cultura, Ciência e Tecnologia; Educação Ambiental; e Educação Patrimonial. O processo de orientação dos projetos nessas áreas foi feito por especialistas nas áreas temáticas, cada área contava com um/a orientador/a titular e os/as orientadores/as assistentes, que eram em números variados dentro de cada área. Foram selecionados apenas 153 GDPs, sendo aqueles que desenvolveram os melhores projetos em 2006 (SEEMG, 2008). De acordo com a avaliação que foi feita pelos/as orientadores/as dos GDPs e que será apresentada mais à frente no texto.

De acordo com o Ofício Circular nº 199/2007, a SEEMG reorganizou e definiu novos mecanismos para as escolas integrarem ao PROJER. E para a seleção de novas escolas adotou a seguinte metodologia:

1ª fase – Pré-seleção de 700 escolas, sendo 200 escolas integrantes do projeto Escolas-Referência desde 2004 e 500 escolas que obtiveram maior índice de proficiência no resultado do PROEB/2006.

2ª fase – seleção de 500 escolas, entre as 700 escolas elegíveis, com base nos seguintes critérios:

- Percentual de adesão dos professores e especialistas para a participação da escola na Rede.
- Aprovação pelo colegiado da participação da escola na Rede.
- Percentual de abandono escolar.
- Percentual de promoção escolar.
- Apresentação do Plano de Intervenção Pedagógica. (MINAS GERAIS, 2007a).

Questionamos a analista educacional que acompanhava o PDP nessa época, sobre os critérios que foram utilizados para a seleção desses GDPs, ao que ela respondeu:

Nos foi colocado também, em reunião em BH, que isto era para melhor investir. Ao longo do desenvolvimento dos GDPs nós fomos percebendo, não só nós, mas, a Secretaria também, que muitos GDPs ficaram no ‘oba, oba’. Deixaram de reunir, o coordenador é quem fazia tudo sozinho. Às vezes nós chegávamos na escola e as pessoas não compareciam, tinha coordenador dando presença para o professor, mesmo ele não estando, só para não perder o GDP. No fundo, foi ocorrendo isto em todo estado. E a qualidade do trabalho do GDP, ela caiu. Nós até acreditamos que uma das ações da Secretaria ao definir este quantitativo foi para selecionar mesmo, quem quer continuar fazendo um trabalho de verdade e aqueles que só queriam o dinheiro, o investimento para a escola. [...] Por isso houve a seleção. (A2).

A partir de 2007, o PDP ficou a cargo da Superintendência do Ensino Médio e profissional e o Joaquim Antônio Gonçalves, que era o coordenador Executivo do PROJER, no período de 2004-2006, torna-se Superintendente dessa pasta. Nesse momento, já estamos no segundo mandato do Governador Aécio Neves.

Em 2008 o PDP, com a nova configuração foi ampliado e as ações e projetos de enriquecimento curricular deveriam ser desenvolvidos em uma das seis áreas temáticas apresentadas anteriormente. As escolas, por intermédio dos GDPs, elaboraram seus projetos e foram selecionados 600 projetos ampliando para 584 o número de ER e envolvendo 9.000 professores. De acordo com o Manual do PDP 2010, os GDPs de 2008 tinham o seguinte princípio:

[...] estimular a iniciativa, o protagonismo dos jovens e a cultura de trabalho colaborativo; potencializar os espaços de divulgação cultural, científica e tecnológica e implantar processos e recursos didáticos inovadores no ambiente escolar, com ênfase no uso de novas tecnologias da informação e comunicação e na exploração das possibilidades pedagógicas oferecidas pela internet. (SEEMG, 2010a, p. 7).

Em 2009 inscreveram-se para participar no PDP 901 projetos de GDPs e 601 eram projetos de continuidade conforme edital de seleção que foi publicado em 2008. Foram indicados pelos/as orientadores/as para continuidade 349 GDPs, pois conseguiram atingir a pontuação mínima, treze pontos, que era exigida conforme o relatório do PDP 2009. De acordo com esse relatório, os GDPs eram avaliados quanto aos seguintes critérios: 1) Pontualidade na entrega das tarefas previstas; 2) Atendimento às solicitações feitas pelo/a Orientador/a com relação ao Plano de Projeto; 3) Qualidade do Plano de projeto final (considera o crescimento do grupo); 4) O plano de estudos desenvolvido pelo grupo; 5) Relevância do projeto para a comunidade escolar (mobilização, mudança no cotidiano escolar, qualidade do trabalho desenvolvido, crescimento profissional); 6) Qualidade dos registros a respeito do projeto apresentados no blog. As notas para esses quesitos variam de 0 a 3

(SEEMG, 2009c). O Quadro 22 apresenta o resultado após avaliação. As áreas correspondem às temáticas de 2007.

Quadro 22 - Número de GDPs de acordo com a área temática em 2007

| GDP/ÁREA | | | | | | | |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|-------|
| ÁREA ¹⁴⁶ | AL | AEI | CCT | DE | EA | EP | TOTAL |
| CONTINUIDADE | 119 | 16 | 59 | 72 | 57 | 26 | 349 |
| AVALIAÇÃO | 114 | 39 | 57 | 84 | 117 | 28 | 439 |
| TOTAL | 233 | 55 | 116 | 155 | 174 | 54 | 788 |

Fonte: Relatório sobre a avaliação para o PDP 2009. (SEEMG, 2009c).

Até o ano de 2005 havia 37 GDPs no Município de Uberlândia, distribuídos em doze ER; no ano de 2006 um GDP teve o projeto reprovado¹⁴⁷ e os outros seis GDPs não enviaram projetos, ficando esse número reduzido para trinta projetos. Dos trinta projetos, quatro haviam feito a opção por trabalhar com o acompanhamento do CBC e os outros GDPs elaboraram projetos de enriquecimento curricular. Em 2007, uma escola que participava do projeto deixou de participar e outras cinco escolas foram selecionadas e incluídas no projeto, elevando para dezesseis o número de ER na cidade de Uberlândia. Em 2009 alguns projetos não foram selecionados e quatro escolas deixaram de participar do PROJER, portanto, foram aprovados 26 projetos, distribuídos entre doze escolas.

Em 2010, a equipe coordenadora do PDP, selecionou os 600 melhores projetos do ano anterior para que continuassem, o quadro 23 demonstra como ficou essa seleção, e as áreas temáticas abrangidas.

Quadro 23 - Número de GDPs de acordo com a área temática em 2010

| GDP/ÁREA | | | | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|----|-------|
| ÁREA | AL | AEI | CCT | DE | EA | EP | TOTAL |
| Nº de GDP | 183 | 49 | 89 | 122 | 122 | 35 | 600 |

Fonte: SEEMG, 2010a.

Em 2011, foi enviado um Ofício Circular para as SREs, com data de 10 de fevereiro, em que era informado que a SEEMG estava reformulando o PDP e foi solicitado que os/as

¹⁴⁶ AL – Alfabetização e Letramento; AEI - Avaliação Educacional e Institucional; CCT - Feiras e Mostras em Cultura, Ciência e Tecnologia; DE - Desenvolvimento do Ensino; EA - Educação Ambiental e EP - Educação Patrimonial.

¹⁴⁷ Quem indicava se o projeto teria continuidade ou não eram os/as orientadores/as, a partir da avaliação que faziam do projeto ao longo do ano. Ao final de cada ano era apresentado um relatório contendo todo o trabalho desenvolvido. Aqueles GDPs que atrasavam as tarefas, ou não cumpriam, e, por conseguinte, não conseguiam finalizar o projeto eram excluídos do PDP. Conforme pode ser verificado no relatório final do PDP 2008. (BLOG DA SIMONE, 2008).

coordenadores/as de GDP aguardassem o lançamento de um novo edital (MINAS GERAIS, 2011d). Em maio, a SEEMG enviou novo ofício em que comunicava que os 600 GDPs que atuaram em 2010 teriam a continuidade prorrogada em 2011. O ofício salientava que “Os GDPs formados devem seguir o caminho já traçado, realizando estudos, reflexão e ação com o acompanhamento técnico/financeiro da SRE e da SEEMG.” (MINAS GERAIS, 2011e).

Na cidade de Uberlândia houve uma redução no número de GDPs participantes do projeto, bem como do número de escolas, a partir desse momento são onze ER com dezenove projetos aprovados. Ao ser questionada sobre o motivo da redução do número de GDPs a analista educacional nos respondeu o seguinte:

Na verdade, foi a Secretaria quem restringiu. Ela disse que para a continuidade do projeto, este ano, eles teriam que mudar um pouco a linha de trabalho e que cada escola poderia ter só um GDP. Eles não disseram o motivo pelo qual eles fizeram essa restrição, mas, colocaram que as escolas deveriam reformular os projetos, colocar em novas áreas agora, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, que foi publicada no finalzinho do ano passado, que colocava quais eram os eixos que deveriam ser trabalhados no Ensino Médio. As escolas tiveram que repensar se queriam ou não continuar com o projeto, e se fosse continuar teria que ser reformulado dentro destas áreas que a Secretaria determinou. (Você sabe quais são estas áreas?) Sei. A primeira é trabalho, Ciência, que vai envolver Educação ambiental, estes assuntos; tecnologia, cultura, e a escola poderia também optar por ser interdisciplinar, porque aí ela poderia envolver duas ou mais áreas dessas anteriores. (A1).

Os GDPs do município de Uberlândia que deram sequência ao trabalho em 2011 foram sintetizados no quadro 24.

Quadro 24 - Número de GDPs de acordo com a área temática em 2011, no Município de Uberlândia.

| GDP/ÁREA | | | | | | | |
|-----------|----|-----|-----|----|----|----|-------|
| ÁREA | AL | AEI | CCT | DE | EA | EP | TOTAL |
| Nº de GDP | 7 | 1 | 2 | 2 | 7 | 0 | 19 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na 40ª SRE.

A reformulação prevista para o ano de 2011 aconteceu somente no ano seguinte. O Ofício Circular nº 89 de 29 de maio de 2012 esclarece que

Tendo em vista a amplitude do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, o tempo de existência do mesmo e os desafios ora constatados para o PDP, tornou-se necessária uma reformulação dessa ação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Trata-se de uma nova modelagem que pretende garantir o compromisso da SEEMG com a qualidade do ensino e do aprendizado na escola pública estadual mineira. (MINAS GERAIS, 2012).

O Ofício ainda ressalta que essa mudança se deu em virtude das Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio - DCNs, que foi publicada por meio da Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Dessa forma, cada escola deveria escolher apenas uma das novas temáticas das DCNs, ou seja, cada escola teria apenas um GDP. As novas áreas temáticas são: Trabalho; Ciência, Tecnologia, Cultura e Interdisciplinar.

Outra mudança relacionou-se com o acompanhamento dos grupos que seria realizado por um/a técnico/a da SRE e não mais por um/a orientador/a de Belo Horizonte. Essa modificação, para os/as coordenadores/as implicou a perda de um espaço de socialização e de convivência que os encontros em Belo Horizonte proporcionavam.

O que eu achei essencial, como coordenadora, é a parte do encontro de BH. Que é o que foi cortado no ano passado, que eu senti falta. Não por falta de orientação, mas, por falta do encontro... da convivência com as outras localidades; foi neste sentido que eu senti falta. (C29).

Assim sendo, o número de GDPs em Uberlândia foi reduzido para dez, pois outra escola desistiu de participar do GDP, na verdade, essa escola fez a opção para continuar outro projeto também desenvolvido pela SEEMG, chamado de GDPeas¹⁴⁸, uma vez que não poderia participar dos dois projetos ao mesmo tempo, conforme preconiza o Ofício Circular nº 89/2012.

A política de formação continuada em serviço, desenvolvida pelo PDP, foi perdendo a centralidade da ação política desempenhada pela SEEMG ao longo desses oito anos. A redução do número de GDPs atendidos e a redução do número de encontros em Belo Horizonte são indicativos disso. Nos itens posteriores será demonstrado que, para os/as coordenadores/as de GDPs, o PDP já havia cumprido sua função dentro da SEEMG, primeiro elaborar os CBCs, depois implantar a mudança curricular do Ensino Médio, e, por fim, inculcar nas escolas a metodologia de trabalho por meio do desenvolvimento de projetos, a pedagogia de projetos. Além disso, engendrou a cultura do desempenho e as formas de gerencialismo por meio da performatividade, que se encontra presente, por exemplo, na seleção dos “melhores projetos” e daqueles que cumprem os acordos estabelecidos, cumprindo as metas e atingindo os resultados, como vimos demonstrando ao longo desse texto.

¹⁴⁸ Outro projeto desenvolvido pela SEEMG, que envolve os estudantes, denominado Grupo de Desenvolvimento Profissional Afetivo Sexual – GDPeas.

A partir de 2012 o interesse da SEEMG se voltou para a implantação do projeto “Reinventando o Ensino Médio¹⁴⁹”, que de acordo com a SEEMG, está ancorado em três princípios fundamentais: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. A formação dos/as profissionais da Educação, para desenvolver esse projeto, ficou sob a responsabilidade da Magistra que

[...] desempenha um papel fundamental no projeto Reinventando, seja enquanto proponente direta de cursos, seja enquanto escuta qualificada das demandas de formação provenientes da rede de profissionais da Educação no Estado de Minas Gerais, no campo do conteúdo e no campo das estratégias inovadoras de ensino. Atuando, simultaneamente, de forma presencial e a distância, a Magistra tem por objetivo a extensão de suas atividades ao território mineiro como um todo, atuando em escala, condição necessária indispensável para o atendimento adequado de sistemas educacionais com o porte do existente em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2013a, p. 11).

Nas palavras da secretária de educação, Ana Lúcia Gazzola, o projeto Reinventando o Ensino Médio

[...] procura articular as tecnologias de informação ao processo de ensino, reconhece o novo papel para o professor, de condutor, de maestro, de mapa, de rota, enfim, um professor que está ali de mãos dadas com esse aluno ajudando no percurso. A própria ideia de percurso em oposição a curso, como algo mais personalizado para o aluno, algo que ofereça opções, algo do qual o aluno participe. A construção é do aluno também. Foi no modelo e está sendo na continuidade da construção do modelo, em sua implementação. (SEEMG, 2014, p. 13).

Dessa forma o PDP e, por conseguinte, os GDPs são deixados de lado, dando lugar a um novo projeto da SEEMG. A diminuição da quantidade de GDPs atendidos e o corte na contratação de orientadores para conduzirem o projeto foram estratégias utilizadas pela Secretaria para acabar aos poucos com o projeto e, ao mesmo tempo, introduzir uma “nova” política. Ou melhor, dizendo, na forma de conduzir a política, muito mais centralizada, inclusive fisicamente, uma vez que a Magistra tem sua sede em Belo Horizonte, o que irá contribuir para a consolidação da formação continuada em serviço a distância.

¹⁴⁹ Esse projeto se parece muito com outros projetos já desenvolvidos pela SEEMG. A maneira de organizar o projeto seguiu o mesmo formato do PROJER e do NPCEM, inicialmente o projeto piloto que depois é ampliado para um número maior de escolas até atingir todo o estado. De acordo com o Governo “[...] a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) deu início, no ano de 2012, ao Projeto Piloto Reinventando o Ensino Médio em 11 (onze) escolas da rede estadual de ensino. Dando continuidade às ações, no ano de 2013, a SEE/MG promove a expansão do Projeto Reinventando o Ensino Médio em mais 122 (cento e vinte duas) escolas da rede estadual de ensino, nos termos da Resolução SEE nº 2.251, de 2 de janeiro de 2013[...]. Em 2014, o Reinventando estará universalizado em todas as escolas públicas mineiras”. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 3). Entretanto, no ano de 2015, com a posse do governador Fernando Pimentel, a nova equipe da SEEMG suspendeu esse projeto. Dessa forma, o projeto funcionou em todo estado somente no ano de 2014.

Na presente pesquisa, os documentos editados pela SEEMG, nos dão os indícios do contexto de elaboração/proposição da política. Por outro lado, os/as coordenadores/as de GDPs são os elementos centrais no processo de materialização/implementação dessa política, no interior das escolas, ou seja, “no chão da escola”. Investigar, pois, a ação desses/as sujeitos possibilita identificar e problematizar o entendimento que tiveram do projeto e como agiram para sua aplicabilidade, ou não.

6.3 Coordenadores de Grupos de Desenvolvimento Profissional: elo entre a escola e a SEEMG?

“Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (IMBERNÓN, 2002, p. 27).

Para estruturar o PDP, era preciso que primeiro se formassem os GDPs. Ao constituir um GDP, o próximo passo seria a escolha de um/a coordenador/a entre os/as integrantes do grupo. Para a escolha do/a coordenador/a, o grupo deveria levar em consideração algumas características que a SEEMG entendia serem importantes para o desempenho dessa função tais como: “liderança, empatia, facilidade de comunicação e competências específicas para desenvolver os encargos decorrentes.” (SEEMG, 2004a, p. 20).

Cada GDP seria orientado por um/a “profissional qualificado, com experiência na formação de educadores/as e com capacidade e sensibilidade para reconhecer como legítimos os problemas vivenciados pelos/as educadores/as na prática cotidiana da escola.” (SEEMG, 2004a, p. 20). Orientador/a esse/a que seria indicado pela Coordenação Central do PDP¹⁵⁰, estando subordinado a ela, conforme pode ser verificado no esquema que mostra a estrutura do PDP (Anexo A).

O manual de orientação do PDP (2004) esperava os seguintes resultados em relação ao desenvolvimento pessoal dos/as educadores/as, por meio da criação dos GDPs

¹⁵⁰ A equipe que constituía a Central de Coordenação (órgão central da SEEMG) em 2004 era composta pelas seguintes pessoas: João Antônio Filocre Saraiva (Secretário-Adjunto de Educação); Maria Eliana Novaes (subsecretaria de Desenvolvimento da Educação); Raíssa Cristina Lucena Veloso (Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação); Maria Célia Basques Moura (Diretora de Capacitação de Recursos Humanos); Joaquim Antônio Gonçalves (Coordenador Executivo do Projeto Escolas-Referência) e Denise Cristina Pires (Coordenadora do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores) (SEEMG, 2006d). No Manual de orientação do PDP 2004 e no Manual do Coordenador de GDP 2004 aparece também o nome de Syene Maria Coelho Toledo (Superintendente de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação) e o nome da Denise Cristina Pires aparece na equipe de operacionalização.

- a ampliação do universo pessoal e social do educador;
- o redimensionamento das relações pedagógicas que cada um desenvolve em sua prática escolar;
- a construção de novos espaços de referências;
- o desenvolvimento de relações de apoio mútuo entre os profissionais;
- a compreensão de que existe uma unidade de objetivos na diversidade das ações;
- a criação de formas de colaboração entre os educadores (SEEMG, 2004a, p. 19).

Por meio da pesquisa empírica, foi possível identificar que alguns desses aspectos foram vivenciados pelos/as coordenadores/as de GDP, tais como: ajuda mútua, convivência com pessoas diferentes, que tem opiniões diferentes, a interação entre os/as membros dos grupos e também entre os outros grupos, maior participação dos/as professores/as ajudando-os/as a saírem do comodismo, houve um “compartilhar das coisas” (C24) e também como aprendizagem vivenciada pelos/as professores/as.

[...] eu acho que o GDP para quem realmente aprendeu... usou como meio de crescimento, ele é muito importante. Ele realmente trás um resultado para o professor e depois que construímos esse entendimento você consegue levar isto para sala de aula. (C15).

Fala essa que introjetou o discurso da Secretaria, ao relacionar a sala de aula, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, a SEEMG diz que

Somos levados a afirmar, diante do que até aqui dissemos em relação à sala de aula, que tudo ganha relevância se servir como oportunidade para o professor refletir sobre o seu conhecimento e produzir conhecimentos novos, ou seja, desenvolver-se profissionalmente. (SEEMG, 2005e, p. 26).

Para C10 a oportunidade de participação e a interação no grupo foram os aspectos que se destacaram no GPD.

[...] eu acho que ... obriga, eu falo obriga porque às vezes ficamos acomodados com aquilo que temos, então, a partir do momento que éramos levados a participarmos, isto era algo positivo que estávamos vendo, algo de novo, que vinha discutir, que tinha que participar das reuniões, havia uma interação, mesmo que cada um estivesse ali na sua área, mas havia essa interação do grupo, a partir do momento que pelo menos uma vez por mês tinha que reunir para ver o que cada um ou cada área tinha que trabalhar [...]. (C10).

De acordo com C19, o GDP proporcionou momentos de reflexão que ajudaram a melhorar a prática pedagógica.

Porque trabalhar com diálogo, discussão e fazer reflexão sobre esses assuntos da Educação, eu acho que é positivo porque ajuda demais a refletirmos sobre a nossa postura, sobre a nossa prática e nossas metodologias em sala de aula. Então eu acho que todo momento, todo projeto que possibilitar essa discussão, eu acho que ele é muito bem vindo. (C19).

Para outros/as, os GDPs materializaram a contradição da SEEMG, pois “A tentativa houve... teve a tentativa de se desenvolver, só que a pressão é tanta para você ficar na mesmice ... é um discrepância, uma contrariedade [sic]... Te dão o ponto para você se desenvolver e te brecam lá na frente. [Eles quem?] O próprio Estado”. (C13). O termo “brecam” foi utilizado para expressar a contradição do projeto, que visava ao desenvolvimento e a profissionalização do/a professor/a sem, no entanto, possibilitar as condições ideais para que a formação ocorresse. A falta de tempo para que as reuniões acontecessem, por exemplo, foi um “freio” que ajudou a “brecar” o projeto.

Alguns/mas professores/as resistiram à proposta do GDP e não faziam as tarefas propostas, “Eu tive colegas que a gente entregou textos e eles nunca leram, quer dizer, ele é importante [o texto], mas o professor tem que entender que ele é importante para ele; eu acho que esse entendimento ainda não está na visão de todos os professores.” (C15). Outros se sentiam obrigados a participarem e por isto “encostavam nos colegas”.

O GDP é o ideal do que deveria ser feito, mas infelizmente na hora da prática tem aquelas dificuldades de sempre, que todos os projetos têm suas dificuldades, seus desvios... Muitas pessoas se veem obrigadas a ter o nome no projeto, como se fosse algo que vai valorizar profissionalmente, futuramente e tudo. E não tem o desempenho que precisava. Encosta muito no colega. (C23).

Houve questionamentos quanto ao não aproveitamento do GDP como certificação (os certificados valerem como uma especialização pelo menos) e consequente melhoria na remuneração, que era uma “promessa verbal” da SEEMG, mas que não se concretizou.

[...] eu entendo que o ser humano, ele é movido por interesses, e como o PROJER não atribuiu nenhum valor remuneratório ao professor... isto é um aspecto negativo. Diante dessa qualificação o indivíduo também deveria ter uma certificação que pudesse transformar isto em aspectos remuneratórios. (C17).

Vemos resultados na aprendizagem dos nossos alunos, na própria escola, o quanto que isto ajuda. Mesmo não sendo mérito algum por parte do Governo; reconhecido de forma nenhuma. Não vemos revertido aquela folha de 180 horas anuais em nenhum benefício nosso. É um enriquecimento profissional, mas que fica guardado como valor pessoal. [...]. Agora revertido em ganhos profissionais, hora nenhuma vemos; e onde eu acho que

está o grande problema dos projetos do Governo não ter a aceitação dos professores. Não é má vontade de qualificar é porque é um trabalho voluntário. E muitas vezes você estando empregado com as exigências normais de uma escola, que já é bastante tumultuado, bastante cheio de exigência, de burocracia com planejamento, prova, trabalho, tudo documentado; além disto desenvolver um trabalho que por trás tem que ter dispêndio de horas pessoais que não são valorizadas, não são remuneradas. (C30).

Segundo Imbernón (2002), muitos obstáculos encontrados no processo de formação continuada servem de álibis para a resistência dos/as professores/as. As falas anteriores de certa forma refletem isso. Mas por outro lado, esse autor nos alerta para o fato de que o desenvolvimento profissional pode tanto possibilitar como impedir o/a professor/a de progredir em sua vida profissional. Para ele,

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estrutura, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. (IMBERNÓN, 2002, p.44).

Esse autor ressalta, ainda, que, no processo de transformação educativa promovida pela participação em programas de formação continuada “[...] o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional.” (IMBERNÓN, 2002, p. 23).

Os processos gerencialistas, ou “gerencialismo educativo” (IMBERNÓN, 2002) vivenciados pelos/as coordenadores/as de GDPs corroboraram para que a profissionalização não ocorresse de maneira satisfatória. A não remuneração, no início do projeto dos/as coordenadores/as, e dos/as professores/as participantes do projeto durante toda a duração do mesmo foi um fator preponderante no sentido de frear o desenvolvimento profissional desses/as atores/as. Além disso, Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003) salientam que, atrelados à remuneração e ao aumento salarial, o processo de profissionalização deve fomentar outras formas para incentivar os/as professores/as a participarem dos programas de formação. Como por exemplo, certificados pelo tempo, reconhecimento do trabalho profissional, proporcionar um tempo para as atividades de qualificação profissional, institucionalizar os planos de carreira docente, com seu estatuto e código de ética, o que convergiria para o reconhecimento

e legitimação do status profissional. E esses aspectos também não fizeram parte do PDP, conforme será demonstrado em várias falas que se seguem.

Nas entrevistas criticou-se também a sobrecarga dada ao/à coordenador/a, que era explicitada no Manual do Coordenador, em que a Secretaria deixava claro que caberia ao/à coordenador/a a manutenção da harmonia do grupo, a realização das tarefas em tempo hábil e a elaboração do projeto para o desenvolvimento do grupo. Para C40

Existe um pouco de ‘faz de conta’ também... um pouco não, muito de ‘faz de conta’. Na verdade quem abarca mesmo o GDP é o coordenador, que faz as tarefas e manda no nome dos membros do grupo, para poder ter a verba para escola... Não sei hoje se ainda é assim, na minha época isto existia.

Na apresentação do modelo de organização e da rotina de funcionamento do grupo, que também consta no Manual do Coordenador, foi identificado um processo de intensificação do trabalho docente, pois o/a coordenador/a deveria desenvolver dez ações, o que acabou provocando uma sobrecarga de trabalho. O/a coordenador/a deveria: coordenar as reuniões; organizar as atividades de maneira que fosse garantido o cumprimento do cronograma preestabelecido pela SEEMG; organizar e atualizar toda a documentação dos/as professores/as participantes do GDP; organizar e atualizar a memória do trabalho desenvolvido pelo seu grupo; controlar os recursos financeiros recebidos pelo grupo, em termos de prestação de contas; providenciar e garantir o local das reuniões do grupo; apurar a frequência dos/as participantes; enviar as listas de presença para a SRE; enviar os relatórios para o/a orientador/a e ainda preencher e enviar os relatórios de avaliação do grupo. Ou seja, o/a coordenador/a tornou-se uma espécie de “camaleão profissional” (TARDIF; LEVASSEUR, 2011) em um processo marcado pela intensificação do trabalho docente que além de desenvolver o trabalho educativo, deveria também desempenhar outras funções. Lembrando que, para esses autores, desenvolver o trabalho educativo já é uma tarefa árdua e complexa, pois compreende tudo aquilo que incide especificamente sobre o/a aluno/a; nos dizeres dos autores é

[...] um trabalho que consiste em transmitir valores aos alunos, socializá-los, indicar-lhes as normas e códigos de conduta a ser respeitados em sociedade, instruí-los sobre as condições de uma vida sadia, favorecer a aquisição de competências sociais que lhes permitam engajar-se em relações respeitadas com os outros, motivá-los a perseverar nos estudos, preconizar uma atitude favorável em relação ao mundo do trabalho, prepara-los para assumir seu papel de cidadão quando adultos, etc. (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 124 e 125).

A intensificação do trabalho docente se apresenta também como fator que contribui para a desqualificação profissional, quando reduz o trabalho realizado pelos/as docentes “[...] à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Os/as coordenadores/as de GDPs, ao centralizarem seus esforços na realização das tarefas rotineiras, deixaram de lado o trabalho realizado, ou ele perdeu o sentido e a finalidade.

Durante as entrevistas, alguns/mas coordenadores/as se queixaram da sobrecarga de trabalho, pois no início não havia um tempo destinado para o/a coordenador/a. A carga horária era além do cargo, posteriormente foi que a Secretaria passou a destinar cinco horas/aula/semanais para a coordenação do projeto, conforme o Ofício Circular nº 07 de julho de 2006 (MINAS GERAIS, 2006b). No entanto, esse ofício trazia algumas restrições em relação a quem poderia receber pelas cinco horas/aula como “Exigência Curricular”, termo que foi utilizado pela Secretaria para designar essa remuneração adicional. Somente receberia por essas aulas o/a professor/a com cargo completo, ou seja, que ministrasse dezoito horas/aula/semana. Quem estivesse fora do exercício da docência, trabalhando na biblioteca, como excedente, tivesse menos de dezoito horas/aula/semana, fosse especialista em Educação Básica ou vice-diretor/a, por exemplo, não receberia para exercer a função de coordenação do GPD. Ou seja, o questionamento foi resolvido em parte. Nas entrevistas aparecem essas situações.

[...] porque na época, nós trabalhamos de graça uns dois anos; porque todo mundo entrou pensando que ser coordenador de GDP ia ganhar algum dinheiro. Isto veio mais no final de 2006, quem é coordenador de GDP, hoje, ganha um pouquinho, eu não sei falar quanto... uns 200 e pouco, por aí. Na minha época, não. Quando eu comecei a ganhar, eu saí. (C4).

[...] como eu já disse, hoje, o coordenador já tem um período das aulas dele destinadas a fazer esse relatório... a coordenar o trabalho... já melhorou... com o tempo foi melhorando, ajustando ... a própria administração foi vendo que a coisa precisava mudar. (C6).

[...] nem supervisor nem vice-diretor, o trabalho era... vamos dizer ‘voluntário’. Eu trabalhava, mas não recebia por esse trabalho. (C12).

Porque eram muitas tarefas para o coordenador. O coordenador é muito sobrecarregado. [E havia uma remuneração para esse trabalho?] Não, eu não recebia nada por isso, porque o meu cargo não é um cargo completo. Eu tenho 16 aulas, quem tinha cargo que não era de 18 aulas, não recebia. (C24).

Essa sobrecarga foi reconhecida também pelos/as gestores/as e ressaltada pelos/as coordenadores/as

Os coordenadores de GDPs recebiam cinco horas/aula a mais para poder coordenar, por semana; então, eu falei que ele trabalha muito mais... as cinco horas/aula ele recebia da Secretaria do Estado para fazer esse trabalho, e as dificuldades é que passavam das cinco horas/aula ... Eles recebiam cinco horas/aula, mas trabalhavam muito mais do que isto. (G3).

Os professores, hoje, nessa carga horária aí, todos eles aqui desses projetos, exceto uma que é a [...] os demais todos tem dois cargos, sendo o outro em outra instituição. A [...] ela não chega a ter dois cargos, mas, ela tem uma extensão de carga horária que é mais da metade do cargo dela, então há uma sobrecarga de aulas, e isto acaba desmotivando o professor a dar sequência a isto. (G6).

Mas, foi um trabalho voluntário mesmo, tanto da parte do coordenador [...] nós éramos mais exigidos do que os participantes. Os participantes tinham reuniões quinzenais e nós depois que saíamos da reunião tínhamos que sintetizar tudo o que foi discutido na reunião e passar. A partir do terceiro ano eles começaram a pagar cinco horas a mais, cinco horas/aula/semana, para o coordenador. Mas, as exigências foram dobradas, porque além das reuniões quinzenais, nós tínhamos que pesquisar com os professores, que participavam do GDP, as opiniões deles... então assim, o trabalho dobrou... Pagavam cinco horas/aula a mais, mas o trabalho dobrou. (C5).

Os aspectos desfavoráveis, primeiro a questão da utilização da mais valia, de uma classe que já está doente com o excesso de trabalho... (C17).

As aulas que os/as coordenadores/as deixam de ministrar para desenvolver a coordenação do GDP eram redistribuídas entre os/as outros/as docentes da escola, ou então se abria uma vaga para um/a professor/a substituto/a, acentuando a precarização, seja pelo aumento da carga horária, ou pela contratação temporária, que não cria vínculos com a escola, com os/as alunos/as e por consequência com o projeto da escola.

Nessas falas, podemos identificar também que o processo de desenvolvimento profissional promovido pela SEEMG redimensionou tanto o trabalho educativo dos/as coordenadores/as de GDPs, quanto direcionou a profissionalização para atender aos critérios gerencialistas que foram implantados na Educação mineira por meio do PDP. As falas dos/as coordenadores/as nos levam a acreditar que a “[...] retórica da profissionalidade se limita a seduzir os docentes para que abracem sua própria exploração.” (HARGREAVES, 2003, p. 43). Ou seja, a retórica do profissionalismo no PDP explicitou suas ambiguidades¹⁵¹, pois, de acordo com as falas dos/as entrevistados/as, propiciou tanto a autonomia quanto a proletarização do trabalho docente.

¹⁵¹ Para aprofundamento nesse tema da ambiguidade do profissionalismo ver Contreras (2002).

Os/ as coordenadores/as alegaram, ainda, que havia questões que fugiam ao seu controle, como, por exemplo, a falta de apoio da direção, que não propiciava momentos nem espaço físico para o grupo se reunir e também a falta de tempo dos/as professores/as para se reunirem. Os/as coordenadores/as não tinham controle de uma dimensão essencial: o tempo docente, o que explicita falta de autonomia. Além disso, há que se considerar que “A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, que está condicionada por uma rede de relações de poder.” (IMBERNÓN, 2002, p. 34). Todas essas questões dificultavam o trabalho educativo dos/as coordenadores/as.

[...] a questão do ambiente que não estava propício, muito ruído, muito barulho... nós ficávamos a semana toda com muito barulho, aí chegava aqui ... limpeza geral... com água por todos os lados, às vezes nós até nos molhávamos, porque ia caindo água... então a questão do espaço físico não estava condizente para aquilo não, de maneira alguma. (C18).

As dificuldades foram os momentos para fazer as reuniões, talvez, em uma reunião que acontecia na escola, aproveitávamos o momento em que todos os professores estavam na escola para podermos fazer um momento do GDP. Às vezes ficávamos pedindo esses momentos... então às vezes não foi proporcionado para nós momentos mesmo para o GDP, e por causa da resistência dos professores eles não achavam um tempo para reunir, para fazer, para discutir... (C19).

A infraestrutura da escola é boa, só que dos projetos que trabalhamos dentro de BH precisava, principalmente, do fator tempo para reunir a equipe, para a montagem, remontagem dos trabalhos que haviam sido feitos lá, preparar os grupos aqui para fazermos com os alunos depois. E o que aconteceu é que esse tempo não nos foi dado. Deveria ser feito fora do horário da nossa aula e a maioria dos membros do nosso GDP trabalhavam em outra escola; então quando dava 11:30 e tentávamos reunir o grupo a maioria tinha que ir em casa almoçar e voltar para trabalhar em outra escola às 13:00 horas. (C21).

A questão tempo... é extremamente difícil reunir todos os professores em um mesmo local, em um mesmo momento. Por quê? Os professores estão sobrecarregados, trabalham em vários turnos, tem a vida pessoal... E às vezes tínhamos que reunir em um momento em que seria para descanso ou em um momento de intervalo, por exemplo, no horário de almoço, em que você deveria estar se alimentando, você deixa de fazer um almoço corretamente. Às vezes tendo que marcar para o final de semana... Eu era mais ou menos flexível, tentando achar o momento em que, realmente, fosse possível reunir todo mundo. Isto é extremamente difícil, devido a sobrecarga que temos, mas dentro do possível essas reuniões ocorriam. Sempre com dificuldades. (C38).

Dos/as 43 coordenadores/as entrevistados/as, 25 relataram a falta de tempo para acontecer a formação como fator que prejudicou o desenvolvimento adequado do GDP e, por conseguinte, o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as educadores/as. Ou seja, para 58% dos/as coordenadores/as o tempo foi o grande “vilão” do processo vivenciado no GDP, e

o responsável pela não consolidação do projeto como fator preponderante no desenvolvimento do profissionalismo, como preconizava a SEEMG. Aspecto esse que é também apontado por Nuñez e Ramalho (2012, p. 36) quando afirmam que “[...] o tempo se revela como uma variável do profissionalismo e como uma condição para a reconfiguração/consolidação das identidades profissionais.” Esses autores ainda revelam que, além do fator tempo, ou seja, da organização do tempo docente, outras duas condições são essenciais ao desenvolvimento da profissionalização da docência: as condições de trabalho e a organização do espaço docente. Fatores que foram amplamente questionados pelos/as entrevistados/as e que, portanto, não se efetivaram como essenciais para a SEEMG, corroborando mais para a desprofissionalização do que para a profissionalização docente no âmbito das Escolas Referência. Pode-se afirmar que no desenvolvimento do PDP ocorreu aquilo que Libâneo (1998) já havia advertido: as escolas não se organizaram para assegurar um ambiente de trabalho formativo, essencial para a profissionalização docente. As falas anteriores explicitam também a intensificação do trabalho docente a que foram submetidos os/as coordenadores/as de GDPs, que tiveram que sacrificar inclusive os finais de semanas para manter o grupo funcionando e conseguirem cumprir as tarefas impostas pelo projeto. Mais uma vez o gerencialismo encontra-se materializado nas ações do PDP.

Em relação ao sistema educacional, a SEEMG esperava alcançar os seguintes impactos:

- elevação do nível de conhecimentos, de consciência profissional e de qualificação técnico-pedagógica dos educadores participantes;
- consolidação do GDP como grupo operativo (autoconhecimento, identidade, autonomia, projeto comum), ou seja, um grupo que aprende (criativo, ativo e autorregulado) e competente social e profissionalmente;
- disseminação da dinâmica de grupo e utilização de projetos como método pedagógico;
- desenvolvimento de uma cultura da informática entre os educadores;
- mudança no ambiente escolar: expansão dos limites e possibilidades da escola;
- tornar a escola um espaço que favoreça o desenvolvimento profissional. (SEEMG, 2004a, p. 19).

O referido documento indica a necessidade de avaliação das metas traçadas, para que os problemas sejam identificados e afastados os entraves; salienta ainda que algumas ações necessitam de um “tempo razoável” para serem avaliadas. Indica que “os produtos são

facilmente avaliados, mas as mudanças comportamentais e o desenvolvimento intelectual e profissional dos educadores não podem ser identificados em tão curto espaço de tempo.” (SEEMG, 2004a, p. 20). Mas, o documento sinalizava que era preciso examinar se as atividades desenvolvidas estariam concorrendo para que os objetivos fossem alcançados.

Essa mudança no sistema educacional, de acordo com as entrevistas, por vezes não ocorreu, como por exemplo,

Havia o propósito didático também, sempre trazia junto um propósito didático de intervenção junto à sua prática. Só que isto na escola, na verdade, não foi desenvolvido. Nós fizemos o que? Cumprimos aquilo que foi determinado, porque chegou um tempo em que tinha que ter o GDP... Porque se não fosse obrigado a ter o GDP, não tinha GDP... Foi um custo arrumar três pessoas que tivessem essa disponibilidade para coordenar o GDP. (C33).

Essa dificuldade se manifestava dessa maneira, porque as pessoas já haviam identificado as dificuldades que deveriam enfrentar, pois a SEEMG não modificou sua estrutura para atender ao projeto e, por vezes, apesar do discurso da necessidade de formação, a aplicabilidade do projeto ficou, em muitos casos, comprometida. A proposta de profissionalização não assegurava as condições mínimas (de espaço físico, tempo pedagógico e condições adequadas de trabalho) para que o projeto fosse desenvolvido.

No documento que apresenta o relatório das ERs no período de 2004 a 2006, a SEEMG apresenta algumas dificuldades que haviam sido detectadas até aquele momento na execução do projeto. Essas dificuldades foram apresentadas em três níveis: 1) nas ERs; 2) com a coordenação (entendida como a coordenação central, vide anexo A) e 3) nas SREs.

Quanto às dificuldades apresentadas nas ERs, o documento ressalta seis aspectos: **a) Indisponibilidade de tempo dos professores**, aspecto que também aparece de forma abundante nessa pesquisa; conforme apresentado em várias falas dos/das coordenadores/as; **b) Resistência às mudanças**, esse item está relacionado, principalmente, à implantação do Novo Plano Curricular do Ensino Médio; **c) Dificuldades para o repasse das capacitações**, de acordo com o documento da Secretaria essa dificuldade se apresenta tanto por parte dos/das professores/as, que não queriam ficar na escola além da jornada de trabalho; como também por parte dos/das “repassadores/as”, que alegavam não estarem preparados/as para fazer o repasse; **d) Falta de orientação dos professores para a utilização de recursos financeiros**, como os/as professores/as não tinham o hábito de lidar com dinheiro público, e pela própria falta de relacionamento entre o setor administrativo (das escolas e das SREs) e o pedagógico; muitos

problemas aconteceram. Por exemplo, C41 reclamou do processo de licitação dizendo que “[...] a verba para aplicar nos projetos, eu vejo que ela é, de certa forma, interessante, mas, a forma do tratamento é muito complicado, porque ... a política de licitação... tem uma certa burocracia... é muito enjoado...” Nas entrevistas também os/as coordenadores/as reclamaram da burocracia do Estado em termos financeiros.

[...] só que todos os nossos gastos deveriam ser justificados, você tinha que ter comprovante de tudo, então, acabava sendo um pouco burocrático. Por exemplo, eu lembro que, se na época, se você fosse de avião [para Belo Horizonte], era até mais barato ou até o mesmo preço do que ir de ônibus, mas, não podíamos ir de avião, porque se fossemos de avião teríamos que ressarcir o Estado, porque eles não aceitavam o comprovante da passagem de avião, tinha que ser de ônibus. (C40).

De acordo com os/as gestores/as, houve problemas também por parte da SEEMG, algo que não é mencionado no referido documento, tais como: atraso de verbas e falta de flexibilidade quanto ao uso dos recursos. G2 e G4 disseram que,

A verba era suficiente sim, só que o problema era que ela chegava depois do desenvolvimento do projeto. Durante o projeto em curso, se eu não me engano, foi só durante o ano de 2009 que ela [a verba] chegou a tempo, uma parte só, porque ela é dividida em bens permanentes e de consumo. Em 2010, ela chegou bem depois, já no final do ano, e em 2011 também, a mesma coisa. E mesmo assim, ainda veio faltando uma parte da verba, que era parte do material de consumo. Então, quer dizer, as ações foram desenvolvidas com os recursos próprios da escola; por exemplo, as oficinas, a escola teve que arcar com a maioria dos custos; até que chegasse a verba, ou às vezes, até os próprios professores arcavam com as despesas. (G2).

Porque todas as verbas vinham diretamente da Secretaria já estipulada, entendeu? Então às vezes o colegiado precisava comprar duas TVs, mas não podia, tinha que comprar só uma; e a verba dava para comprar as duas ... (G4).

e) Falta de capacitação para o setor administrativo, o documento da Secretaria menciona que a capacitação dos/as outros/as profissionais das escolas, que não são do magistério, ainda não havia acontecido e isto estava gerando problemas, principalmente na questão do uso dos computadores, pois os/as profissionais não estavam qualificados. No entanto, isto não era um “problema” somente do setor administrativo, C1 relatou que “Porque a princípio, quando iniciou, também eu não tinha nenhuma iniciação à computação, a mexer com ele [com o computador], eu tive que aprender, assim, rapidamente a manusear, a fazer, e postar as atividades [...]”

f) Demora no cumprimento dos prazos, esse item refere-se principalmente ao atraso na instalação da internet em todas as ERs, que de acordo com a SEEMG foi um problema na

licitação, o mesmo ocorrendo com o CRV; essa questão do CRV será apontada posteriormente neste trabalho, assim como os CBCs, que também aparecem nesse item e o Banco de Itens, que foram tratados ao longo do texto.

Mesmo aparecendo no relatório do PROJER em 2006, esses problemas persistiram e outros surgiram; como, por exemplo, os problemas com os deslocamentos para Belo Horizonte, atrasos no transporte, muita espera para lotar o ônibus que levaria os/as coordenadores/as para o hotel (que era fora da capital, em torno de 80 Km de distância) além do tempo de viagem desde Uberlândia até Belo Horizonte, cerca de nove horas de viagem. Outro problema que aparece é com relação ao local da formação, que não oferecia infraestrutura adequada em relação à saúde dos/as servidores/as, uma vez que era distante dos hospitais e não havia nem farmácia próxima ao local. Outra “reclamação/solicitação” que surge é em relação ao não reconhecimento da formação como um curso de especialização. Além dos outros mencionados em 2006 que persistiam. Esses problemas são apresentados na avaliação que os/as coordenadores/as fizeram em 2008 e que constou no relatório do PDP daquele ano. As falas a seguir, que foram retiradas do Blog da Simone, então coordenadora do PDP, reforçam os problemas que continuavam e apresentam essas novas dificuldades apresentadas pelos/as coordenadores/as de GDPs.

Houve dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos em relação à aquisição de materiais.

O sistema do sysmail, não contemplou hora alguma as perguntas feitas pela equipe.

No primeiro encontro, quando aconteceu uma transmissão de uma quantidade enorme de informação, o tempo foi muito curto (dois dias foi insuficiente) e pude perceber que muitos coordenadores de GDP estavam muito inseguros e com medo! Havia muitas dúvidas, inclusive para aqueles que dominavam informática, pois a quantidade de tarefas era muito grande.

O sistema de comunicação blog, etc. é meio burocrático.

Algumas dificuldades foram ocasionadas por problemas como acessar blog, mas também não podemos deixar de reconhecer que houve dificuldades em utilizar a tecnologia, tudo é muito novo. Creio que no próximo ano teremos menos dificuldades e conseqüentemente, menos problemas.

Não foi abordado o fato de o tempo escolar dificultar a implantação de projetos de trabalho.

Mais tempo para execução do projeto em 2009. Mais reuniões presenciais com os Orientadores. Efetiva dedicação e comprometimento de todos os integrantes do GDP, para isto eles devem ser melhores estimulados, motivados, reconhecidos e gratificados pelo Governo.

O transtorno maior é o deslocamento para um lugar tão longe da nossa localidade, e pior ainda é fazer essa viagem no domingo em vez de ser durante a semana. Trabalhamos muito durante a semana, em dois cargos, e

perder o domingo de descanso é muito desgastante para os coordenadores. O encontro, incluindo a viagem de ida e volta, deveria ocorrer inteiramente entre os dias de segunda a sexta –feira.

Os professores melhoraram seu manejo em sala de aula mas ainda não se sentem tão seguros para muitas mudanças.

Mais encontros, e que estes encontros não sejam no Canto da Siriema. Que os professores sejam mais respeitados quanto a viagem e lugar de acomodações.

Creio que as reuniões do PDP deveriam acontecer bem no início do ano letivo para ser possível cumprir tudo o que for planejado. Chegamos na escola do primeiro Encontro e quando vimos, já estávamos em julho. Evitar o atraso da verba, pois falta de dinheiro compromete o bom andamento dos trabalhos.

No hotel fazenda canto da Siriema, sempre ocorrem problemas de falta de energia elétrica e suspensão da internet, o que atrasa as atividades. E achamos importante e necessário a presença de um profissional da área de saúde, caso aconteça algum problema com algum participante.

Muito longe da capital, de hospital de farmácia longe de tudo.

Melhoria no transporte, do trajeto da SEE para o "Canto da Seriema". Se fosse realizar os encontros dentro de BH, seria excelente.

Os encontros deveriam começar às terças-feiras para não prejudicar o fim semana com nossas famílias. A espera para sermos levados até ao local das reuniões são desgastantes e irritantes, pois depois de nove horas de viagem ficar à espera de mais 4 horas para o ônibus encher é falta de respeito com aqueles que querem melhorar a Educação.

O GDP e o trabalho ter peso de uma especialização (pelos resultados alcançados) que o Estado faça convênios com universidades locais ou próximas para parcerias e até cursos...

Autorizar um tempo para os integrantes do GDP dentro da carga horária destinada as atividades, reuniões e desenvolvimento dos projetos.

Consideramos fundamental a gratificação em dinheiro recebida pelo coordenador do projeto, porém o valor recebido é baixo, comparando-o com o grande número de tarefas realizadas, o grande tempo despendido para planejá-las e executá-las e também devido à responsabilidade adquirida. Os outros professores envolvidos também merecem gratificação, pois estão se esforçando mais, sendo comprometidos com um trabalho de melhor qualidade e deveriam ser valorizados por isso. É justo e ético ser recompensado pelo seu trabalho! (BLOG DA SIMONE, 2008)¹⁵².

Para a SEEMG o “problema” estava nos/as professores/as que não queriam capacitar-se fora do horário de trabalho, ou seja, cumprir uma carga horária além da jornada para a qual eram remunerados. Essa resistência aos processos de racionalização do trabalho docente foi entendido pela Secretaria como “resistência à mudança” e “à qualificação”. E ao não

¹⁵² Todas as falas são de coordenadores/as de GDPs das Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia, no entanto, no blog aparece o nome do GDP, e para manter o anonimato preferimos não mencioná-lo. Cumprindo o que está acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Simone era a coordenadora do PDP.

proporcionar condições materiais para que as escolas promovessem as modificações necessárias para que a formação ocorresse, a Secretaria imputa a responsabilidade às escolas e se exime do seu papel de gestora. A Secretaria idealiza o projeto, não oferece as condições necessárias para que esse se desenvolva e ainda culpa os/as agentes que não têm autonomia para realizar qualquer transformação: os/as docentes.

Em relação às dificuldades com a coordenação do projeto o documento da SEEMG (relatório do PROJER 2006) aponta três aspectos:

a) Pouca interação dos/as orientadores/as com a equipe central, conforme o documento da SEEMG informa, a distância física entre os/as orientadores/as, que ficavam no Centro de Referência do Professor - CRP, e a equipe central, que ficava na SEEMG, foi o fator preponderante dessa pouca interação, pois as equipes não se encontravam. E por vezes era difícil para os/as orientadores/as resolverem os problemas apresentados pelos/as coordenadores/as. Isso aparece, de certa forma, nas entrevistas, quando um/a entrevistado/a relata que

Nós tínhamos a orientação do orientador de equipe, pelo menos no início. Nós tivemos um orientador muito bom, que é o [...]. Só que a gente via que ele mesmo não tinha muito material para trabalhar com a gente, porque parece que até lá faltava suporte para eles. (C31).

A falta de estrutura não era somente um problema das ERs, mas encontrava-se presente inclusive no nível central do projeto. Os/as orientadores/as também não tiveram o suporte necessário para desenvolverem o projeto a contento. Faltava autonomia para esses/as agentes, além dos desencontros das informações que recebiam e tinham que repassar para os/as coordenadores/as de GDPs, conforme poderá ser verificado nas falas que serão apresentadas mais adiante.

b) Ambiente Virtual do PDP, a gestão desse ambiente é apontada, pelo relatório, como um fator dificultador do processo que deveria ocorrer, tornando esse espaço pouco utilizado, até aquele momento.

c) Excesso de atividades e precariedade nas condições de trabalho nas SREs, essa era uma reclamação dos/das analistas educacionais das SREs nos encontros em Belo Horizonte, de acordo com o relatório, eram muitas escolas e poucos/as técnicos/as para desempenhar as funções. Em Uberlândia houve reclamação da falta de orientação e apoio por parte da 40ª SRE, a fala a seguir ilustra isso

Inclusive em questão de apoio... eu fiquei de 2004 à 2011 na coordenação, em questão de apoio da SRE de Uberlândia, por exemplo, isto daí eu já deixei várias vezes registrado, falei em BH, falei na Superintendência, que eu achava um absurdo... nós nem conhecíamos as meninas [as analistas educacionais da SRE), nós conhecemos elas porque elas iam no ônibus, junto com a gente. Eu não conhecia, jamais vieram aqui, jamais deram apoio. Inclusive quando íamos fazer a consolidação, a culminância do projeto, que às vezes era uma festa para os meninos [os/as alunos/as], uma apresentação de todo o trabalho que eles realizaram durante o ano; a gente convidava... jamais compareceram... Então, quer dizer, apoio da Superintendência, eu jamais tive, nós jamais tivemos. (C31).

No relatório de 2008, a partir das avaliações e sugestões feitas pelos/as orientadores/as (titulares e assistentes), esses problemas permaneceram, principalmente em relação ao ambiente virtual do PDP, mas surgiram outros. As falas dos/as orientadores/as (titulares e assistentes) ilustram isso.

Sugiro maior reestruturação nos seguintes aspectos: 1 - as informações acerca da aprovação do orçamento, valores a serem destinados para os diferentes tipos de recursos financeiros e prestação de contas poderiam ser definidas com antecedência e repassadas no início para que os GDPs pudessem se organizar melhor nessa direção. 2 - Garantia de que as escolas participantes tenham um número de computadores suficientes para a participação coletiva dos integrantes através do blog, acesso contínuo a rede de internet e assistência operacional em caso de não funcionamento. 3 - Intervenção da SEE e/ou Superintendência na negociação junto à direção da escola para que os professores e estudantes envolvidos tenham horas disponíveis para reuniões e estudo em grupo (muitos relatavam que o sábado era o dia possível e que na maioria das vezes foi utilizado por outras demandas da Superintendência ou da direção da escola).

Acredito que um ponto importante a ser colocado diz respeito à falta de contato com equipamentos e computadores dos professores. Não seria possível fazer algumas reuniões nas SRE para que os professores pudessem ter algum conhecimento técnico básico para um melhor aproveitamento dos recursos disponibilizados pela SEE? Somente uma possível sugestão.

O transporte não foi nada pontual. Parece que por problemas de burocracia, o veículo que leva os orientadores ao hotel não pôde sair no horário combinado em nenhum dos encontros. O hotel em que o encontro ocorreu é muito confortável, mas deixa muito a desejar na questão de infraestrutura para que o evento aconteça. Nos três encontros houve problemas ou com a internet ou com o fornecimento de energia, que eram fundamentais no desenvolvimento dos trabalhos no encontro e algumas vezes comprometeram seriamente algumas atividades.

Embora o local dos Encontros favoreça a concentração dos grupos, algumas vezes acontecem problemas técnicos por sobrecarga da rede. Penso, também, que para muitos Orientadores seria interessante que os Encontros acontecessem em Belo Horizonte, para favorecer seu deslocamento para outras atividades profissionais.

Ainda há grupos formados não por desejo dos seus componentes, mas por uma solicitação da direção da escola. Isso, por sua vez, tem como consequência um envolvimento frágil de algumas pessoas com as atividades do GDP e a não repercussão do trabalho do grupo na escola.

Nem sempre orientações escritas, dadas por e-mail, parecem ser totalmente compreendidas pelos coordenadores, o que dificulta o trabalho. Além disso, gastamos muito tempo com o atendimento a solicitações ligadas à operacionalização do projeto e ao uso da tecnologia, o que prejudicou a orientação pedagógica.

Embora o trabalho desenvolvido pelos tutores tenha sido realizado de forma competente e comprometida, muitos coordenadores regressavam ainda, com muitos problemas para acessar e postar matérias no blog. No segundo encontro (agosto) ainda encontramos GDP com esse tipo de problema.

Pela dificuldade recorrente dos coordenadores dos GDPs, foi perceptível que o tempo destinado para o contato com a aprendizagem técnica foi insuficiente. Assim, torna-se extremamente necessário repensar este tempo para o próximo ano. Este tempo deve ser aumentado, pois diminuirá as dificuldades dos coordenadores.

Mesmo os Coordenadores com mais experiência na área de informática tiveram dificuldades com as ferramentas de comunicação do PDP 2008. Acredito que, quanto a isso, para o PDP 2009, poderiam ser tomadas duas atitudes: fazer uma oficina maior de capacitação dos coordenadores para utilizar as ferramentas, em que todos tenham tempo de testar tudo o que precisa ser feito, para que eles não cheguem em casa e descubram alguma falha; e aperfeiçoar as ferramentas atuais, deixando-as mais simples e didáticas para uso. Tenho certeza que não falo apenas por mim quando digo que os orientadores também tiveram dificuldade em trabalhar com as ferramentas, o que é um indicador de que não é um problema de incapacidade dos coordenadores de GDP.

Considerar as avaliações e sugestões feitas pelos coordenadores.

Uma das polêmicas que acaba emperrando os trabalhos de alguns grupos e causando muito desconforto, porque nós, orientadores, não temos como resolver, são as questões relacionadas ao orçamento. As regras gerais e as possibilidades divulgadas no início do ano não se cumprem quando chega a última verba do GDP, no segundo semestre. E corre-se o mesmo risco no próximo ano, pois o caixa da SEE não tem uma caixinha separada para PDP, com reserva de rubrica. Quando chega a vez de eles gastarem o que planejaram, a rubrica do Estado já está esgotada.

Quanto às informações dadas: Acho extremamente importante que as informações dadas na abertura do primeiro Encontro sejam corretas. Neste ano tivemos dois problemas complicados que foram frutos de informações que não se mostraram verdadeiras e que foram dadas, uma pelo Prof. João (a questão da continuidade) e outra pela Raquel (sobre verbas) que nos deram bastante trabalho. Quanto ao trabalho dos orientadores: acredito que ajudaria a tornar menos pesado o trabalho do Coordenador e dos Orientadores se houvesse um planejamento mais detalhado (o que, quando etc.) em relação aos relatórios que devemos fazer, uma rotina do cronograma dos Encontros (não aconteceria o que aconteceu este ano no terceiro Encontro - nossa área

ia no último dia e fomos no primeiro, o que pegou os Coordenadores de surpresa e atrapalhou razoavelmente o Encontro e a finalização do projeto). Radicalizar os prazos. Não podemos criar o hábito (orientadores e GDP) que sempre haverá adiamento de prazo. Também com a exclusão: grupos que se mostram relapsos (especialmente no processo de elaboração dos Planos de Projeto) sem justificativas acho que é melhor excluir logo. Definir bem o nosso papel na questão do Orçamento. Vamos apenas analisar a pertinência com o objeto de trabalho? Se for (e creio que deva ser) talvez fosse o caso de ter um formulário como o que o Joaquim mandou no segundo semestre que enviaríamos direto para a quem de direito. Também acho que seria bom um aviso, logo no início em relação à frequência (licença para candidatar, férias prêmio, licença saúde etc.) para facilitar o coordenador e possibilitar a entrada de outro participante.

Preciso dizer também que os coordenadores requisitaram uma redução do número mínimo de participantes dos GDP de 08 para 06, com a justificativa de que esse o número médio de professores que realmente se interessam e efetivamente trabalham no GDP.

Quanto à Direção da Escola é necessário que fique claro seu papel em relação do GDP (não querer GDP e boicotar ou querer e formar grupos a mando dela; interferência no que o grupo vai poder comprar ou não, etc.). Também vejo um problema sério em relação à diversidade de posturas da Diretoria e supervisoras em relação ao uso do módulo 2. Muitas escolas estão dando este módulo para uso do GDP e outras não. Quando isto vem a público no Encontro é muito problemático. Eu pessoalmente, sou contra dar (não só porque pode prejudicar outras tarefas e momentos da Escola, como também fica novamente o Estado dando o momento para estudar e, se não dão então o professor não vai estudar). (BLOG DA SIMONE, 2008).

Essas falas explicitam algumas fragilidades do PDP, que naquele momento se encontrava no quinto ano de funcionamento, e ainda apresentava várias “falhas” que já haviam sido “denunciadas” tanto pelos/as coordenadores/as como pelos/as orientadores/as (o que pode ser verificado no Relatório de 2006 e que também foi trazido nesse texto anteriormente). A questão do orçamento, ou do gerenciamento da verba parece continuar sendo o “calcanhar de Aquiles”. Os/as coordenadores cobrando maior autonomia para a utilização da verba, os/as orientadores/as não têm um posicionamento da SEEMG em relação a esse assunto, e a Secretaria continua atrasando o envio das verbas para a realização dos projetos. Apesar do discurso do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultado” que preconizam a eficiência, a eficácia, a racionalização e, por conseguinte, a qualidade dos serviços prestados, o que se efetiva é uma desorganização, falta de orientação (o Secretário-Adjunto diz uma coisa e a Diretora de Ensino outra, conforme as falas anteriores dos/as orientadores/as) o que prejudica a realização dos projetos, criando uma insegurança entre os/as coordenadores/as e os/as orientadores/as.

Pelas falas parece que a insatisfação em relação às ações da SEEMG era total. A precariedade das condições de trabalho não estava presente apenas entre os/as docentes e nas SREs, mas se manifestava também no âmbito central do projeto, muitos/as orientadores/as fizeram essa denúncia nas falas anteriores. Acreditamos que, a partir dessas falas dos/as orientadores/as, podemos afirmar que o gerencialismo esteve presente em todos os níveis do PDP, desde a coordenação central, passando as SREs, até atingir as ERs e seus/as professores/as, sem gerar resultados positivos.

Quanto às dificuldades detectadas nas SREs, o relatório da SEEMG de 2006 aponta a **falta de comprometimento e apoio das SREs** como fator responsável por diversos problemas apontados pelos/as coordenadores/as, e gestores/as. Por exemplo, o atraso no repasse das verbas para as escolas; a não indicação de um/a técnico/a específico para acompanhar o projeto, gerando uma rotatividade que prejudicava o andamento do projeto e o não pagamento das diárias antecipadas, que inclusive foi recorrente nas entrevistas.

O dinheiro nunca chegava a tempo, às vezes nós viajavamos sem dinheiro, com recursos próprios, depois de um tempo é que esse dinheiro vinha. E muitas vezes não era suficiente, era pouco. (C12).

Suficiente não era não. Nós íamos sem dinheiro, chegava lá dinheiro de taxi não tinha. Nós tínhamos que nos virarmos, praticamente, lá em BH. É... foi bem difícil! Não foi fácil não! Em termos de diárias, eles davam o dinheiro, mas em termos de andar lá em BH nós tínhamos que nos virarmos, porque era muito pouco o dinheiro do taxi que eles mandavam. (C25).

Havia atraso tanto na verba encaminhada para os/as coordenadores/as participarem das atividades de formação em Belo Horizonte, quanto nas verbas enviadas para os GDPs. Problema que também permaneceu no relatório de 2008; um/a orientador/a relata que:

Um ponto crítico do desenvolvimento dos trabalhos este ano foi a questão da verba para material permanente. Para alguns GDP, essa verba chegou depois da realização da feira, o que prejudicou muito a qualidade dos trabalhos. No caso da área de feiras essa questão de verba é muito delicada e precisa ser cautelosamente estudada para minimizar os problemas. Outro ponto importante é que os GDP não sabem como gastar o orçamento dentro das rubricas de permanente, consumo e prestação de serviços. Há certa incoerência entre as SRE ao se definir o que pertence a cada rubrica e, mesmo em uma única SRE, isso não é muito claro. Acredito que isso deveria ser estabelecido pela SEE para evitar confusões, mas não sei se isso pode ser feito. Foi uma sugestão dos coordenadores que estou repassando. Os coordenadores sugeriram também que houvesse uma oficina para diretores das escolas e técnicos de SRE envolvidos nos trabalhos do PDP. Eles disseram que os diretores e técnicos não são capazes de orientá-los no desenvolvimento dos trabalhos. (BLOG DA SIMONE, 2008).

Essa fala vem reforçar o que já foi afirmado anteriormente, a desarticulação, em termos de orientação, entre a SEEMG, os/as orientadores/as e as SREs, o que denota um descompromisso da Secretaria, que não considerou as solicitações feitas pelos/as participantes do projeto nos diversos níveis do sistema. O projeto de profissionalização, por vezes, não considerou os/as profissionais, não ofereceu as condições necessárias para que o projeto fosse realizado e ainda cobrou resultados das ERs e dos/as professores/as. Esse problema ainda permanecia em 2012, quando entrevistamos uma das analistas ela nos respondeu o seguinte:

Na verdade nós só orientamos conforme a Secretaria nos foi colocando, que era para ser dada a continuidade no projeto e que as escolas poderiam desenvolver de acordo com o que fosse possível. Porque sem a verba fica complicado de alguns projetos serem desenvolvidos. Mas, aqui da parte da Superintendência, infelizmente, não conseguimos atender todas as escolas, porque estávamos com bastante coisa para serem feitas aqui. Tínhamos um outro Programa, que é o Programa de Intervenção Pedagógica, que é o foco da Secretaria, e tivemos que dar mais atenção para ele. E o GDP, realmente, ficou um pouco deixado de lado. Este ano que conseguimos reestruturar as coisas aqui na Superintendência é iremos melhorar este trabalho com o projeto do GDP. Nos dividimos agora, quem é responsável pelo projeto, vai acompanhar o projeto. Este ano fiquei eu responsável. E a Secretaria este ano dará as coordenadas para acompanharmos. A intenção é que consigamos pelo menos acompanhar as escolas, fazer uma visita para vermos como é que está o desenvolvimento do projeto e pedirmos relatórios semestrais, pelo menos, para termos noção de como está sendo desenvolvido. (A1).

Nas Superintendências também há um acúmulo de trabalho, conforme a fala da analista, o que dificultou o envolvimento dessas pessoas com o PDP. E quem mais uma vez ficou sem orientação foram os/as coordenadores/as dos GDPs.

No relatório do PROJER (2004-2006) ainda são apontados alguns resultados que haviam sido alcançados até aquele momento, com destaque para: a) as melhorias conseguidas por meio das reformas na infraestrutura das escolas; b) a cultura de discussão coletiva; c) aprendizagem de rotina administrativa e d) cultura de utilização de recursos tecnológicos.

Com relação aos problemas apresentados o relatório de 2006 aponta algumas “perspectivas” para a continuidade do projeto, levando em consideração, de acordo com a SEEMG, principalmente, os resultados positivos que haviam sido obtidos pelo PROJER. Dessa forma, a Secretaria indicou para o ano de 2007:

[...] a construção de um acordo de resultados a ser firmado com cada Escola Referência, como produto articulador de todo o trabalho referente à revitalização da gestão e de espaço e tempo escolares e a ênfase ao planejamento que definirá claramente as metas a serem alcançadas e os respectivos compromissos da escola, comunidade escolar e Secretaria para a sua concretização. Este planejamento, com certeza, refletirá no aumento, em

quantidade e qualidade, do desempenho escolar dos alunos. (SEEMG, 2006c, p. 74).

Além da celebração do acordo a SEEMG apontou “perspectivas” para os diferentes níveis de realização do projeto. No âmbito da SEEMG e da Coordenação Executiva, algumas providências deveriam ser tomadas como: 1) proporcionar a infraestrutura mínima (local adequado para as reuniões, com computadores ligados à internet e armários para guardar o material) para que os GDPs pudessem funcionar de maneira eficaz; 2) manter uma verba mínima (R\$ 1.000,00) para manutenção do GPD, para aquisição de materiais de escritório, cópias de documentos e outros; 3) viabilizar a participação da direção da escola e da equipe pedagógica nas reuniões do grupo; 4) ampliar o número de computadores nos laboratórios de informática conectados à internet e também em outros ambientes da escola; 5) melhorar as condições para que as SREs acompanhem os trabalhos dos GDPs nas escolas, realizando visitas e também melhorando o acesso dos/as técnicos/as aos computadores e à internet.

Para as Superintendências, em específico, o documento da SEEMG propunha: 1) manter a equipe técnica que acompanha o projeto, 2) disponibilizar e manter os recursos para os deslocamentos da equipe técnica, com vistas ao melhor acompanhamento do projeto; 3) incentivar as Superintendências a promoverem atividades regionais para mobilizar as escolas e divulgar e disseminar os resultados alcançados; 4) criar sistemáticas para o acompanhamento das escolas evidenciando as dificuldades para a concretização do acordo de resultados; 5) as Superintendências deveriam apresentar maior envolvimento nas atividades do Comitê de Monitoramento e Avaliação no que tange às atividades de formação e à prestação de informações via questionários, instrumentos de observação ou relatórios.

Nas escolas o documento enfatiza que “Como a escola é o lócus para o desenvolvimento do Projeto, todos os cuidados para cercar o sucesso de suas vivências devem ser promovidos por todas as instâncias do Projeto.” (SEEMG, 2006c, p. 77). E, dessa forma, propõe que 1) seja intensificado o acesso ao Ambiente Virtual; 2) os GDPs devem responder, no tempo adequado, os instrumentos de monitoramento e avaliação, indicando inclusive que

[...] é possível que sejam instituídos estímulos e sanções, por parte das equipes gestoras do projeto, a fim de agir no convencimento dessas escolas quanto à necessidade do envio de suas manifestações sobre as questões apresentadas nos instrumentos de coleta de dados. (SEEMG, 2006c, p. 78).

3) as escolas deveriam promover a socialização das orientações fornecidas pela SEEMG; 4) manter o contato com a equipe de coordenação do projeto informando sobre situações que dificultam ou inviabilizam a realização do projeto, para que as devidas providências sejam

tomadas; 5) cobrar das Superintendências medidas que viabilizem as condições para a implementação e acompanhamento das ações do projeto; 6) as escolas deveriam ajudar na revitalização do Ambiente Virtual, acessando mais vezes e participando das discussões nesse ambiente.

No relatório de 2008, a coordenação do PDP, mediante os questionamentos dos/as coordenadores/as e dos/as orientadores/as (titulares e assistentes), que apesar do que foi proposto ao final de 2006, ainda permanecia em 2008, propõe o seguinte:

[...] que os encontros aconteçam em Belo Horizonte, para atender à solicitação de Coordenadores e orientadores. A opção recomendada resolveria o problema de transporte de Coordenadores e orientadores e visa não só aumentar o grau de satisfação dos participantes em relação às ações do PDP, mas, principalmente, otimizar os transporte e possibilitar o planejamento de programações culturais de qualidade, por exemplo, a ida de Coordenadores a teatros, shows e apresentações musicais e exposições. Espetáculos fechados com companhias de teatro ou grupos musicais podem ser negociados para a oportunidade.

O PDP é um projeto de Educação a distância e, por isto, deve procurar enfrentar obstáculos propondo atividades a distância. [...] o motivo mais forte para não se acatar a sugestão da ampliação do número de dias do encontro se refere à coerência. O PDP não é um curso de capacitação presencial e, portanto, o objetivo principal do 1º Encontro deve ser a garantia da comunicação entre Orientadores e Coordenadores.

São muitas as dúvidas dos GDP com relação à remuneração de horas para o Coordenador, aos gastos das verbas para desenvolvimento do projeto do grupo, à possibilidade de liberação ou não do módulo 2 para as reuniões do grupo (alguns diretores permitem, outros não). Diante disso, recomenda-se: Que a SEE elabore um documento com esclarecimentos sobre estas questões, a ser entregue aos participantes no primeiro encontro de Coordenadores de 2009.

Que a estrutura da planilha de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos GDP seja revista e reformulada, caso seja pertinente.

Que se verifique a possibilidade de se criar um formulário eletrônico, no ATO¹⁵³, para registro deste acompanhamento.

Que seja criado no formulário um campo para o orientador registrar a recomendação ou não da continuidade, evitando-se as planilhas Excel que circulam entre as equipes e acabam contendo erros.

Que seja criado um campo de comentário no formulário de inscrição em que o Orientador possa registrar o motivo de uma exclusão, por uma irregularidade imprevista no edital. (BLOG DA SIMONE, 2008).

¹⁵³ Instrumento criado pela SEEMG para orientar o trabalho dos/as coordenadores/as de GDP, a sigla significa Área de Trabalho Orientado, e será detalhado no texto mais adiante.

Diante das dificuldades apresentadas, a SEEMG propõe ações que visam a acirrar ainda mais o gerencialismo, uma vez que a maioria das sugestões giram em torno de um maior monitoramento por meio da criação de instrumentos, do preenchimento de questionários e planilhas, realização das tarefas em tempo determinado, seja pelos/as orientadores/as, pela Superintendência ou pelos/as coordenadores/as dos GDPs, inclusive com a possibilidade de punição para aqueles grupos que não cumprissem as metas estabelecidas.

Diante dos vários questionamentos feitos tanto pelos coordenadores/as quanto pelos orientadores/as, a SEEMG além de não solucionar os problemas apresentados, ainda se desvia do assunto. A questão do pagamento dos/as professores/as participantes dos GDPs nem foi mencionada no relatório, tanto em 2006 como em 2008. O tempo para acontecerem as reuniões dos GDPs, o atraso das verbas, o não acompanhamento dos trabalhos dos GDPs pelas SREs e a falta de infraestrutura também não foram tratados pela SEEMG em termos de propostas para solucionar esses problemas. A cobrança dos aspectos gerencialistas parece ter atingido somente as escolas e os/as professores/as, em especial os/as coordenadores/as, pois a dinâmica administrativa da SEEMG não foi alterada. As respostas apresentadas nos relatórios parecem colocar mais responsabilidades sobre os/as coordenadores/as do que realmente solucionar os problemas apresentados.

Esses relatórios, de certa maneira, explicitam a finalidade do PROJER, qual seja implementar nas escolas o “Choque de Gestão”, “fazendo mais com menos”, mais trabalho para os coordenadores/as, mais padronização, por meio dos instrumentos que tinham que ser preenchidos, com menos gastos e menos investimentos, além de sedimentar a formação continuada em serviço e a distância e implantar o acordo de resultados nas escolas.

Nesse sentido também, mais uma vez, a política de formação continuada em serviço em Minas Gerais se identifica com as políticas educacionais que têm sido implementadas mundialmente nos últimos 30 anos. Os dizeres de Tardif e Levausser (2011, p. 97-98) analisando as políticas educacionais no Canadá ilustra isso: “Passados trinta anos, de um Governo ao outro, a mensagem permanece sempre a mesma: é necessário fazer mais e melhor com recursos sempre menores.”

Conforme preconiza o Manual do Coordenador de GDP de 2004, é função dele manter uma interação direta com o/a orientador/a do GDP, por meio dos encontros presenciais e também pela internet. Por isso, era desejável que o/a coordenador/a possuísse “[...] conhecimentos básicos e condições para utilização de recursos computacionais, próprios ou

da *Escola Referência* (Word, Excel, Internet e Correio Eletrônico).” (SEEMG, 2004c, p. 24). (Itálico no original).

Aprofundaremos nessa discussão do uso das tecnologias de comunicação em seção posterior, entretanto, trazemos, neste momento, algumas falas dos/das coordenadores/as que relatam as dificuldades enfrentadas, principalmente no início do projeto, relacionadas à falta de infraestrutura na área das tecnologias que se encontrava presente nas ERs, bem como o descomprometimento de algumas pessoas do grupo, o que atrasou o cumprimento das tarefas e o envio dos formulários para o/a orientador/a.

Era tudo online... a escola em si oferecia, mas às vezes nós não conseguíamos inserir todos os dados a tempo na escola, nós tínhamos cinco grupos de GDP, e às vezes nós passávamos o sábado e o domingo inserindo os dados e às vezes o sistema muito lento... caía a internet... (C3).

[...] com aquela peleja da Escola Estadual... a sala com computador internet, então assim, foram “Ns” (sic) finais de semana que nós coordenadores passamos juntos aprendendo a usar a internet, porque foi aí que nós realmente começamos a usar a Internet, em 2004. Então chegávamos lá, [lá em BH nas reuniões] fazíamos as oficinas, lá tinha salas com muitos computadores, fazíamos reuniões com o coordenador geral; ele nos ajudava a entrar no site... Nós voltávamos, nós éramos muitos coordenadores aqui na escola, e íamos ensinando aos poucos os colegas a usarem o computador, tinha dois computadores aqui e até hoje tem esses dois para os professores. O site saía do ar, ou o site não funcionava, então era aquela dificuldade. Quando tinha que postar uma tarefa, vamos supor que a data era até dia 30 de abril, então nós juntávamos todos... era aquela peleja...às vezes não sabíamos ainda direito... (C4)

Foi bastante difícil esse período porque o site muitas vezes travava; havia prazos estipulados para desenvolver cada etapa do projeto. Então o coordenador tinha que ficar horas e horas, às vezes de madrugada, às vezes finais de semana, para conseguir enviar as tarefas que eram solicitadas. E também, uma das dificuldades, por serem muitas pessoas, nem sempre as atividades eram enviadas para o coordenador do grupo em tempo hábil para ser postado. (C14).

A infraestrutura era simplesmente a da própria escola. O que observamos é que sempre teve problemas e que problemas vão continuar ocorrendo, sempre tendo que solucionar. Tem internet na escola? Tem, mas, às vezes caía a rede, às vezes os computadores estavam estragados... e o que acabava ocorrendo? Como tínhamos prazos para cumprirmos, acabávamos fazendo isto com os próprios recursos também. Usa a internet de casa, o computador de casa... (C38).

Essas falas revelam que não houve modificações substantivas em relação às mudanças nas condições de trabalho dos/as coordenadores/as de GDP, e concomitantemente, como resultado dessa falta de condição, houve uma intensificação do trabalho desenvolvido por esses/as atores/as. Além do trabalho durante a semana, dentro da carga horária de serviço,

os/as coordenadores/as tinham que se dedicar também nos finais de semana para conseguirem cumprir as tarefas impostas pelo projeto, driblando a falta de estrutura do projeto, ou seja, a falta de uma conexão à internet durante a semana, que possibilitasse a inserção dos dados necessários. Como o sistema tecnológico das escolas não foi modificado de imediato, o recurso era utilizar os finais de semana, quando a “rede” era pouco utilizada. No entanto, isso significava “sacrificar o final de semana”, no sentido de ter que trabalhar além da carga horária, ou seja, resultou em uma intensificação do trabalho docente.

Os documentos analisados apontam que as reuniões dos GDPs deveriam seguir uma dinâmica preestabelecida pelos Manuais, que constavam de atividades individuais e atividades coletivas. As atribuições das atividades individuais constavam de: “[...] leituras dos textos básicos e complementares; exercícios de reflexão e de entendimentos dos textos e relatórios dos exercícios que deverão ser apresentados e discutidos no grupo.” (SEEMG, 2004c, p. 13). Por seu turno, as atividades coletivas, que eram realizadas nas reuniões do GDP geravam as seguintes atribuições para o/a coordenador/a: “[...] recolher as experiências individuais e socializá-las; discutir, organizar e registrar a produção do grupo; construir o projeto de continuidade do processo de desenvolvimento profissional do grupo.” (SEEMG, 2004c, p. 13). Nas entrevistas com os/as coordenadores/as essa dinâmica pode ser identificada em alguns GDPs.

Nós tínhamos as datas estipuladas de reuniões aqui, geralmente sábado... ou algum horário depois de aula... 6º horário. Levávamos para casa as propostas, os livrinhos, com os questionamentos, com as propostas; liamos, escrevíamos, cada um fazia a sua parte, a sua tarefinha de casa, depois juntávamos para receber. Muitas vezes era só aqui no 6º horário mesmo. Recebíamos, eu na época era coordenadora, eu lia e digitava as respostas, porque tínhamos um Programa para responder, jogávamos no site direto da ER. Acho que era o mesmo da Educação, aquele que nós temos até hoje, e muitas vezes nós ficávamos até de madrugada, pois o sistema caía, entrávamos de novo... depois de mandarmos todas as respostas, no final, veio a conclusão, o nosso grupo tinha sido aprovado e nós passamos a receber uma pontuação, uma tabela para montarmos os projetos... (C20).

Tínhamos tarefas individuais que você fazia extra sala, fazia fora da escola, estudava em casa, e depois você trazia essas tarefas individuais que você fazia fora da escola e discutia dentro do espaço escolar. **Nós tínhamos encontros mensais** para discutirmos essas tarefas que eram feitas individualmente e depois compartilhávamos isto no grupo. (C26). (Grifos nossos).

Usamos a biblioteca da escola para fazermos os momentos de estudo. Tinham os momentos que eles levavam os textos para casa para lerem e traziam depois para comentarmos e fazermos o consolidado, na escola, para

depois eu postar no blog. Como era combinado em BH, tinha lá o lugar de postar. (C29).

Existia um cronograma de estudos. **Todas as semanas tinham as reuniões**, da qual nós tínhamos estudos de textos, de estudiosos da pedagogia, e existia também projetos, trabalhando diretamente com o aluno, encontros feitos com os alunos, para poder ter uma dinâmica no grupo, mesmo. A coordenadora [orientadora] geral do grupo, em BH, era a [...], e nós tínhamos um blog que acessávamos ...tínhamos contato direto... poderia ser diariamente, mas, o estudo poderia ser postado a cada 15 dias, a cada ... existia no cronograma uma data certa para postar, se não fosse postado até essa data, o sistema não recebia essa postagem. (C32). (Grifos nossos).

Tínhamos reuniões, às vezes semanais, às vezes quinzenais... nós **fazíamos sempre depois da aula**, já ficávamos na escola depois da aula. Tinham as tarefas individuais, cada uma fazia em casa, depois nos reuníamos para fazermos o relatório da equipe. E eu era a responsável pelo envio disto pela plataforma, digitalizar isto e enviar para a orientadora. (C35). (Grifos nossos).

Então assim, pegando mais no início do projeto... no início do projeto houve grande capacitação, nós recebíamos material teórico, tinham os questionários, fazíamos os estudos dos textos, respondíamos os questionários, discutíamos, eu enviava para a nossa coordenadora [orientadora] em BH e depois ela dava um feedback, se tinha algum erro ou não, para depois termos um fechamento. Tudo isto era feito em relatório. (C38).

Nós tínhamos reuniões semanais, mas depois decidimos fazer quinzenalmente, nós tínhamos um livrinho teórico, que nós discutíamos nas reuniões e o livrinho de tarefas, que era feito em casa. Então era sempre marcado, em cada reunião nós discutíamos um texto do livrinho, marcávamos a tarefa, e na outra reunião já trazíamos a tarefa pronta para ser lançada no sistema. E no final, de cada tarefinha, juntávamos e montávamos o projeto. (C40). (Grifos nossos).

Como nós nos encontrávamos quinzenalmente, as tarefas individuais, geralmente, elas eram feitas em casa e na hora que reuníamos o conjunto dos professores, já estavam todas prontas e então fazíamos a tarefa coletiva também. Geralmente, a atividade individual já era uma construção para a tarefa coletiva. (C42). (Grifos nossos).

A partir da análise dessas falas identificamos que nem todos os GDPs funcionavam igualmente. Cada escola, cada coordenador/a, fez o que foi possível para cumprir as tarefas e desenvolver o projeto, dentro da disponibilidade do grupo. O manual do GDP de 2004 diz que deveriam ser destinadas cinco horas de reunião para cada grupo, quinzenalmente (SEEMG, 2004c). Os grifos que fizemos nas falas anteriores também revelam que a regularidade das reuniões eram variadas: semanalmente, quinzenalmente e até mensalmente. No entanto, quando o/a coordenador/a diz que as reuniões aconteciam no “sexto horário” ou depois das aulas, isso denota que não era possível cumprir a carga horária estabelecida pela SEEMG,

outro fato revelador da falta de condição de trabalho. Talvez por isso a reclamação dos/das coordenadores/as com relação à sobrecarga de trabalho da função de coordenador/a de GDP, conforme já citado anteriormente. A fala de C11 é emblemática nesse sentido, afirmando que,

Foi nisto que deu problema, o pessoal às vezes não estudou como deveria... Eram cinco horas, que tinha que ter de estudo por semana, e a maioria dos professores trabalham em dois cargos ... e efetivamente eles não iam... O que acontecia?... No meu caso eu lia tudo, estudava, e conseguia uma ou outra reunião no sábado ... a escola cedia... porque tem muita reunião aos sábados, que às vezes são improdutivas ou para pequenos estudos que poderiam ser feitos em uma hora... uma hora e meia... e fica lá enrolando até 11:30 para cumprir o tempo... Nós conversamos, os três coordenadores, com o diretor e ele começou a diminuir essas reuniões e ceder tempo para gente. Eu estudava tudo e passava para todo mundo... para a escola inteira. E naquele dia eu recolhia o que cada um tinha entendido daquele assunto. Mas, eu realmente tinha que estudar, resumir para passar para os outros. O projeto só funcionava porque tinha alguém que fazia isso, eu acredito, pela fala de outras colegas quando nos encontrávamos, que ele foi assim em todas as escolas... Alguns faziam e os outros assinavam embaixo. (C11).

Essas palavras se identificam com um trabalho que foi publicado por Apple (1995); quando esse autor, analisando a reforma educacional nos Estados Unidos, identificou processos de intensificação do trabalho docente, em que, para aqueles/as professores/as o que importava era simplesmente “acabar a tarefa”, no sentido de cumprir o que estava proposto na reforma curricular, extremamente marcada pelo controle do trabalho docente, não importando muito como se daria esse processo.

Assim como no trabalho de Apple (1995), foi identificado também no processo vivenciado pelos/as coordenadores/as de GDPs, no âmbito da contrarreforma educacional em Minas Gerais, “[...] o processo de controle, a tecnização e intensificação crescente do ato docente, a proletarização de seu trabalho, tudo isso era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como símbolo de seu crescente *profissionalismo*.” (p. 42, grifo no original). Ou seja, para os/as coordenadores/as não era profissionalismo, pois configurou-se em um cumprimento de tarefas elaboradas por outrem, resultando em uma intensificação do seu trabalho, mas para a SEEMG, era o desencadeamento de processos de profissionalismo.

Outros/as coordenadores/as apontaram algumas dificuldades na realização das tarefas, principalmente, relacionadas às reuniões em grupo; pois muitos/as professores/as reclamavam ao terem que retornar para escola, fora do horário de trabalho uma vez que não recebiam para participar do GDP. E como os/as professores/as não identificavam um retorno financeiro imediato, por meio da participação no GDP, isso, por vezes, tornou-se um empecilho para a sua participação nas reuniões coletivas.

A dificuldade é você trazer o professor para escola sem remuneração. Pessoas que moram em bairros distantes tem que gastar... ele ainda está pagando para poder fazer uma reunião... e o pagamento que ele tinha era só um certificado no final do curso... É complicado você trazer o professor para a escola voluntariamente. Eu acho que a maior dificuldade, realmente, era essa. As pessoas levavam atividades para casa para fazerem, ninguém se negava a fazer, todo mundo chegava com tudo prontinho... 'Olha eu achei isso... achei interessante'... o pessoal era empenhado... Agora, alguns professores, para convencer que eles tinham que vir para as reuniões, era complicado. (C5).

Conseguir reunir as pessoas, o tempo para reunir as pessoas, é que é um aspecto bem negativo. Porque, infelizmente, a maioria das pessoas acham que tem que serem pagas para aprender, pagas para crescer... Elas só querem crescer se estiverem recebendo... Essa visão atrapalha, pois, muita gente não vê isso como um investimento. Eu vejo como um investimento, mas você faz um investimento pessoal, vai exercer o produto desse seu investimento e não tem um retorno salarial... você se desestimula. No Estado, em que eu vejo que grande parte do desestímulo, por exemplo, se a escola tinha cinco e hoje tem dois grupos é por conta disto. Eu até quero investir em mim... mas, eu vou investir só porque eu sou apaixonada pela profissão, só porque eu quero crescer... e o nosso retorno salarial? É bem complicado. (C6).

Essas e outras dificuldades enfrentadas pelos/as coordenadores de GDP - a sobrecarga de trabalho do/a coordenador/a; a diminuição do número de participantes e a falta de um tempo específico para desenvolver as atividades coletivas - foram evidenciadas também nas falas dos/as gestores/as como fatores que limitaram ou dificultaram as atividades desenvolvidas pelos GDPs.

As dificuldades são aquelas que sempre tivemos... Às vezes iniciava um número maior nos GDPs, e depois esse número ia diminuindo... por causa da quantidade de trabalho. Eu sei porque acompanhei as meninas, coordenadoras, nos grupos. Elas faziam as reuniões, tinham um tempo curto para postar, para mandar... entrar pela madrugada... passar o sábado e o domingo... Isso daí são dificuldades por falta de tempo, porque se o próprio sistema oferecesse um tempo maior, ou se tirasse das aulas... (G3).

Aí é que eu acho que foi o entrave do PROJER, porque os professores estavam entusiasmados, fizeram os planejamentos, fizeram as propostas, vieram as autorizações e no momento da aplicação do GDP, notou-se a dificuldade de reuniões por áreas... eles tinham que fazer depois das aulas, tinham que voltar em outro período, e muitos não tinham condições porque davam aulas em outra escola ... Então ficou um pouco defasado a sequência; grupos que tinham vinte, quinze professores estavam se reunindo com doze, dez ... teve caso até que se reuniram oito... cinco. Por causa da carga horária que não foi disponibilizada para o professor, especialmente no GDP, ela era incluída dentro do próprio trabalho da escola. [...] o professor que tinha dois cargos, ele dava aula de manhã e à tarde ele só tinha disponibilidade para o projeto à noite. Tinha que ir em BH, porque a grande maioria dos treinamentos foram centralizados... e ele não tinha disponibilidade para participar...então foi aí que não houve adesão total dos professores. O único

problema que eu notei no projeto foi a falta de estrutura das escolas para atender as solicitações e atender a demanda do Programa. Falta de carga horária dos professores para atender ao Programa; algumas dificuldades com relação à parte física; implantação de salas especiais; laboratórios... (G4).

Acreditamos que todos esses fatores contribuíram para que o projeto encontrasse muitas resistências junto aos/as professores/as. Os/as coordenadores/as, por vezes, se queixaram dos problemas que tiveram que enfrentar e como isso refletiu nas relações interpessoais, que ficaram abaladas. C37 relatou que deixou a coordenação por causa disso, “[...] porque eles queriam ‘bater no Governo’ e pegavam e ‘batiam em mim’... Aí, aquelas relações interpessoais na escola... achavam de descontar em mim...” Com C11 a situação tornou-se mais grave ainda, “[...] Isso foi motivo de nós mal conversarmos até hoje... e ela é vice-diretora... quer dizer, eu me expus e... foi muito complicado.” C11 entende que essas situações foram criadas em função de aspectos alheios à coordenação, ao GDP, à escola; e atribui isso à falta de infraestrutura para o desenvolvimento do projeto. E explica isso com seguinte fala:

[...] Porque está sendo aplicado um projeto bom em um ambiente em que não tem infraestrutura para ele, não existe. Se você vai criar um projeto, você tem que ter espaço para ele, um ambiente, uma sala separada, com armários... tudo planejado. Não tem sala de supervisão, não tem sala de direção... essa sala é de projeto, essa sala é de GDP... Não tinha infraestrutura em questão material, não tinha nem lugar para colocar as coisas, não tinha horário, infraestrutura em questão temporal, não existe... e a questão humana também...(C11).

Para C11 a profissionalidade deve ser perpassada pela dimensão emotiva, contraindo uma visão popular para quem a emoção deve ser proibida em termos profissionais. “Ser profissional tem sido encarado como ter a capacidade de distanciamento afetivo das situações e pessoas com quais se trabalha, como não-envolvimento.” (CONTRERAS, 2002, p. 209).

Esses elementos nos remetem aos desdobramentos de gerencialismo e de managerialismo (GEWIRTZ, 2002), especificamente, os efeitos corrosivos desse nas relações vivenciadas no interior da escola. Apesar da concepção do GDP apontar no sentido do apoio mútuo, da cooperação entre os pares, confiança do/a professor/a em seu trabalho, autoria e mudança, cabe ao/a professor/a se empenhar (se responsabilizando pela sua formação, ou investimento como disse C6), vencendo as adversidades encontradas na escola, como a falta de infraestrutura adequada, espaço físico, tempo pedagógico e convivência humana. “E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional

dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.” (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Ao responsabilizar os/as professores pelas mudanças que deveriam ocorrer no sistema educacional, o Governo explicita o modelo do “novo gerencialismo” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004), produzindo formas eficientes de controle e autocontrole. No entanto, cria a ilusão de que as decisões estão livres de toda e qualquer imposição, naturalizando as posturas individualistas e hegemonizando soluções e resultados. “Os sujeitos submetidos a um controle desse tipo são interpelados pelas práticas de Governo, assumidas como escolhas próprias, autônomas.” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 115). Entretanto, o que se efetiva é a perda da autonomia docente em uma total subsunção ao cumprimento de tarefas e uma racionalização e perda do controle sobre o trabalho educativo.

Para a SEEMG, parece que o/a coordenador/a cumpriu o seu papel, sendo “treinado” no nível central (em Belo Horizonte) com a responsabilidade de repassar a formação para os/as demais membros do grupo. Como o projeto perpassou três mandatos governamentais, pode-se inferir que o/a coordenador/a estava desempenhando sua função como intelectual orgânico ou organizador/a da cultura, desempenhando suas capacidades técnica, dirigente e organizadora (GRAMSCI, 2011b), porque do contrário teria sido extinto como tantos outros projetos.

Entretanto, ao longo dos anos a função do/a coordenador/a foi-se diferenciando, no início sendo mais cobrado, uma vez que era necessário implantar a reforma curricular via os CBCs e, posteriormente, por meio da reestruturação curricular do Ensino Médio. E, por fim, desempenhou uma função mais branda, de coordenador/a de projetos desenvolvidos ao longo do ano na escola, recebendo financiamento da SEEMG. Até mesmo as idas a Belo Horizonte foram reduzidas, sendo que no ano de 2011 houve apenas uma reunião na capital mineira e em 2012 as orientações ficaram a cargo das SREs. Ou seja, essa formação continuada em serviço ganhou uma conotação totalmente de Educação a Distância, em que o uso da internet, dos blogs e e-mails substituiu os encontros com os/as orientadores no âmbito central do projeto. Como muitos/as não dominavam essas ferramentas, essa formação gerou muito desconforto e sofrimento para os/as coordenadores/as, ao invés de propiciar ganhos em termos de desenvolvimento profissional. O que será explicitado em algumas falas posteriores.

6.4 Profissionalismo e desenvolvimento profissional: o que significa isso?

“Quem forma, se forma;
Quem ensina, aprende a ensinar;
Quem aprende, ensina ao aprender.”

(FREIRE, 1996).

Para a SEEMG uma das consequências da concepção de desenvolvimento profissional é a necessidade de que o enriquecimento curricular constitua o foco principal do trabalho de um GDP. Entendendo por enriquecimento curricular o conjunto de ações destinadas a elevar a qualidade da Educação escolar. Para a SEEMG,

[...] o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) objetiva a promoção do desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais, de modo a possibilitar-lhes o exercício mais consciente e mais competente do magistério, em sintonia com as novas diretrizes da Educação Básica do País. (2006c, p. 20).

Para García (2009, p. 11), que utiliza o termo desenvolvimento profissional docente, em substituição à formação, seja ela inicial ou continuada, esse desenvolvimento “[...] está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, à medida que esse é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.” Alves, A. (2008, p. 26), nessa mesma direção, afirma que “a partir da década de 1990, as políticas de formação de professores ganharam centralidade, necessárias tanto para as reformas educacionais que se buscava implantar, como para promover alterações na realidade brasileira.” No entanto, Nunes (2000) já nos alertava para o fato de que

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino aparece como definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a Educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o ‘agente das reformas educativas’, assumindo o papel de mediador entre Economia/desenvolvimento e Educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente. (p. 23).

O PDP visava a formar os/as coordenadores/as de GDPs para serem “os novos organizadores da cultura”, no sentido proposto por Gramsci a esse termo, ou seja, atuariam na preparação das gerações futuras para uma vida em sociedade a partir de novas bases, regida sob a égide preconizada por esse projeto: eficiência, eficácia, qualidade e racionalização dos

gastos (investimentos), uma vez que, para Gramsci, a escola é o local mais importante em que se dá a formação desses/as intelectuais.

Os elementos de formação utilizados pelos PDP, que estão sendo apresentados ao longo desse texto, são ilustrativos desse modelo de formação que visa a criar o/a novo/a intelectual sob as bases empresariais, fundamentada no gerencialismo, que não tem sido uma marca apenas da contrarreforma mineira, mas da contrarreforma educacional brasileira dos últimos 30 anos. A Secretaria afirmou que é tarefa dos/as educadores/as permitir que os/as alunos/as aprendam de modo eficaz e também ajam de maneira eficaz (SEEMG, 2004a).

Ao elaborar o Manual de Orientação do PDP (SEEMG, 2004a), a Secretaria de Educação menciona os aspectos levantados por Nunes (2000) e ressalta que, devido às mudanças pedagógicas decorrentes das “novas tecnologias”, é necessário promover mudanças na formação inicial dos docentes. Para a Secretaria, “[...] formação inicial e profissão docente são dois termos interdependentes de uma mesma equação.” (SEEMG, 2004a, p. 8). Os docentes conseguirão promover mudanças na escola e, por conseguinte, na Educação, à medida que a formação inicial trouxer elementos que propiciem a formação desse/a “novo/a trabalhador/a”.

O documento editado pela Secretaria preconiza que “O exercício de qualquer profissão requer uma ‘iniciação’, sem o que não podem ser adquiridos os conhecimentos e habilidades requeridos para o bom exercício profissional.” (SEEMG, 2004a, p. 8). E, posteriormente, em outro documento que também trata dessa questão, mas que foi publicado no ano seguinte, a Secretaria, além desse aspecto, ressalta a necessidade do cumprimento do ordenamento legal (LDB, 9394/96), que dispõe sobre a exigência da formação inicial (em nível superior) para o exercício da docência na Educação Básica. E é com base nisso que a Secretaria propõe um projeto que irá articular formação, exercício profissional ou profissão docente, profissionalização e desenvolvimento profissional.

Nos documentos analisados, produzidos pela SEEMG, estão presentes fortes argumentos de que os/as professores/as, de maneira geral, apresentam resistências aos processos de mudanças que levariam a uma “maior profissionalização”; pois estariam arraigados/as em uma “tradição” que lhes dá segurança naquilo que fazem. E, ainda segundo o documento, romper com isso promoveria certo “medo” do desconhecido e até uma crise de identidade.

Uma importante fonte de resistência ao processo de deslocamento da profissão em direção a um mais elevado nível de profissionalização tem raízes nos próprios educadores, em razão dos medos e angústias que todo

processo de mudança produz. Enquanto as mudanças estão no plano do discurso, da idealização, não é difícil aderir a elas. Mas quando é preciso partir para a ação, surge o medo de perder aquilo que já se conquistou e, principalmente, de perder a identidade profissional. (SEEMG, 2004a, p. 9 e SEEMG, 2005b, p. 31).

Essas afirmações confirmam aquilo que Evangelista e Shiroma (2007) nos chamam atenção, e que já foi citado anteriormente: o professor é visto como obstáculo da reforma educacional. E nesse sentido, é necessário formá-lo, ou (re)formá-lo para que atenda às exigências das “mudanças” em curso. “O/a organizador/a da cultura” precisa ser educado/a para educar e foi nesse sentido que o PDP pretendeu realizar a formação dos/as coordenadores/as de GDP. A profissionalização deveria ocorrer no sentido de formar os/as intelectuais para que esses/as agissem nos projetos, junto a outros/as professores/as e também com os/as alunos/as. “O nível mais elevado de profissionalização” é aquele que visa a incutir nos/as coordenadores/as a forma gerencialista de pensar a Educação. A profissionalização, nesse caso, é vista como uma política de Estado, implementada por meio de medidas como: a formação continuada em serviço e a avaliação de desempenho atrelada à remuneração (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Para que as mudanças ocorressem, segundo a SEEMG, era preciso reconhecer a necessidade de “maior profissionalização.”¹⁵⁴. Baseando-se nos estudos de Perrenoud (1997), a SEEMG afirma que profissionalização seria uma “evolução estrutural da profissão”, termo utilizado pelo autor. Esclarecendo que

[...] a profissão avança quando os procedimentos e critérios estabelecidos já não satisfazem e cedem lugar a um novo fazer orientado por novas estratégias, por uma visão nova do sentido social da profissão e por uma ética. (SEEMG, 2004a, p. 9 e SEEMG, 2005b, p. 31).

Ao utilizar esse conceito do Perrenoud, a Secretaria explicita seu entendimento de profissionalização como algo externo, independente da prática profissional concreta e da experiência cotidiana. É, pois, um conceito eivado de idealização, que apela para a noção de competência em contraposição à qualificação. A Secretaria entende que “[...] a qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação.” (OLIVEIRA, 2003b). Visão profundamente enraizada na concepção mercantilista, portanto, voltada para os interesses do mercado: eficiência, eficácia e responsabilização dos/as trabalhadores/as por sua condição frente ao mercado de trabalho.

¹⁵⁴ Esse termo é utilizado nos dois documentos citados anteriormente: SEEMG, 2004a e SEEMG, 2005b.

O PDP é apontado como a ferramenta que irá propiciar a formação dos/as educadores/as das escolas estaduais mineiras, mas em uma perspectiva que se diferencia dos outros cursos de formação continuada que haviam sido oferecidos até então, caracterizados pela oferta de cursos organizados por especialistas, que expressam a sua própria visão das necessidades formativas dos/as educadores/as. A ideia da SEEMG é partir daquilo que o/a professor/a sabe, das suas experiências para se desenvolver.

[...] o PDP – não se confunde com um simples treinamento, nem se restringe a oferecer opções de cursos de capacitação. Se assim fosse, ele não estaria acrescentando qualquer novidade ao que se faz. (SEEMG, 2004a, p. 12 e SEEMG, 2004c, p. 6).

O desenvolvimento profissional é entendido, pela SEEMG, como ponto de partida para o processo de profissionalização docente, significando a aquisição de novos conhecimentos e melhor preparação do ponto de vista científico e técnico. E, dessa maneira, o profissional poderá decidir a melhor maneira de conduzir a sua prática pedagógica (SEEMG, 2004c). E, segundo esse documento, desenvolver profissionalmente significa

- *torna-se mais capaz de propor soluções originais aos desafios que enfrenta ou de fazer escolhas mais adequadas em cada situação;*
- *considerar de maneira nova o sentido e o valor do trabalho que realiza e os compromissos éticos da sua profissão;*
- *conhecer o que faz e dominar os métodos e técnicas para fazer melhor;*
- *sentir-se e tornar-se parte de um esforço coletivo de aprimoramento dos conhecimentos e dos meios que utiliza na sua profissão.*(SEEMG, 2004c, p. 7). (Itálico no original).

Esses aspectos convergem para aquilo que Oliveira (2008) afirma,

Na fase atual do capitalismo, as mudanças na formação humana, embora tenham como determinação fundamental as atuais mudanças no conteúdo e na forma do trabalho, tem ainda uma outra determinação tão importante quanto a primeira, que é a construção de uma nova sociabilidade para o capital. (OLIVEIRA, 2008, p. 28).

Ou como afirmam Del Pino; Vieira; Hypólito (2009)

O novo gerencialismo precisa ser compreendido como uma rede de controle total, que busca tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo. [...] Esse processo é anunciado como a garantia de profissionalidade e de autossatisfação dos professores, que permite a instauração de procedimentos de avaliação e comparação que se pretendem objetivos. Ao ser aceito tal discurso, o trabalho do docente dá um passo a mais em direção à padronização, cujo modelo é tipicamente empresarial. (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 118). (Itálico no original).

A concepção de desenvolvimento profissional apresentado pela SEEMG é interessante, mas ao se submeter aos aspectos gerencialistas, que também estão impregnados no projeto, sua possibilidade, ou potencialidade, torna-se muito reduzida, quase “zero”. Por exemplo, esse processo de desenvolvimento profissional se firmou na SEEMG por meio da implantação da gestão por resultados, conforme foi abordado no capítulo anterior, consolidando-se na ADI, que cobrou resultados das SREs e das escolas e legitimou o prêmio produtividade. Tem sido, portanto, “uma profissionalização maior” às custas da intensificação do trabalho docente, resultante do modelo de gerencialismo aplicado. Além disso, a Secretaria não assegurou a participação efetiva dos/as professores/as nesse processo de profissionalização, pois não havia tempo para a capacitação ocorrer (fala de muitos/as coordenadores/as), as condições de infraestrutura também não foram modificadas, muitas escolas não ofereciam nem computadores, nem internet, para que o/a coordenador/a pudesse enviar as tarefas em tempo hábil. Juntam-se a isso os elementos apontados por Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003, p. 62) “Qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões relativas, por exemplo, ao nível de formação do profissional, ao seu salário, ao seu conjunto de encargos, ao seu grau de autonomia.”, o que também não foi levantado em conta pela SEEMG.

Pelas entrevistas, não podemos afirmar que os/as coordenadores/as, como um todo, tenham essa clareza, ou conseguiram identificar isso ao longo do processo de participação nos GDPs. A visão que é apresentada sobre desenvolvimento profissional, pelos/as coordenadores/as por vezes se aproxima do levantamento que García (2009) fez desse termo, que parece ser uma perspectiva instrumental e reducionista. Esse autor aponta que as pesquisas recentes têm relacionado o desenvolvimento profissional ao processo de adaptação à mudança e melhoria dos resultados obtidos pelas escolas (nas avaliações externas) e, por conseguinte, uma melhoria da qualidade da Educação, reflete-se, também, em um crescimento profissional resultante tanto da experiência do/a docente, como da análise sistemática da sua própria prática; processo esse que pode ser individual ou coletivo, tendo como ponto de convergência a contextualização no local de trabalho, ou seja, a escola (GARCÍA, 2009).

De maneira geral, para os/as professores/as coordenadores/as de GDP, a partir das entrevistas, o desenvolvimento profissional está relacionado com: qualificação profissional; carreira; aprofundamento no conhecimento técnico e didático; trabalho em grupo; reflexão sobre a prática pedagógica no sentido de melhorá-la (fazendo com que os/as alunos/as aprendam); desenvolvimento humano/pessoal; capacitação; aquisição e/ou ampliação de

conhecimentos novos (principalmente relacionados às inovações tecnológicas); possibilidade de estudar; abertura para novas aprendizagens; formação continuada; atualização; vivências novas; oportunidade de trocas de experiências; autoconhecimento; mudança de hábito; melhoria na situação de trabalho; trabalho interdisciplinar e melhorar as habilidades (ANTUNES, 2013). Esse convencimento é sinal de que “os/as organizadores/as da cultura” estão compreendendo seu papel, que é disseminar os ideais da SEEMG, sem, contudo compreender que tal construto se vincula a algo que tem aspectos limitantes, veem apenas a forma aparente. Isso pode ser verificado nas falas de alguns/mas coordenadores/as

Esse desenvolvimento profissional eu acredito que é tudo aquilo que vai ajudar a melhorar a sua prática pedagógica. Que você consiga crescer enquanto profissional e conseguir dar uma aula boa e produzir materiais melhores do que aqueles que você vinha produzindo anteriormente. (C2).

Desenvolvimento profissional seria eu me capacitar, eu melhorar a minha performance como profissional, eu adquirir conhecimento, aprender a trabalhar com novas técnicas, novas metodologias, principalmente a informática na escola, que é uma coisa que eles batem muito. Então a questão do trabalho do professor, na visão do GDP, era para que o professor realmente melhorasse a sua performance, o seu desempenho profissional. (C5).

Houve, por parte de alguns/mas coordenadores/as a incorporação do discurso oficial, e, assim como as pessoas investigadas por Del Pino; Vieira; Hypólito (2009), esses coordenadores e essas coordenadoras ficaram “[...] convencidos da eficácia do modelo para a melhoria do trabalho educativo e também de sua satisfação profissional” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 119) e, por conseguinte, do seu desenvolvimento profissional. Discurso que já era preconizado em 2004, quando a SEEMG orientava que “O poder público e a própria escola devem criar as condições básicas de infraestrutura e incentivo à carreira, **mas só o próprio profissional pode ser responsável pelo seu desenvolvimento.**” (SEEMG, 2004a, p. 13). (Grifos nossos). Todavia, como vimos demonstrando ao longo do texto, nem a Secretaria nem as escolas propiciaram as condições básicas de infraestrutura para favorecer o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Entretanto, o/a intelectual subordinado não tem a compreensão de que está sendo explorado, por isso, alguns/mas coordenadores/as conseguiram identificar processo de desenvolvimento profissional na experiência vivenciada no âmbito do PDP.

Essa visão que vincula a participação no GDP a um desenvolvimento profissional não foi unânime entre os/as entrevistados/as. Houve coordenador/a que falou o contrário, manifestando um sentimento de desvalorização do trabalho docente e também de insatisfação

com o projeto porque não conseguiu atingir aquilo que era “prometido” pela SEEMG, como consequência da sua participação no GDP.

A SEEMG afirmava que “Não há como se furtar a tomar decisões quanto à remuneração e às condições de trabalho do educador, quanto às novas responsabilidades que deve assumir e ao seu grau de autonomia no exercício da sua profissão.” (SEEMG, 2004a, p. 11). No entanto, nas entrevistas, as falas que aparecem apontam o seguinte:

O nosso salário está tão baixo que nós não conseguimos nos programar, não conseguimos planejar financeiramente a nossa vida, para fazer isso (uma especialização ou Mestrado). (C16).

O projeto não leva a um desenvolvimento profissional de verdade. (C11).

Nós precisamos de mais suporte, mais cursos, de livros, é preciso de dinheiro para comprar livros... para participar de congressos, nós precisamos ... a escola não dá abertura para você sair para estudar. (C13).

Esses depoimentos corroboram com aquilo que Ramalho e Nuñez (2012) afirmam

A desvalorização do trabalho docente, por exemplo, é um ‘freio’ para a profissionalização dos professores. Um profissional que recebe um baixo salário e, que com isso não possa satisfazer as suas necessidades básicas e outras tidas como relevantes, não pode exercer a sua função de forma satisfatória. (p. 237).

Outro/a criticou a falta de envolvimento da Secretaria e também o não aproveitamento das horas de qualificação para a progressão na carreira algo que era uma “promessa” da SEEMG.

[...] eu tenho 1200 horas de cursos e o meu salário é igual ao daquele que não tem nem uma hora desses cursos. Eu fiz todos... acho que são mais de 1200, eu tenho quase 2000 horas de cursos... mesma coisa...de quem não tem nenhum curso desses. Progestão, GDP, Peas, tudo eu faço, o primeiro que não era nem GDP, era... o de construir o CBC... Então nós vemos que não teve muito desenvolvimento... assim, nós trabalhamos, aprendemos, trouxe algum benefício só para o nosso aprendizado, para o nosso crescimento mesmo. Mas para a questão financeira, nenhuma... (C9).

[...] se nós tivéssemos envolvimento das esferas maiores, eu acho que podia se desenvolver mais ainda [...] não tem o suporte de cima para baixo. (C22).

Você tem a expectativa de que um dia o PDP possa ser revertido em capacitação realmente, na sua carreira, que o Estado acredite que essa capacitação valeu a pena e reverta isso para ascensão na sua carreira. (C30).

E reforçando a questão salarial, que já foi mencionada, outro/a coordenador/a disse que “Acho que desenvolvimento profissional passaria também pelo salário, mas fica difícil a gente conseguir tudo isso.” (C32). Fala que revela uma entronização da desvalorização profissional manifesta nos baixos salários recebidos pelos/as professores/as; que além de

comprometer o status social da profissão, pode também se configurar na retirada do status acadêmico, considerando a Educação uma área menos nobre, e que, portanto, pode ter uma remuneração mais baixa (LIBÂNEO, 1998).

Um/a coordenador/a afirmou que desenvolvimento profissional está relacionado à formação continuada, no entanto, essa formação do PDP não levou em conta as necessidades dos/as professores/as e nem da escola (C33). Fala que corrobora com a afirmação de Souza (2006) para quem “[...] as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da Educação escolar se realiza.” (p. 481).

Essas falas coadunam com aquilo que Nóvoa (1995) aborda sobre o “estatuto social e económico dos professores” e também com o que García (1999) advertia quanto a relação entre profissionalidade e desenvolvimento profissional; o autor afirma que

É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas económicos – embora também – mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar o desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores. (p. 145).

Entretanto, o que se verificou foi que a profissionalização proposta pela SEEMG não assegurou as condições materiais para a realização do projeto e, ainda delegou ao sujeito a responsabilidade para superar as dificuldades. Ou seja, o GDP propõe a profissionalização, mas trata o magistério como sacerdócio. A fala a seguir é ilustrativa quanto a isso

Então o estudo, ele faz, ele solta a pessoa, deixa a pessoa mais segura, o profissional mais seguro para poder atuar dentro da sala de aula. Mas o professor precisa de muito incentivo para poder fazer isso, porque o GDP, ele era desenvolvido após o horário; o professor não recebeu nenhuma remuneração para isso. Mas, como essa escola sempre aceitou desafios e os professores daqui não tem medo do novo e querem crescer, então eu vejo que o projeto foi muito produtivo. (C1).

A SEEMG, no âmbito do discurso, aponta para a necessidade de investimentos, tanto na infraestrutura escolar, como na carreira profissional, aspecto que entendemos que deveria abarcar, não só, mas também, a questão salarial dos/as professores/as. Entretanto, o que se verifica é a “autonomia” dos/as professores/as expressas na responsabilização desses/as por sua profissionalização, que deveria ocorrer independente das condições materiais oferecidas pela Secretaria.

Essa visão que vincula a Educação à vocação e, portanto, a um trabalho voluntário, de doação que foi preconizada pela Secretaria, foi abordada por um/a gestor/a, no sentido de negá-la.

Às vezes a noção de pagar cinco horas pelo menos o coordenador está recebendo ... o coordenador não faz nada sozinho. Nós tivemos campeonato de xadrez aqui, no sábado, ficamos aqui uma tarde inteira, e ninguém estava recebendo por isso. Não foi dia letivo, não foi escolar, não estava computado na carga horária do professor... foi uma doação do profissional da escola para o projeto, para com a comunidade. Eu acho que enquanto configurar deste jeito não funciona, infelizmente. (G6)

A formação dos/as novos/as intelectuais, na concepção da Secretaria, e em conformação com o projeto da Terceira Via, deveria ocorrer no sentido de entrega, voluntarismo e devoção. Ou seja, deveria ocorrer no sentido que é apresentado por Neves (2005) quando ela afirma que

Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação vigentes. (NEVES, 2005, p. 105).

Há uma responsabilização dos/as sujeitos por sua profissionalização sem, no entanto, modificar as condições precárias de desenvolvimento do trabalho docente. Por outro lado, para alguns/mas o projeto trouxe certa autonomia, valorizando a autoria do trabalho educativo, uma vez que, com a participação no projeto, e a formação por ele oferecida possibilitou uma “libertação do livro didático”.

E outra coisa que este GDP mudou foi a minha libertação do livro didático, ou seja, eu não estou nem aí com o livro didático... Eu cumpria o livro didático... quando eu dava a Sonia Lopes, se ela trazia 100 exercícios, eu corrigia 100 exercícios na sala de aula ... agora não, eu não estou nem aí... Eu trago outros, depois eu mando fazer aqueles, eu corrijo... eu sou livre para fazer o que eu quiser da minha aula, eu não deixei o livro didático. Eu sei usar o livro didático, eu leio na minha casa, faço um resumo e passo este resumo para os nossos alunos já contextualizando, explicando...Então isso me deu, assim, muita segurança... e hoje eu sei passar isso para os meus colegas. (C4).

Para essa pessoa, em específico, a vivência do GDP possibilitou a profissionalidade no sentido apontado por Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), qual seja liberta-se da escravidão do livro didático, entendido como único meio e fim do ensino e também da sua própria formação.

Apesar dos aspectos críticos do GDP e de seus limites, existem depoimentos que revelam sua possibilidade e potencialidade. Não há dúvidas de que essa autonomia é importante em um processo de desenvolvimento profissional, nos dizeres de García (2009, p. 12) “Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho.”

Outro aspecto apresentado a partir da participação no GDP ressalta a possibilidade de novas aprendizagens para o professor/a e para os/as alunos/as.

Eu como coordenadora, eu acho que eu cresci muito com os textos que vieram, com essa busca de entender para trabalhar junto com os colegas, não que eu tivesse que saber mais do que ninguém, mas os textos nos deram condições de ver coisas que eu não via, muitas coisas que eu não sabia. [...] Eu não tinha essa visão, eu como professora alfabetizadora eu achava que ele estava alfabetizado no primeiro ano, e ele continua; nós vemos que este processo é longo e que alfabetizar e letrar é um processo que vai toda a vida da gente; a partir do momento que você pega um novo texto, um texto diferente, você vai criar uma nova visão, então isso tudo nós aprendemos com o GDP. (C15).

Eu acho que todo o projeto é válido dentro da escola se é para a melhoria do aprendizado dos alunos e até para melhoria do aprendizado nosso. (C23).

A primeira coisa que eu penso é o acesso ao conhecimento. O GDP acaba abrindo uma porta para as pessoas pensarem em temáticas que às vezes nós usamos de forma meio mecânica na sala de aula, mas que pode atuar fora de sala de aula. E isso muda algumas pessoas. Tem alguns companheiros nossos da escola, que a partir dos GDPs tem alterado um pouco o seu comportamento. Eu tenho observado isso, que às vezes a pessoa acaba discutindo a questão por um ... isso acaba levando a pessoa a enxergar a coisa por um lugar que ela não enxergava. (C42).

Essas falas reproduzem os pressupostos e objetivos previstos pela SEEMG, mas apresentam as potencialidades do projeto. No documento orientador do PDP de 2004 pode ser encontrado o seguinte

[...] o professor que se quer promover profissionalmente há de assumir a posição de orientador de aprendizagem de seus alunos, reconhecendo-se também como alguém que aprende cada vez que se coloca disponível para atuar em uma rede de aprendizados. (SEEMG, 2004a, p. 19).

O que não significa uma visão hegemônica, visto que não foi partilhada por C20, para quem o GDP significou reflexão, porém, sem aprofundamento teórico.

Ele trazia reflexão, assuntos como trabalhar nestes tempos modernos, em que a informática está aí, os meninos usam muito a informática, como fazer para melhorar as nossas aulas... Então ele trouxe estas reflexões. Só que

assim, eu acredito que o momento que nós vivemos aqui no GDP, foi um momento de trazer os textos, nos ajudar a refletir, mas eu acho que ficou muito neste primeiro momento, não houve um momento para colocarmos de fato as nossas propostas, uma discussão mais profunda.

Sentimento esse que, de certa forma, coaduna-se com a afirmação seguinte, que além de concordar com a ideia de que não houve mudanças significativas na prática pedagógica, aponta para um aspecto que foi recorrente nas entrevistas, a questão da verba que vinha para as escolas. Muitos GDPs continuaram funcionando em função disso, e não pela questão do desenvolvimento profissional dos/as educadores/as.

Não sei te dizer se os GDPs, realmente, tem um resultado palpável; a não ser a questão de fornecer mais verba para a escola. Se nós quisermos fazer uma atividade cultural, nós fazemos o projeto e destinamos essa verba para a atividade cultural. O GDP é bom para a escola neste sentido. Mas, falar que transformou, revolucionou a nossa prática pedagógica... eu não sei te falar se transformou não... Desenvolvimento profissional para mim é buscar meios de melhorar a minha prática profissional, me tornar um profissional melhor a cada dia. Eu não sei se neste sentido... da forma como eram conduzidas as tarefas... se realmente desenvolveu alguma coisa. Eu sinto falta... eu acho que os professores do Estado, eles estão estagnados, em termos de formação continuada, eu acho que o projeto ele teria que ser mais direcionado para a nossa formação. (C41).

Nessas falas há um misto de otimismo, que reforça o discurso da Secretaria, em contraposição a um realismo, que explicita as deficiências do projeto, como a falta de aprofundamento reflexivo por parte dos/as participantes, e também a falta de condições materiais em que vive as escolas estaduais, em que uma pequena quantia de verba, em torno de seis mil reais, pode fazer a diferença no desenvolvimento do trabalho educativo, uma vez que, historicamente, o Estado não tem feito investimento no desenvolvimento de atividades que ocorram fora do ambiente escolar, ou que vise a promoção de atividades culturais.

Para outro/a coordenador/a o GPD não visava ao desenvolvimento profissional, pois era um projeto de Governo e não de Estado, e acabaria com o tempo. O projeto tinha um cunho mais político partidário e eleitoreiro do que a pretensão de promover mudanças significativas na Educação (C18). Configurou-se naquilo que Romanowski e Martins (2010, p. 298) dizem “[...] a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente,” visto que não tem valorizado a autonomia dos/as professores, não tem respeitado os aspectos básicos do trabalho docente e ainda tem sido regida pela responsabilização dos/as docentes.

Na fala de um/a coordenador/a, ficaram sintetizadas essas mediações (e contradições) que permearam o projeto e também o entendimento que os/as coordenadores/as tiveram do mesmo. A partir de várias indagações esse/a sujeito se manifestou da seguinte maneira

O que seria desenvolvimento profissional e até mesmo pessoal? Seria você se tornar melhor em suas habilidades. Nós somos professores, nós estamos aqui para darmos aula; nós buscamos o quê? A questão da aprendizagem do aluno, e hoje em dia, a aprendizagem não se restringe a conteúdo e sim a uma série de habilidades, competências para se tornar um cidadão, ou seja, nós queremos formar um ser humano que seja integrado na sociedade, possa viver com responsabilidade, cumprir seus deveres; exigir seus direitos. E que tenha conhecimento suficiente para isso. E que, realmente, possa obter um bom trabalho e ter uma boa qualidade de vida. O objetivo da escola, é um objetivo muito importante, a possibilidade que nós temos é enorme, e tudo o que pudermos fazer para melhorar o que nós já fazemos, é vantajoso. Nós damos aulas todos os dias, mas existem várias maneiras de fazermos determinadas coisas. Este desenvolvimento seria o quê? Seria você aprimorar, ou seja, fazer melhor aquilo que você já fazia. Aprender coisas novas. De maneira geral nós tentamos implementar o que é possível, mapeando a realidade que temos. Toda teoria é criada em função de uma determinada realidade, ela pode sofrer modificações, adaptações, conforme a situação real que nos encontramos. Se nós temos uma fundamentação teórica isso vai dar uma maior flexibilidade para o professor poder desenvolver o seu trabalho. Nós observamos que nenhuma teoria, nenhum trabalho, ele é 100% implementado. Porém, ele gera mudanças significativas. (C39).

Nesse discurso, encontramos tanto a ressonância do discurso oficial, manifestado em vários documentos da SEEMG que aludem à formação do cidadão e à responsabilidade pela busca de aprimoramento por parte dos/as professores/as, como também a possibilidade de resistência, na realização do “possível”, admitindo que não houve 100% de implementação do projeto.

Não existe, pois, um consenso entre os/as coordenadores/as de GDP em relação ao desenvolvimento profissional e aos aspectos que esse trouxe em relação à profissionalização docente. Se, por um lado, há coordenador/a que acredita que a participação nesse projeto foi uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do conhecimento técnico, didático e tecnológico, resultando em uma formação intelectual, ética e moral, manifesta na autonomia e no trabalho educativo, em contraposição há aqueles/as para quem o PDP significou o acirramento dos aspectos gerencialista na Educação, quais sejam: intensificação do trabalho docente, desprofissionalização (não reconhecimento do status profissional, por meio da remuneração e de plano de carreira que incentivasse a procura pelo magistério) e regulação profissional.

6.4.1 Desenvolvimento profissional e a formação de professores/as para a pedagogia de projetos: autonomia regulada

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.
[...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.

(FREIRE, 1996).

A proposta inicial, que aparece nos manuais que orientam o PROJER, é a criação de GDPs para promover a formação continuada dos educadores por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas, conforme o Ofício Circular nº 183/03 e o Manual de Orientação do PDP de 2004, que preconiza como concepção do PDP promover

[...] Ambientes abertos, também, à promoção da cultura da reflexão coletiva sobre a prática docente, com estímulo ao **desenvolvimento de projetos comuns por grupos de educadores**, a consolidação de comunidades de aprendizagem e de redes de intercâmbio e a criação de condições reforçadoras das práticas de pesquisa. (SEEMG, 2004a, p. 6). (Grifos nossos).

As escolas foram selecionadas para cumprir essa meta, ou seja, elaborar projetos de acordo com a demanda das escolas, com vistas a suprir as necessidades específicas de cada escola. O primeiro encontro do PROJER em 18/03/2004, com diretores/as, especialistas, professores/as das escolas selecionadas e os/as técnicos/as das SRE foi para esclarecer isso, conforme o Ofício Circular nº 01/2004

Informamos que esta Secretaria realizará em 18 de março próximo, em Belo Horizonte, o 'Encontro: Escolas Referência – a construção da excelência na Escola Pública de Minas Gerais', destinado às escolas estaduais pré-selecionadas para o Projeto e à equipe da SRE responsável pelo seu acompanhamento.

O encontro tem por objetivo prestar detalhado esclarecimento sobre o Projeto a fim de que as escolas, seus profissionais e comunidade possam decidir, de forma consciente e consistente, pela sua adesão ou não a essa ação da Secretaria. (MINAS GERAIS, 2004).

As escolas que aderiram ao PROJER tiveram como primeira tarefa inscrever-se no PDP e constituir Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs) dentro das escolas. Conforme o manual de Orientação do PDP 2004 o GDP é

[...] a célula básica do PDP, em função da qual se articulam todos os outros elementos. Sua perspectiva é de constituir-se em **grupo operativo** e estratégico do PDP, constituindo-se no espaço apropriado para a produção de ideias, mudanças de atitudes e de inovações nas práticas educacionais. A formação de um GDP começa pela reunião voluntária de educadores de uma

mesma escola, com interesses comuns, e a inscrição do grupo no Projeto de Desenvolvimento Profissional. (SEEMG, 2004a, p. 6). (Grifos nossos).

Destacamos o termo grupo operativo, que é um conceito que está relacionado à Psicologia Social e ao psicólogo argentino Pichón-Rivière¹⁵⁵, e foi introduzido no âmbito do PDP pela Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado, que foi uma das consultoras contratadas pela SEEMG para assessorar na elaboração do PROJER. Conforme ela mesma afirma, em sua dissertação de Mestrado que investigou a constituição de grupos operativos em um grupo de professores/as de Biologia e Química em uma escola em Belo Horizonte,

[...] Existiu também o interesse em ver a mim mesma naquilo que me propunha a procurar, determinado pelo meu lugar de consultora da SEEMG [...] Fui sujeito e também objeto deste estudo: desejei que o PDP *desse certo*, quis que ele realmente fosse capaz de provocar um movimento no sentido de formar grupos mais autônomos, mais fortes dentro das escolas. (MACHADO, 2005, p. 67). (Itálico no original).

A perspectiva de que os GDPs se constituíssem em grupos operativos permaneceu nos manuais da SEEMG até 2007. Não é objetivo desta pesquisa aprofundar nesse tema específico, entretanto, pensamos ser pertinente explicitar o significado que o termo “Grupo Operativo” tem para Pichón-Rivière e o que ele adquiriu entre os/as coordenadores/as de GDPs.

Para Pichón-Rivière (1983, p. 91), os grupos operativos são “[...] grupos de discussão e tarefa, na qual se estruturam mecanismos de autorregulação, são postos em funcionamento por um coordenador, cuja finalidade é obter, dentro do grupo, uma comunicação que se mantenha ativa, ou seja, criadora.” O autor ressalta que esses grupos devem ser interdisciplinares, heterogêneos, porém com tarefas homogêneas que “[...] compreende o estudo detalhado, em profundidade e no contexto global, de todos os aspectos de um problema, com o objetivo de ajudar a solucioná-lo de forma eficaz.” (PICHÓN-RIVIÉRE, 1983, p. 91). Mais adiante, afirma que o grupo deve “configurar um esquema conceitual, referencial e operativo de caráter dialético, onde as principais contradições que se referem ao campo de trabalho devem ser resolvidas durante a própria tarefa do grupo.” (PICHÓN-RIVIÉRE, 1983, p. 94).

Machado (2005, p. 62), ao analisar o conceito de grupo e introduzir o conceito de grupo operativo baseada em Pichón-Rivière, salienta que “O processo de esclarecimento

¹⁵⁵ Conforme Pichón-Rivière (1983) o ponto de partida para as investigações sobre os grupos operativos são provenientes do que ele denomina de “Experiência Rosário”, que foi realizada em 1958 no Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES); planejada e dirigida por ele quando era o então diretor do Instituto.

reduz a ambiguidade grupal pela resolução dialética das contradições internas do grupo, permitindo que seus integrantes aprendam a pensar e adquiram autonomia para resolver seus próprios problemas.” A autora afirma que a SEEMG utilizou o conceito de grupo operativo para incutir nos/as professores/as o desejo de elaborar projetos nas escolas, destacando que o objetivo era promover a participação, a colaboração e a harmonia.

Nos GDPs, esse conceito sofreu uma bricolagem, foi reinterpretado e reelaborado, o que não poderia ser diferente de acordo com Machado (2005), pois essa autora afirma que, em relação à autonomia dos grupos, a Secretaria não perdeu o controle, o poder de decisão continuou nas “mãos” do poder central do PDP. E que não foram aproveitados os diversos momentos em que as ideias de participação democrática, colaboração, compromissos mútuos e autonomia poderiam ter sido exercitados de maneira mais efetiva. Diversas falas dos/as coordenadores/as dos GDPs, das ERs em Uberlândia, que estão sendo apresentadas nesse texto, são ilustrativas desse processo também nesta pesquisa. O discurso apresentado pela Secretaria pode ser interpretado como uma “autonomia relativa” (CONTRERAS, 2002, p. 39).

De acordo com o site da SEEMG, o desenvolvimento profissional é resultado de um processo dinâmico e coletivo, por isso, a estratégia do PDP baseia-se na constituição de grupos autogerenciados de estudo, reflexão e execução, composto por quinze integrantes¹⁵⁶, em média, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). É enfatizado que esses grupos se articulam em torno da concepção e execução de um projeto que conta com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e que, ao constituir e participar de um GDP, os/as educadores/as se envolvem em um processo de mútua aprendizagem (SEEMG, 2009d).

No documento da SEEMG, que orientava sobre o PROJER, foi colocada a necessidade de constituir grupos operativos nas escolas e que esses deveriam

[...] nascer de um desejo expresso pela comunidade escolar no sentido de transformar a escola em um bem comum, em um patrimônio a serviço de todos, em um espaço de convivência fraterna e de inclusão social. Juntos os integrantes dessa comunidade devem decidir o caminho para realizar esse desejo, os compromissos mútuos, o que fazer e que ações devem efetivar para alcançar o objetivo pretendido. É por meio desse processo, em que se explicitam as diferenças e se elaboraram as convergências, que a escola pode chegar a construir um projeto em comum, condição necessária para a sua

¹⁵⁶ Esse número variou ao longo dos anos, nos Manuais de Orientação de 2004 e 2005 falam em no mínimo quatorze integrantes e no máximo de vinte. Nos Manuais de 2008 e 2009 falam de no mínimo oito e máximo de dezesseis, já no Manual de 2010 diz que é no mínimo oito e no máximo vinte integrantes, no entanto na orientação para 2012 aparece somente o mínimo de seis integrantes, não mencionando o máximo.

constituição, enquanto um grupo operativo, no sentido proposto por Pichón-Riviére. (SEEMG, 2004c, p. 27).

Ao serem perguntados/as se o GDP que coordenaram se haviam tornado um grupo operativo, os/as coordenadores/as explicitaram diferentes entendimentos sobre esse tema. A maioria acredita que o seu GDP se tornou um grupo operativo e se aproximam da definição dada pela SEEMG. Aqueles/as que se aproximam do conceito elaborado pela Secretaria pensam que se tornaram operativos, pois cumpriram, realizaram ou desenvolveram as tarefas propostas, realizaram um trabalho em conjunto, conseguiram desenvolver a interdisciplinaridade, desenvolveram uma sinergia entre os membros do grupo, houve mais união entre os/as professores/as e também um processo de interação, integração e amizade. O envolvimento dos/as alunos/as e a continuidade do projeto foram outros fatores também apontados pelos/as coordenadores/as.

Alguns/as coordenadores/as afirmam que nem todos/as se tornaram operativos, entendendo que o “operativo” é particular e individual, “[...] o envolvimento é particular” (C14), e não um processo do grupo, e atribuem isso aos seguintes fatores: aposentadoria e rotatividade dos/as professores/as, falta de continuidade dos projetos, inexistência de cooperação, o fato dos/as professores/as terem assumidos outros compromissos, para alguns/mas faltou “paixão” para desenvolver o projeto. Para C30, o operativo está além do desenvolvimento de tarefas, envolvendo também as relações humanas estabelecidas no interior da escola.

De certa forma, porque depende até que ponto vai o operativo. Porque eu não vejo apenas o operador de funções. Mas eu vejo como colaboradores em prol de uma escola melhor para os alunos, realmente. [...] Então com o projeto nós conseguimos trabalhar o lúdico com os nossos alunos, proporcionando um espaço de aprendizagem mais rico para eles. E eu não vejo isso como um trabalho de operador em si, mas como um trabalho, realmente, de profissionais da Educação; buscando algo melhor e uma formação cidadã. Não só uma formação de conhecimentos, mas, manter relações humanas... (C30).

Para outros/as coordenadores/as, o GDP não se tornou um grupo operativo, uma vez que não foi obrigatório para todos/as professores/as. A interdisciplinaridade, contrariamente ao que era a finalidade da SEEMG, também foi apontada como fator que não contribuiu para a constituição de grupos operativos. A dispersão dos grupos, a falta de empenho para realizar as tarefas e a resistência dos/as professores/as, também foram destacadas, além da falta de condições físicas e materiais do Estado e da falta de continuidade dos projetos. Um/a

coordenador/a foi enfático/a ao afirmar que “De forma alguma. O que eu entendo por operativo? Planejar e executar. Não mudou em nada o perfil da escola.” (C 33).

Machado (2005) relaciona os grupos operativos com a possibilidade de aquisição de autonomia, por parte dos educadores. Dessa forma, no processo de pesquisa empírica, mais precisamente na entrevista semiestruturada, foi elaborada uma questão perguntando se o grupo se havia tornado autônomo.

Pelas respostas, pudemos identificar o termo autonomia, ou a falta de autonomia, de maneira isolada ou vinculada à autonomia pedagógica, financeira ou administrativa. Para aqueles/as que pensam que o grupo se tornou autônomo, essa autonomia está vinculada ao crescimento, amadurecimento e até “empoderamento” (C34) do grupo. Para C22 “O grupo decide e a escola acata”. Falas que se aproximam do conceito freireano de autonomia, eivado de empoderamento dos sujeitos. Lembrando as considerações de Freire de que

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Aspectos nem sempre vivenciados pelos/as coordenadores/as de GDPs, que não podiam tomar decisões sem o aval da SEEMG, além de terem que seguir todos os processos burocráticos, sem muita liberdade de escolha e ainda limitados na execução financeira.

Relacionado à autonomia pedagógica, os/as coordenadores/as apontam que houve maior interação entre os/as professores/as e também autonomia para planejar e executar os projetos. Por outro lado, são apontados conceitos de autonomia relacionados a não ter supervisão, cada um fazer o que quer do seu jeito; o que pode ser autonomia, mas também denota certo abandono e incerteza e se distancia do conceito de autonomia abordado tanto por Freire (1996) como por Silva (1996) e que pode ser identificado nas falas seguintes

Autônomo nós somos... porque não tem muita supervisão, orientação. Aqui nós temos autonomia, fazemos, bem dizer, o que queremos... Mas, não é uma autonomia responsável... que deveria ser da supervisão verificar o que estamos fazendo... raramente... Então falar que tem autonomia? Acho que não, né? (C27).

Autônomo... até certo ponto sim. Enquanto vimos resultados positivos na escola, correndo atrás de objetivo comum do grupo, sim. [...] você falou a palavra correta: autônoma. Nós estamos autônomos porque não tem a quem recorrer, não tem orientação, está solto [...]. (C30).

A autonomia deve ser considerada como um processo, um vir a ser, entretanto, deve ser centrada em experiências que estimulem a decisão, a responsabilidade e a liberdade de ação (FREIRE, 1996). As falas anteriores não conseguiram ver a autonomia sob essa perspectiva, pois ainda esperam que a autonomia lhes seja concedida por outrem. Ainda não incorporam que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.” (FREIRE, 1996, p. 107).

Em relação à autonomia vinculada aos fatores financeiros foi apontado que era o grupo quem decidia o que comprar, como gastar a verba que vinha para o projeto; o fato de alguns grupos continuarem, mesmo sem o financiamento¹⁵⁷ da SEEMG, também foi colocado nessa categoria. Para C33

O projeto em si, pensando no projeto, foi interessante... a começar pelos recursos ... Aqueles seis mil reais lá, era o grupo quem dizia em que nós iríamos investir, em prol da execução do projeto. Então, neste aspecto, eu diria para você que o Governo na época garantiu, então o diretor às vezes ficava de ‘olho gordo’ no dinheiro... não, mas, este daí é nosso! Só podia investir aquele recurso em atividades do projeto. Neste aspecto, se eu posso classificar isso como autonomia, sim.

Para alguns/mas coordenadores/as a autonomia se deu parcialmente, e relacionaram isso, principalmente à necessidade de direcionamento do trabalho e às questões administrativas e financeiras, pois, “tudo tinha que pedir ‘bênção’ para a SEEMG.” (C4).

Sim, de certa forma... Existe uma autonomia ‘regulada’, eu diria. Existem princípios, que é a SEEMG quem determina, barreiras que você não pode ultrapassar, principalmente, na área financeira... O espaço na escola... é em tal aula... isso não pode substituir a hora/aula... Existem algumas determinações que talvez nós gostaríamos de termos mais autonomia para lidar. ‘Este recurso não serve para comprar isso, só serve para comprar aquilo’ ... Temos que obedecer a determinadas normas. (C6).

Até um certo ponto, porque é o Estado quem manda; é o Estado quem decide. Até certo ponto sim, apesar de o grupo não teve ... como não teve continuidade o grupo não pode decidir... porque tinha que cumprir também as exigências do diretor... Porque tinha que ter uma certa disciplina, podia levar os meninos, mas não podia fazer bagunça... tinha que ser tudo de acordo com o regimento da escola. (C9).

¹⁵⁷ Tanto em 2010 como em 2011 houve um atraso muito grande no envio da verba para os projetos, em 2010 chegou em novembro, depois da eleições para Governador. Em 2011, houve relatos de que a verba chegou em outubro, as escolas estavam passando por eleições e a verba acabou sendo devolvida; pois não tinha como assinar o termo; a direção não tinha sido empossada. Quando realizamos as entrevistas, algumas escolas estavam tentando reaver esta verba para concluírem os projetos.

O atraso no envio da verba foi verificado nos documentos que constam nos blogs¹⁵⁸ “A dificuldade está em termos de autonomia para o gerenciamento da verba. A demora da verba chegar, e mesmo passar pela comissão e por todos os critérios de licitação até poder ser gasta, devido ao novo sistema da Caixa Escolar.” ([...] 28/08/2009). Em outro blog encontramos o seguinte: “Principalmente porque devido as mudanças das verbas que agora tem que passar pela caixa escolar vai ficar mais complicado. E a SEE mandou até agora apenas 1000,00 que pode comprometer o andamento do projeto.” ([...] 26/08/2009).

Esse atraso em decorrência da falta de agilidade da SEEMG e da SRE foi apontado como um dificultador para que o projeto fosse desenvolvido de maneira efetiva, aparecendo, de forma significativa, no item “riscos e dificuldades”, um dos elementos que deveria constar no projeto postado no blog. A falta de autonomia para o uso da verba também aparece nos blogs. O principal questionamento é em relação à falta de clareza sobre o que são “bens permanentes” e “bens de consumo”.

Os/as coordenadores/as que afirmam não terem vivenciado a autonomia nos GDPs atribuem isso aos seguintes fatores: falta de união e de cooperação no grupo; a não formação de um grupo, realmente, na escola; à resistência dos/as professores/as ao projeto; à falta de continuidade do projeto, que impediu o grupo de caminhar sozinho. Também foram apontados aspectos relacionados à falta de autonomia pedagógica, como, por exemplo, o fechamento de laboratórios e mudanças na estrutura pedagógica da escola, sem a participação dos/as professores/as, além das barreiras financeiras e administrativas, com a centralização das decisões na pessoa do/a diretor/a, apontando para uma falta de democracia nas escolas. C40 fala que “Não existe autonomia no GPD, na verdade você é direcionado a fazer do jeitinho que eles querem”. E para C33

Enquanto aprendizado de outras ações, de autonomia não só da escola, como dos próprios professores; aí não aconteceu nada. Naquele momento sim, mas depois esqueceu. Aquilo não serviu de aprendizado para a escola. Em outras atividades, eles continuam lá pregados nos interesses do diretor. Executa aquilo que é interesse do diretor e que seja bom para a imagem da escola.

O quadro 25 apresenta de maneira esquemática o resultado, em termos numéricos e percentuais, as respostas dos/as coordenadores/as em relação à categoria autonomia.

¹⁵⁸ Esse tema dos blogs será abordado no item posterior. A identidade dos blogs será sempre preservada, para manter o anonimato dos/as coordenadores/as.

Quadro 25 - Respostas dos/as coordenadores/as em relação à categoria autonomia

| SIM | NÃO | EM PARTES | NÃO RESPONDEU |
|--------|--------|-----------|---------------|
| 15 | 21 | 6 | 1 |
| 34,88% | 48,83% | 13,95% | 2,32% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas

A partir desse quadro 25, pode-se afirmar que, para a maioria dos/as coordenadores/as (48,83%) a participação no PDP não se configurou em experiências de autonomia para o GDP que coordenaram. No entanto, para quinze coordenadores/as (34,88%) a vivência do grupo foi marcada pela autonomia, seja financeira, pedagógica ou administrativa. Encontraram-se ainda, entre as respostas, aqueles/as que conseguiram vivenciar a autonomia em uma dimensão pedagógica, mas o mesmo não ocorreu na dimensão administrativa ou financeira, ou então, o processo se deu no âmbito financeiro, mas não foi sentido na questão administrativa ou pedagógica. Em suas respostas disseram que haviam vivenciado em partes a autonomia (13,95%). Uma pessoa disse que não saberia responder a essa pergunta.

A falta de autonomia foi apontada também pelos/as gestores/as. As falas seguintes apontam isso.

Para que houvesse um desenvolvimento padrão, para que houvesse uma abrangência maior, a SEEMG precisaria fazer duas reformas; primeiro: dar autonomia para as escolas, no PROJER nós não tínhamos autonomia, nós apenas fazíamos o projeto e mandávamos para eles aprovarem, os demais atos eram todos ditados pela Secretaria, ‘tem que fazer isso’, ‘tem que mudar isso’... e a escola saturou em termos de expectativas, em termos de atividades, nós ficamos praticamente envolvidos em um projeto, que começou a patinar; ele não tinha desenvolvimento real... ele era utópico; isso foi um ponto negativo. (G4).

[...] a LDB nos deu uma autonomia de gerenciar o nosso tempo e espaço escolar, principalmente no que diz respeito ao calendário escolar e aos planos curriculares. E hoje, e desde a ER, não vemos tanta autonomia... Nós gostaríamos, realmente, de aqui na escola [...] que eu falo, que é unânime os professores responderem, nós queríamos ter um plano curricular para o primeiro ano do Ensino Médio mais enxuto. Nós sabemos que o menino quando sai do 9º ano, com cinco disciplinas, ele não dá conta de gerenciar 12 disciplinas no primeiro ano do Ensino Médio. E gostaríamos de ter, digamos assim, um número de aulas razoável de alguns conteúdos no terceiro ano, do que, por exemplo, no segundo... Isso acaba não tendo como fazer... E votar o nosso calendário, saber qual é o melhor dia letivo, se queremos ou não aquela semana de recesso em outubro... Hoje, nós vamos ficar uma semana parados em julho e vamos ficar uma semana parados em outubro... A maioria prefere ficar duas semanas parados em julho... Nós não temos essa autonomia de mexer no nosso calendário escolar. (G6).

Gadotti e Romão (2000, p. 44) afirmam que o termo autonomia da escola encontra sua fundamentação na Constituição Federal de 1988, que traz como princípios básicos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Para os autores “a luta pela autonomia é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”; exige, pois, a criação de novas relações sociais que se contrapõem às relações autoritárias ainda tão presentes no âmbito escolar. Talvez se possa falar em “autonomia restrita” (AUGUSTO, 2005) pela própria organização do processo de trabalho e pelo modo como se organiza a escola, marcada por relações hierárquicas e centralizadas. Relações essas que apareceram nas falas anteriormente citadas, denotando, ainda, uma centralidade do poder decisório na pessoa do/a diretor/a da escola.

Esses dados, em certo sentido, se aproximam daquilo que Machado (2005) encontrou entre os professores de Biologia e Química, nos GDPs que investigou. À época, ela quis atenuar essa falta de autonomia e de certa forma explicá-la, dizendo que

Como entender essa autonomia? Na verdade, atores transitórios, ocupantes provisórios dos cargos na qual estão investidos, nem mesmo a Secretária de Educação e seu Secretário-Adjunto têm poderes suficientes para mudar um conjunto de normas que colocam a escola pública sob rédeas curtas, apesar da disseminação do discurso da autonomia, desde os documentos produzidos pelo MEC, passando pelo texto da LDBEN nº 9.394/96. As normatizações burocráticas são pétreas e, dentro do sistema público, os graus de liberdade possíveis às instituições educacionais são bem pequenos, determinados por questões legais e políticas, de difícil enfrentamento. (MACHADO, 2005, p. 148).

A SEEMG, ao propor o trabalho com projetos como condição para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, reconhece que, historicamente, os/as docentes têm desenvolvido práticas educativas isoladas e, portanto, esse contexto necessita de ser modificado. Propõe então o trabalho com projetos educativos pautados em uma dimensão de grupo, que foi denominado de “projeto comum”.

A justificativa para se trabalhar com projetos é dada a partir da seguinte afirmação

Projetos representam um caminho seguro para a introdução de mudanças e inovações nas instituições e organizações. [...] é uma realização altamente educativa. [...] todos os envolvidos se enriquecem [...], obtendo novos conhecimentos e novas habilidades. (SEEMG, 2005g, p. 1).

Isso que é afirmado pela SEEMG recupera um dos aspectos do trabalho educativo: a cooperação. Todavia, o problema foi como se estruturou esse projeto, o que reforçou ainda mais o individualismo e a competição entre os GDPs, pois não havia vagas para todos

participarem. Apenas algumas escolas foram selecionadas, preenchiam os requisitos para serem ER (como já foi demonstrado anteriormente), e dentro dessas, alguns grupos foram selecionados também. Então não era possível o envolvimento e a participação de todos/as.

No início dos trabalhos dos GDPs os/as coordenadores/as não tinham clareza do que significavam os estudos que estavam realizando, segundo um/a coordenador/a isso se deu a posteriori.

Então, para nós foi uma novidade muito grande aquele monte de textos que tínhamos que ler e refletir em cima dos textos. Eu achei que foi a maior sacada que o Governo teve para começarmos a ler. Nós nem sabíamos ... nós nem encontrávamos muito sentido naquilo que liamos. Mas, ele estava preparando o grupo para aprender a escrever projetos. (C43).

O trabalho com projetos é apontado como fator que iria contribuir para que os/as educadores/as trabalhassem melhor, pois aprenderiam mais, o que possibilitaria um autocontrole do processo de aprendizagem. E mais uma vez a SEEMG denota sua vinculação aos objetivos do “relatório Delors”, pois sintetiza da seguinte maneira os seus argumentos para justificar o trabalho por projetos: “Em suma, planejar, desenvolver e avaliar projetos possibilita **aprender a aprender.**” (SEEMG, 2004a, p. 15). (Grifos nossos).

Esse desejo de aprender, segundo a SEEMG, não pode ser isolado, mas deve convergir um grupo de educadores, que irão buscar a execução de um “projeto comum”, que seria “[...] condição necessária para a sua constituição enquanto um grupo operativo, no sentido proposto por Pichon-Riviére.” (SEEMG, 2004a, p. 14).

A vinculação do trabalho com projetos e as mudanças que se esperavam da Educação advêm da contribuição de dois autores que foram consultores da SEEMG na elaboração desse projeto: Moura e Barbosa, que no início do PDP pertenciam ao Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais - EDUCATIVA – e editaram, posteriormente, um livro sobre esse assunto. Esses autores apontam que o trabalho realizado na SEEMG serviu como “laboratório” para “aplicar e testar” suas metodologias. Conforme afirmam nos agradecimentos do referido livro quando agradecem à SEEMG e seus funcionários, bem como ao Secretário-Adjunto, que na época era o João Antônio Filocre Saraiva.

Agradecemos, de modo especial, a diretores, técnicos educacionais e professores da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com que tivemos a oportunidade de conviver e trabalhar em muitos projetos, propiciando-nos um campo de aprendizagem e aplicação de conceitos e metodologias relativas ao desenvolvimento de projetos na Educação.

[...] Gostaríamos de agradecer especialmente ao Prof. Dr. João Antônio Filocre Saraiva, com quem tivemos a oportunidade de trabalhar, por vários anos, em projetos educacionais de grande abrangência. Suas sugestões, contribuições e críticas nos animaram na construção e desenvolvimento de modelos e metodologias que foram posteriormente aplicadas e testadas em diversos projetos. (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 13).

O vínculo com a SEEMG aparece também no site da empresa de consultoria que eles montaram, posteriormente, intitulada “Tecnologia de Projetos¹⁵⁹”, no qual são apresentadas, no ícone “trabalhos realizados”, as seguintes ações:

Desenvolvimento de metodologias e implantação de Sistema de Monitoramento e Avaliação (MEA) de Projetos Educacionais para as Secretarias de Estado da Educação de Minas Gerais e do Espírito Santo.

Planejamento e implantação do curso de Pós-Graduação *lato sensu* ‘Metodologias de Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Educacionais’ para a SEE-MG em parceria com o CEFET-MG.

Realização de cursos de capacitação em ‘Monitoramento e Avaliação de Projetos Educacionais’ para técnicos e gestores da SEE-MG.

Planejamento e implementação do portal educacional Centro de Referência Virtual do Professor da SEE-MG (<http://crv.educacao.mg.gov.br>).

Planejamento e implantação do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG (MOURA; BARBOSA, [200-?]). (Itálico no original).

Para esses autores “os projetos representam um caminho seguro para a introdução de mudanças e inovações nas organizações humanas.¹⁶⁰” (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 18). Os autores preveem que o futuro das organizações humanas, e entre elas o sistema educacional¹⁶¹, irá depender da capacidade dessas organizações de “[...] *conceber, planejar, executar, acompanhar e avaliar* atividades orientadas para *projetos*.” (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 19). (Itálico no original). Ao explicitarem o motivo da previsão se fundamentam no fato de que “[...] os processos e métodos envolvidos no trabalho com projetos fornecem a

¹⁵⁹ O endereço eletrônico é www.tecnologiadeprojetos.com.br, de onde foram retiradas essas informações. (Acesso em 19/04/2013).

¹⁶⁰ Esta citação também aparece em um documento da SEEMG de 2005 intitulado: “Manual de Orientação para Elaboração de Projetos de Ensino”. Numa nota de rodapé é indicado que os conceitos que aparecem nesse documento foram baseados no livro de MOURA e BARBOSA, que naquele momento se encontrava no prelo. Tudo o que aparece nesse documento, são quatro módulos ao todo, está presente no referido livro; ou seja, o trabalho com a SEEMG serviu mesmo como laboratório para os autores. Dácio Guimarães Moura aparece na equipe da assessoria técnica da SEEMG em 2004 (SEEMG, 2004b, p. 27) e posteriormente, nos manuais de orientação do PDP, aparecem Dácio Guimarães Moura e Eduardo Barbosa como consultores da SEEMG na área de Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais (SEEMG, 2008a e SEEMG, 2010a).

¹⁶¹ Os autores esclarecem em uma nota de rodapé o que eles entendem por sistema educacional: “Neste livro, referimo-nos a ‘sistema educacional’ como um conjunto formado por pessoas (educadores, educandos etc.), conteúdos, processos, materiais, infraestrutura e diretrizes, organizados e articulados em determinado contexto para cumprir finalidades específicas de formação humana.” (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 19).

estrutura, o foco, a flexibilidade e o controle adequados para a realização de mudanças, dentro de prazos e recursos limitados, com melhores resultados.” (MOURA; BARBOSA, 2007, p. 19). (Itálico no original).

Acreditamos que essa última justificativa dos autores tenha sido o motivo para serem contratados, ou seja, “recursos limitados, com melhores resultados”; pois, ao assumir o Governo de Minas Gerais, a medida tomada pelo Governador Aécio Neves, foi o “Choque de Gestão”, conforme tratado no capítulo anterior, que pretendia “fazer mais com menos”. E a busca por melhores resultados aparecem em diversos projetos que foram desenvolvidos ao longo do PDP, por meio dos GDPs, com vistas, principalmente, à melhoria dos resultados obtidos nas avaliações internas e externas. Isso aparece nos projetos tanto nas justificativas, como no item “resultados esperados”. Nos blogs foi encontrado o seguinte:

Dados das avaliações sistêmicas comprovam os resultados pouco animadores. Em 2008, o Simave/Proeb constatou que 5% dos alunos são ainda leitores rudimentares ou iniciantes, e 53,5% ainda estão no nível intermediário da escala de proficiência, pois não dominam ainda as competências de estratégia de leitura. Apenas 41,5 são considerados leitores interativos avançados e proficientes. Estes últimos, sem dúvida, são aqueles que sempre participam das aulas. No Saeb/Prova Brasil-2007 os dados se repetem. [...].

Resultados Esperados: [...] Escola com melhor índice nas avaliações sistêmicas. ([...] 05/04/2009).

Devido ao baixo nível de proficiência principalmente nas áreas das exatas no ano de 2007 (comprovado pelos resultados obtidos nas provas do SIMAVE), faz-se necessário um trabalho efetivo para melhorar os resultados da escola. [...].

Resultados Esperados: [...] Escola apresentando melhores resultados nas avaliações sistêmicas, principalmente de Matemática, mas se estendendo a todos os conteúdos a partir do desenvolvimento de maior capacidade de concentração mental por parte dos alunos. ([...] 01/07/2009).

É objetivo de toda a equipe pedagógica que os alunos alcancem o nível de proficiência recomendável pela Secretaria Estadual de Educação. [...].

Resultados Esperados: [...] Espera-se que a escola apresente melhor resultado nas avaliações sistêmicas de Língua Portuguesa. ([...] 14/12/2009).

No entanto, considerando a proficiência das avaliações do PROALFA – cada ano melhor – é sabedor o quadro de defasagem e insuficiência na formação das habilidades de leitura e produção de textos em nossos alunos. [...] Sabendo que as dificuldades nas outras disciplinas estão diretamente relacionadas a problemas de leitura, com este projeto estaremos naturalmente atingindo o bom desenvolvimento deles em todas as áreas curriculares. ([...] 21/12/2009).

Nossa escola participa de diversos programas de avaliações externas, entre elas o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) e o PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica). Os níveis de

aproveitamento de nossos alunos, nessas avaliações, continuam margeando a média (um pouco abaixo) do que é averiguado no Estado, o que nos enche de profunda inquietude. Desejosos de não permanecermos imutáveis frente a tais resultados, nos propusemos o desafio de promover um maior comprometimento de todos a fim de aprimorar o processo educativo na escola, visando a aumentar o nível de aprendizado, o que esperamos verificar com a melhoria dos resultados das avaliações internas e, posteriormente, nas externas, melhorando assim a atual conjuntura em que se encontra a escola no que diz respeito à formação dos alunos. [...]

A fim de promovermos as mudanças supracitadas, almejamos utilizar mais a pedagogia de projetos como instrumento de aprendizagem que possibilita uma avaliação mais fidedigna da atividade discente. Além disso, necessitamos adequar (construir) e utilizar instrumentos avaliativos mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem almejado. ([...] 14/04/2010).

Nas entrevistas, também foi possível identificar esse aspecto das avaliações como elemento motivador para a elaboração e execução dos projetos educativos nas escolas.

E o crescimento está também nos resultados do PROALFA, do SIMAVE, do PROEB... porque a nossa escola só tem assim... avançado nestes resultados dentro da Língua Portuguesa. (C1).

Outros projetos sempre tiveram destaque; o pessoal da manhã trabalhava com um projeto dentro da área de avaliação sistêmica, muito interessante, começaram a focar mais as avaliações externas: SIMAVE, PROEB, Prova Brasil, estes resultados, analisar, avaliar estes resultados. Então eu acho que o GDP também contribuiu para este fim. [...] Por conta desses resultados de avaliações externas, que ficou evidente que o maior problema das escolas, de modo geral, e da nossa em particular, estava em leitura. Então, a leitura precisava ser o foco, a retomada da importância de critérios, de sugestões... E a partir dessa ideia, o grupo do qual eu participo, que também por ter uma grande parte de participantes que são da área de humanas, achou-se que o nosso projeto poderia ficar neste caminho, porque era algo que iria ajudar em todos os outros conteúdos. [...]. Está todo mundo envolvido neste empenho. Agora, a partir de quando ele surgiu? Foi a partir das avaliações externas. (C7).

Na fala de uma das analistas, a questão das avaliações externas foi colocada como fator preponderante para a inserção das escolas que ofertavam o Ensino Fundamental quando entraram no PDP após 2007. O critério que foi utilizado para a seleção foi a nota do SIMAVE.

A partir de 2007 iniciou-se uma discussão em relação à avaliação externa, que no nosso caso é o SIMAVE, o mais importante, ela começou a ser intensificada na Secretaria, repassando para as Superintendências e chegando às escolas. E muitas ações, muitos projetos, foram atrelados ao resultado da escola. À escola de Ensino Fundamental foi permitido entrar no GDP, desde que ela tivesse um bom rendimento no SIMAVE. Então, este foi o critério. (A2).

O trabalho com projetos veio, pois, a calhar dentro da sistemática implantada pelo Governo, em especial a partir de 2007, e também no momento em que ocorria um aumento de

desenvolvimento de novos projetos na SEEMG. Em documento editado pela SEEMG em 2009 ou 2010¹⁶², uma das orientadoras do PDP ressalta a importância dos grupos de trabalhos e relaciona isso tanto com as novas tecnologias como com a perspectiva de criação de uma rede de aprendizagem. Para ela

A articulação dos grupos de trabalho por meio de um sistema de comunicação a distância, incluindo *blogs*, *e-mail* e áreas de trabalho, gera outro produto valioso: os professores se tornam usuários efetivos das novas tecnologias da informação e se articulam em redes de aprendizagem (SOUSA, 2009 ou 2010, p. 47). (Itálico no original).

Essa afirmação vem confirmar, mais uma vez, a intenção da SEEMG de articular o PDP com o processo de inovação tecnológica em curso, conforme será apresentado no item a seguir.

A metodologia de projeto, ou de trabalho por meio do desenvolvimento de projeto, deve estar voltada para a resolução de problema, para a pesquisa e para o trabalho em equipe (COSTA, 2010)¹⁶³. Deve ser também um trabalho orientado por um currículo mais aberto. No contexto da contrarreforma educacional em Minas Gerais, conforme já foi demonstrado nesse texto, uma das ações da SEEMG foi utilizar-se do GDP para implantar os CBCs; ou seja, um único currículo para toda a rede de ensino. O que está na contramão da metodologia de projeto.

Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho com a metodologia de projeto serviu para sedimentar ainda mais o gerencialismo que se implementou nas escolas estaduais. É uma metodologia que tem em suas origens a perspectiva da competição e do treinamento (COSTA, 2010), e no GDP envolveu apenas alguns/mas alunos/as. Os/as professores/as tinham que elaborar os projetos, seguindo um modelo determinado e eram avaliados a partir de critérios também preestabelecidos. O gerencialismo acabou por sufocar a potencialidade dos GDPs em utilizarem essa metodologia de trabalho.

¹⁶² Este documento não apresenta uma data específica, mas pelas colocações e pela equipe que aparece no referido documento nos indica que a data deve ser entre os anos de 2009 e 2010. A nossa suspeita é de que o documento seja de 2010, pois apresenta um “fechamento” do trabalho da SEEMG, como o segundo mandato do Governo Aécio Neves terminou neste ano, pensamos que seja uma “prestação de contas” da Secretaria. Mas, como não aparece data preferimos nos referir ao documento com a indagação da data.

¹⁶³ Costa foi orientada pelo Dácio Guimarães de Moura, no Mestrado em Tecnologia do CEFET/MG. O mesmo idealizador dessa metodologia no âmbito da SEEMG, conforme já mencionamos anteriormente no texto.

6.5 Desenvolvimento Profissional e Inovação Tecnológica: reconfiguração do trabalho docente

“Se por um lado as atuais políticas do país adotam um referencial inovador, [...], por outro lado nos inquieta quando o plano do discurso e das intenções oficiais não estão atrelados às necessárias condições para que a inovação se instale e triunfe.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

A SEEMG faz questão de salientar que o PDP “[...] não se resume a mais um curso de capacitação.” (SEEMG, 2004a, p. 5 e SEEMG, 2006c, p. 20)¹⁶⁴. E destaca esse projeto como elemento essencial na profissionalização do/a educador/a; pois o mesmo foi concebido como “[...] investimento na dimensão pessoal, aliado à constituição de ambientes escolares abertos à inovação e às novas tecnologias.” (SEEMG, 2004a, p. 6 e SEEMG, 2006c, p. 20). Para a SEEMG, o PDP

[...] articula um conjunto de ações e estratégias destinadas à construção de conhecimento e à qualificação profissional de educadores tendo em vista promover a consciência profissional e aprimorar qualificação técnico-pedagógica dos participantes. (SEEMG, 2004a, p. 5 e SEEMG, 2006c, p. 20).

O Decreto nº 43.238/03, que estabelece a organização da SEEMG a partir de 2003, definiu a função e a competência da Secretaria sobre a política de formação continuada para os professores, em Minas Gerais. De acordo com esse Decreto, em seu artigo décimo, é função da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, entre outras, “[...] definir e coordenar a implantação da política educacional do Estado no que se refere ao desenvolvimento e avaliação do ensino, à gestão educacional, à **capacitação do pessoal** e ao atendimento e organização escolar [...]” (MINAS GERAIS, 2003d). (Grifos nossos). Tem por competência, entre outras,

I – participar da definição e divulgação das diretrizes da política educacional da Secretaria de Estado da Educação; [...] VI – coordenar as ações referentes ao desenvolvimento do ensino, à gestão da escola, à capacitação do pessoal e à aplicação das tecnologias na Educação; [...]. (MINAS GERAIS, 2003d).

O artigo 11, do Decreto supracitado, faz menção à finalidade do Centro de Referência do Professor - CRP – qual seja a de “promover o processo de Educação continuada do

¹⁶⁴Essas citações aparecem no Manual de Orientação do PDP em 2004 e depois reaparecem no documento que fez o relatório do período 2003 a 2006, denominado relatório do PROJER.

professor da rede pública estadual.” (MINAS GERAIS, 2003d). E como competência desse Centro o documento aponta:

I – realizar cursos, seminários, oficinas, simpósios e outras ações que contribuam para a ampliação do conhecimento e aquisição de habilidades voltadas para o aprimoramento do trabalho docente;

II – oferecer cursos, atividades de estudo e de aquisição de conhecimentos e habilidades, que contribuam para o fortalecimento das dimensões cultural, técnico-pedagógica, ética e política do trabalho docente;

[...]

V – prestar cooperação técnica a municípios e instituições interessadas em criar na região órgãos de formação continuada;

[...]. (MINAS GERAIS, 2003d).

Silva (2010), em sua dissertação de Mestrado, investigou o CRV, no escopo de portal educacional, principalmente, no aspecto relacionado à estratégia de formação docente e do trabalho colaborativo, que subjaz esse projeto. Em seu texto, ela apresenta um histórico do Centro de Referência do Professor – CRP- que havia sido criado em 1994, mas, que no contexto do chamado “Choque de Gestão” adotado pelo Governo Aécio Neves (2003-2010), foi transformado em um Centro Virtual, no ano de 2005, segundo a autora, para atender aos anseios do “Estado para Resultados”, perspectiva do Governo mineiro naquele momento. Para a autora a criação do CRV representa a modernização do aparelho estatal, ou seja,

[...] tudo que não se colocasse aderente a essa concepção gerencial foi visto como obsoleto, ineficiente e inadequado. Assim, o encerramento das atividades do CRP se materializou sem que a perspectiva da integração de opções e espaços tecnológicos diferentes ou de coexistência do espaço físico com o espaço virtual pudesse ser examinada compreensivamente. (SILVA, 2010, p. 28).

De acordo com a SEEMG, o CRP, transformado em CRV no ano de 2005, “[...] favorece a formação continuada do educador ampliando sua capacidade de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino aprendizagem.” (SEEMG, 2009d). Entre os princípios do CRV destacam-se “a formação de gerações de educadores consciente da importância da interface entre Educação e comunicação para o desenvolvimento de sua criatividade e seu constante aperfeiçoamento.” (SEEMG, 2009d).

No Manual do PDP de 2005, aparecem duas linhas de ação, conforme mencionamos anteriormente, e a segunda linha que visava à orientação da implementação dos CBCs, foi viabilizada por meio do CRV. De acordo com a SEEMG,

Com o objetivo de auxiliar o professor a encontrar respostas para suas perguntas, o PDP planeou, em uma segunda linha de ação, um recurso que permite socializar dúvidas e experiências dos professores e ao mesmo tempo orientá-los na implantação das Novas Propostas Curriculares. Esse recurso se desenvolverá ligado ao Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) e consiste na criação de 18 fóruns de discussão das propostas curriculares das diversas disciplinas, sendo 8 fóruns dirigidos a professores do Ensino Fundamental e 10 fóruns dirigidos a professores do Ensino Médio. Os fóruns serão **coordenados por especialistas** das disciplinas desses dois segmentos. O ‘Site’ do PDP disponibilizará ‘links’ com esses diversos fóruns localizados no CRV. Nos 18 fóruns disciplinares, pretende-se apoiar a atividade docente de professores de todas as escolas do Estado de Minas Gerais com orientações específicas que incluem **exemplos de distribuição de tópicos do CBC** nas diversas séries, propostas de roteiros para o ensino desses tópicos, que ampliam as orientações pedagógicas disponibilizadas no CRV, **atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, sugestões para avaliação da aprendizagem e indicações de bibliografia**. Nesses fóruns, os professores poderão discutir suas questões específicas, **que serão comentadas por especialistas**. Os Orientadores dos fóruns darão atendimento específico aos GDP acompanhando as atividades relativas à Implantação das Novas Propostas Curriculares nas Escolas-Referência, **com o objetivo de monitoramento e avaliação do Processo**. (SEEMG, 2005a, p. 14 e 15). (Grifos nossos).

Alguns/mas coordenadores/as de GDPs ao serem questionados/as sobre o CRV, responderam que não utilizam, por motivos diversos: falta de tempo, pouca intimidade com a ferramenta, pensam que ele não ajuda na prática pedagógica, as atividades do centro não correspondem à realidade das escolas; entre outros. Houve coordenador/a que se lembrou da criação do CRV, e acha que é uma ferramenta muito rica.

[...] Aí, então, o CRV foi criado, eu trouxe isso, ajudei muito os professores, ensinei... aquele CRV é muito rico... nossa!!! É muito rico. Ele tem tudo... tem experiências, tem planejamentos... ele é maravilhoso! E muitos professores, hoje, usam o CRV. (C4).

Essa ferramenta foi o coroamento da perspectiva de formação em serviço a distância, pois por meio CRV a Secretaria poderia inculcar e disseminar sua concepção de Educação, inclusive com “modelos” de planejamentos, de avaliações, além do monitoramento das atividades dos GDPs, conforme destacamos na citação acima. Mais uma vez, o limite da formulação do PDP aparece, diríamos até sua contradição, pois, ao mesmo tempo em que a Secretaria “promete”, por meio do PDP, promover o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos/as educadores, formá-los para agir de forma autônoma e autogerenciados/as, implementa uma ação que anula essa promessa. Diferentemente do que preconizam vários documentos da SEEMG, que temos citado ao longo do texto, essa ferramenta seria coordenada por “especialista” com a função de orientar, monitorar e avaliar

todo o processo em que se diferenciou o PDP de outros cursos pensados por especialistas, crítica que foi feita pela Secretaria ao propor o PDP?

Outro/a coordenador/a que utiliza essa ferramenta relatou que há problemas no site, mas que apesar disso, consegue utilizá-lo.

Eu, em termos de postar conteúdos lá, nunca fiz isso. Utilizar os conteúdos que estão disponíveis lá, isso eu faço até com regularidade. Já entrei nos fóruns de debates, o problema é que a gestão do site¹⁶⁵, dos fóruns, ela é precária. As pessoas que são responsáveis por serem mediadoras no site deixam a desejar; elas não conseguem segurar a discussão. Acho que é um problema de como a Secretaria faz a gestão do CRV. (C33).

Essa fala condiz com aquilo que Silva (2010) afirma sobre o uso dos portais eletrônicos. E, para além da gestão, a autora coloca outros questionamentos quanto ao uso desse recurso, de maneira geral, pelos/as docentes. Para ela,

[...] também pouco se conhece sobre o que pensam e sabem os gestores de portais eletrônicos em relação aos resultados obtidos com o uso dessa ferramenta na promoção da formação docente, do trabalho docente colaborativo e do desenvolvimento local, e sobre com agem na busca das condições necessárias para que o uso desse recurso tecnológico seja bem-sucedido com relação aos propósitos anunciados. (p. 16).

Como já explicitado anteriormente, no item 6.3 dessa pesquisa, os/as coordenadores/as de GDPs enfrentaram muitas dificuldades em relação ao uso das tecnologias informacionais. Seja por desconhecimento ou por falta de infraestrutura, mas, nos relatórios, foram apresentados depoimentos dos/as orientadores/as que também relatam suas dificuldades para gerir o site. E a Secretaria responsabiliza as pessoas e não propõe solução para o problema. De acordo com a coordenadora do PDP o problema era na gestão site

Embora os Coordenadores, e até mesmo os Orientadores, tenham tido dificuldades em se apropriar das ferramentas utilizadas na comunicação a distância, o que atrasou e dificultou a realização de atividades, estas ferramentas cumpriram a sua função. (BLOG DA SIMONE, 2008).

Ainda há aqueles/aquelas coordenadores/as para quem o CRV significou uma revolução em termos de utilização de tecnologias, como por exemplo, para C35

O conhecimento de novas tecnologias, por exemplo, essa questão de usar o CRV, muitos professores não tinham o conhecimento do uso da internet para

¹⁶⁵ Acreditamos que C33 esteja utilizando este termo no sentido apontado por Silva (2010) que “[...] concebe o termo gestão de portais como o conjunto de procedimentos que buscam criar as condições mais favoráveis para o uso dos recursos implicados na estruturação e funcionalidades de um portal *web* visando obter a eficácia, a eficiência e a efetividade na realização dos seus objetivos.” (p. 39). (Grifo no original).

contribuir com sua prática. Eles não usavam, então ter acesso a aquele banco de informações, de questões, de materiais de apoio, contribuiu muito para a prática do professor.

Essa fala coaduna-se com as afirmações feitas por uma das orientadoras do PDP, Vilma Sousa, em um artigo publicado pela SEEMG. Fala essa que reafirma elementos que já explicitamos nesse texto, como, por exemplo, a relação da contrarreforma educacional mineira com as perspectivas do “Relatório Delors” e com a disseminação de uma cultura do trabalho em grupo, principalmente, na elaboração e execução de projetos educacionais e as tecnologias entendidas como medidas que mudariam o perfil da escola pública. Ela conclui que

Sem dúvida, o PDP deixa plantadas em 353 escolas de Minas sementes de competências essenciais à sociedade do século XXI: a sensibilidade ao contexto, a capacidade de **aprender a aprender**, a cultura do trabalho em grupo e a sintonia com as tecnologias da contemporaneidade. (SOUSA, 2009 ou 2010, p. 47). (Grifos nossos).

A SEEMG, em consonância com os documentos editados pelos organismos internacionais, na área da Educação, enfatiza o uso das tecnologias na Educação como fator capaz de promover mudanças qualitativas na Educação. Em documento que apresenta o projeto Escolas em Rede, a Secretaria é enfática em dizer que não há alternativas para os educadores; as “novas tecnologias” são uma realidade e esses devem se adequar no sentido de utilizá-las. As tecnologias são vistas como fator preponderante para o processo de inovação que se iniciaria. Em dois momentos a Secretaria expressa isso em seus documentos, da seguinte maneira:

Hoje, a questão que está colocada para os educadores não é se devem ou não introduzir as novas tecnologias na Educação, mas como devem fazê-lo, ou seja, de que modo essas tecnologias poderão contribuir efetivamente para a inovação e o desenvolvimento da atividade educacional. (SEEMG, 2005b, p. 9 e 2007a, p. 2)¹⁶⁶.

Assim não cabe a discussão se devemos ou não introduzir essa tecnologia na escola. As questões a serem enfrentadas são outras, por exemplo: como inseri-la no trabalho pedagógico se, apesar de tão presente na sociedade, não é ainda usada pelos professores no seu dia-a-dia? De que maneira a informática pode ser utilizada para ajudar a enfrentar os antigos e os novos problemas? (SEEMG, 2005d, p. 29).

Para consolidar o uso da tecnologia na Educação a SEEMG lançou, em 2005, o Projeto Escolas em Rede, que era voltado para a inclusão digital nas escolas estaduais

¹⁶⁶ Essa mesma fala da SEEMG é repetida num documento de 2007 (SEEMG, 2007a, p. 2).

mineiras. De acordo com a Secretaria “Desenvolver a cultura do trabalho em rede nas escolas estaduais e incorporar as novas tecnologias ao trabalho educativo [...]” (SEEMG, 2005b, p. 10) eram as duas grandes contribuições que o projeto pretendia oferecer, contribuindo dessa maneira, para o desenvolvimento do sistema público de ensino em Minas Gerais. Segundo a SEEMG, o uso das TICs ainda serviria para atender ao aluno e também melhorar o nível de profissionalização dos professores, ressaltando que

O grande desafio é serem bem-sucedidos [os/as professores/as da rede pública] trabalhando com todos (os mais pobres, geralmente) que recorrem à rede pública. É no momento em que a realidade resiste, e que os obstáculos se apresentam, que se torna necessária um mais elevado nível de profissionalização.

Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores é uma tarefa necessária e um meta passível de ser realizada, em função das facilidades de acesso às informações e recursos que as novas tecnologias possibilitam. (SEEMG, 2005d, p. 54 – 55).

Nesse documento, a Secretaria faz também uma menção à introdução da EaD como possibilidade para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem. Quando afirma que

Os materiais didáticos e os métodos de ensino devem poder ser utilizados na Educação face-a-face e na Educação a distância. Na verdade, a incorporação das novas tecnologias da informação à Educação torna cada vez menor a diferença entre essas duas modalidades de Educação. (SEEMG, 2005d, p. 55).

A Secretaria ressalta, ainda, no documento de 2007, que o uso das tecnologias deve estar a serviço da aprendizagem e não como fator determinante da mesma; ou seja, deve estar subordinada ao modo como o aluno aprende e se desenvolve. Confluindo para o que tem sido denominado de “Sociedades em redes¹⁶⁷”, com o intuito de desenvolver uma cultura do trabalho em rede nas escolas estaduais mineiras e incorporar as novas tecnologias ao trabalho educativo, além de contribuir com o processo de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, com a profissionalização dos professores “[...] em função das facilidades de acesso às informações e recursos que as novas tecnologias possibilitam.” (SEEMG, 2007, p. 25).

A Secretaria ainda reforçou que

O que queremos colocar em evidência é que novas tecnologias podem tanto contribuir com uma metodologia diferente para abordar o ensino de antigos conteúdos, melhorando as condições de aprendizagem dos alunos, quanto

¹⁶⁷ Termo utilizado por Castells (1999) para designar o momento que estamos vivendo, onde as redes “[...] são a essência tanto da economia, quanto da sociedade” (SEEMGb, 2005, p. 10, e SEEMG, 2007a, p. 3).

permitir inovação mais profunda, levando a escola a repensar não só sua metodologia, mas os conteúdos e objetivos escolares. (SEEMG, 2005d, p. 31).

Para De Rossi (2005) a utilização do termo inovação ganhou destaque nas reformas implementadas, principalmente a partir dos anos 90 do século XX. No entanto, a autora considera que as inovações somente ocorrem quando os sujeitos da escola são convencidos a realizar essas inovações, não bastam os ordenamentos legais, é necessária a participação dos/as educadores/as. A autora afirma que

As inovações que se introduzem no sistema formal de Educação resultam de coalizões negociadas, explícita ou implicitamente, com os sujeitos da escola. As inovações e mudanças mais substantivas ocorreram ao longo da História pelas vias menos formais, na cultura escolar, no processo de construção de experiências e de projetos pedagógicos alternativos. (DE ROSSI, 2005, p. 948).

O termo inovação vem ganhando espaço na área educacional, estando quase sempre relacionado ao processo de desenvolvimento econômico do País via qualidade da Educação. Atendendo aos anseios neoliberais apontados, em especial, pelas agências multilaterais de financiamento, os governos têm adotado medidas, em sua maioria regulatórias, no sentido de implementar as orientações do capital mundial, com vistas a aumentar a produção por meio do desenvolvimento de novas tecnologias. Entretanto, os países periféricos, como é o caso do Brasil, estão muito atrasados em termos de desenvolvimento tecnológico, o que temos presenciado então é uma exploração de mão de obra barata pelas multinacionais, que mantêm seus “cérebros” nos países de origem; a produção acontece apenas como aplicação de tecnologias e não há, ou ainda é incipiente, o desenvolvimento de “novas tecnologias”.

E no caso específico da Educação, uma vez mais, os/as professores/as são “convocados/as¹⁶⁸” a desempenhar um papel de executores/as desse processo, e cursos de capacitação são pensados em termos de inculcar na cabeça dos/as educadores/as a necessidade de inovar para obter qualidade na Educação. Nesse sentido, foram realizados seminários, conferências e outros eventos congêneres, com a intenção de intensificar o discurso e promover as mudanças pelo convencimento da repetição.

Em 2002, por exemplo, aconteceu uma conferência internacional denominada: “Desempenho dos professores na América Latina: Tempos de Novas Prioridades”, na qual as pedagogas Teresa Cristina Rego e Guiomar de Namor Melo, ícones da Educação no País,

¹⁶⁸ Gadotti (2008, p. 12) utiliza esse jargão em um texto denominado: “Convocados uma vez mais: rupturas, continuidade e desafios do PDE, no qual tenta convencer, especialmente, os/as professores/as e alunos/as de pedagogia e das licenciaturas em geral, de que o PDE seria “algo novo e que tem chance de dar certo.”

proferiram uma palestra cujo título era: “Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência”. Nesse texto as autoras são categóricas ao afirmarem que “[...] o professor desse século terá que ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem [...]” (REGO; MELO, 2002, p. 4).

Essa conferência aconteceu para formalizar o “consenso” estabelecido entre os países latinos americanos e os ideais da Conferência de Jontiem e posteriormente Dakar e outras que já mencionamos anteriormente nesse texto.

No “Relatório Delors” essa relação entre tecnologia e inovação, como fator preponderante no sistema educacional aparece de maneira mais explícita ainda, quando seus autores dizem que

A relação entre o ritmo do progresso técnico e qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a **utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador**. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, **inovadores** e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, et al., 1998, p. 71). (Grifos nossos).

A SEEMG, ao propor a reestruturação curricular e a inserção dos CBCs, vinculou a mudança curricular ao uso das TICs dizendo que:

Reconhecer a Educação, em função das novas tecnologias da informação e da comunicação, requer examinar, entre outros, pelo menos os seguintes aspectos: o conceito de currículo, os conteúdos escolares, a forma de abordagem dos fenômenos, a natureza dos objetos de estudo, o uso de simulações na Educação escolar e a flexibilidade curricular. [...], as novas tecnologias ficam incorporadas à nova concepção de currículo como algo indispensável. (SEEMG, 2005d, p. 50-51).

Esse incentivo à busca pela inovação ganhou eco ao longo desses anos, o que pode ser verificado no Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 à 2020 (LEI 19.481, de 12 de janeiro de 2011); que institui dez ações estratégicas para a formação e valorização dos profissionais de Educação Básica, e entre elas destacamos:

Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de Educação Básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, **à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação** e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino;
[...]

Implementar, em até dois anos, Programa de **aquisição de computadores** e outros materiais para o uso dos profissionais de Educação Básica das escolas públicas.

[...]. (MINAS GERAIS, 2011a). (Grifos nossos).

E para cumprir com essas ações, a SEEMG editou o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da SEEMG, e criou na estrutura orgânica da Secretaria a Diretoria de Tecnologias aplicadas à Educação, que tem por finalidade, entre outras

[...] oferecer aos profissionais da Educação da rede estadual um sistema de apoio à atividade docente, baseado nas modernas tecnologias de comunicação e informação, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Básica em Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2011g).

Em outras palavras, em termos de ordenamentos legais, a SEEMG tem promovido a “revolução tecnológica”, introduzindo nas escolas estaduais mineiras, por meio da utilização de computadores, a inovação tecnológica. Os/as coordenadores/as de GDP foram “obrigados/as” a saber manusear esse equipamento, não somente no sentido de utilizá-lo como ferramenta pedagógica, mas também, como instrumento de comunicação entre a escola e os/as orientadores/as de Belo Horizonte, além de terem que aprender a “construir um blog” e “alimentá-lo”. As falas abaixo são ilustrativas nesse sentido.

Cada GDP, a partir do segundo ano, tinha um blog. E nesse blog nós trocávamos informação com o estado todo. Cada GDP tinha um blog na Secretaria. E nesse blog trocávamos ideias com todos os outros GDPs, não só os da mesma área, mas com os de áreas diferentes. Era uma coisa rica, os participantes também podiam acessar, mas, poucos acessavam. Era uma época em que internet ainda não era quase que uma obrigação, hoje todos tem internet, em 2003, 2004 eram poucas as pessoas que tinham acesso à internet. Mas, as discussões eram muito interessantes. Tudo o que produzíamos, colocávamos no blog, e era assunto em pauta... discussão com todos os grupos. (C5).

[...] é mais um canal de comunicação muito bom, tem muito material legal, tem muitos vídeos postados, dá para passar ... é um meio econômico, sem gasto algum, quase, e bastante eficaz, a gente usou e usa muito o blog. (C7).

Nós tivemos que mexer com blog, uma coisa que eu não estava acostumado e tive que aprender... [...]. (C38).

A justificativa para a defesa da tecnologia e da inovação está vinculada às ideias de managerialismo ou gerencialismo. Como afirma Gewirtz (2002, p. 133), no âmbito do quadro managerialista “[...], os professores serão apenas autorizados a exercer seu juízo e a serem

inovadores dentro de limites muito restritos. Em particular, eles precisam mostrar que qualquer inovação conduz a resultados mensuráveis – à melhoria dos resultados dos exames.”.

Para a maioria dos/as coordenadores/as de GDPs, o envolvimento com o PDP possibilitou uma oportunidade de aprender a usar o computador, as ferramentas da internet e outros similares. Nos manuais de orientação do PDP, vinham instruções de como utilizar as três principais ferramentas de comunicação na web: A Área de Trabalho Orientado (ATO); o Sistema de Blogs para Projetos Educacionais (SBPE) e o webmail.

O ATO foi a primeira ferramenta utilizada no âmbito do PDP, pela qual os/as coordenadores/as preenchiam os formulários e as tarefas coletivas para serem enviadas para os/as orientadores/as em Belo Horizonte. De acordo com a SEEMG, “é uma ferramenta utilizada para levantamento de dados sobre o projeto, criação e preenchimento de formulários para avaliação e acompanhamento das atividades realizadas pelos participantes do PDP ao longo do ano.” (SEEMG, 2010b, p. 46). Inclusive, em 2004, foi desenvolvido e preparado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos da SEEMG um “Guia de navegação no site do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores¹⁶⁹”, para os/as técnicos/as das diversas SREs para que eles/as pudessem auxiliar os/as coordenadores/as de GDPs no cumprimento das tarefas que eram todas online.

O SBPE foi utilizado a partir de 2007 como uma forma de comunicação entre os/as participantes do projeto; oportuniza também a participação efetiva da comunidade geral, que poderia acompanhar e avaliar os resultados dos projetos, podendo contribuir com sugestões por meio de comentários registrados nos blogs. De acordo com a SEEMG

O SBPE é um sistema para criação de webpages no formato de blog. Por meio de relatos enriquecidos com imagens, arquivos anexos e links, os educadores podem divulgar nesse sistema os trabalhos realizados nas escolas, criando o hábito de registro, participando de uma rede de trocas de experiências e constituindo-se como produtores de conhecimento. (SEEMG, 2010b, p. 7).

Para alguns/mas coordenadores/as, esse sistema a distância por vezes se tornava mais um problema, pois as escolas, apesar da promessa da Secretaria, não foram equipadas rapidamente com computadores ligados à internet. Então o/a coordenador/a tinha que solucionar esse problema, por vezes, utilizando de lan houses. O trabalho então era feito “Fora da escola, em lan house, a gente tinha que ir e postar os trabalhos, postar o próprio projeto, a

¹⁶⁹ Este guia teve como responsável a equipe técnica da Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos, nas pessoas dos seguintes técnicos/as: Edmar Rabelo, Márcia Santos Fonseca, Marcos Vinícius Esquário e Romney Camilo de Almeida Silva. (SEEMG, 2004e).

gente tinha que fazer todo o trabalho em lan house; pagava aquela hora para poder fazer” (C1). Além disso, do problema da falta de infraestrutura, em geral a tecnologia foi usada para intensificar o trabalho docente e não para emancipar esse trabalho. “É fortalecida a racionalidade instrumental, que resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios, em detrimento das mediações.” (BARRETO, 2012, p. 990-991).

No PDP de 2005, no contexto da discussão dos CBCs e da introdução do NPCEM, a Secretaria já reconhecia essa deficiência do projeto, entretanto preferiu não discuti-la com os/as coordenadores/as. A fala da SEEMG foi a seguinte:

O desejo de introduzir as novas tecnologias da informação no currículo pode esbarrar nas condições das escolas- inexistência de uma sala de informática ligada na internet ou falta de manutenção dos computadores, ou ainda, falta de formação mínima para o uso dessas tecnologias. Nessa seção trataremos somente do valor educativo dessa tecnologia. A segunda categoria, apesar de relevante e fundamental, foge ao escopo deste módulo. (SEEMG, 2005d, p. 29).

Não tratou do assunto da falta de infraestrutura naquele módulo nem em nenhum outro. A Secretaria sempre se esquivou de fazer essa discussão, procurou sempre colocar a responsabilidade fora do âmbito da Secretaria.

Havia também uma avaliação do grupo por meio do blog. Em um dos blogs dos/as orientadores/as dos GDPs constavam os critérios utilizados nessa avaliação.

Para a **primeira avaliação** do Blog, o grupo deverá ter postado as/os seguintes informações/documentos:

Nome do Blog;

Nome do Coordenador;

Nomes dos participantes;

Informações sobre a Escola;

Foto (Coordenador/Grupo/Escola)

Ata da reunião realizada com o GDP para repasse de informações sobre o 1º Encontro de Coordenadores

OBS: Será considerado **insuficiente** o Blog que deixar de postar dois dos itens indicados acima.

B) Para as atualizações posteriores, considerar os seguintes critérios:

Postar todos os textos longos – atas, relatórios, materiais produzidos, instrumentos de avaliação, etc..., em arquivos anexos em Word.

Padronizar os títulos dos arquivos a serem postados no blog.

- Plano de Estudos_Módulo 1_GDP ____
 - Ata_Reunião nº ____ GDP ____
 - Relatório_Objetivo_Específico nº ____ GDP ____
 - Cronograma_GDP ____
- etc....

Ao postar as imagens e fotos, lembrem-se de colocar **legenda, datas e nomes das pessoas**. Certifiquem-se de que foto tem tamanho adequado para o espaço do Blog, para evitar desconfigurações.

Comentar todas as fotos referentes ao projeto, associando-as com os objetivos e suas ações. Desse modo, as fotos deverão ser articuladas com as atividades previstas no Cronograma.

Elaborar registros/relatórios **consistentes** e **relevantes**, que traduzam o movimento do grupo no desenvolvimento do projeto (as ações desenvolvidas pelos professores, aquelas que foram desencadeadas com os alunos, os materiais produzidos, as reflexões do grupo sobre o trabalho, etc..).

Apresentar comentários dos participantes do projeto (professores, alunos, demais profissionais da escola e também dos parceiros, quando for possível) e os relatos das ações realizadas, com indicações dos participantes quanto ao seu aprendizado, diante do que está sendo vivenciado. (BLOG DA CLAUDIA, 25/03/2009). (Grifos no original).

Talvez por isso na entrevista tenha sido colocado o seguinte em relação à avaliação do blog: “O nosso blog ficava sempre muito bem organizado, era sempre elogiado, mas eu penava para fazer as coisas, tirar as fotos, enviar as fotos... mas nunca atrasei com as tarefas.” (C11).

Por meio das entrevistas tivemos acesso a alguns blogs que ainda estavam ativos. Nesses espaços pudemos verificar os problemas que apareceram nas entrevistas. Em um blog foi encontrado o seguinte relato: “Tivemos dificuldades de colocar no blog as ações acima, pois o laboratório de informática da escola ficou desmontado por quatro meses devido às obras” ([...]07/12/2009). Foram encontradas também declarações que explicitavam problemas relacionados às questões técnicas, que prejudicavam o andamento das ações do projeto. O registro a seguir ilustra isso.

Comentamos as dificuldades encontradas com o funcionamento não adequado do Blog. Notamos certo desânimo por parte de alguns por temer não cumprir, devido a problemas técnicos os prazos determinados para a entrega e a devida atualização do Blog. Ficou claro que estamos fazendo a parte que nos cabe e que o problema técnico encontrado não é de nossa competência. Esperamos que esse problema seja sanado o mais breve possível, até porque a Secretaria, deve ter técnicos competente para acabar com o vírus instalado no site. ([...] 24/03/2009).

Aliado às outras dificuldades que os/as coordenadores/as de GDP enfrentavam, como a sobrecarga de tarefas, falta de um horário específico para realizar as reuniões, demora na entrega das verbas, e outras, que já foram mencionadas nesse texto, o blog também se tornou mais uma tarefa que sobrecarregou ainda mais o/a coordenador/a de GDP.

Isso evidencia que o avanço em potencial que deveria ter sido promovido pelo uso das tecnologias criou dois problemas: 1) a intensificação do trabalho dos/as docentes, e 2) a não realização do trabalho por falta de estrutura. Ou seja, “[...] o plano do discurso e das intenções

oficiais não estão atrelados às necessárias condições para que a inovação se instale e triunfe.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 181).

Gewirtz (2002) adverte que

[...] não é apenas a quantidade de trabalho que é afetada pelas políticas managerialistas. A natureza do trabalho que os professores fazem está também a ser afetada. Em particular, as políticas managerialistas produzem uma deterioração nas relações sociais da Educação e um estreitamento do seu foco e um aumento da tecnicização e rotinização do trabalho dos professores [...]. (GEWIRTZ, 2002, p. 128).

O blog tornou-se uma forma de acompanhamento e de verificação do cumprimento das tarefas, uma vez que a formação era realizada a distância, necessitando, pois, de instrumentos que garantissem que o projeto estaria em andamento. Além disso, reforçou os elementos apontados por Gewirtz (2002), que sejam: a tecnicização e a rotinização do trabalho docente. As orientações nos blogs demonstram isso, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 26 - Agenda: Área de avaliação educacional e institucional

| Tarefa/Atividade | Prazo de envio/ realização |
|---|---|
| Participação no 1º Encontro. | 11, 12 e 13 de março. |
| Reunião de GDP para repasse de informações recebidas no 1º Encontro. | Na semana de 16 a 21 de março. |
| Preenchimento do Relatório de Avaliação do 1º Encontro de Coordenadores (Formulário). | Até 22 de março (data limite). |
| Estudo do 1º Módulo do Plano de Estudos. | Até 04 de abril. (2 semanas para estudo) |
| Envio das sistematizações dos estudos do M1 | Até 12 de abril (data limite). (uma semana após a finalização dos estudos do Módulo 1) |
| Elaboração e envio do Plano de Projeto (1ª versão). | 12 de abril (data limite). |
| Estudo do 2º Módulo do Plano de Estudos. | Até 25 de abril. (2 semanas para estudo) |
| Envio das sistematizações dos estudos do M2 | Até 03 de maio (data limite). (uma semana após a finalização dos estudos do Módulo 2) |
| Elaboração e envio do Plano de Projeto reformulado. | Até 03 de maio (data limite). |
| Estudo do 3º Módulo do Plano de Estudos. | Até 16 de maio. (2 semanas para estudo) |
| Envio das sistematizações dos estudos do M3 | Até 24 de maio (data limite). (uma semana após a finalização dos estudos do Módulo 3) |
| Elaboração e envio do Plano de Projeto reformulado - última versão. | Até 24 de maio (data limite). |

| | |
|---|---|
| Elaboração do Relatório do Plano de Estudos e anexação no Blog. | Até 31 de maio (data limite). |
| Elaboração e Anexação do Cronograma Geral no Blog | Até uma semana após aprovação do Plano pelo Orientador. |
| Realização do Objetivo Específico 2. | |
| Elaboração do Relatório do Objetivo Específico 2 e anexação no Blog. | |
| Realização do Objetivo Específico 3. | |
| Elaboração do Relatório do Objetivo Específico 3 e anexação no Blog. | |
| Realização do Objetivo Específico 4. | |
| Elaboração do Relatório do Objetivo Específico 4 e anexação no Blog. | |
| Realização do Objetivo Específico 5 | |
| Elaboração do Relatório do Objetivo Específico cinco e anexação no Blog. | |
| 1ª Atualização do Blog com informações sobre os trabalhos do grupo (março). | Até 22 de março. |
| Envio, através do Blog, da Ata da 1ª Reunião do GDP para repasse das informações. | Até 29 de março. |
| 2ª Atualização do Blog com informações sobre os trabalhos do grupo (março). | Até 31 de março. |
| Atualizações posteriores do Blog com informações sobre os trabalhos do grupo (de abril a novembro). | As atualizações deverão ser realizadas, no mínimo, quinzenalmente (duas atualizações mensais). |

Fonte: BLOG DA CLAUDIA, 2009. (Negrito no original).

O blog tornou-se uma forma de regulação do trabalho docente, desempenhando o papel de gerador de performatividades nos/nas coordenadores/as de GDPs. Nos dizeres de Ball (2001)

O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isso é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o ‘surgimento’ do desempenho, da *performance*- o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados. (BALL, 2001, p. 110). (Itálico no original).

O trabalho de orientação feito a distância era facilitado por outro elemento, a padronização, que já estava presente nas políticas educacionais em Minas Gerais desde a década de 1990. Nos blogs dos/as orientadores/as havia formulários e instruções para o preenchimento deles, de maneira a padronizar o trabalho dos/as coordenadores/as de GDP.

Aparecem os seguintes modelos de formulários: agenda mensal, ata de reunião, respostas dos planos de estudos, relatório do/a coordenador/a, além do modelo de apresentação de slides que deveriam ser preparados para a apresentação na conclusão dos trabalhos em Belo Horizonte (detalhando o que deveria aparecer em cada item).

Outro instrumento utilizado pelos/as coordenadores/as foi o webmail, que, segundo a SEEMG, deveria ser

[...] o provedor de correio eletrônico institucional. Nesse sistema foram criados endereços eletrônicos para Orientadores e Coordenadores. Caso Orientadores e Coordenadores desejem trocar mensagens de caráter pessoal - **que não podem ser expostas publicamente em seus Blogs-**, deverão utilizar os endereços do *webmail*. Orientadores e Coordenadores devem acessar o correio do *webmail* **pelo menos duas vezes por semana**. (SEEMG, 2010b, p. 4). (Grifos no original).

Em relação ao webmail as entrevistas explicitaram o seguinte:

Tínhamos textos que eram enviados, aí nós respondíamos as questões propostas e eu enviava tudo via e-mail ou pelo blog. Eu anexava todas as atividades e tudo. (C23).

Então nos comunicávamos muito através de e-mails, através do blog, que era por onde nos comunicávamos mais. (C31).

A finalidade de consolidar a cultura do uso das tecnologias, principalmente o computador, parece ter atingido os resultados esperados pela Secretaria de Educação, pelo menos dentro do PDP. Os/as coordenadores/as aprenderam a utilizar as ferramentas que foram disponibilizadas pela Secretaria, mas eles/elas não tiveram alternativa, uma vez que para que o GDP continuasse funcionando era necessário a utilização dessas ferramentas; pois era o meio disponível para comunicarem com a Secretaria e com os/as orientadores/as de Belo Horizonte. Concordando com Barroso (2011), acreditamos que essas formas de relacionamento que foram estabelecidas entre orientadores/as e coordenadores/as de GDPs garantiram a coordenação a distância dos trabalhos desenvolvidos, em que “[...] o controle pelas normas é substituído por um controle sobre os processos e sobre os resultados [...] com a imposição de tarefas padronizadas para a sua operacionalização na prática dos professores.” (BARROSO, 2011, p. 112).

Acreditamos também que todo esse processo de mobilização em torno da inovação esteja articulado e vinculado à criação de uma nova sociabilidade do/a educador/a, preparando-os/as para as mudanças em curso. A SEEMG, já no ano de 2005, propugnava que

Projetos de inovação, que afetam mais profundamente a estrutura estabelecida, não se realizam sem provocar mudanças substantivas nas práticas e nas concepções existentes, pois determinam uma forte pressão em direção a rupturas com a cultura institucional vigente. Ao tentar produzir mudanças dessa natureza, tais processos de inovação revelam sua complexidade. Em razão disso, as mudanças precisam ser pensadas de forma global, embora devam ser implementadas progressivamente e cuidadosamente. Mas, a proximidade de resistências não deve ser vista como uma ameaça ao projeto de inovação. Ao contrário, é preciso ter claro que o desenvolvimento pessoal e profissional, no contexto do processo de mudança é condição necessária para sua realização e efetiva consolidação. (SEEMG, 2005a, p. 22).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, essas ideias foram sendo sedimentadas pelos/as coordenadores/as de GDP, a ponto de defenderem a “necessidade” de atualização e consulta aos blogs, pois era um dos itens a ser avaliado no blog, conforme apresentado anteriormente. Algumas falas dos/as coordenadores/as que foram coletadas nos blogs são ilustrativas quanto a isso.

Disse a eles ainda sobre o Blog e as notícias que deveremos anexar quinzenalmente e sobre a importância de todos estarem buscando notícias e acessando o Blog, expressando seus comentários e críticas para o bom andamento dos trabalhos. Sobre o acesso devemos realizar tanto no Blog, como no site da Secretaria de Estado da Educação, o Centro de Referência do Professor e outros sites educativos e informativos, repassei o endereço eletrônico de todas as páginas citadas, principalmente as páginas de acesso a Secretaria e o Blog (www.educacao.mg.gov.br, [...]). Falei ao grupo que realizaremos reuniões para estudos de aprendizagem, ainda nas reuniões realizaremos leitura dos textos propostos para o desenvolvimento dos trabalhos, que terão respostas a serem postadas no blog para discussão. Houve algumas discussões pela falta de tempo, mas nada que pudesse atrapalhar o andamento dos trabalhos. ([...], 21/03/2009).

As coordenadoras do projeto colocaram a dificuldade que estão tendo para ir atrás dos colegas cobrarem ações, pois as duas estão com turmas de 3º ano que irão fazer as avaliações do Governo, assim elas precisam desenvolver nos alunos habilidades para as provas, com isso estão sem tempo de ir atrás das ações. Elas fizeram os pedidos para os professores entregarem as atividades, pois o projeto neste ano é mais curto do que nos anos anteriores. ([...], 16/05/2010).

Por meio dos blogs, foi possível identificar uma aceitação e assimilação do discurso gerencial pelos/as coordenadores/as, que além de requerer uma capacidade de organizar o grupo deveria “Também requer uma capacidade gerencial de modo a englobar toda a comunidade escolar através da ação multiplicadora de nossos alunos.” ([...] 16/07/2009).

O discurso da necessidade de avaliação também ganhou ressonância, sendo sugerido por um/a coordenador/a

Vincular efetivamente a participação em projetos ao salário dos professores, nas universidades federais os professores tem que apresentar uma determinada pontuação, relacionada à produtividade, para garantir seu salário. Apenas incentivar, mostrar resultados relacionados à melhoria no envolvimento do aluno na escola não garante a participação efetiva dos professores. ([...] 06/12/2009).

O projeto de formação continuada em serviço oferecido pelo PDP promoveu uma reconfiguração do trabalho docente dos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino, que tiveram que aprender a utilizar as tecnologias da informação para elaborar os projetos dos GDPs. Não estamos, com isso, dizendo que seja ruim a utilização das tecnologias, no entanto, isso se configurou em sobrecarga e intensificação do trabalho para os/as professores/as, em especial para os/as coordenadores que trabalharam além do seu horário, em casa, de madrugada, nos finais de semana... Porque o trabalho poderia ser realizado em qualquer lugar que tivesse computador e internet. Muitas postagens nos blogs foram feitas durante a madrugada.

Entretanto, muitos/as coordenadores/as relataram que, apesar da sobrecarga, aquele projeto era importantíssimo para a escola, principalmente, porque financiava ações, que fora do projeto, seriam inviabilizadas, visto que as escolas não recebem verbas para isso.

O fator preponderante para a continuidade do projeto por tantos anos foi, com certeza, a questão do financiamento. Nas entrevistas, ao apontar os aspectos positivos do projeto, o financiamento das ações sempre apareceu como fator preponderante, tanto para os/as gestores/as e as analistas, como para os/as coordenadores/as.

Os benefícios foram os financeiros, mais estes aspectos positivos que acabei de citar. O aspecto financeiro era que cada projeto tinha um valor de 6 mil reais, 4 mil reais, para consumo, tudo que fosse necessário durante o projeto e 2 mil para aquisição de material permanente. Então o professor poderia ter todo o material que fosse necessário, pagamento de ônibus para visita a vários locais, para confecção de livros, no turno da tarde foi feito o livrinho de poesia. E também para o próprio professor trabalhar... tinta, papel, tudo que era necessário. (G1).

A escola ganhou coisa? Ganhou sim... a escola melhorou muito porque, quando eu te falei que a escola não tinha datashow, a escola tinha vontade de ter datashow, telão, e nós falávamos assim: 'Ah! Mas, nós precisávamos tirar umas fotos com uma câmera digital...' E não tínhamos, eram apenas aquelas máquinas antigas... Filmadora... Então, hoje melhorou muito, nós temos tudo isso. E temos em uma quantidade significativa, então, houve uma melhoria na infraestrutura e o professor pode modernizar o seu trabalho; através de todos estes projetos. (G3).

Quanto ao ponto positivo foi com relação aos materiais que a escola recebeu. Nesta época do PROJER todas as escolas referência receberam grande

quantidade de equipamentos, TV, datashow, filmadora... foram materiais que ficaram de resíduo do projeto nas escolas. (G4).

A aquisição de bens permanentes, de consumo... ajuda muito a escola... principalmente, no material didático. Material que o próprio aluno usa... se nós não tivéssemos o GDP, nós não daríamos conta, porque? A contribuição dos pais, ela é muito pequena. Então se nós não tivéssemos, nestes dois últimos anos, a contribuição do GDP, neste aspecto, nós não daríamos conta de manter a escola com tudo o que ela necessita, principalmente, as questões pedagógicas. (G7).

Uma das coisas que as escolas priorizam bastante é com relação à verba que vem, que é quando a escola consegue desenvolver mesmo o projeto de forma mais produtiva, vamos assim dizer. [...]. Essa questão da verba que chega para a escola, porque tem escola que tem uma verba mais restrita, e essa verba ajuda a escola no Programa. E através da verba que vem deste Programa acaba que ajuda outros setores da escola também. (A1).

Este projeto tem ajudado a escola, as verbas que foram adquiridas com este projeto, ela tem contribuído. [...]. Então isso está sendo possibilitado graças ao dinheiro deste projeto, também. E as melhorias? Porque nós adquirimos computadores... o computador da sala dos professores é extremamente utilizado, todo mundo ... a impressora... as tintas são conseguidas pela escola [...]. (C2).

Sempre favoreceu... computador, notebook, datashow, o som da escola... nós temos um som aqui hoje que nós podemos fazer qualquer festa aqui, antigamente nós alugávamos... então este material é bom. Isso é positivo. O GDP... eu torço para que ele continue, porque a escola perde se ela não continuar ... há um corte do processo. (C8).

Os aspectos positivos é que a escola recebia uma certa quantia de dinheiro e que ela mesma tinha autonomia de decidir o que comprar. Vinha o dinheiro e o grupo, mais o coordenador decidiam ... precisa de uma câmera, precisa de um armário, precisa de uma máquina, precisa... e nós fomos comprando. Eu acho que isso aí é um aspecto positivo que de alguma forma ajudou a comprar material para a escola. (C9).

Aqui na nossa escola a questão financeira, como Escola Referência, essa escola recebeu um tanto bom de verba. Porque conseguiu... teve um ano que foi mais de um milhão, outro ano foi 400 mil, agora eu não nem sei qual que é o valor... que vai iluminar a escola toda... Então, houve uma reforma... (C27).

As falas acima nos remetem àquilo que Gewirtz (2002) identificou em suas pesquisas como resposta dos/as professores/as ao managerialismo, classificada pela autora como uma “relutância em se implicarem nas políticas”. Essa resposta, segundo a autora, está relacionada ao fato dos/as docentes cumprirem as exigências impostas pelo managerialismo mesmo sabendo que isso não terá efeito sobre os/as estudantes. No entanto, fazem-no até mesmo sem hesitar para que “[...] possam ter os recursos necessários para continuar a fornecer uma Educação de qualidade razoável.” (GEWIRTZ, 2002, p. 137). Esse parece ter sido também o

sentimento manifestado por grande parte dos/as coordenadores/as de GDPs, que participaram da presente pesquisa.

Em relação à categoria intelectual ou de organizador da cultura, pudemos identificar ainda, que os/as professores/as, a partir do processo que vivenciaram nos GDPs, ao longo desses anos, demonstram posições diferenciadas, como ocorreu também nas outras categorias. Para alguns/mas, a formação continuada não apresentou contribuição no sentido de torná-los/as intelectuais, como é apontado por Gramsci, ou seja, no sentido de influenciar o grupo a mudar, transformar, ser um divisor do modo de vida. Isso não aconteceu, porque o GDP não provocou modificações expressivas, os/as professores não estavam preparados/as para executarem o projeto e a formação também não conseguiu incutir neles/as essa ideia de mudança; faltou um estudo mais aprofundado de determinados aspectos do conhecimento, ou ainda, porque não provocou mudanças no agir dos/as professores/as participantes do projeto. Além de ter sido feita a adesão ao projeto sem a consulta aos/às professores/as, segundo um/a coordenador/a. As falas abaixo marcam esses posicionamentos.

Tem que liberar o professor para estudar. Tem que pagar mesmo para fazer Mestrado. A faculdade prepara o professor só para ensinar a matéria dele; mas para fazer pesquisa, trabalhar com projetos na escola... realmente não tem condição. A não ser que dois, três façam pela escola... o que não é correto. A questão da infraestrutura... você viu como você foi recebida na escola... agora você imagina a luta que eu tive... [...]. Os problemas são estes: primeiro: não tem tempo escolar para o projeto; segundo, não tem infraestrutura material; outra coisa, como a escola tem uma estrutura montada, o diretor obedece àquela estrutura, parece que qualquer coisa que fuja a ela, que fica fora do controle dele, ele vai ficando muito nervoso, então essa foi a realidade na nossa escola... ele dava um apoio relativo. Ele queria receber aquele dinheiro, ele queria que a escola dele aparecesse... ir na SRE ...e saber que a escola dele está acontecendo... em BH... Não existe uma parceria efetiva... [...] **O centro não é o resultado em relação ao aluno**, o centro é o resultado em relação à Superintendência, à UFMG, ao Center Shopping... como se diz, foi o prefeito, foi o reitor da UFU, todo mundo lá... e os diretores das escolas que conseguiram apresentar trabalhos... **O centro não era o aluno, eram os políticos**. [...]. Agora não é uma coisa que deve ser feita pelo professor. O professor precisa sim, não ser ajudado nestes grupinhos de formação continuada; não é isso não, isso cria rixas, os mais competentes não vão querer passar, como eu passei... [...]. Teve escola que quem escrevia o projeto era unicamente o professor, sem a participação dos alunos... Isso não é a maneira correta, o GDP não funciona assim... Você vai falar: 'Então você essa sendo contraditória, o GDP desenvolveu cinco professores.' Não! ... Já eram professores que estavam preparados para isso, eles queriam, queriam muito. Agora se você for esperar que em um universo de professores eles queiram dessa maneira... não vai ter frutos muito bons... você vai ter um ou outro... Se o professor faz o seu Mestrado, faz parte de sua profissão, acabar de formar e fazer um Mestrado... ele vai... porque aí já é outra postura. Na escola tem muitos professores, mas os que aceitaram fazer este projeto foram quatorze... os que realmente fizeram foram cinco,

seis... [...]. Eu particularmente não acho que essa seja a maneira correta não. [...]. Que projeto é este de formação continuada? Se você está na sala de aula, e alguns querem aprender e outros não, existe a possibilidade de você ensinar para aquela meia dúzia... desde que você tenha coragem para ignorar os outros... Mas, neste tipo de projeto, se você tem aqueles que querem fazer... os outros que não querem vão interferir negativamente. Este é o grande problema, **não existe cooperação, de forma alguma**. O material de estudo que eles mandaram é excelente. Eu li, fiz os professores lerem... Eu achava que se eles lessem eles iriam apoiar a gente... Tinha professores que pegava o material e ficava fechando diários, enquanto a gente estava lendo... mas pelo menos ficava todo mundo ali sentado... **porque se fosse embora ficaria com falta...**[...]. (C11). (Grifos nossos).

Essa fala revela que o PDP não conseguiu transformar os/as professores em intelectuais por falta das condições objetivas que o projeto não ofereceu: a falta de tempo para o estudo, a própria infraestrutura da escola, além das relações organizacionais que também não foram modificadas. Apesar do discurso da democratização, ainda encontramos muitas escolas em que o poder de decisão está centrado na pessoa que ocupa o cargo de diretor/a da escola. E mesmo que o projeto, no âmbito do discurso, mencione que a finalidade seja “[...] tornar a escola um espaço que favoreça o desenvolvimento profissional” (SEEMG, 2004a, p. 19), para C11 isso não foi possível.

Com relação ao/à aluno/a, essa fala também é emblemática, pois a SEEMG afirma que a finalidade do projeto é “[...] colocar o aluno como a peça central da Educação escolar.” (2005b, p. 10). E, de acordo com C11, a centralidade, no caso do GDP que coordenou, era o próprio diretor, a Superintendência, as autoridades políticas que participaram da culminância do projeto, e os/as alunos/as foram colocados/as em um segundo plano. O trabalho educativo também não pode ser desenvolvido em sua dimensão cooperativa, por falta de possibilidades materiais objetivas. Ressaltou-se, ainda, nessa fala, a “obrigatoriedade” da participação das pessoas no GDP, porque “a escola” queria a verba do projeto, mas, nem sempre propiciava as condições do projeto ser desenvolvido, e os/as professores/as participavam por obrigação, e não porque viam naquele projeto uma possibilidade de profissionalização ou de ser tornar um/a intelectual/organizador/a da cultura.

Outro/a coordenador/a fez a seguinte fala:

Houve vários contratempos na sequência do fornecimento deste material para que estes grupos pudessem se desenvolver. Eu diria o seguinte que antes de fazer uma discussão mais aprofundada da Educação nós teríamos que ter estudado os PCNs... buscado na própria LDB uma realidade mais concreta para desenvolver um projeto dessa ordem. Nós entendemos que este projeto tinha muito mais um cunho político de querer fazer evidência na área de Educação, do que realmente uma base consistente no sentido de alavancar a Educação Básica. [...] **primeiro chamou os diretores das escolas e obrigaram a assinar a adesão, sem nenhum debate, sem nenhuma**

discussão com os profissionais, e aí assinaram lá o compromisso e depois os diretores começaram a estipular o projeto dentro da escola. Com os profissionais da Educação isso aconteceu em um segundo plano, depois do compromisso dos diretores com estes aspectos ... Porque na verdade é o seguinte; **quando eles fazem planos como este, eles fazem pressão** ... Não é projeto de Educação ... que vai ter durabilidade, que vai ter um norte na Educação para o estado como um todo. [...]. **O Estado tomou uma atitude vertical para resolver essa questão.** Eu gostaria de dizer outra coisa, que é o seguinte, infelizmente os nossos governantes, Secretários da área da Educação, eles estão achando que vão resolver o problema da Educação sem mobilizar os professores; isso é um grande equívoco, **porque quem vai fazer, realmente, a transformação é o professor.** Agora, para o professor, ele precisa de remuneração digna, condições de trabalho digno, ele precisa de ter tempo para fazer essa qualificação de forma continuada... (C17). (Grifos nossos).

Essa fala denuncia o caráter verticalizado das ações da Secretaria, evidenciando a centralidade do projeto na direção da escola, que posteriormente “convenceu” os/as professores/as a se engajarem no processo. Por outro lado, C17 destaca a importância da participação dos/as professores/as, ressaltando que é responsabilidade desses/as fazerem a transformação, desde que tenham as condições de trabalho modificadas.

Para outro/a coordenador/a, nem mesmo o curso de imersão realizado, em Belo Horizonte, possibilitou um aprofundamento teórico no sentido de auxiliar na sua intelectualidade.

Eu tive uma época que eu fiquei um mês fazendo um curso de imersão lá em BH ... mas eu vou ser bem sincera... não serviu para nada. Tem muita coisa assim... ele [o Governo] começou com este projeto, agora terminou, como se não valesse nada. Como se ele tivesse perdido tempo com os nossos projetos. (C25).

Ainda foi destacado por um/a coordenador/a, mais uma vez, a questão da cultura organizacional da escola, que não foi modificada pelo projeto e, conseqüentemente, não repercutiu em transformações nas relações interpessoais e nem nas interinstitucionais. Sendo uma das escolas que resistiu ao projeto, principalmente em relação à mudança proposta pelo NPCEM. A escola preferiu perder o projeto a aderir a uma sistemática que iria modificar o que a fazia “referência” na cidade.

A nossa escola não tem essa cultura. Aí dificultou muito, tanto é que os projetos foram acabando. Nós renovamos o GDP uma vez, na outra vez já não renovou mais. A escola não fez nenhum empenho para que estas atividades de projetos fossem implementadas na escola; independente de ser um negócio do Estado, mas a escola tem que ter a cultura de projeto, de planejar e executar. A escola não tem essa cultura. A cultura da escola é outra, tanto é que não foi para frente. [...]. Como eu já disse anteriormente, aqui ainda houve uma resistência, principalmente, na fase que eu acho que seria de maior mudança, que era a fase de implementação da nova grade.

Isso poderia trazer mudança na forma de fazer a gestão dentro da escola. A única coisa realmente nova no projeto, para mim, era a nova grade. Não eram os projetos, não era a formação continuada, não era um novo currículo... não era nada disso. O que era novo? A implementação de uma nova grade curricular. E aqui isso foi rechaçado, foi até motivo de abaixo assinado. [...] como a escola faz o discurso e tem uma outra prática. Como a escola é uma escola que tem referência na cidade, então, os professores são lá em cima... Só que na prática eles não querem discutir a questão que realmente interessa aos alunos, eles não querem discutir o que o estado está colocando... na verdade, eles não querem fazer uma discussão política. Isso foi interessante, nós conseguimos com o nosso GDP pelo menos isso, colocar para fora isso: 'a escola não quer discutir, a escola não tem cultura de projeto'. Porque ficava tudo mascarado, não tem cultura, mas, tem projeto... para que tinha projeto? Para falar que tem... Quando nós fizemos o projeto de gestão de conflitos, eles vieram para cima dizendo que não era para colocar aquilo no projeto. Porque não era? Na estrutura do projeto você tinha lá... justificativa... na justificativa nós dizíamos o seguinte: 'Se nós vamos fazer o projeto de gestão de conflitos, então, eu tenho que identificar que existem conflitos na escola.' Eu tinha que escrever isso, indicar em que estão estes conflitos, porque está acontecendo, relação entre professor e aluno, entre aluno e os outros servidores da escola, relação entre os próprios servidores da escola... E colocar se existia este conflito dentro da escola. Quando isso apareceu no papel... aí vem a direção em cima... Neste ponto o nosso GDP foi legal, foi interessante, colocou isso... tirou essa máscara da escola. É claro que se for perguntar isso lá na escola hoje, ninguém vai nem lembrar disto... porquê? Porque isso não interessa para a escola. (C33).

Para você participar do GDP você já tem que ter um perfil aberto para mudança; porque senão não adianta nada você se envolver um tempo desse... inclusive tem muita gente que se inscreve e nem participa das discussões, das leituras... vem os livrinhos para lermos e tudo... Tem muita gente que não se envolve, por quê? Porque não tem este perfil, não tem ... não quer... Porque toda mudança você tem que empenhar, tem que confrontar a sua prática com a proposta, e muita gente não está disposta a isso. Então, a primeira coisa para você participar de grupos assim... você tem que estar aberto às mudanças e querer estas mudanças; senão não vai processar nada. [...]. E toda e qualquer política não vai alcançar na totalidade os profissionais; sempre vai alcançar o que quer mesmo. O que não quer não adianta recurso nenhum, não adianta salário nenhum, não adianta... ele tem uma prática já, tem uma metodologia que é dele e não muda. (C34).

Essa última fala parece ter incorporada o discurso da Secretaria, que coloca no/a professor/a a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e, por conseguinte, sua profissionalização e possibilidade de torna-se um/a intelectual. O/a profissional realmente "precisa querer", mas muitas falas aqui apresentadas denunciam que não houve um real investimento da Secretaria no sentido de favorecer a participação das pessoas. Não havia tempo, não havia infraestrutura e não havia também o incentivo financeiro. Ficando restrito ao "querer ou não", que, em termos de projeto de formação continuada em serviço, é muito pouco. Para que um projeto dessa magnitude fosse implementado e gerasse melhorias na

Educação era necessário mais que a vontade das pessoas em participar, era preciso investimentos, que não foram feitos.

Por outro lado, para alguns/mas coordenadores/as a participação no GDP propiciou um despertar para a busca de continuidade nos estudos, como por exemplo, fazer Especialização, Mestrado ou Doutorado. Isso está demonstrado no item em que apresentamos o perfil dos/as coordenadores/as em que se pode identificar que a maioria (71%) fez alguma Especialização. Proporcionou também mudanças na prática pedagógica, vivenciada na mudança na forma de avaliar, de como trabalhar melhor o conteúdo da disciplina e no uso de novas metodologias relacionadas ao uso de tecnologias informacionais. Foi apontada, ainda, a possibilidade de reflexão sobre o agir profissional que a participação nos GDP oportunizou, além de uma ampliação no vocabulário e da cultura; deu mais segurança e tornou o/a professor/a protagonista do processo de ensino aprendizagem. As falas seguintes abordam esses e outros aspectos salientados pelos/as coordenadores/as.

[...] é o despertar na pesquisa, por exemplo, muitos colegas nossos, que participaram de GDP, a grande maioria concluiu o Mestrado e tem uns que já estão concluindo o Doutorado. [...] O GDP de um modo geral foi muito produtivo, o aspecto positivo que tem... que realmente despertou foi, como eu já falei antes, que muitos colegas encaminharam seus projetos de Mestrado e de Doutorado, isso é um ponto positivo que ajudou a enriquecer os profissionais de Minas Gerais, mesmo não tendo a valorização por parte do Governo. [...]. Vale a pena ressaltar pela minha qualificação profissional, melhorei sim, até a qualidade das minhas aulas, melhorei sim a minha didática [...]. (C3).

[...] a gente não conhecia, assim, datashow... então, foi um espetáculo. [...] A Maria Emília Caixeta, por exemplo, ela já escreveu vários livros, então... eu lembro direitinho... ela com um pen drive pendurado assim [no pescoço] ... foi a primeira vez que eu vi um pen drive pendurado... Então eles queriam trazer todas as novidades para nós. Então, são professores da UFMG, principalmente, que tem uma vida acadêmica... Nós nem sabíamos o que era vida acadêmica... Então isso modificou muito a minha vida; porque concomitante a isso eu comecei a fazer especialização, por acaso eu comecei a fazer... e fui gostando, e fui trazendo este material do GDP e os professores da UFU começaram a se interessar muito pelo nosso trabalho. O nosso currículo, por eu ser coordenadora, ficou muito rico, apesar de que, aqui na Escola Estadual, ninguém dava valor nisto. Mas na UFU, logo em 2007 eu tentei entrar na engenharia civil, no Mestrado, e passei... quer dizer eu não tinha nada de currículo, mas este trabalho de coordenação, tantas horas de certificado, eu tinha todos os certificados...180 horas, 240 horas, isso aí fez a diferença. A gente não dava valor, mas fez a diferença. Eu passei no Mestrado, fiz o Mestrado, fui muito bem sucedida... (graças a Deus) trouxe para cá, que é o que eu estou fazendo hoje (eu estou fora da sala com essa questão ambiental até hoje), porque o meu Mestrado foi na engenharia civil, apesar de ser bióloga, mas eu fiz saneamento urbano... e eu passei agora no Doutorado em... a minha pesquisa é sobre mudanças climáticas, mas eu estou fazendo na Geografia... Quer dizer, essa questão interdisciplinar... eu

estou vivendo isso na pele. Quando eu falo que sou bióloga, fiz Mestrado na engenharia civil e agora estou no Doutorado em Geografia, as pessoas falam 'Ah! Como está mudado!'... Eu soube aproveitar bem estes certificados nossos. [...]. (C4).

Eu me senti privilegiada porque eu participei da elaboração do CBC de Língua Portuguesa. Eu fiquei um mês em BH fazendo um curso de leitura e de literatura, com vários professores da UFMG. Tudo isso foi muito positivo. O nosso grupo era bastante maduro, todo o foco era na escola, o que beneficiaria um maior número de alunos, por exemplo. Então, a nossa capacitação, os nossos estudos, a forma como eles seriam levados para a sala de aula, era uma preocupação. E no período houve bastante leitura em sala, bastante produção de textos, e isso ajudou. Acho que isso foi uma coisa que valeu bastante a pena. (C14).

[...]. Vemos que este processo é longo e que alfabetizar e letrar é um processo que vai toda a vida da gente; a partir do momento que você pega um novo texto, um texto diferente, você vai criar uma nova visão, então isso tudo nós aprendemos com o GDP. Então o projeto continua, ele, hoje, já faz parte da ação da escola, não é mais só o GDP; porque ele ainda não está acontecendo este ano ainda, mas a escola já está envolvida com ele. **Eu não conseguia visualizar isso antes do projeto... se eu quero que ele [o aluno] consiga entender o mundo eu tenho que fazer com que ele consiga ler e entender o que ele lê. Porque aí ele mesmo vai buscar o seu entendimento de mundo, sem que ninguém imponha para ele. Então ele vai poder ser realmente um cidadão autônomo, com a capacidade de definir o que é melhor ou não para ele. E isso foi bom para mim, porque eu aprendi a ver isso também, eu me abri na minha posição como professora e como pessoa, e eu acho que eu posso fazer com que essa criança um dia possa ter essa visão.** (C15). (Grifos nossos).

Mesmo com as limitações que foram apresentadas anteriormente (nas falas de C11, C17, C25, C33 e C34), as experiências vivenciadas por esses/as coordenadores/as, mencionados acima, foi diferente. E eles/as conseguiram vislumbrar no PDP, por meio da participação como coordenador/a de GPD, a possibilidade de uma melhor profissionalização por intermédio da qualificação, que gerou, como esperava a Secretaria, um desenvolvimento profissional (SEEMG, 2004 a), culminando naquilo que a Secretaria afirmava na apresentação das orientações do projeto:

[...] ser profissional exige não apenas competências intelectuais, mas também autonomia de ação (coragem de correr riscos), liberdade de análise autoconfiança e autoimagem que resultam da sua formação inicial e se refinam com o seu trabalho e com o processo de desenvolvimento profissional. (SEEMG, 2004a, p. 11).

Para outros/as coordenadores/as a participação no PDP trouxe aspectos positivos e proporcionou ainda

[...] um momento para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica. De uma maneira geral eu acredito que realmente este projeto, foi um projeto

bom para a Educação, que possibilitou discussões, reflexões, então essa parte eu acho que foi muito positiva. Porque trabalhar com diálogo, discussão e fazer reflexão sobre estes assuntos da Educação, eu acho que é positivo porque ajuda demais a refletirmos sobre a nossa postura, sobre a nossa prática e nossas metodologias em sala de aula. Então eu acho que todo momento, todo projeto que possibilitar essa discussão, eu acho que ele é muito bem vindo. **O aspecto positivo que eu coloco, um dos, seria este o momento de discussão e reflexão.** (C19). (Grifos nossos).

Os professores passaram a refletir sobre a sua prática cotidiana em sala de aula, todo mundo passa a repensar o que está fazendo ou não na sala de aula. De um modo geral eu posso dizer que todos cresceram de alguma forma. Planejar melhor as suas atividades, para chegar na sala de aula e ter um “norte”, saber o que vai fazer com antecedência e conseguir aproveitar melhor o seu tempo em sala de aula. (C26)

O conhecimento de novas tecnologias, por exemplo, essa questão de usar o CRV, muitos professores não tinham o conhecimento do uso da internet para contribuir com sua prática. Eles não usavam, então ter acesso a aquele banco de informações, de questões, de materiais de apoio, contribuiu muito para a prática do professor. Os outros professores tiveram a oportunidade de ter contato com este outro jeito de trabalhar, de **trabalhar em equipe**, de trabalhar **interdisciplinarmente**, de contar com um apoio virtual. Eu acredito que tudo isso, por exemplo, para muitos que estavam prestes a se aposentar, foi uma coisa totalmente nova. Elaborar projetos... (C35). (Grifos nossos).

Esses/as coordenadores/as conseguiram atingir os objetivos propostos pela Secretaria, no que diz respeito ao ambiente propício à discussão e reflexão, a incorporação do uso das tecnologias da informática na Educação (SEEMG, 2005d), convergindo para um trabalho interdisciplinar e em grupo (SEEMG, 2004a).

O hibridismo resultante da implantação da política educacional do PROJER e sua recontextualização no âmbito das diferentes escolas promoveu tanto sua aceitação como também negação, ainda que parcial. Os depoimentos dos/as coordenadores/as de GDPs mesclam um misto de enaltecimento do projeto com descrédito em relação à política governamental. O único ponto de consenso entre as pessoas entrevistadas foi o fato de que houve uma sobrecarga no trabalho, devida, principalmente, à falta de tempo destinada para a execução do projeto. Continuaram no projeto aquelas escolas que se submeteram à lógica da exploração do tempo de trabalho dos/as professores/as, mobilizadas muito mais pela questão financeira do projeto do que pela promessa de desenvolvimento profissional e consequente avanço e/ou aprofundamento no conhecimento.

CONCLUSÕES

“Mestre não é quem ensina,
mas quem de repente aprende.”
(Guimarães Rosa, 1980).

Esta pesquisa objetivou, de maneira geral: (a) analisar os fundamentos do Programa de formação em serviço do PROJER, no âmbito dos GDPs; (b) analisar o processo de implementação da formação e suas implicações na profissionalização docente; (c) analisar o significado do Programa de formação e o papel dos GDPs, considerando os desafios da profissionalização docente e a qualificação do trabalho educativo.

A tese aqui defendida foi a de que o Programa PDP, como parte do PROJER, representou uma medida compensatória de formação que não permitiu uma formação do/a professor/a consistente baseada no aprofundamento e avanço do conhecimento sobre ensino e aprendizagem e ainda intensificou o trabalho docente dos/as coordenadores/as dos GDPs. Demonstrou-se ainda que foi uma formação voltada para os interesses do mercado e as políticas públicas embasadas nesses ideais, servindo para aprofundar o caráter managerencialista ou gerencialista dessas políticas.

A política educacional em Minas Gerais, implementada no período aqui estudado, resulta das relações de poder expressando a possibilidade histórica naquele momento. E uma das estratégias utilizadas foi realizar políticas de Governo e não de Estado, para afirmar a posição política sobre Educação e formação em serviço do grupo dominante do bloco no poder. A exemplo disso, demonstrou-se ao longo do texto, que as ideias do Secretário-Adjunto— representante do empresariado, retornam com a sua volta ao grupo dominante na SEEMG, e são recontextualizadas no “choque de gestão”. As políticas educacionais em Minas Gerais tem privilegiado as ideias e as preferências dos formuladores em detrimento das condições de trabalho e das características do trabalho educativo. O pensamento do Secretário-Adjunto foi levado em consideração, no momento de “requestrar” uma política, ao invés de pensar em novas possibilidades para aquele momento.

O PDP e, por consequência, o GDP podem ser caracterizados por dois momentos distintos. Em um primeiro é caracterizado pela implantação do PROJER, e de sua política educacional, materializada na “elaboração” dos CBCs, na implantação da ADE e ADI e na implementação, ainda que parcial, em Uberlândia, do NPCEM. Esse momento foi marcado pela escolha de escolas estaduais de Ensino Médio, que deveriam ser “Referência” para as demais escolas, no sentido de desenvolver as ações propostas pela SEEMG. Esse processo

ocorreu entre os anos de 2004 a 2006. Ou seja, nesse momento, o GDP serviu para reforçar as práticas que estavam sendo experimentadas no processo de formação em serviço que a política propiciou. As falas dos/as coordenadores/as foram ilustrativas nesse sentido. Foi um momento que serviu também para consolidar a “política de avaliação” que tem sido a marca desses governos.

O segundo momento do GDP se estabelece a partir do ano de 2007, quando é aberto um novo processo de seleção para as escolas que desejassem ser ER. O critério principal continuou sendo a boa avaliação da escola nas avaliações externas, no entanto, poderiam participar escolas que atendessem apenas o Ensino Fundamental. A exigência da avaliação coaduna com a visão de gestão pública que estava em “pleno vapor” no âmbito do estado naquele momento. Ou seja, o estabelecimento de acordos de resultados, buscando a melhoria dos índices avaliativos, ou, como demonstramos no texto, o estabelecimento do “gerencialismo” no serviço público.

As análises feitas da política educacional do PROJER denotam que o bloco no poder não é monolítico e apresenta “porosidades”; a não implementação do NPCEM, em um primeiro momento, demonstra isso. A estratégia dos/as gestores/as de utilizarem da influência político-partidária do Deputado Estadual para que ele interviesse no processo junto ao Governador (conforme citado no texto por um/a coordenador/a “pegaram na algibeira do deputado” (C33)) e fosse garantida a “autonomia” da escola, mesmo sendo ER, de não participar daquela ação da Secretaria, é indicadora dessa “porosidade”.

Os/as coordenadores/as de GDPs se sentiram usados no momento da implantação do NPCEM. Nessa política, entretanto, não houve uma única orientação. Algumas escolas, mais precisamente, sete escolas, conseguiram a autorização para não participarem dessa implementação, com o argumento principal de que essa política não atendia aos anseios da comunidade escolar, em específico os/as alunos/as, que no Ensino Médio se preparam para o vestibular. As demais escolas, que não participaram do “abaixo assinado” cumpriram a determinação legal e implementaram a “Nova Grade Curricular” baseada nas “ênfases”, até o momento em que a própria Secretaria resolveu suspender essa orientação.

Os GDPs desempenharam um papel fundamental na implantação da política educacional em Minas Gerais. Foram os responsáveis pela implementação dos CBCs, mesmo discordando do processo. Como foi demonstrado, nas falas dos/as coordenadores/as e também dos/as gestores/as, os CBCs foram elaborados à revelia dos GDPs, apesar do discurso governamental e de a própria dinâmica dos GDPs estabelecer a elaboração das propostas

curriculares. Ou seja, as tarefas que deveriam ser executadas pelos GDPs culminariam nas propostas. No entanto, os CBCs vieram e os/as coordenadores/as não se reconheceram nele. E ainda tiveram que se justificarem, para os/as colegas que participaram do “pseudoprocesso de elaboração”, o que havia acontecido. Na pesquisa empírica foi quase uma unanimidade a fala de que os/as orientadores/as em Belo Horizonte foram os/as elaboradores/as das propostas curriculares. Para alguns/mas coordenadores/as, o processo vivenciado na formação oferecida pelo PROJER proporcionou experiências de autonomia, mas outros/as dizem o contrário. O mesmo ocorreu com as outras categorias, ou seja, o processo revelou contradições.

A autonomia, para aqueles/as que atestam terem-na experimentado, encontra-se relacionada com o processo de desenvolvimento profissional que o PDP proporcionou, para outros/as relaciona-se com a própria elaboração dos CBCs. Para alguns/mas, que acreditam que a autonomia não ocorreu no âmbito do PDP, justificam sua posição considerando, por exemplo, a forma de utilização da verba destinada à execução dos projetos que eram desenvolvidos pelos GDPs. Como apresentamos no texto para 48,83% dos/as coordenadores entrevistados/as a autonomia não foi vivenciada no âmbito do PDP.

As propostas curriculares foram implementadas, mesmo porque ficaram vinculadas à avaliação de desempenho individual do/a professor/a e também à avaliação dos/as alunos/as por meio do PAAE. Nas falas dos/as coordenadores/as, ficou claro que a intenção era implementar a nova proposta curricular que já estava pronta, e dizer que houve uma consulta às bases.

Apesar de preconizar que os CBCs foram uma construção coletiva, cada CBC vem com os nomes dos/as autores/as, que em sua maioria foram os/as consultores/as contratados pela SEEMG. A fala de um/a coordenador/a nos chama atenção para isso.

O GDP eu acredito que foi uma proposta inovadora que o Governo quis propor, mas, eu também acho que foi uma questão política, em um momento, que o Governo quis aproveitar para melhorar a qualidade do ensino, mas, também mostrar alguns aspectos de algumas pessoas que trabalhavam com ele. Pessoas que trabalhavam dentro da Secretaria que estavam ligadas, realmente, à questão educacional. Todos os que estavam lá, na proposta do GDP, eram pessoas ligadas à SEEMG. Ou pessoas, algumas delas, ligadas, mesmo que não tivessem na SEE, mas que tivessem ligadas com a SEE. Isso ficou bem claro. (C42).

O estabelecimento dos CBCs como política curricular comprometeu a categoria autonomia. Se existe um currículo básico e as avaliações são cobradas a partir desse, não se pode falar em autonomia no âmbito pedagógico; visto que todos/as alunos/as são cobrados/as

igualmente, por meio dos testes padronizados. Mesmo aqueles/as que nunca frequentaram uma ER.

A necessidade de um contexto democrático para que a contrarreforma aconteça é uma ideia também defendida e difundida entre os/as formuladores/as das políticas em Minas Gerais; eles/elas concordam que a democracia ou um ambiente democrático irá favorecer a implementação da política (SILVA; MELO, 2000; ALA-HARJA; HELGASON, 2000). Todas as contrarreformas indicam essa necessidade. Isso porque a democracia favorece a aceitação da política e o estabelecimento do consenso. As ideias da Terceira Via também coadunam com isso e propõem uma “democratização da democracia” para que seu ideário seja aceito e implementado sem questionamentos.

A política implementada pode ser entendida, também, como meio para introduzir no serviço público estadual a lógica gerencialista do setor privado. Em especial, para fazer acontecer o “choque de gestão”, implantando a racionalização dos gastos governamentais; estabelecendo resultados e metas a serem cumpridos para se atingir esse objetivo. O modelo seguido foi da “[...] gestão orientado a resultados que têm como base a avaliação de desempenho institucional, realizada a partir da celebração de resultados – Acordo de Resultados [...]” (VILHENA, 2006, p. 352). Além da ADI, no âmbito da gestão de pessoas, do Governo eletrônico, por meio da utilização de ferramentas da tecnologia da informação e comunicação e, por fim, do estabelecimento de termos de parcerias com a iniciativa privada.

Esse modelo se coaduna com processo de gerencialismo expressa, por exemplo, no vocabulário utilizado como escola de excelência, qualidade da Educação, eficiência dos procedimentos e por último a inovação tecnológica, que também se destaca nesse novo gerencialismo. Expressões usadas de forma abundante pelos/as formuladores/as das políticas públicas educacionais em Minas Gerais.

A partir do exposto neste texto pode-se afirmar que o PROJER é uma política focalizada, atendeu apenas 7% das escolas em âmbito estadual e 15% na cidade de Uberlândia, se inserindo no contexto da contrarreforma do Estado. O número de projetos atendidos foi diminuindo ao longo dos anos, a quantidade de docentes envolvidos no processo e o número de alunos atendidos foi muito pouca, quando pegamos a totalidade de pessoas das escolas. Um/a coordenador/a, ao falar que se sentia desmotivado/a para continuar no GDP, coloca com um dos motivos justamente esse aspecto, ou seja, o GDP abrange poucos/as alunos/as, somente os/as que se envolvem nos projetos.

Uma estratégia utilizada nessa política de focalização foi aplicar poucos recursos em algo que já é bom para mascarar os efeitos da política e o não atendimento das regiões mais “necessitadas”. Os recursos foram aplicados, em sua grande maioria, cerca de 75%, em reformas ou ampliação das instalações físicas das ER, 9% na compra de livros didáticos e apenas 6% em formação continuada dos/as professores/as. Sendo que nas reformas foram gastos 68% em pintura, 60% na troca de instalações elétricas, 54% na reforma de banheiros, 53% na reforma de telhados e 26% em sala de aula (SEEMG, 2006?b). Esse documento da SEEMG não esclarece, no entanto, se se tratava de construção de novas salas, ampliação ou apenas reparos em salas já existentes. Com isso não estamos afirmando que as reformas na estrutura física das escolas não sejam necessárias, pelo contrário, o espaço adequado para que o trabalho educativo aconteça é de suma importância. No entanto, o que afirmamos é que o investimento em capacitação foi pouco. Atingiu poucas escolas e dentro dessas, apenas os/as professores/as que participavam do GDP. Ou seja, para o Governo ainda prevalece a ideia de que construir prédios (ou reformá-los) trata-se de investimento, e pagamento de salários e aperfeiçoamento de professores/as é visto como insumos, gastos.

A Secretaria fez parecer que os resultados foram atingidos, no entanto, a minoria foi atendida, contrariando o dado da SEEMG que diz ter atingido 65% da população. Acreditamos que o projeto, por ter atingido grandes municípios mineiros, abarque esse percentual populacional em sua totalidade. Entretanto, dentro de cada município, e no caso de Uberlândia, particularmente, o número de escolas atendidas não representam esse percentual. E Uberlândia foi a segunda maior região atendida pelo PROJER, então quando afirmamos isso, falamos embasados nos dados empíricos que apresentamos ao longo do texto. E a fala de C27 é emblemática com relação a isso, ao ser questionado/a sobre como acabou o GDP que participava respondeu

Porque já tinha feito as propagandas todas... faz filmagem nos cursos, passa na escola... melhora uma ou duas escolas, vem e faz uma filmagem e passa... Então, eu acho que o GDP, essa proposta da ER é muito assim, para arrecadar verbas, para mostrar para o Banco Mundial, é propaganda, aparece, faz propaganda para o povo, ganha uma eleição, e depois... nunca mais... Então, se formos avaliar quantas escolas Uberlândia tem, eu nas minhas contas tem de 70 à 100 escolas, tem 3 ER... Aí nós podemos falar que a Educação em Minas Gerais é de referência? Não é. Porque se tem 3 escolas em Uberlândia e a gente for contar quantas ER tem no estado de Minas Gerais... não é nem 10% do total de escolas. Então, não é referência. Acho que é usar de politicagem... Vamos fazer, vamos filmar, vamos apresentar... E mudar a estrutura da Educação em Minas ... muito pouco foi feito.

Pode-se apontar como resultado da política implementada pelo PROJER os efeitos corrosivos do gerencialismo como o aumento da carga de trabalho e abalo nas relações interpessoais, em função das ações adotadas, como foi demonstrado nas falas dos/as coordenadores/as ao longo do texto. A questão da concorrência pelos editais estimulou uma concorrência entre as escolas, entre os/as coordenadores/as dos GDPs, o que também interferiu nas relações interpessoais.

O sucesso apontado pelos/as formuladores/as da política, que levaram em conta somente os índices alcançados pelas avaliações externas, como o IDEB, também reforça os elementos do gerencialismo.

Os fundamentos que sustentaram o programa de formação continuada desenvolvida pelo PROJER, por meio do PDP, com a utilização dos GDPs, gerou uma intensificação do trabalho docente, uma vez que o recurso do uso das tecnologias informacionais, com vistas à consolidação da “sociedade do conhecimento”, foi usado sem que houvesse base material para sua implementação. Nesse sentido, concordamos com a assertiva de Lima (2012), o uso das TICs aconteceu,

[...] subordinando Educação e conhecimento a funções restritas e de caráter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa. (LIMA, 2012, p. 15).

Esse processo de utilização das TICs tem-se orientado pelos desafios propostos pela economia, em nome da inovação resultante de grande competitividade, em um discurso que procura demonstrar a consensualidade de que não há alternativa a não ser aceitar a verdade de que a Educação poderá fazer tudo, “embora para fazer pouca coisa” (LIMA, 2012, p. 15). Processo esse que tem impellido os/as docentes para um pensamento unívoco de que a Educação alcançará um bom resultado se eles/elas forem mais performativos e mais competentes, respondendo dessa forma aos imperativos da eficiência, da eficácia, da inovação e da competitividade, tão presentes na sociedade do conhecimento.

As TICs e a EAD se configuraram como elementos essenciais para a formação continuada em serviço de professores/as. E o uso das TICs se consolidou como parte integrante do trabalho educativo, no sentido de minimizar as deficiências do sistema educacional. O efeito multiplicador, em cascata, da formação foi utilizado para diminuir gastos e obter os resultados “pactuados” em escala. O uso da tecnologia na formação em serviço vem como prova de que os/as professores/as são “incompetentes” e precisam se

qualificar. Não é dado tempo ao sujeito para dominar as TICs, o que gera uma percepção de fracasso pelos/as professores/as.

Os efeitos dessa política na prática pedagógica dos/as professores/as pode ser sentido, especialmente, por meio do desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a profissionalização docente. E, nesse sentido, os efeitos foram variados: alguns/mas coordenadores/as disseram que houve desenvolvimento, relacionado a uma melhoria na qualificação profissional, por meio do aprofundamento no conhecimento científico de determinados temas, principalmente, aqueles relacionados com os projetos que foram desenvolvidos. A reflexão sobre a prática pedagógica, no momento de elaborar os CBCs, também propiciou uma melhoria na utilização de metodologias de ensino inovadoras, bem como abriu possibilidades para a retomada dos estudos o que se efetivou via uma Especialização ou Mestrado, algumas falas apresentadas no capítulo anterior ilustram isso. As trocas de experiências, vivenciadas nos encontros em Belo Horizonte refletiram-se na prática pedagógica, oportunizando vivências diferenciadas e estímulo ao trabalho interdisciplinar.

Por outro lado, há aqueles/as que disseram que a participação na implementação do PROJER, por intermédio da coordenação do GDP, não proporcionou um desenvolvimento profissional, e, por conseguinte, nenhuma mudança em seu trabalho docente ou promoveu profissionalização. O sentimento foi de desvalorização profissional e insatisfação com o projeto. Apontando a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo pedagógico e falta de remuneração dos/as professores/as, como sendo as principais causas desse não desenvolvimento. Muitos autores têm apontado que a questão salarial é um fator primordial no processo de profissionalização docente (LIBÂNEO (1998); SOARES (2001); IMBERNÓN (2002); RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER (2003); LÜDKE e BOING (2004); entre outros que foram utilizados ao longo desse texto), todavia, a SEEMG não deu importância a esse elemento. O salário dos/as professores não foi modificado pela participação no GDP, como denunciou um/a coordenador/a.

Ou seja, o grupo era heterogêneo e essa característica se manifestou nas entrevistas. Um projeto de formação continuada, que visava ao desenvolvimento profissional dos/as participantes deveria ter levado em conta essa heterogeneidade do grupo. Mas prevaleceu aquilo que foi apontado por Silva e Melo (2000): a preferência dos/as formuladores/as acompanhada de um rearranjo das políticas. Pode-se afirmar também que a positividade do projeto contrastou com sua negatividade, o que está ligado à percepção do sujeito sobre a condição de trabalho. Todavia essa percepção não foi necessariamente marcada pelo tempo de

inserção na rede estadual. Houve coordenador/a com pouco tempo de trabalho, menos de dez anos, que apresentou questionamentos em relação ao custo humano da formação, que recaiu sobre o/a professor/a; bem como coordenador/a acima de 25 anos de trabalho que destacou apenas os aspectos positivos do GDP.

Em relação aos desafios da elevação da qualidade profissional e dos processos pedagógicos a contribuição dos GDPs não foi da magnitude que se esperava e almejava. Por exemplo, no trabalho educativo não se conseguiu vencer os desafios propostos por Saviani (2005). O primeiro desafio foi parcialmente superado, houve grande investimento na melhoria da infraestrutura das escolas como apontado anteriormente. No entanto, apenas as ERs, que representam, 7% do universo das escolas mineiras receberam esse “benefício”. A finalidade foi dar visibilidade ao projeto na questão do marketing dos governos Aécio Neves e Anastasia. Ou seja, beneficiar escolas de grande porte, e parecer que se estava promovendo mudanças significativas. Estratégia que já havia sido utilizada na época do ProQualidade; quando foi dada uma grande publicidade ao projeto. Para De Tommasi (1998, p. 214), ao referir a outro contexto, mas que se encaixa nesse também, essa atitude parecia “[...] inaugurar uma nova forma de abordar a problemática da Educação, montando uma estratégia de *marketing* sobre a política educativa implementada.” (Itálico no original). Visão que se coaduna também com a afirmação de Souza (2006)

Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as ideias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do Governo do momento. (SOUZA, 2006, p. 485).

Com relação ao segundo desafio apresentado por Saviani (2005), tanto no PNE (2014-2024), como no PEEMG (2011) – ainda aparece como objetivo a erradicação do analfabetismo, que já estava presente em 1988, na Constituição Federal. Isso denota que o trabalho educativo não tem conseguido cumprir sua finalidade em função das discontinuidades das iniciativas educacionais, uma vez que há projetos de Governo e não de Estado.

O trabalho educativo, porque imaterial, não é passível de quantificação precisa. E, portanto, não poderia ter o peso que tem na ADI. O/a professor/a não pode ser o/a único/a responsável pelo resultado das avaliações que os/as alunos/as fazem. Os resultados das avaliações externas, principal fator considerado pelo Governo para qualificar a Educação,

está, em muitos casos, além das possibilidades do professorado. O trabalho educativo não pode se resumir a medir resultados (CASASSUS, 2009).

Houve uma intensificação do trabalho docente desenvolvido pelos/as professores/as das escolas mineiras. Os instrumentais para serem preenchidos além de verificar a distância se o trabalho estava sendo executado se configura em um processo de intensificação do trabalho docente, além das reuniões dos GDPs havia as tarefas individuais, que deveriam ser feitas em casa e trazidas para as reuniões quinzenais. Os/as coordenadores/as, depois das reuniões, tinham que enviar as tarefas por meio da internet, o que significou, em muitos casos, desenvolver esse trabalho além das cinco horas/aulas remuneradas para esse fim, a partir de 2006, pois até esse ano nem os/as coordenadores/as recebiam para desenvolver o projeto. Como a internet da escola não funcionava, a conexão era ruim, os/as coordenadores/as não conseguiam enviar fotos para os blogs... Então os/as coordenadores/as se viam “obrigados/as” a utilizar da internet em casa, ou então, pagar pelo uso em uma lan house, uma vez que tinham que manter o blog atualizado, para serem bem avaliados/as e continuarem com o projeto.

E os/as coordenadores/as se submetiam a isso porque um outro papel que os GDPs acabaram desempenhando foi o de suprir a deficiência financeira da escola.

A parte financeira que ajudou muito a escola, porque se não fosse ela, faltaria até papel na escola... Porque as verbas vem muito definidas, muito contadinha... é tudo muito contadinho... não tem dinheiro para aquisição tanto de permanente quanto na parte do custeio. [...] Eu gostaria que continuasse. Que continuasse, ainda, com os encontros de BH e mantivesse a verba, que ela faz falta na escola; isso para mim é o essencial. (C29).

Os recursos que eram muitos... o primeiro GDP foi 3 mil, depois foi 6 mil... 6 mil reais para você executar um projeto em uma escola pública é dinheiro demais ... tinham escolas de colegas meus que tinham quatro GDPs... ou seja, 24 mil reais... Em que é que eles vão colocar este tanto de dinheiro? Então, neste aspecto, a escola queria o GDP. (C33).

O que gerou uma diferença nas escolas com GDP foi a verba que veio para os projetos. Com ela foi possível realizar ações que o Estado não financia como, por exemplo, visitas técnicas, palestras, realização de eventos culturais, pagamento de terceiros para realizar atividades nas escolas etc. Pode-se afirmar que houve autonomia “regulada” e somente para as ER.

O que é apresentado, pelo governo, como resistência dos/as professores/as se configura como resultante de todo esse processo já vivenciado ao longo desses anos de contrarreforma. Em Uberlândia, em especial, verificamos que os/as coordenadores/as de GDPs eram pessoas experientes no magistério, 46% deles/as com mais de vinte anos de experiência, conforme apresentado no gráfico 4. Ou seja, esse professores/as, e poderíamos,

inclusive incluir os/as que estão acima dos dezesseis anos no magistério, o que elevaria a porcentagem para 56%; vivenciaram todo esse processo de contrarreforma que apresentamos desde a década de 1990. Então, não é simplesmente uma “resistência” ao “novo”, à “inovação” e um desejo de manutenção, a qualquer custo, da tradição, ou dizer que os/as professores/as são refratários à mudança, como preconizam os documentos da SEEMG. Mas, antes disso, é uma constatação do modelo de política que vem sendo implementado ao longo desses anos, que não cumpre com os compromissos assumidos frente aos/as professores/as, que se utiliza, cada vez mais, da exploração do trabalho do professor, como afirmou um/a coordenador/a na entrevista. A questão do não aproveitamento das horas de qualificação para a progressão; a precarização do trabalho docente por meio da intensificação do trabalho que foi reconfigurado a partir da formação continuada em serviço, a falta de tempo para realizar as reuniões e fazer as tarefas, as promessas feitas nos cursos em Belo Horizonte, mas que não foram escritas, e não se materializaram. Como, por exemplo, a participação nos GDPs tornar-se um curso de Especialização, que reverteria em ganhos para o/a professor/a, são elementos que sustentaram a não aceitação do projeto, e, por conseguinte a não implementação em sua totalidade da política educacional do PROJER. Entretanto, o projeto foi implementado, mesmo que parcialmente, tanto pelo/as coordenadores/as que criticaram e viam no projeto uma forma de imposição da Secretaria, quanto por parte daqueles/as que não criticaram, aceitaram o projeto, principalmente, pela questão financeira, e realizaram as ações que a Secretaria impôs. Como por exemplo, a implantação do CBC e do NPCEM, esse somente em algumas escolas, mas foi implementado.

Se, por um lado, a experiência do PDP promoveu a “libertação do livro didático” (C4) e a utilização de metodologias inovadoras na prática pedagógica dos/as professores/as; por outra parte significou também a consolidação da gestão pública gerencialista ou managerencialista. Uma vez que não provocou mudanças significativas na estrutura do sistema, promessa essa presente nas políticas educacionais desde a década de 1990. Houve um acirramento das relações hierárquicas no modelo desenvolvido pelo PDP que se configurou em uma política centralizada em Belo Horizonte, tanto no aspecto físico, do lugar da formação; quanto nos aspectos relacionados à orientação pedagógica, centrada nas ideias dos/das orientadores/as, que na sua maioria estavam ligados a uma única instituição, a UFMG. Os/as coordenadores/as “recebiam” a formação, que deveria ser repassada aos demais membros do grupo, seguindo sempre o modelo determinado. O preenchimento dos formulários é ilustrativo desse processo.

A formação continuada em serviço se deu no sentido de disseminação da ideologia da eficiência, da eficácia, da qualidade referenciada nas avaliações externas, na utilização das tecnologias de comunicação, na aceitação da avaliação de desempenho, baseada em resultados, como critério de desenvolvimento profissional, na recompensa pela produtividade; explicitando uma adaptação dos/as coordenadores/as “à estratégia política da fração hegemônica” (POULANTZAS, 1985, p. 194). A política de formação continuada em serviço formou organizadores/as da cultura sob os preceitos do gerencialismo. À medida que os/as professores/as internalizam esse modelo, reproduzem-no em suas práticas, reafirmando como critério de verdade, sem, entretanto, buscar uma emancipação dos/as docentes, no sentido de formar intelectuais orgânicos comprometidos/as com um modelo de Educação que possa transformar a escola em um local de apreensão do saber elaborado e sistematizado historicamente, mas também como locus de produção do saber. Um local onde alunos/as e professores/as, sejam desafiados/as, em um processo recíproco e contínuo, para além de entenderem o mundo, a interpretá-lo, para então transformá-lo.

A política de formação continuada no âmbito do PROJER, ainda que possa ter aspectos positivos, não considerou a organização da vida social dos/as professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar a proposta formativa do PDP. Configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALA-HARJA, M. e HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**/Fundação Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, ENAP, ano 51, n. 4, p. 5 - 60, out./dez. 2000.

ALVES, A. C. T. **Avaliação de impacto sobre a prática docente**: um estudo sobre o curso Normal Superior Veredas. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ALVES, M. P.; FIGUEIREDO, L. L. A avaliação de desempenho docente: Quanto vale o que fazemos? **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 33, p. 123 – 140, 2011.

ALVES, R. E. dos R. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANASTASIA, A. A. J. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, R. et al. (Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 13 – 20.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9 – 23.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301 – 309, dez. 1999.

_____. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006, p. 605 - 616.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set./dez. 2010.

ANTUNES, M. F. de S. **Políticas Educacionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia**: seus desdobramentos e implicações no cotidiano escolar (1997-2004). 2005.

129f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

_____. Reforma do Estado e Política Educacional: O Projeto de Desenvolvimento Profissional em Minas Gerais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 417 – 433, jul./dez. 2013.

ANTUNES, R. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13 – 27.

_____. **O caracol e sua colcha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARELARO, L. R. G. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2014.

ARRETCHE, M. Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAAE**, v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

AUGUSTO, M. H. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/arquivos/trabalhos/GT09-Int.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2014.

_____. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores associados, 2001.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 set. 2013.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006**: equidade e desenvolvimento. Washington, D.C.: Banco Mundial e Oxford University Press, 2005.

BARBOSA, W. M. **Projeto Veredas**: vozes docentes sobre a prática reflexiva. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

BARBOZA, L. C.; LIMA, M. E.C.C. Uma visão acerca do projeto de desenvolvimento profissional de educadores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, 2005, Bauru, SP. **Atas...** Bauru, ABRAPEC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETO, H. M. S. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b, p. 39 - 60.

BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985 - 1002, out./dez. 2012.

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 91 - 116.

_____. et al. As políticas educativas como objeto de estudo e de formação em administração educacional. **Sísifo**, n. 4, p. 5- 20, set./dez. 2007.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994, Disponível em:<http://www.fau.usp.br/cursos/Graduação/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons_washn.pdf>. Acesso em 1jun. 2014.

BATISTA, R. L. O trabalho sob a égide do Capital: uma análise marxista. In: TUMOLO, P. S; BATISTA, R. L (Org). **Trabalho, Economia e Educação**: Perspectivas do Capitalismo Global. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 39 – 70.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229 -252, maio/ago. 2010.

_____. **A Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. 2011. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEHRING, E. **Brasil em contra reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, I., MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em Educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BIHR, A. **Da grande noite alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOMFIM, M. I. Trabalho Docente na Educação Básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do Senac**: R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17 – 23, jan./abr. 2012.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 63 - 118.

_____. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLASCO, 2006, p. 33-50.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. **O Estado e as políticas educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010)**: uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr.1996.

_____. Um novo estado para a América Latina. **Novos Estudos Cebrap**, n. 50, p. 91-98, mar., 1998.

_____. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 42, v. 2, p. 391- 410, mar./abr. 2008.

_____. Crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos Cebrap**, n. 86, p. 51-72, mar. 2010a.

_____. A construção política do Estado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 81, p. 117-146, 2010b.

BRITO, L. E. P. F. **A Educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Minas Gerais

(2003-2008). 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13 – 42.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: Uma introdução. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A (Org.) **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11 – 26.

CALDERANO, M. da A. Formação de professores e políticas educacionais: estudos, pesquisas e proposições. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L. P. (Org.). **Trajetórias**: caminhos na pesquisa em Educação. Juiz de Fora: UFJF, 2009, p. 129 – 148.

CAMPOS, V. F. **TQC**: gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, Rio de Janeiro: Bloch, 1994.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.

CASASSUS, J. **Tarefas da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. A reforma na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7 – 28, nov. 2001.

_____. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**, n. 9, p. 71 – 79, maio/ago. 2009.

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CERQUEIRA, N. M. M. **A formação de professores egressos do curso Veredas/UFV**: percorrendo opiniões, experiências e metas. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CHEMP, R. F. **Escola pública e gestão neoliberal**: o PROCAD em Minas Gerais. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 130 -155.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação e sociedade**, ano XX, n. 68, p. 202 – 219, dez. 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-124.

CORRÊA, I. M. Planejamento estratégico e gestão pública por resultados no processo de reforma administrativa do estado de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 487 – 504, maio/jun. 2007.

COSTA, A. R. P. **Metodologia de projetos**: a percepção do aluno sobre os resultados da sua aplicação. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, A. N. da. Entrevista. **Governança e Desenvolvimento**, n. 8, p. 2 – 6, 2008. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/00000542.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Tenho orgulho de ser político. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2159, p. 17 – 21, 7 abr. 2010. Entrevista concedida a M. Sabino e F. Portela.

CUNHA, L. A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 585-809, set./dez. 2011.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.

CUNHA, M. L. da. **Avaliação de desempenho profissional**: seus desdobramentos no contexto escolar. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DALBEN, A. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 91-112.

_____. Formação Continuada de professores: ideias para a construção de uma política integrada entre Universidade e Sistemas de Ensino. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P.

R. C. (Org.) **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, p. 131-146.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a Educação”? **Educação, Sociedade e culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DAVIES, N. FUNDEB a redenção da escola básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, Especial - Out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 8 abr. 2014.

_____. O financiamento da Educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? **Revista On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 31-63, 2012. Disponível em http://www.maxxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0. Acesso em 8 abr. 2014.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto, 1999, p. 95 – 114.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, Especial - Out. 2005.

DE TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195 - 227.

DEL PINO, M. A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na Educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLASCO, 2001, p. 65 – 88.

_____.; VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novos gerencialismos e práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009, p. 113 - 134.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, P. R. O. **A produção de políticas de currículo em Minas Gerais: o Projeto Veredas na escola Sagarana (1999-2002)**. 2007. 143f. Tese (Doutorado em Educação)- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. A produção de políticas de currículo em Minas Gerais (1999-2002). **Educação em Destaque**, Juiz de Fora, v. 2, n.1, p. 64 – 77, 1. sem. 2009.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49 – 58.

_____. **Fracasso escolar no Brasil:** políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Infantil e fundamental, maio, 2005. Disponível em: <<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2009.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela Educação. IN: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 22-50.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino americanas. **Revista da USP**, n. 17, p. 86 – 101, 1993.

_____. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao Ensino Fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.) **Descentralização da Educação:** novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap: Cortez, 1994, p. 68-98.

_____. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambientes de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reformas de programas sociais. Campinas, **NEPP – UNICAMP**, Caderno 63, p. 1 – 34, 2005.

DUARTE, K. et al. Acordo de resultados. In: VILHENA, R. et al. (Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais:** políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 95 – 127.

DUARTE, V. de C. Uma experiência de formação continuada em Juiz de Fora. . In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo:** desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, p. 147 – 162.

ESTRELA, M. T. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em Educação:** novas perspectivas. Porto: Porto, 1999, p. 191 - 206.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO, 2014. Disponível em: <www.falconi.com>. Acesso em: 30 jan. 2014.

FÉLIX, R. G. **Políticas públicas de gestão da escola em Minas Gerais:** trajetória dos Colegiados Escolares na rede pública estadual de ensino de 1991 a 2006. 2007. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FERNANDES, M. J. da S. Apropriação da coordenação pedagógica nas reformas estaduais paulistas e as alterações legais da função: da articulação ao gerenciamento. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1., ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 6., 2011, Universidade Federal de Alagoas, **Anais...** Maceió, 2011, p. 1 – 15.

FERRETI, C. J. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L (Org.). **Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global**. Maringá: Práxis; Masoni, 2008, p. 187 – 203.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação Política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set/dez. 1986.

FIGUEIREDO, J. de S. B. **Projeto mineiro de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: um estudo da formação continuada de professores**. 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

FLORESTA, M. das G. S. A Educação em Minas Gerais nos anos 90 – As mudanças na gestão educacional e a formação do Estado: relações entre poder e conhecimento. In: **Seminário sobre a Economia Mineira, X**, 2003. Disponível em: <<http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/site/diamantina2002/textos/D65.PDF>> . Acesso em: 30 jan. 2014.

FONSECA, A. M. **Reformas Educacionais nos anos noventa no Estado de Minas Gerais: o Projeto PROQUALIDADE**. 2006. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

_____; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FONSECA, P. C. D. Terceira via: alternativa a quem? In: CARRION, R. K. M., VIZENTINI, P. F. (Orgs.) **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000, p. 211 – 215.

FRANÇA, R. L. de Descentralização e avaliação na experiência de Minas Gerais: redefinição do papel do Estado na política educacional dos anos 90. In: FRANÇA, R. L. de (Org). **Educação, saberes, teorias e práticas: encontros e desencontros**. São Paulo: Factash, 2003, p. 9-38.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Autonomia pedagógica: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: Nilda Alves. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, v. 1, p. 89-102.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 71 – 90.

_____. Os circuitos da História e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. de F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FURTADO, P. B. **O FUNDEF e o Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina: rupturas e intersecções**. 2010. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.(Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 33 – 41.

_____. **Convocados, uma vez mais: rupturas, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.(Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43 – 50.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7 – 23, jan./abr. 2009.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, Ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617 - 629.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 113, p. 65 – 82, jul. 2001.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 42, n. 145, p. 88 – 111, jan./abr. 2012a.

_____. A construção metodológica da pesquisa em Educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13 -34, jan./abr. 2012b.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBPE entre 1998 e 2011. **R.B.E.P.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012c.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDRB, 2002, p. 45 – 60.

GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a Educação da “Terceira Via” do New Labour. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 121-139, jan./jun. 2002.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e futuro da social democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79 - 108.

GOULART, I. B. Políticas públicas de qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Escola pública de qualidade: O Plano de Desenvolvimento da Escola**. Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD). Belo Horizonte, 1998[?], p. 5 – 17.

GOUVEIA, C. d' A. da S. **Implicações do choque de gestão e reformas em Minas Gerais: a avaliação de desempenho individual (ADI) dos docentes da rede estadual de ensino de Uberlândia no período 2003/2010**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

GRECO, F. A. da S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio?** Um estudo sobre o ensino de Geografia nas Escolas-Referência de

Uberlândia. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional**: importância, modelo, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. São Paulo: Loyola, 1979.

GROS, D. B. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 2003. (Teses FEE; n. 6).

_____. Considerações sobre o neoliberalismo como movimento ideológico internacional. **Ensaios FEE**, v. 29, n. 2, p. 1 – 26, 2008. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2188>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

GUIMARÃES, A. A. Ontologia e crítica: o método em Marx. **Econômica**, v. 1, n. 2, p. 131-142, dez. 1999.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: J. Olympo. 1980.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 2003.

_____. **O ensino na sociedade do conhecimento**: Educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, D. O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação. **Socialist Register**, p. 95 - 126, 2004.

HENRIQUES, M. da M. S. B. **A monografia no Veredas**: construindo sentidos para a produção de textos. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

IANNI, O. **A sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. A. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP- **Relatório final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação**. Brasília, DF, 29 e 30 de setembro de 1999, Hotel Nacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Políticas educacionais, gerencialismo e trabalho docente. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1., ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 6., 2011, Universidade Federal de Alagoas, **Anais...** Maceió, 2011, p. 1 – 14.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAIÁ, M. M. de. Governança eletrônica. In: VILHENA, R. et al. (Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 269 – 281.

LANDIM, R. A. A. **A reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais**: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, E. **História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”** – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000). 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

LEHER, R. Um novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, p. 19 – 30, 2002.

LESSARD, C. Pesquisa e políticas educativas: uma interface problemática. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19 - 46.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. Nossa atual herança da reestruturação do estado brasileiro nos anos 1990: a lógica gerencial de organização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6., Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro 2., 2011, Universidade Federal de Uberlândia., **Anais...** Uberlândia, 2011, p. 1 – 15.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da Educação na “sociedade do conhecimento”. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, G. **História de consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MACIEL, R. M; PREVITALI, F. S. Reestruturação produtiva do trabalho docente: políticas públicas do trabalhador da Educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6., Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro 2., 2011, Universidade Federal de Uberlândia., **Anais...** Uberlândia, 2011, p. 1 – 14.

MACHADO, A. R. R. da M. **Grupos de Desenvolvimento Profissional: uma estratégia para a formação de Grupos Operativos de professores nas escolas públicas?**2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MAGALHÃES, J. M de P. **Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência: ouvindo professores cursistas e seu tutor**. 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARES GUIA NETO, W. S. dos. Educação e desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 9, p. 5- 16, jan./jul. 1994.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19 – 46.

_____. Estado avaliador, accountability confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319 – 338, jul./dez. 2013.

MARQUES, G. F. C. **As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

MARQUES, M. R. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. **Revista Brasileira de Política e Avaliação Educacional**, v.17, n. 2, p. 201 – 217, jul./dez. 2001.

MARTINS, A. S. **A política de capacitação de professores do Ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90**.1998. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

_____. **A direita para o social: a Educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. O Estado Educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (Orgs.). As políticas públicas para a Educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 72 – 89. Disponível em: <<http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

MARX, K. **Para a crítica da Economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (coleção os Pensadores).

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 106-114, jul./dez. 2007.

MATTOS, M. J. V. M de; RUS PEREZ, J. R. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 17, n. 2, p. 187-200, jul./dez. 2001.

MAÚES, O. C. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. Campinas, **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março, 2003a.

_____. As políticas de formação de professores: A “universitarização” e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003b, Caxambu. **Anais...** [S. l.]:ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 8 nov. 2011.

_____. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

_____. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 703 – 729.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2011.

MELCHIOR, J. C. de A. **Mudanças no financiamento da Educação no Brasil**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

MELO, M. P. de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. et al. . **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175 – 192.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MICROSOFT **Project Professional 2010** [S. l.]: Microsoft Corporation, 2010.

MIGUEL, M. E. B. ;VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p. 127-141, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf>. Acesso em 8 jul. 2009.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127 – 138, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351/386>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MINAYO, M. C. de S. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (org). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005, p. 19 – 52.

_____. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. e MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 9 – 29.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2010.

MOLINA NETO, V., MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. (org.) **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 13-36.

MOREIRA, F. A. **As novas configurações do trabalho docente [manuscrito]**: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e políticas Educacionais. In: Burbules, N.; Torres, C. A (Org.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 27 - 44.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhos realizados pela tecnologia de projetos**. Belo Horizonte, [200-?]. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br>. Acesso em: 19 abr. 2013.

MUNIZ, R. M.; SILVEIRA, M. C. da; BECHELAINE, C. O caminho em direção à Gestão por Resultados em Minas Gerais: uma análise dos Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado. In: GUIMARÃES, T. B; PORDEUS; I. A.; CAMPOS, E. S. A. (Orgs.). **Estado para Resultado: avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 33 – 58.

NEVES, L. M. W. Políticas sociais contemporâneas: teses para discussão. In: OBSERVATÓRIO SOCIAL. **Políticas Públicas e Serviço Social: análises e debates**. Rio de

janeiro, 2008. Disponível em: < <http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 7 maio 2013.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. et al. . **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19 – 40.

NOVAES, L. C. A formação em serviço e os novos modelos de formação docente na América Latina: o caso do Projeto Veredas. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e Práticas de Ensino, XVI, 2012, UNICAMP, **Anais...** Campinas, 2012, p. 5314-5325.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p. 13 – 34.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 323 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.; RAMALHO, L. B. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, L. B. O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de química, física, biologia e matemática do ensino médio. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n.1, p. 36 – 50, jan./jun. 2012.

O'REILLY, M. C. R. de B. **Projeto Veredas: a experiência de formação a distância, proposta pelo Governo de Minas Gerais como parte das políticas atuais para a formação de professores no Brasil**. 2005. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Rio Claro, 2005.

OLIVEIRA, C. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11- 36.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e empregabilidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105 - 122.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de Educação Básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, p. 69 – 100.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b, p. 13 – 38.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Das políticas de Governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337. abr./jun. 2011a.

_____. As políticas públicas em Educação e a pesquisa acadêmica. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011b, p. 71 - 90.

OLIVEIRA, D. M. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do PROJETO VEREDAS de Minas Gerais**. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24 – 28.

_____. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 2004, p. 68 – 78.

OLIVEIRA, M. A. M. **Qualidade, parceria e redenção: o Projeto Piloto de Implantação da qualidade Total em uma escola estadual de Belo Horizonte**. 1997. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997a.

_____. Qualidade Total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? **Proposições**, v. 8, n. 3[24], p. 119-127, nov. 1997b.

OLIVEIRA, R. P. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 221 – 235.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, M. C. **Currículo nas Escolas-Referência de Minas Gerais: como a Matemática chega a uma sala de aula**. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

_____. **O desempenho das escolas-referência a partir dos resultados da prova Brasil: o impacto da política na qualidade do ensino**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/corpo-discente/doutorandos/margareth-conceicao-pereira/>. Acesso em: 21 mar. 2012.

PÉREZ, M. M. La Tercera Vía: el outro liberalismo. In: CARRION, R. K. M., VIZENTINI, P. F. (Orgs.) **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000, p. 191 – 205.

PERONI, V. M. V. **A política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: Burbules, N.; Torres, C. A (Orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 77 - 90.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

PINCHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1983.

PINTO, V. G.; SARAIVA, J. A. F. Gestão por Resultados na Educação: Monitoramento e Avaliação de projetos educacionais. In: GUIMARÃES, T. B; PORDEUS; I. A.; CAMPOS, E. S. A. (Orgs.). **Estado para Resultado: avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 113 - 134.

POULANTZAS, N. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, N. et al. **O estado em crise.** Rio de Janeiro: GRAAL, 1977, p. 3- 41.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRADO, I. Desafios para a próxima década – a perspectiva do governo. Formação de professor com qualidade. In: MEC/INEP. **Educação para todos: Avaliação da década.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2000, p. 129 -131.

PROJETO Escola Referência. Orientações para os GDPs. **InFORMAÇÃO**, Belo Horizonte, 9 maio 2005. Informativo do Departamento de Formação Sindical e Políticas Sociais, SIND-UTE, p. 1. Disponível em: <[http:// www.sindutemg.org.br](http://www.sindutemg.org.br)>. Acesso em: 1 jun. 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. O contexto da atividade profissional e as condições de trabalho: dimensões do profissionalismo docente. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F.(Org.). **Ensino Médio: o estado atual, políticas e formação de professores.** Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 229 - 252.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulinas, 2011.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: A busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional.** Desempenho dos professores na América Latina: Tempo de novas prioridades. Brasília, 2002.

RESENDE, F. M. de P. **Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das minas gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990.** 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

REZENDE, L. **Lei 100 e o silêncio dos culpados.** 2014. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=5898&id_coluna=26>. Acesso em: 28 out. 2014.

REZENDE, V. M. **Da escola de excelência à escola de aparência: análise da qualidade do Ensino Médio regular em duas escolas da rede pública de Minas Gerais.** 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RHEINHEIMER, A. de F. **Política de formação continuada de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas.** 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação)-Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnica.** São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, C. V. Anatomia de uma Reforma: Educação Pública de Minas Gerais e Mudança Institucional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 557 – 592, 2003.

_____. Ideias e formação de agenda de uma reforma educacional. **Ensaio: avaliação em política Pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 191-218, jan./mar. 2011.

RODRIGUES, L. R. **Projeto Veredas: os sentidos da formação para as professoras de Caeté – MG.** 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, R. L. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, n.2, p. 59 – 74, set./2007 – fev./2008.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105 – 126, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285 – 300, maio/ago. 2010.

RUZ PEREZ, J. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 65- 74.

_____. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

SÁ-CHAVES, I. Informação, Formação e Globalização: Novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 83 – 96.

SACRAMENTO, E. S. **Projeto Veredas: contribuições para a ressignificação da prática pedagógica.** 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995, p. 63 – 92.

_____. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 35 - 37.

_____. Brasil, entre vias y desvios. In: CARRION, R. K. M., VIZENTINI, P. F. (Orgs.). **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000, p. 206 - 211.

SANTOMÉ, J.T. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, J. C. dos. **A (contra) reforma da Educação pública em MINAS GERAIS: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise**. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173 – 182, dez. 2000.

_____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, M. dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 61-80.

SANTOS, S. R. M. dos. Formação Continuada: Decisão Institucional ou Espaço de Construção de Autonomia? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/soniareginamendesdossantos.rtf>. Acesso em 8 nov. 2011.

SARAIVA, J. A. F. Currículos e Inovações curriculares para o Ensino Médio. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **A escola pública de qualidade: a gestão do pedagógico**. Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD). Belo Horizonte, 1998[?], p. 109 – 127.

_____. **Minas Educação**. Um exemplo para o Brasil: O Estado da Educação. Belo Horizonte [?], [2006?].

_____.; FERREIRA, I. B. A política de capacitação dos professores no Estado de Minas Gerais. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **A escola pública de qualidade: a gestão do pedagógico**. Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD). Belo Horizonte, [1998?], p. 141 – 156.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a Educação política.** Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 223-274.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231 -1255, out. 2007b.

_____. **Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** 2009. Disponível em: <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e História.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, p. 113 – 125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalismo docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J. ; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. da S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e Educação: o legado da ANPED para a construção da área no período 2000-2009. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6599--Int.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

SILVA, J.; BERNARDI, M.; JORGE, M. A. Avaliação de Desempenho Individual. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento.** Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 160 – 189.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola.** Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, L. A. da. **Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local: desafios aos portais educacionais.** 2010. 264 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, M. S. P. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994).** 1999. 385 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p.123 – 141.

SILVA, M. M. F. **Redescobrimo “Veredas” no ensino de História.** 2006. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

SILVA, M. A. **A ESCOLA SAGARANA: uma ruptura com a concepção da qualidade Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio?** 2002. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação),Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, Trabalho e Formação na Reforma Curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-461, maio/ago. 2009.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas, **NEPP – UNICAMP**, Caderno n. 48, p. 1 – 16, 2000.

SILVA, S. A. da et al. Projeto Veredas: uma nova perspectiva na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. . In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P. R. C. (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, p.163 - 182.

SOARES, J. M. M. S. **Política social da Educação e o mundo do trabalho: a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na escola pública.** 2008.129f. Dissertação (Mestrado em Política Social)-Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SOARES, L. T. R. Os custos sociais do ajuste neoliberal no Brasil. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **El ajuste estructural en America latina: costos sociales y alternativas.** Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003013615/ajuste.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SOUSA, V. Um roteiro de sucesso. In: MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto de Desenvolvimento Profissional.** Belo Horizonte, p. 47, [2009 ou 2010].

SOUTO, I. **Governo de Minas garante emprego para servidores, mas sem estabilidade.** Belo Horizonte: SINDUTE/MG, 2014. Disponível em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/03/27/interna_politica,512340/stf-manda-demitir-71-mil-servidores-nao-concursados-em-minas.shtml>. Acesso em: 28 out. 2014.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15 - 20, fev.2003.

SOUZA, D. T. R. de . Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477 – 492, set./dez. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**: Um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. 1998. 441f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

_____. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.143 – 158.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p.125 - 193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. Análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.) **Metodologia das Ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986, p. 101 – 128.

VALENTE, L. de F. **Políticas e práticas no planejamento em Minas Gerais no final do século XX**. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

VELOSO, G. M. et al. O Programa de apoio às Inovações Educacionais (PAIE): uma proposta de descentralização da gestão escolar em Minas Gerais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 49 – 65, jan/jun. 2004.

VIEIRA, E. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 182 – 203, maio/ago. 2013.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 59-90.

VILHENA, R. M. P. de; rumo à Segunda Geração do Choque de Gestão. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 351 – 356.

_____.; MARTINS, H. F.; MARINI, C. Fundamentos do choque de Gestão e a obra. In: VILHENA, R. et al.(Org.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 21 – 42.

_____. Estado para resultados. **Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração**, p. 36 – 38, 2007. Disponível em: <consad.org.br>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Fazer mais com menos. **Governança e Desenvolvimento**, n. 8, p. 18-19, 2008. Disponível em:

<<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/00000542.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. et al. Experiência mineira: O monitoramento intensivo de projetos e o sistema de M&A. In: GUIMARÃES, T. B; PORDEUS; I. A.; CAMPOS, E. S. A. (Orgs.). **Estado para Resultado**: avanços no Monitoramento e Avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 59 – 76.

_____. Minas Gerais desenvolve terceira geração do Choque de Gestão: o fortalecimento da cidadania através de um estado em rede. **Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração**, p. 24 – 26, 2011a. Disponível em: <consad.org.br>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. Inovação é o desafio da Gestão Pública. **Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração**, p. 26 – 28, 2011b. Disponível em: <consad.org.br>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. ; LADEIRA, L. C. Gestão para a cidadania: estratégias e prioridades do Governo de Minas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA,17., 2012, Cartagena.

Anais...Cartagena, Colombia, 2012, p. 1- 21. Disponível em:

<<http://redebrazileirademea.ning.com/events/xviii-congreso-internacional-del-clad-sobre-la-reforma-del-estado>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

WERKEMA, M. C. C. **As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1995.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZAULI, E. M. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43- 54.

ZIBAS, D. M. L.A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p. 24 – 37, jan./abr. 2005a.

_____. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005b.

DOCUMENTOS

DOCUMENTOS TÉCNICOS

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jun. de 2003a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. **Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, dez., 2003b.

_____. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de maio de 2004.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abr. 2007.

_____. Decreto nº 67.55 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de jan. 2009a

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 de jul. 2009b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs - para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de jan. 2012.

MINAS GERAIS. Decreto nº 35.423, de 3 de março de 1994. Institui o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – PRO-QUALIDADE - e dispõe sobre a sua implementação. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 3 de mar. 1994.

_____. Lei 14.694, de 30 de julho de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 30 de jul. 2003a.

_____. Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 30 de jul. 2003b.

_____. Decreto nº 43.675, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a avaliação institucional, o Acordo de Resultados e a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, no âmbito do Poder Executivo, de que trata a Lei 14.694, de 30 de julho de 2003. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 4 de dez. 2003c.

_____. Decreto nº 43.238 de 27 de março de 2003, dispõe sobre a organização da SEE. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 28 mar. 2003d.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2003 – 2020)**. Belo Horizonte, MG, 2003e.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 730** de 07 de agosto de 2003. Define normas para a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2003f.

_____. _____. SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº 183**, de 17 de outubro de 2003. Belo Horizonte, MG, 2003g.

_____. _____. **Ofício Circular nº 01**, de 25 de fevereiro de 2004. Belo Horizonte, MG, 2004.

_____. _____. **Resolução nº 666** de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Belo Horizonte, MG, 07 abr. 2005.

_____. _____. **Resolução nº 833**, de 24 de novembro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte, MG, 24 nov. 2006a.

_____. _____. SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DA EDUCAÇÃO. **Ofício Circular nº 07** de 14 de julho de 2006, Belo Horizonte, MG, 2006b.

_____. _____. SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. **Ofício Circular nº 199**, de 6 de setembro de 2007, Belo Horizonte, MG, 6 set. 2007a.

_____. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 13 ed. 5 de outubro de 2007. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2007b.

_____. Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 6 nov. 2007c.

_____. Decreto nº 44.674, de 13 de dezembro de 2007. Regulamenta a Lei Complementar nº 100, de cinco de novembro de 2007. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, MG, 14 de dez. 2007d.

_____. Decreto nº 44.959 de 24 de novembro de 2008. Estabelece Normas para o Credenciamento, pela Secretaria de Estado de Educação, de instituições prestadoras de serviços educacionais de Ensino Superior na área de capacitação de educadores para integrar a rede mineira de formação de educadores da rede pública. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 25 nov. 2008.

_____. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 à 2020. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2011a.

_____. Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 8 ago. 2011b.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2011 – 2030)**. Belo Horizonte, MG, 2011c.

_____. _____. SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. DIRETORIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL. **Ofício Circular nº 22** de 10 de fevereiro de 2011. Belo Horizonte, MG, 11 fev. 2011d.

_____. _____. **Ofício Circular nº 89** de 5 de maio de 2011. Belo Horizonte, MG, 5 maio 2011e.

_____. _____. **Edital de Credenciamento nº 003** de 21 de junho de 2011. Escola de formação e Desenvolvimento profissional dos Educadores. Belo Horizonte, 21 jun. 2011f.

_____. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado da Educação. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 28 dez. 2011g.

_____. _____. SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO MÉDIO. **Ofício Circular nº 89** de 29 de maio de 2012. Belo Horizonte, MG, 29 maio 2012.

40ª SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. DIRETORIA EDUCACIONAL. DIVISÃO DE EQUIPE PEDAGÓGICA. **Ofício Circular** nº 28, de 10 de maio de 2004, Uberlândia, MG, 28 maio 2004.

[...]. COLEGIADO ESCOLAR. **Ata da reunião realizada no dia 30 mar. 2004.** Uberlândia, 2004. Livro 1, p.133.

[...]. COLEGIADO ESCOLAR. **Ata da reunião realizada no dia 30 mar. 2004.** Uberlândia, 2004. Livro 1, p.134.

[...]. COLEGIADO ESCOLAR. **Ata da reunião realizada no dia 01 abr. 2004.** Uberlândia, 2004. Livro 1, p.135.

[...]. COLEGIADO ESCOLAR. **Ata da reunião realizada no dia 22 dez. 2006.** Uberlândia, 2004. Livro 2, p.183.

DOCUMENTOS INSTRUCIONAIS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório Final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação**, Brasília – DF, Hotel Nacional: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. _____. Conferência Nacional de Educação 2014 – CONAE- 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. _____. **Planejando a próxima década:** construindo as metas. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

CALDEIRA, C. Blog da Claudia [Internet]. Belo Horizonte: SEEMG. 15 mar. 2009 – [citado em 13 de mar. 2012]. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/pdp>>

MINAS GERAIS. **Governança em rede.** Prêmio excelência. Belo Horizonte, MG, 2012a. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/banco-de-noticias-banco/904-governanca-em-rede-debate-desenvolvimento-no-interior>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

_____. **Diagnóstico região triângulo.** Belo Horizonte, MG, 2012b. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/banco-de-noticias-banco/904-governanca-em-rede-debate-desenvolvimento-no-interior>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Programa de Capacitação de Professores – PROCAP – **Guia de Estudo Geral.** Belo Horizonte, MG, 1997a.

_____. **Reflexões sobre a prática pedagógica.** Belo Horizonte. MG, 1997b.

_____. **Guia de Estudo: Português.** Belo Horizonte. MG, 1997c.

_____. **Guia de Estudo: Matemática.** Belo Horizonte. MG, 1997d.

_____. **A escola pública de qualidade:** a gestão do pedagógico. Programa de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (PROCAD). Belo Horizonte, 1998[?], (introdução).

_____. **Fundamentos da prática pedagógica.** Programa de Capacitação de Professores – PROCAP – Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte, 2001a.

_____. **Guia Geral de Estudos.** Programa de Capacitação de Professores – PROCAP – Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte, 2001b.

_____. **Manual de Orientação do PDP,** Belo Horizonte, MG, 2004a.

_____. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional,** Belo Horizonte, MG, 2004b.

_____. **Escolas Referência:** escolas elegíveis [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sre.uberlandia.gab.educacao@mg.gov.br> em: 27 fev. 2004c.

_____. **Lançamento do PROJER.** Banco de notícias de 15 de março de 2004d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1331>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

_____. **Guia de navegação no site do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores,** Belo Horizonte, MG, 2004e.

_____. **Reitor da Universidade das Nações Unidas afirma que Projeto Veredas é um sucesso.** Banco de notícias de 14 de julho de 2004f. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/938-reitor-da-universidade-das-nacoes-unidas-afirma-que-projeto-veredas-e-um-sucesso>> Acesso em: 6 jan. 2013.

_____. **Roteiro de Estudos das Propostas e Orientações Curriculares.** Belo Horizonte, MG, 2004g.

_____. **Folhas de Orientação de disciplina.** Belo Horizonte, MG, set., 2004h.

_____. **Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional,** Belo Horizonte, MG, 2005a.

_____. **Educação em tempos de mudança.** Belo Horizonte, MG, 2005b.

_____. **O planejamento do ensino.** Belo Horizonte, MG, 2005c.

_____. **Organizando as condições de ensino:** recursos e métodos. Belo Horizonte, MG, 2005d.

_____. **Sala de aula:** contexto, saberes e fazeres. Belo Horizonte, MG, 2005e.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** Belo Horizonte, MG, 2005f.

_____. **Manual de Orientação para Elaboração de Projetos de Ensino.** Planejamento da implantação das Novas Propostas curriculares, Belo Horizonte, 2005g.

_____. **Manual do GDP,** Belo Horizonte, MG, 2006a.

- _____. **Novo Plano curricular Ensino Médio**, Belo Horizonte, MG, [2006?]b
- _____. **Relatório Final do PROJER (2004-2006)**, Belo Horizonte, MG, 2006c.
- _____. **Educação, Tecnologia e Desenhos Curriculares**. Escolas em Rede. Inclusão digital na escola pública de Minas. Belo Horizonte, MG, 2007.
- _____. **Manual do GDP**, Belo Horizonte, 2008.
- _____. **Manual do GDP**, Belo Horizonte, 2009a.
- _____. **Esclarecimento aos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2009b. Banco de notícias. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1331>>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- _____. **Relatório sobre a Avaliação dos Projetos Inscritos para Participação no PDP 2009c**. Publicado no Blog em 18/02/2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/index.php>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2012.
- _____. **Programa de Desenvolvimento Profissional**. 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/index.php>> Acesso em: 10 ago. 2009d.
- _____. **Manual do GDP**. Belo Horizonte, 2010a.
- _____. **Tutorial PDP Unificado**. Belo Horizonte, 2010b.
- _____. **Acordo de Resultados**. 1ª Etapa: Sistema Operacional de Educação. Belo Horizonte, MG, 16 de abril de 2012a.
- _____. **Manual de Orientação do PDP**, Belo Horizonte, MG, 2012b.
- _____. **Estrutura da Escola de formação e desenvolvimento Profissional de Educadores**. Disponível em: <www.educacao.gov.br>. Acesso em: nove nov. 2012c.
- _____. **Reinventando o ensino médio**. Belo Horizonte, MG, 2013a. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Julho/17-07-13_-_reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.
- _____. **Reinventando o ensino médio**. Caderno de orientações. Belo Horizonte, MG, 2013b. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/reinventando_ensino_medio_caderno_orientacoes_web.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.
- _____. **Notícias sobre a MAGISTRA**. Disponível em: <www.educacao.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2014d.
- _____. **Relatório de gestão (2011-2014)**. Disponível em: <www.educacao.gov.br/relatório/de/gestao/completo/web.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- PÁDUA, S. Blog da Simone. [Internet]. Belo Horizonte: SEEMG. 29 dez. 2008 – [citado em 16 de mar. 2012]. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/pdp>>.

40ª SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. DIRETORIA EDUCACIONAL.
DIVISÃO DE EQUIPE PEDAGÓGICA. **Coleta de dados para seleção das escolas
participantes do PROJER** – primeira etapa, Uberlândia, [2004?].

APÊNDICES

1 Apêndice A: Questionário Aplicado aos/às Coordenadores/as de GDP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário referente à pesquisa “Grupo de Desenvolvimento Profissional: os efeitos na prática pedagógica”, sob a responsabilidade do Prof. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior (Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) e Marina Ferreira de Souza Antunes (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora)

1) Identificação do Coordenador/a

1.1 Nome completo

1.2 Escola em que atua

1.3 Idade

_____ anos

1.4 Gênero

Feminino Masculino

2) Formação do/a coordenador/a

2.1 Nível

Graduação

Pós-Graduação Especialização Mestrado Doutorado

2.2 Instituição e ano de conclusão em que concluiu cada uma

Graduação: _____ ano _____

Pós-Graduação: _____ ano _____

3) Atuação Profissional

3.1 Atuação em quantas escolas

3.2 Cargo que ocupa atualmente

3.2 Tempo de atuação no magistério

_____ anos

3.4 Disciplina(s) que ministra

3.5 Tempo em que atua na Escola que participou do Projeto Escolas Referência

4) Participação em Programa de Formação Continuada

4.1 Quantidade

_____ Programas

4.2 Frequência

não participo participo uma vez por ano participo duas vezes por ano

participo três vezes ou mais por ano participo mensalmente participo semanalmente

4.3 Continua participando; em qual (is)?

sim não

4.4 Encontra dificuldades para participar de Programa de Formação Continuada? Qual (is)?

sim não

5) Projeto Escola Referência

5.1 Participou da Formação oferecida pelo Projeto?

sim não

5.2 Com que frequência?

uma vez por ano duas vezes por ano três vezes ou mais por ano
 mensalmente semanalmente

5.3 Recebeu material instrucional? Qual? Quando?

5.4 Utiliza o material para preparar as suas aulas?

sim não às vezes

5.5 Houve mudança em sua prática pedagógica a partir do projeto?

sim não

5.6 Se houve mudanças, quais foram as mais significativas?

6) Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP

6.1 Qual o nome do seu GDP?

6.2 O seu GDP ainda está ativo?

sim não

6.3 Quantas pessoas participaram/participam do seu GDP?

7) Você tem disponibilidade para participar da pesquisa por meio de uma entrevista gravada? Qual melhor dia, local e horário?

Obrigada pela sua participação.

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/convidada para participar da pesquisa “Grupo de Desenvolvimento Profissional: os efeitos na prática pedagógica”, sob a responsabilidade do Prof. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) e Marina Ferreira de Souza Antunes (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) sendo essa última a responsável pela coleta de dados.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o projeto Escolas Referência, mais especificamente o Projeto de Desenvolvimento Profissional e a constituição dos GDP como política de formação continuada, no sentido de identificar quem formulou e como foram elaboradas essas políticas e como essas tem sido implementadas.

Durante sua participação você responderá, em um primeiro momento, a um questionário que busca identificar sua formação, trajetória profissional e participação no Projeto Escolas Referência, mais especificamente no PDP e na constituição dos GDP. Posteriormente participará de uma entrevista que aprofundará no tema abordado, ou seja, os GDP como espaço de formação continuada. Essa entrevista será gravada e posteriormente transcrita.

Em nenhum momento você será identificado/a e apesar dos resultados da pesquisa serem publicados, ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem remuneração ao participar desta pesquisa e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo para você, se assim for de sua vontade.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com os pesquisadores Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior (Campus da UFJF-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação- CEP: 36016-970, Juiz de Fora – MG. Fone:032 2102 3665) e Marina Ferreira de Souza Antunes (Rua Izaura Augusta Pereira, 286, B. Santa Monica- Uberlândia MG. Fone: 99921131 ou pelo e-mails:marina@faefi.ufu.br)



Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior



Marina Ferreira de Souza Antunes

Eu aceito participar da pesquisa voluntariamente após ter sido/a devidamente esclarecido/a

Uberlândia,

de 2012

Assinatura do/a participante

Apêndice C: Questionário Aplicado aos/às Gestores/as e Analistas Educacionais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário referente à pesquisa “Grupo de Desenvolvimento Profissional: os efeitos na prática pedagógica”, sob a responsabilidade do Prof. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior (Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) e Marina Ferreira de Souza Antunes (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora)

1) Identificação

1.1 Nome completo

1.2 Idade

_____ anos

1.3 Gênero

Feminino Masculino

2) Formação

2.1 Nível

Graduação

Pós Graduação Especialização Mestrado Doutorado

2.2 Instituição e ano de conclusão em que concluiu cada uma

Graduação: _____ ano _____

Pós-Graduação: _____ ano _____

3) Atuação Profissional

3.1 Cargo que ocupa atualmente

3.2 Tempo de atuação no magistério

_____ anos

3.4 Tempo de atuação no Projeto Escolas Referência

4) Participação em Programa de Formação Continuada

4.1 Quantidade

_____ Programas

4.2 Frequência

não participo participo uma vez por ano participo duas vezes por ano

participo três vezes ou mais por ano participo mensalmente participo semanalmente

4.3 Continua participando; em qual (is)?

sim não

4.4 Encontra dificuldades para participar de Programa de Formação Continuada? Qual (is)?

sim não

5) Projeto Escola Referência

5.1 Participou da Formação oferecida pelo Projeto?

sim não

5.2 Com que frequência?

uma vez por ano duas vezes por ano três vezes ou mais por ano
 mensalmente semanalmente

5.3 Recebeu material instrucional? Qual? Quando?

5.4 Como esse material foi utilizado?

6) Você tem disponibilidade para participar da pesquisa por meio de uma entrevista gravada? Qual melhor dia, local e horário?

Obrigada pela sua participação.

Apêndice D: Roteiro de Entrevista Semiestruturada Com os/as Coordenadores/as de GDPs

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS COORDENADORES/AS DE GDPs

- 1) Qual o nome do GDP? Que tipo de projeto desenvolveu/desenvolve? Nome do orientador em BELO HORIZONTE?
- 2) Como era constituído o GDP? Quantas pessoas? Quem eram essas pessoas?
- 3) Fale sobre a dinâmica do GDP (tarefas individuais e coletivas)
- 4) A escola oferece (oferecia) a infraestrutura necessária para o bom funcionamento do GDP (sala com computador, Internet)?
- 5) A verba descentralizada era suficiente e chegava à tempo? Avalie os encontros em BELO HORIZONTE.
- 6) Você tem arquivado as atividades de cada reunião? Em que estão os relatórios?
- 7) Como era feita a avaliação/acompanhamento e orientação do CBC? Tinha um caráter interdisciplinar? Como era feito isso considerando o CBC?
- 8) Como se dá a escolha do livro didático? Ele contempla o CBC?
- 9) Foi feita uma avaliação do CBC? Em que resultou?
- 10) Você participou dos fóruns de discussão no CRV?
- 11) Quantas horas eram destinadas ao estudo dentro do GDP? E quantas eram destinadas ao planejamento e/ou execução do projeto?
- 12) Era feita uma avaliação do grupo? Como? Há registro dessas avaliações?
- 13) Como se deu seu interesse pela temática do projeto? Já havia realizado ações nesse sentido?
- 14) O que significa desenvolvimento profissional para você?
- 15) Você se desenvolveu profissionalmente a partir do GDP? Em quais aspectos? E os demais professores do grupo?
- 16) Você considera que o seu grupo se tornou um “grupo operativo”? Explique.
- 17) Você estabeleceu alguma parceria para desenvolver o projeto? Qual a sua avaliação dessa parceria?
- 18) O GDP que você coordena/ou se tornou autônomo? Em que sentido isso se deu?
- 19) Quais as metodologias sugeridas no PDP você adota em suas aulas?
- 20) Como e porque se efetivou o desligamento da escola do PROJER? Como e porque o GDP acabou? Houve um desligamento formalizado junto à SEEMG? (para aqueles que não funcionam mais)
- 21) Aspectos positivos/benefícios e negativos/dificuldades do GDP.
- 22) Aspectos a ressaltar

Apêndice E: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os/as Gestores/as

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS/AS GESTORES/AS

- 1) Como e porque se efetivou a escolha da escola no PROJER? Há registro disto?
- 2) Você participou do Progestão?
- 3) Quantos GDPs a escola possuía/possue?
- 4) Quantos professores/as se envolveram efetivamente nos GDPs? Como se deu esse envolvimento?
- 5) A escola ofereceu/oferece suporte técnico para o desenvolvimento dos GDPs?
- 6) Como foi a relação da escola com a escola associada? Como se deu a escolha da escola associada?
- 7) A escola aderiu ao NPCEM? Por quê?
- 8) Os professores se desenvolveram profissionalmente? Em que sentido?
- 9) A escola tem arquivado o trabalho desenvolvimento pelos GDPs?
- 10) Como se deu o desligamento da escola do PROJER?
- 11) Aspectos positivos/benefícios e negativos/dificuldades do GDP.
- 12) Aspectos a ressaltar

Apêndice F: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com as Analistas Educacionais

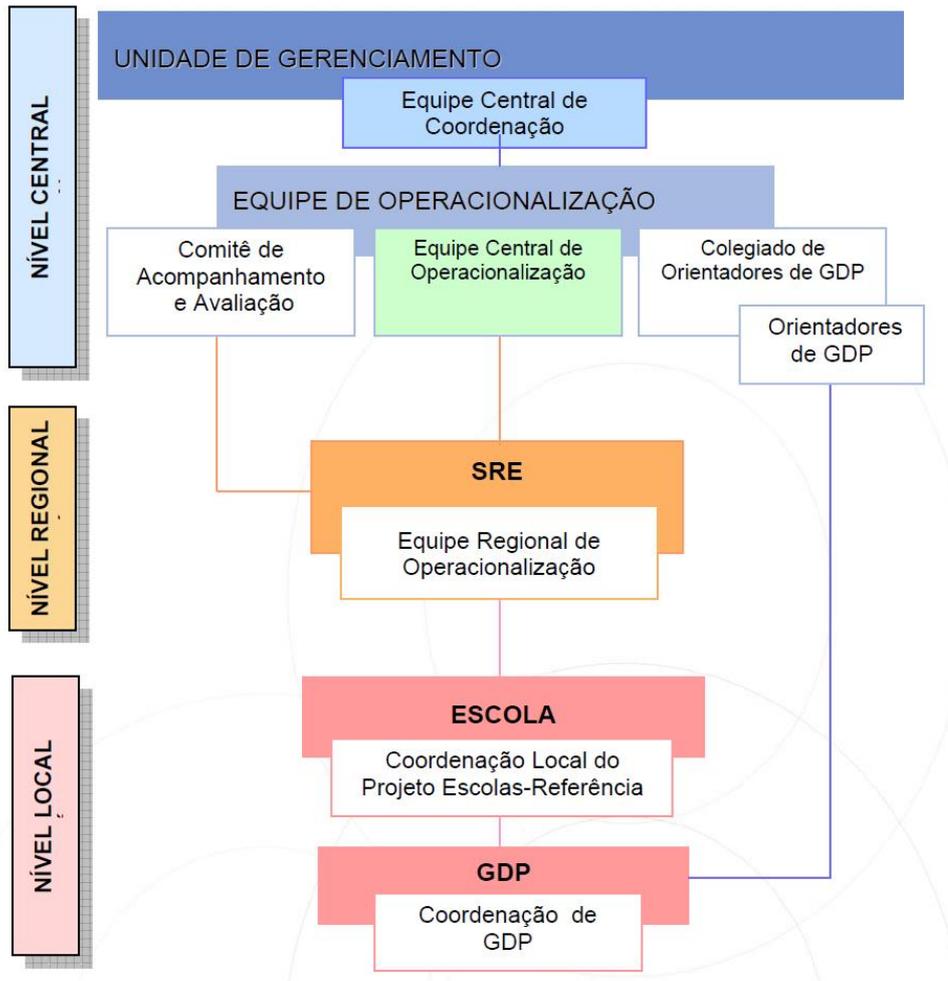
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS ANALISTAS EDUCACIONAIS

- 1) Como se deu o processo de escolha e seleção das escolas para participarem inicialmente do PROJER?
- 2) Quantos GDPs por escola era permitido criar?
- 3) Em que estão os dados que foram enviados para o ambiente virtual de trabalho colaborativo?
- 4) Quantas escolas do PROJER em Uberlândia implementaram o NPCEM?
- 5) As metas do plano de metas de 2006 foram cumpridas?
- 6) Apenas duas técnicas conseguiram acompanhar todo o trabalho dos GDPs em 2006?
- 7) O projeto dos GDPs para acompanhar o NPCEM já veio pronto?
- 8) Quantos GDPs fizeram a opção pelo plano anual de enriquecimento curricular ou acompanhamento e avaliação do CBC em 2006?
- 9) Em que estão os relatórios que eram enviados mensalmente, sobre o NPCEM?
- 10) O que ocorreu com os GDPs em 2007? Houve encontro de coordenadores? Houve orientação da SRE?
- 11) Por que os GDP se tornaram áreas temáticas?
- 12) A partir de 2008 quantos encontros ocorreram?
- 13) Quais foram os critérios utilizados para selecionar os 153 GDPs que continuaram a desenvolver seus trabalhos em 2007?
- 14) Quais foram os critérios para a seleção de novas “Escolas Referência” em 2007?
- 15) Com relação a essas modificações que foram feitas para esse ano de 2012, você acompanhou, sabe como se estabeleceu isso?
- 16) Aspectos positivos/benefícios e negativos/dificuldades do GDP.
- 17) Aspectos a ressaltar

ANEXOS

ANEXO A: Estrutura Geral DO PDP

Organograma 23 - estrutura geral do PDP



Fonte: Relatório final do PROJER (2004-2006) (SEEMG, 2006c, p.24)

ANEXO B: Atribuições do PDP

Organograma 24 -atribuições do PDP

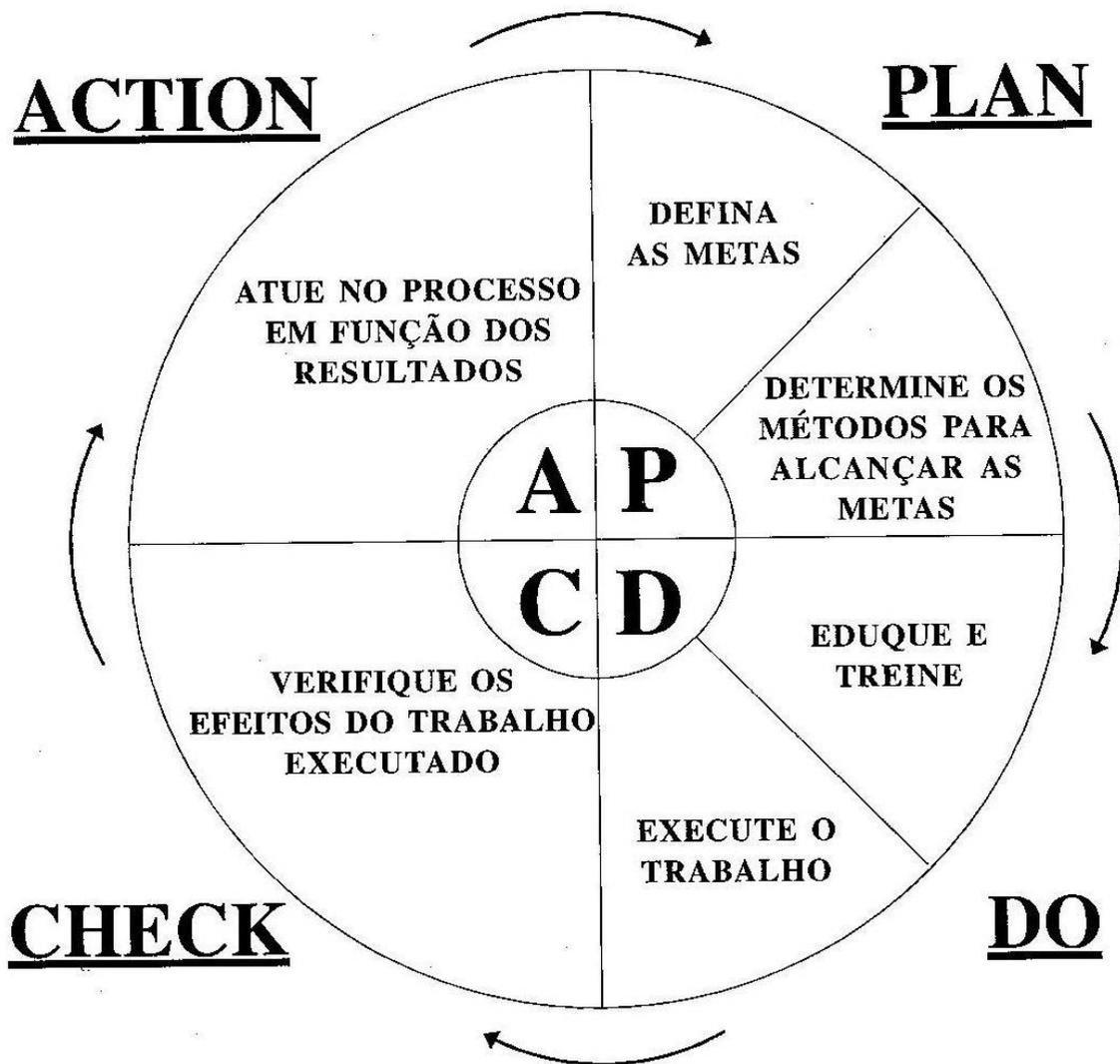
6.1. ATRIBUIÇÕES

| NÍVEIS | PARTICIPANTES | ATRIBUIÇÕES |
|----------|--------------------------------------|--|
| Central | Equipe Central de Coordenação | Responsável pelo planejamento, acompanhamento, execução, controle e avaliação do Projeto. Cabe a ela definir os recursos e apoios necessários à execução do Projeto, estabelecer as parcerias e formas de cooperação interinstitucionais e responsabilizar-se pelo acompanhamento dos contratos e convênios. É de sua competência coordenar a Unidade de Gerenciamento. |
| | Colegiado de Orientadores | Instância colegiada de integração e consolidação das diretrizes gerais de funcionamento dos GDPs. Reúne a equipe de Orientadores Titulares dos GDPs e representantes do Comitê de Monitoramento e Avaliação. |
| | Equipe de Orientadores de GDP | Equipe de especialistas das diversas áreas do currículo, designada pela SEE para orientação geral dos trabalhos do GDP, atuando junto aos operadores regionais e aos grupos constituídos nas <i>Escolas-Referência</i> . |
| | Equipe Central de Operacionalização | Equipe constituída por pessoal técnico do Órgão Central da SEE. Tem como atribuições executar as ações a serem realizadas no nível central do Projeto e orientar e preparar as Equipes Regionais de Operacionalização das SRE, assim como responsabilizar-se pelas providências necessárias à implementação do Projeto em cada unidade escolar selecionada. |
| | Comitê de Acompanhamento e Avaliação | Constituído por representantes das SRE e do Órgão Central. É responsável pela elaboração e execução do plano de acompanhamento e avaliação. |
| Regional | Equipe Regional de Operacionalização | É composta por técnicos das SRE. Tem por atribuição orientar e apoiar as escolas na elaboração e implementação dos seus GDPs e na execução das atividades planejadas. Cabe a elas a responsabilidade pelas providências de ordem administrativa em cada SRE e a aplicação dos instrumentos de monitoramento e avaliação do projeto. |
| Local | Coordenação Local | Equipe responsável pela coordenação da elaboração e implementação do PDPI da escola. Deve prover o apoio logístico necessário ao bom funcionamento dos GDPs vinculados à escola. |
| | GDP | Grupo de Desenvolvimento profissional: é a estratégia adotada pela SEE para implementar sua política de desenvolvimento profissional na educação básica. São grupos de estudos auto-gerenciados, articulados em torno de uma proposta de trabalho apoiada pela SEE. |
| | Coordenador de GDP | Interlocutor do grupo com os agentes locais, regionais e centrais de gerenciamento e operacionalização do GDP. É escolhido entre os integrantes do GDP, cabendo-lhe a coordenação geral das atividades do grupo. |

Fonte: Manual do GDP 2004 (SEEMG, 2004c, p.26).

Anexo C: PDCA – Método de controle de processos

Fluxograma 25 - PDCA – método de controle de processos



Fonte: Campos, 1994, p. 193.