

JACQUELINE DE SOUSA BATISTA FIGUEIREDO

**PROJETO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORES – PDP: um
estudo da formação continuada de professores**

PUC-Campinas

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JACQUELINE DE SOUSA BATISTA FIGUEIREDO

**PROJETO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE EDUCADORES – PDP: um
estudo da formação continuada de professores**

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do Título de Mestre em Educação, ao
Programa de Pós-Graduação na área de Educação
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

PUC-Campinas

2007

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71 Figueiredo, Jacqueline de Souza Batista.
F475p Projeto mineiro de desenvolvimento profissional de educadores – PDP: um estudo da formação continuada de professores / Jacqueline de Souza Batista Figueiredo. – Campinas: PUC-Campinas, 2007.
235p.

Orientador: Jairo de Araújo Lopes.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Política e Educação. 3. Currículos - Avaliação. 4. Universidades e faculdades - Avaliação. I. Lopes, Jairo de Araújo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista

Título: Programa Mineiro de Desenvolvimento Profissional de Educadores

- PDP: um estudo da formação continuada de professores

Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavasi

Profa. Dra. Miriam Pascoal

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus por me encaminhar, proteger, guiar e abençoar a cada momento.
- Ao meu marido Ivan e ao meu filho Bruno por compreenderam tantos momentos de ausência.
- Em especial, ao Prof. Dr. Jairo que me acolheu em todos os momentos de angústia.
- Aos professores das Escolas-Referência pesquisados que tornaram este trabalho possível.
- Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que, com competência e destreza, contribuíram para a realização deste trabalho.
- À querida amiga Sônia, que com atenção, colaboração e sabedoria me acolheu nos momentos árduos.
- Aos colegas que cursaram comigo cada disciplina me incentivando a ser persistente.

“Lutar com palavras

é a luta mais vã.

Entanto lutamos

Mal rompe a manhã.

São muitas, eu pouco.

(...)

Lutar com palavras

Parece sem fruto.

Não tem carne e sangue.

Entretanto, luto”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **Programa Mineiro de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP: um estudo da formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2007, 235p. Orientador: Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes.

Este trabalho, inserido na linha de pesquisa “Universidade, Docência e Formação de Professores”, analisa as implicações da implementação da política pública mineira com o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) e a configuração do currículo nas Escolas-Referência sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas-MG. Essa política considera o professor construtor e reconstrutor de seu percurso formativo e profissional com o objetivo de desenvolver atividades com acompanhamento e suporte pedagógico para a implantação das novas propostas curriculares – a conjectura do Currículo Básico Comum (CBC). Diante desse cenário, a investigação procurou responder à seguinte questão: **Que avanços e obstáculos estão presentes na implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) implantado pelo Estado de Minas Gerais?** Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a documental, sendo que os dados para análise foram obtidos no final de ano de 2006 por meio de entrevistas semi-estruturadas. Delas participaram sete professores: quatro Coordenadores de Grupo de Desenvolvimento Profissional e três Representantes de Área. A pesquisa revelou que os professores atribuíram um grande valor ao programa para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do desempenho na busca da qualidade de ensino, e que os encontros realizados nas escolas favoreceram uma prática reflexiva dialógica. No entanto, questionam a forma de apresentação e o tempo de implementação do programa, assim como a burocracia, a disponibilidade de verbas e a avaliação que não correspondeu à flexibilização da proposta do programa. Revelaram crenças, anseios e conflitos que devem ser considerados pelos gestores do programa para efetivação das mudanças pretendidas no sistema educacional mineiro, tendo em vista o investimento e a confiança depositada pela Secretaria Estadual de Educação nesta modalidade de capacitação em serviço.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, formação continuada de professores, políticas educacionais, currículo.

ABSTRACT

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **Minas Gerais Program for Professional Development of Educators - PDP: a study of continued education of teachers.** Masters Dissertation in Education. PUC-Campinas, 2007, 235 p. Director: Prof. Jairo de Araújo Lopes, PhD.

This work follows the line of research “University, Teaching and Education of Teachers”. It analyzes the implications of implementing the implantation of public policy in Minas Gerais with the Program of Professional Development of Educators (PDP) and the configuration of the curriculum in Schools-Reference under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education in Poços de Caldes, Minas Gerais. This policy considers teachers as constructors and re-constructors during the course of their education and profession with the objective of developing activities with pedagogical accompaniment and support for implanting new curricular proposals conjecturing the Common Basic Curriculum (CBC) In the light of this scenario the investigation tried to respond to the following question: **What are the advances and obstacles present in the implantation of the Program for the Professional Development of Educators (PDP) being implanted by the State of Minas Gerais?** It utilized bibliographical and documentary research; data for analysis was obtained at the end of 2006 by means of semi-structured interviews. Seven professors participated in these: four Coordinators of the Group of Professional Development and three Representatives of the Area. The study revealed that the professors attribute great value to the program for professional development and improvement of performance in SEEMGking teaching quality, and that the encounters held in the schools favored the practice of dialogic reflection. However, they questioned the type of presentation and the time of the implementation of the program, as well as the bureaucracy, the availability of funds and the assessment that do not correspond to facilitating the program’s proposal. They revealed beliefs, worries and conflicts that ought to be considered by the creators of the program for bringing into effect the intended changes in the Minas Gerais educational system, keeping in mind the investment and confidence deposited by the State Department of Education in this modality of improving the quality of service.

Key words: Pedagogical practices, continued education of teachers, education policies, curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
1.1 A formação dos profissionais da educação: algumas considerações	22
1.2 A prática docente	33
2 EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE TERMINOLÓGICA	42
2.1 Breve histórico	42
2.2 A interdependência entre a formação continuada e a prática pedagógica	49
2.3 Repercussão e incidência da formação contínua na prática pedagógica	54
2.4 Escola: eixo central da formação continuada	58
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVE PERCURSO	66
3.1 Reflexões sobre o contexto global	66
3.2 O projeto de desenvolvimento profissional de educadores – PDP	74
3.3 O desdobramento do Programa de Desenvolvimento Profissional	82
4 CURRÍCULO: COMPREENSÃO DO SEU PAPEL NO PROCESSO EDUCACIONAL	93
4.1 Teorização do currículo	96
4.1.1 Teorias tradicionais	97
4.1.2 Teorias críticas	99
4.1.3 Teorias pós-críticas	108
4.2 Contextualizando as diretrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.....	118
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO	125
5.1 Percurso metodológico	125
5.2 Instrumento de coleta de informações	129
5.3 A construção dos dados	131
5.4 Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa	135
5.5 A construção das categorias	136
5.5.1 Entrevista com os Coordenadores de GDP	136
5.5.2 Entrevista com os Representantes de Área de GDP	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	191
ANEXO A- Transcrição das entrevistas	193
ANEXO B - Resoluções pertinentes à pesquisa	224

INTRODUÇÃO

A formação inicial e a formação continuada de professores no âmbito nacional ganharam importância nas décadas passadas e principalmente nas últimas décadas, desde o entendimento de sua racionalidade técnica, bem como o entendimento de um movimento para a sua flexibilidade.

A sociedade vem sofrendo uma mudança acelerada em suas estruturas e formas de organização em decorrência das formas atuais de pensar, sentir e agir de pessoas e grupos com maior poder decisório e dos avanços na área da ciência e tecnologias de informação e comunicação. As rápidas mudanças provocaram transformações na vida institucional relacionadas, principalmente, à qualidade de ensino. Isso evidencia o desenvolvimento de políticas públicas apoiadas nas reformas em curso no Brasil consistidas em orientações teóricas para uma “(trans) formação do perfil dos educadores” diante dos insatisfatórios índices educacionais que requerem atenção e cuidados especiais”. (SCALCON, 2005, p. 109)

A realidade educacional brasileira tem mostrado altos índices de evasão, configurando desvantagem quanto a outros países em relação à qualidade da educação básica. De cada 100 alunos que iniciam a primeira série do ensino fundamental, 88,6% terminam a quarta série, 57,1% terminam a oitava série e 36,6% terminam o terceiro ano do ensino médio¹. Na tentativa de reverter esse quadro, temos visto que a história da formação dos educadores recaiu sobre uma metodologia de pacotes planejados e

¹ MEC/INEP – Indicadores de produtividade do fluxo escolar – 2002/2003. Taxa de Abandono MG: Ensino Fundamental – 6,0 e Ensino Médio – 17,9 Taxa de Distorção Idade-Série MG: Ensino fundamental – 28,6 e Ensino Médio – 52,6 Fonte: MEC/INEP – 2002.

executados por profissionais de instituições especializadas (universidades e instituições congêneres), por meio de mecanismos de capacitação que advêm do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais, portanto, dos aparelhos controladores.

Nessa perspectiva de capacitação docente, Behrens (1996) é fiel ao afirmar: “ao chegar de volta à escola, o professor que recebeu ‘este pacote’ sente dificuldade em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola.” (p.134).

Nas últimas décadas muitos estudos sobre a formação continuada de professores têm sido realizados no sentido da renovação da prática pedagógica em busca de uma melhor qualidade na educação. Nos anos 90, alguns compromissos foram assumidos pelo Brasil quanto à melhoria do processo de desenvolvimento da educação. No âmbito internacional, merece destaque a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia (1990). Um dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que começou a ser formulado em 1993.

Os resultados desse debate convergiram para a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) em Brasília, que viabilizou o Pacto de Valorização do Magistério. A valorização do magistério está, também, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 (Lei Nº 9.394/96) que, em seu Título VI, trata dos Profissionais da Educação, estendendo educação como direito em termos de profissionalização continuada para os seus diversos profissionais. Para isso, seriam instituídos os programas de educação continuada.

Atendendo as normas da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172 de 2001), o Estado de Minas Gerais vem, nos últimos anos, desenvolvendo políticas públicas para a educação, considerando a educação continuada como instrumento fundamental de transformação do quadro educacional. Dentre essas políticas, podemos destacar o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) para aperfeiçoamento dos profissionais docentes e o Programa de Capacitação de Dirigentes (PROCAD) para qualificação de dirigentes escolares, ambos concluídos em 2002. Dentro da mesma política, foi desenvolvido ainda o Projeto Veredas de Formação Superior de Professores, programa de educação à distância, dentro dos critérios de formação em serviço.

Para Lima (2001),

O desenvolvimento profissional docente é uma necessidade permanente, contextualizada nas diversas realidades das escolas brasileiras, observando suas singularidades e, portanto, com perspectivas históricas diferenciadas. Deste modo, é desejável que os programas de Formação Continuada estejam comprometidos com uma escola de qualidade social e com as transformações mais amplas da sociedade. (p. 95)

A atual política de educação de Minas Gerais, que começou a ser executada a partir de 2003, está implantando o Projeto Escolas-Referência, visando o desenvolvimento de ações que busquem a reconstrução da excelência na rede pública, por meio do desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, do desenvolvimento da gestão educacional escolar, do desenvolvimento profissional dos educadores, do desenvolvimento da solidariedade e da cultura do trabalho colaborativo.

Destacamos, em tempo, a conotação do trabalho em equipe, prática esta que poderá desencadear o processo numa postura de integração-solidariedade.

O Projeto Escolas-Referência tem três ações principais como elementos estruturadores:

- a) Elaboração do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI;
- b) Implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP;
- c) Capacitação de gestores escolares, por meio do Projeto de Capacitação à Distância, para Gestores Escolares - PROGESTÃO.

Considerando a abrangência do Projeto Escolas-Referência no Estado de Minas Gerais e a importância da formação continuada do professor no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessária uma pesquisa concomitante referente a uma das ações principais: o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores, objetivando um estudo reflexivo sobre o papel do PDP na formação continuada do educador para uma educação de qualidade.

O Programa de Desenvolvimento Profissional é um conjunto de ações e estratégias destinado à promoção da profissionalidade dos professores das escolas participantes sob duas dimensões: uma relacionada ao conhecimento e outra, à pedagogia.

Nas palavras de Silva (1996),

a capacitação é entendida como um dos instrumentos de profissionalização do educador e como uma das formas de oferecer subsídios e suporte à implementação de determinadas políticas governamentais que buscam responder aos desafios da educação brasileira. (p.180)

Lüdke (2002) apresenta dois aspectos sobre a profissionalização docente. O primeiro refere-se a seu caráter de dependência do setor público que detém poderes de decisão sobre seus membros. Os professores não contestam o fato de pessoas alheias se ocuparem de seus assuntos técnicos. O segundo aspecto relaciona-se com o primeiro: avança a organização da ocupação como profissão. Segundo a autora, os educadores devem ter clareza de sua posição e de seu trabalho dentro da composição das forças do processo produtivo. Isso possibilitará uma definição profissional mais clara.

Popkewitz (1997) considera a questão da profissionalização docente necessária para

que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais(...) que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. No entanto, falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa foi determinada historicamente. (p. 40)

Esse programa (PDP), engendrado pela Secretaria de Estado de Educação, é composto de 800 GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), constituídos por educadores das Escolas-Referência sob o comando de um orientador (designado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEMG) – profissional especializado e com competência reconhecida para essa função),

de um coordenador (professor que tem interação direta com o orientador de GDP através de encontros presenciais e por meio da Internet), tendo ainda um subcoordenador (professor que auxilia o coordenador), distribuídos em 200 escolas participantes do Projeto Escolas-Referência. Em cada Superintendência Regional de Ensino (SRE), atuam dois operadores regionais de GDP empenhados na concretização desse projeto de reconstrução da excelência na escola pública. O trabalho que esses operadores desenvolvem tem o intuito de assegurar às Escolas-Referência o suporte necessário para a viabilização dessa proposta.

Na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE), exerço o cargo de Analista Educacional na função de Pedagoga responsável pela implantação e implementação nas escolas de sua jurisdição, de projetos educacionais propostos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Formamos uma equipe que é composta de cinco pedagogas. Inicialmente, fui designada para fazer parte da equipe composta por uma analista e uma inspetora da implantação do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores nas Escolas-Referência da jurisdição. Fiz parte dessa equipe em 2004 e 2005. Em 2006, a Superintendência solicitou que uma Pedagoga fizesse parte da equipe para que eu pudesse seguir com a minha pesquisa, autorizada por meio de um ato administrativo do governador de Minas Gerais concedendo-me uma licença de um ano para concretizá-la. A implantação do programa está sendo feita de forma gradativa. Nosso papel é apoiar os grupos de GDP, orientá-los e dar suporte operacional às escolas e professores participantes do projeto promovendo a viabilização das ações e dos procedimentos necessários à sua implantação.

Por trabalhar na Superintendência, tive a oportunidade de acompanhar uma proposta de formação continuada de professores elaborada por meio de uma política pública. Ao longo da minha profissão de educadora, tive inquietações a esse respeito, sobre a organização e o funcionamento do sistema educacional especificamente quando se trata da formação continuada de educadores. Minhas indagações estavam relacionadas ao desânimo de professores de se engajarem em projetos de formação continuada, às causas desse descrédito, ao que leva o professor a desenvolver uma resistência em relação a programas de formação, às suas angústias, seus dilemas, à importância de superar o isolamento e constituir grupos de formação continuada. Esses questionamentos sempre me importunavam por falta de fundamentação teórica e de uma crítica reflexiva. Mais especificamente, indagava-me sobre: o que, afinal, é o PDP? Qual a sua serventia? Qual é a finalidade de um Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores? Diante disso, busquei entender esse projeto tentando visualizar como ele poderia ser concretizado.

Para desenvolver a análise crítica sobre o tema, centrei minha análise no Programa de Desenvolvimento Profissional. Ele prevê ações presenciais na forma de módulos, realizados na capital Belo Horizonte, e atividades de estudo e discussão com os docentes nas suas próprias localidades. Tem como um dos seus objetivos o Plano Anual de Estudos: propostas curriculares - a conjectura do Currículo Básico Comum (CBC) nas escolas de educação básica. Cada escola-referência possui representantes (professores) das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, com o compromisso de desenvolverem

atividades para acompanhamento e suporte pedagógico para a implantação das novas propostas curriculares.

A configuração do currículo torna-se extremamente desafiadora, pois é uma questão de difícil solução. Ele adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação provocada por questões políticas, administrativas, econômicas... Ele é utilizado com muitas e diferentes acepções.

O termo curriculum, palavra latina, significa caminho, rota, corrida, percurso a ser seguido. Não existe uma teorização sistematizada sobre ele.

O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Existem inúmeras formas de abordagem das concepções curriculares que tornam ainda mais complexa a compreensão do currículo.

Considerando a problemática atual da educação, marcada por seus limites e insuficiências, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão:

Que avanços e obstáculos estão presentes na implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) implantado pelo Estado de Minas Gerais?

Partindo do entendimento das suas diferentes metodologias, no contexto em que foi gerado, da visão de homem e de sociedade, de

conhecimento e de educação que veicula, estaremos analisando se está havendo um real desenvolvimento profissional de equipes integrantes do Projeto Escolas-Referência, que fazem parte do PDP, bem como verificando se esse programa prepara os educadores para o domínio mais significativo dos conhecimentos relativos ao seu campo de atuação.

Mais claramente, objetivamos com este estudo: 1. entender como se organizaram as Escolas-Referência com a implantação da nova proposta de desenvolvimento profissional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; 2. discernir os tipos de procedimentos de formação continuada que poderão contribuir para aprimorar os conhecimentos dos participantes; 3. observar, no contexto escolar (professores) se essas escolas indicadas como referências estão, de fato, sendo referência na construção da excelência na escola pública; 4. analisar as diretrizes norteadoras, as adaptações metodológicas e curriculares das escolas selecionadas para a pesquisa e, verificar, na totalidade, o processo de formação e capacitação dos profissionais de educação dessas escolas.

Os dados para análise foram coletados em três das quatro escolas públicas (referências) sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas - MG que possuem Ensino Médio. Uma delas só possui Ensino Fundamental.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: capítulo I - contém um breve histórico da formação dos professores; capítulo II – pretende tecer um histórico da formação continuada no Brasil; capítulo III – faz um resgate das políticas públicas, nos âmbitos federal e estadual, destinadas a capacitar, desenvolver e valorizar professores que atuam nas escolas públicas bem como

abordar o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores; capítulo IV – busca apresentar o currículo como artefato poderoso de observação, reflexão e de intervenção na dinâmica escolar; capítulo V – estabelece os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa, aborda aspectos da coleta de dados, a população e o método utilizado para tratamento e análise dos dados numa abordagem qualitativa; capítulo VI – versa sobre as conclusões estabelecidas a partir dos dados obtidos na pesquisa articulados com os pressupostos teóricos.

Em relação à metodologia, de acordo com Laville e Dione (1999):

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (p. 43)

Sabemos que o assunto abordado é imenso e que não daremos conta de todos os aspectos que envolvem essa temática. Acreditamos que esta reflexão constituirá uma contribuição para desencadear novos estudos sobre o tema na busca de uma educação comprometida com a cidadania e a democracia, bem como, colaborar para o avanço dos programas de formação continuada.

Assim, os dados e análises oriundos desse trabalho pretendem contribuir para a formação de professores, para a elaboração de políticas públicas de formação de professores e para a pesquisa acadêmica como um todo, oferecendo elementos suficientes para que os educadores possam refletir

sobre o sentido e a importância pedagógica do PDP do Projeto Escolas-Referência e sobre processos de capacitação continuada similares ao que está sendo aqui focado.

1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 A formação dos profissionais da educação: algumas considerações

Neste capítulo, tentamos trazer uma percepção e uma análise do processo de formação dos educadores. Faremos um breve resgate histórico para contextualizá-la no atual momento. Sua trajetória relaciona-se com a expansão da rede pública de ensino, a divisão social do trabalho, a modernização do país, dentre outros fatores. Traremos subsídios que possibilitem a compreensão dos desafios relacionados à formação e aos saberes dos professores, na sociedade atual, com vistas à constituição de sua subjetividade e identidade.

Para iniciar a trajetória de formação de educadores, recorreremos ao século XVI, início do período da colonização do Brasil. Nesse período, a ação da Igreja Católica estava presente na ideologia dominante. A Igreja deteve, por alguns séculos, o controle sobre a disseminação do saber.

Segundo Castanho (2004, p. 38-39),

a preparação do professor para o ensino jesuítico estava previsto nas regras da *Ratio Studiorum*². Aborda que essa formação fora compreendida pela formação moral, intelectual, filosófica e iniciação profissional através do estudo do currículo. Em tal documento estava configurado um modo particular de ser e de fazer educação, no qual o aluno aparece como a figura central do processo pedagógico. Tinha como função formar padres, quadros para o aparelho repressivo e ilustrar as classes dominantes do local (CUNHA, 1986).

² Primeira compilação de regras de estudo para normatizar o trabalho desenvolvido nos colégios jesuítas.

Contra-pondo-se à doutrina jesuítica, no século XVIII, a política econômica pombalina organizou a luta da burguesia contra a aristocracia feudal na preparação de sua hegemonia. A reforma protestante (século XVI) desenvolveu uma nova pedagogia voltada para o treinamento da capacidade individual de descoberta, de crítica e de formulação do conhecimento. Essa política provocou a desarticulação do sistema educacional tornando deplorável a instrução popular no Brasil por longos anos. Não houve outra que a substituísse. (CUNHA, 1986)

A uniformização da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2001, p. 36).

Entendemos que sem uma nova contextualização da educação, a formação docente passou a ser descontextualizada, sem organização alguma, pois, não foi introduzida em outro contexto.

Com a vinda do poder da metrópole (Portugal) para o Brasil, em 1808, atendendo às necessidades da elite, academias e cursos superiores foram criados com a função de formar novos burocratas para o Estado, especialistas e profissionais liberais. Foi no século XIX que medidas foram tomadas em relação à formação de professores. Em 1835, foi criada, na capital da província do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do Brasil direcionada a educação de professores para atender à educação popular.

A educação foi dirigida por uma elite, e vista como necessária ao desenvolvimento da sociedade, da economia e da civilização. (TANURI, 2000)

Bastos esclarece que esse modelo de formação seria:

O ponto de partida para o exercício de uma nova direção. Criar a carreira do Magistério era tornar este professor um agente do governo, do Estado, capaz de estabelecer cotidianamente, no espaço escolar, o nexu instrução-educação, propiciando, por meio da formação disciplinada dos futuros homens cidadãos, a sua inclusão numa civilização. (1999, p. 241)

Devido à desarticulação do ensino e aos seus desastrosos resultados, essas escolas não obtiveram êxito. Os professores régios não tinham formação e pré-requisitos à atuação docente. Mal remunerados e exigiam-se deles apenas boa conduta e predicados morais. (CASTANHO, 2004)

No final do século XIX, adentrando pelo século XX, a infiltração de capital forasteiro no país traz nova repercussão na ordem ideológica, política e cultural.

Com a República, a Constituição de 1891, mantendo a descentralização da educação cria, no Brasil, instituições de ensino superior e secundário, cabendo à União a manutenção do ensino superior e, aos Estados, a organização e manutenção da educação secundária da qual saíam professores do ensino primário a prestar serviço às classes dominantes.

Evidenciamos aí a dicotomia existente entre as classes sociais e um controle sobre o conhecimento.

Reafirmamos essa dicotomia com o surgimento dos conceitos como igualdade, liberdade, propriedade privada, direito e tecnologia. Em nome de uma ordem econômica (capitalista e liberal), confirmou-se uma nova política educacional que mantivesse o controle sobre a disseminação do saber, o qual poderia libertar as pessoas da sustentação e manutenção do novo sistema capitalista. (PONCE, 2001)

No período republicano, os cursos de formação dos profissionais da educação foram sendo reformulados passando de cursos elementares para cursos superiores. Dentre eles podemos citar a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais – Curso Normal Pós-Médio (1929), a Escola Normal do Distrito Federal (1932), que passou posteriormente a Instituto de Educação e, em seguida à Faculdade de Educação. A Escola Normal, em São Paulo (1933), também passou a Instituto de Educação integrando a seção de educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), criada pelo Decreto-lei n. 1190 de quatro de abril de 1939. Enfim, a criação do Curso de Pedagogia em São Paulo, nos anos 40. (CASTANHO, 2004)

Silva traz a seguinte constatação em relação ao decreto citado acima: no art. 1º, alínea a, a ocupação do bacharel é a de preparar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica.” Em relação ao bacharel em pedagogia, havia no art. 51, alínea c, a “exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação”. (2003, p. 13)

Com o surgimento do Parecer n. 292/62, que trata sobre a formação do professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei 4024/61 – fica estabelecido que:

os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas pelo bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio. (MARQUES, 2000, p.157)

A lei regularizou a formação do professor no ensino médio. Quando surge o parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/69, os cursos de Pedagogia são reorganizados, segundo Marafon e Machado (2005),

suprindo a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, e introduzindo na proposta de formação de especialistas em administração, supervisão, orientação e inspeção no âmbito escolar e dos sistemas escolares, bem como do professor para o Ensino Normal. Além disso, esse parecer muda a organização do Curso de Pedagogia, regulamentando-o de acordo com os princípios da Lei 5540/68 – a Lei da Reforma Universitária – empreendida pela ditadura militar. (p. 18-19)

Santos (2002) considera que esse período da década de sessenta buscava a melhor forma para se ensinar assim como a melhor forma de preparar o professor para utilizá-la. As reformas educacionais privilegiavam os pacotes instrucionais. Os currículos foram os instrumentos apropriados para revelar ao docente novas idéias.

O professor, dono do “saber”, passa a ter como função a transmissão de uma nova ideologia. Além de esforçar-se para que, de fato, o conhecimento fosse transmitido, ele era, acima de tudo, um profissional na educação para atender a interesses econômicos imediatos. Identificamos aí que o educador foi sempre solicitado a criar projetos educacionais de formação humana em momentos históricos estratégicos de transformação na organização da sociedade.

A atuação do educador na instituição de ensino tornou-se um negócio lucrativo para a classe dominante ao mesmo tempo em que descaracterizou e desqualificou sua profissão por atender à lógica do capitalismo interessada na produtividade.

Reportamos a esse período histórico da formação de educadores para resgatarmos um referencial que confirma a existência de objetivos encobertos na criação de um sistema educativo, ou seja, objetivos voltados ao atendimento das demandas políticas e econômicas.

A formação de professores tem sido objeto de estudo e debate abrindo espaço para manifestações, depoimentos e sugestões para a definição de conceitos, para a formação profissional e docente. Os debates desenvolvidos nas universidades por educadores sobre a formação convergem para a insatisfação da prática docente e da sua complexidade.

Aproximando-nos da atualidade, na década de 70 com a reforma dos cursos de formação do educador, temos a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências para quem quer seguir na carreira.

Freitas (2004) aponta para uma formação do “especialista” versus “generalista” no professor. Isso acarretou o surgimento da divisão e a desvalorização do trabalho no interior da escola. Os especialistas, com uma remuneração diferenciada, se ocupam do planejamento e das decisões enquanto os professores, em uma condição de rebaixamento, se encarregam de cumprir as decisões tomadas pelos especialistas.

Os estudos surgidos nessa época enfatizam as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação. Buscam identificar o controle exercido sobre a atividade do professor. Chamam a atenção para se examinar a ação docente no processo do desenvolvimento curricular.

Nos anos 80, associações de profissionais, dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), buscando afirmar o caráter profissional do trabalhador da educação, da gestão democrática e da qualidade no ensino, deram atenção especial à formação dos educadores na busca de uma base comum nacional, centrada na docência, com a articulação da dimensão profissional, política, epistemo-hermenêutica e

educativa. “O movimento dos educadores firmou o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (SCHEIBE e BAZZO, 2001, p. 95)

Scheibe e Bazzo (2001) nos apresentam a definição de base comum nacional para o grupo de educadores:

- a) seria garantia a todos os educadores de uma prática comum nacional, contemplando estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando a reflexão e a capacidade crítica da realidade da sua atuação;
- b) teria caráter histórico e evolutivo;
- c) constituiria uma diretriz de formação do educador por meio de um corpo de conhecimento fundamental com aprofundamento na Filosofia, Sociologia, Política e a Psicologia do processo educativo que explorasse o caráter científico da educação;
- d) significaria referência na articulação curricular e de reformulação dos cursos oferecidos pelas instituições de formação do educador.

Em Marques (2000) encontramos que

a definição de uma base comum nacional não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. (p. 24)

Ressalta ainda que a base comum nacional deva ter uma perspectiva de “eixos curriculares” como espaços coletivos de discussão, de reflexão e de ação para a construção do conhecimento e efetivação da cidadania.

A ANFOPE e as outras associações foram incansáveis na procura de uma formação de carácter sócio-histórico, na busca de superar a fragmentação da formação do professor contestando a formação tecnicista que valoriza os aspectos didático-metodológicos e as tecnologias de ensino. Os educadores lutavam pela redemocratização no país “contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais, tendencialmente desprofissionalizadoras da área”. (SCHEIBE e BAZZO, 2001, p. 92)

Esses movimentos trouxeram grandes contribuições por corroborar as relações existentes entre educação e sociedade, além de evidenciar concepções avançadas sobre a formação do educador, tendo em vista o domínio, a compreensão e a criticidade para interferir no processo e transformar a educação e, conseqüentemente, a escola e a sociedade. (FREITAS, 2002)

Nessa década, a política de formação passa a enfocar o carácter sócio-político e ideológico das práticas educativas, desconsidera os saberes docentes e destaca problemas pedagógicos e políticos mais vastos. As escolas de formação passam então a priorizar os saberes vindos de países desenvolvidos onde se encontra o professor em outras condições de tempo, espaço, trabalho e remuneração. Isso acarretou graves conseqüências à educação brasileira, desarticulando-a de seu próprio processo histórico. Esse período enfatizou a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, tornando-os alvos de políticas neoliberais (influenciadas pelo Banco Mundial) enfatizadas pela racionalidade científica e eficiência técnica. Perdeu-se, portanto, a formação humana multilateral e valorizou-se a instrução e o conteúdo. (FREITAS, 2000)

Imposta aos educadores, temos, nos anos 90, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20/12/1996, que incorporou vários dispositivos referentes à educação superior. Reserva um conjunto de princípios balizados, por um lado, pela flexibilidade e, por outro, pelas novas formas de controle. (DOURADO, 2002)

Analisando os conceitos de formação docente, Freitas adverte:

As concepções teóricas que marcaram a década de 90, na formação dos educadores tiveram como centralidade, o conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. Há ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo. (2000, p. 196)

Nesse mesmo rumo, Scalcon (2005) destaca, quanto à formação de professores, que a educação tem seguido o percurso mercadológico apoiado na lógica de treinamento e não de ensino.

A autora expõe:

A chamada pedagogia das competências, elegida como aporte teórico para a escola do século XXI, ao postular a transformação do professor em formador, traz consigo um conjunto de intenções e de determinações que muito mais servem a derrocada dessa nova fase do capitalismo e à sua ideologia, do que efetivamente para contribuir na formação comum indispensável para o exercício da cidadania. (SCALCON, 2005, p. 116)

Surge um novo conceito de qualificação para os profissionais da educação: a competência³ do professor técnico-profissional consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação, em nível superior, de

³ Para uma análise aprofundada consultar Leinhardt e Grenro (1984); Leinhardt e Smith (1985); Tochon (1993); Tom e Valli (1990); Schön (1983); Elbaz 1983 e Perrenoud (2000).

professores para a Educação Básica, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em maio de 2002.

Em junho desse ano, o CNE constitui a Comissão Bicameral que teve o objetivo de estabelecer diretrizes para a formação de professores da educação básica e apresentar um estudo sobre a Resolução 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. A Resolução CNE/CP 01/2006 define a finalidade do curso de Pedagogia e as competências exigidas do profissional desse curso.

A Resolução explicita que a formação para o exercício da docência constitui um de seus pilares a qual exigirá novas formas de pensar o currículo e sua organização. Será que esse novo modelo de formação contribuirá para a construção de um conhecimento profissional do educador?

Mizukami (2002) aponta que o modelo de formação de professores, até então utilizado, o de domínio de conteúdos e das disciplinas e o domínio das técnicas de transmissão, não mais conseguirá dar conta da formação de professores. Foi utilizado até pouco tempo como um modelo de formação inicial. A formação inicial, nesse modelo, é considerada como um momento formal que atende às necessidades de formação profissional do professor. Nesse sentido, a formação profissional é entendida como “um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a dificuldades instrumentais” (2002, p. 13). O saber é privilegiado e o professor que o possui deve transmiti-lo ao educando.

Para Pérez Gomes (1997), essa forma de conceber a formação inicial é norteadada pela concepção tecnológica do trabalho, um tipo de

racionalidade que não resolve os problemas educacionais e as situações de ensino, pois se situam além dos problemas instrumentais.

Imbernón (2006) compreende que a formação inicial deve ser a base da construção do conhecimento pedagógico especializado, de domínio científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal e por ela o professor deve assumir a complexidade da prática educativa sendo reflexivo e flexível, ou seja, que sua atuação seja amparada pela fundamentação teórica a qual deve proporcionar a validade do conhecimento de caráter interativo e dialético que acarrete atualização permanente. É necessário “criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.” (p. 66). Nesse caso, o currículo deve ser interdisciplinar possibilitando ao vindouro professor a integração entre os conhecimentos e os procedimentos disciplinares com visão psicopedagógica.

A formação inicial do profissional da educação tem sido, nos últimos anos, complementada pela formação em serviço. A formação inicial é necessária para prover o professor de um bom suporte para atuar no ofício. No entanto, não tem sido suficiente para a sua formação.

Como nos diz Torres, “o Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (1996, p. 162). Divergindo do Banco Mundial, a autora elucida que ambas são necessárias e se complementam. Um bom ensino necessita de saberes disciplinares (o que ensina) e pedagógicos (o como se ensina). Formação inicial e formação continuada,

São diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente (...) não é a formação inicial a que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente, tanto inicial como em serviço, que tem prevalecido e que mostrou claramente sua ineficiência e ineficácia. (p. 162-163)

Canário (1994) propõe que, na formação inicial, deve-se priorizar a aquisição de estratégias de aprendizagem para se efetivar como o momento inicial de uma formação que perdurará por toda vida. A formação contínua deve remeter para processos produzidos em cooperação pelos professores, pelas quais a intervenção seja norteada pela participação, reflexão conjunta e reequacionamento de recursos.

Atualmente, os estudos sobre a formação de professores têm definido novos objetivos e novas abordagens de investigação. Atenta-se para a complexidade da organização escolar. Nesse rumo, investiga-se conhecer como se dá a formação, a prática profissional assim como a história de vida e profissional dos docentes: subjetividade, carreira, processos de formação, saberes docentes, dentre outros.

1.2 A prática docente

Nos tempos atuais, defrontamos-nos com uma evolução acelerada da sociedade que traz reflexos nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho. Inevitavelmente refletem em nosso modo de agir, pensar e sentir. Em consequência disso, o fenômeno educativo tem se desenvolvido em meio a uma complexidade incrementada pelas mudanças científicas, sociais e educativas.

Imbernón (2006) sugere que as instituições educativas bem como aquelas responsáveis pela formação inicial e continuada, devem modificar seus processos de formação adequando-os às novas mudanças. Devem abandonar a concepção transmissora, centralizadora e burocratizadora e aproximar-se da concepção dialógica e cultural-contextual. Isto implicará mudanças complexas à profissão docente, principalmente com o advento da sociedade da informação que estabelece novas formas relacionais e participativas na prática da educação. Devem ser vistas, de forma diferente, a instituição educativa, as novas funções do professor, a cultura profissional e os posicionamentos dos trabalhadores na educação, propiciando maior participação social do docente.

Emergem assim, de forma concomitante, os conceitos de trajetória profissional e o percurso individual de formação que contribuem para reestruturar e inverter o ponto de vista tradicional sobre as situações de formação. Trata-se, agora, de encará-las não apenas segundo a ótica do formador, ou da instituição de formação, mas, sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma. (CANÁRIO, 1994, p. 21)

Atualmente, o profissional docente deve ter como característica a capacidade reflexiva para tomar decisões sobre o ensino, e conviver com as incertezas e divergências. Deve, acima de tudo, ser criativo e constatar as contradições de sua profissão.

Nesse enfoque, Cury (2000) afirma que a maneira como a educação é desenvolvida, articulada pelas contradições das relações sociais com a totalidade, deve ser interpretada por meio de um conjunto de elementos. Os elementos descritos por ele são:

1. As idéias pedagógicas – representadas pela hegemonia existente que busca ocultar a contradição, proclamando um ideário

pseudototalizante que tenta legitimar os interesses da classe dirigente pelo consumo social de idéias, ou seja, elabora uma série de noções que impelem ao conformismo.

2. Instituições pedagógicas – organizadas para difundirem as idéias pedagógicas. Tornam-se mediadoras a serviço de determinadas políticas sociais nascidas nas relações sociais.
3. O material pedagógico – que exerce influência na transmissão do conhecimento. Divulga, difunde e reflete a concepção de mundo que querem os dirigentes.

Destaca um outro fator evidente no material pedagógico: trata-se do currículo.

Para Cury,

O currículo é um meio relevante para a consolidação da função política na educação, manifesta ou não. É um instrumento que responde ao o que fazer para se atingir determinado objetivo. Nesse sentido, o currículo se associa ao conteúdo da educação no seu sentido mais amplo, e sua definição não pode se restringir apenas à relação de disciplinas e matérias componentes de um curso. (2000, p. 111)

O currículo, portanto, afeta diretamente o processo da produção do conhecimento e o papel que as instituições de formação devem assumir perante a sociedade como um todo. Implica a visão de sociedade, de educação e de homem. É veículo de ideologia, pois não existe conhecimento desinteressado.

Compreendemos que cabe às instituições formadoras de professores, não apenas formar profissionais do ensino, mas ampliar sua função gerando saberes relativos ao que vão ensinar, ao modo como vão ensinar e aos objetivos que perseguirão na solução dos problemas a enfrentar.

Apresentaremos, aqui, evidências elementares apontadas por Imbernón (2006, p. 16-17) que poderiam ser estimuladoras da formação do professor:

- O professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos;
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear;
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida;
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Canário (1997) assinala que se torna difícil articular a dimensão profissional e pessoal da formação, a dimensão social e coletiva do labor, a relação teoria e prática por serem essas dimensões, na maioria das vezes, ignoradas. A concepção que predomina é a da aplicação de técnicas, o que torna a formação um processo de treinamento, de reprodução de normas e gestos. Essa perspectiva de racionalidade técnica⁴ é concretizada pelas ações pontuais de formação sem unidade e coerência. “Concebido mais como momentos de ensino e aprendizagem de técnicas do que como um processo de desenvolvimento de recursos humanos” (p.125). São desconsiderados, nessa forma de conceber a formação, a personalidade e a experiência dos respectivos profissionais para a concretização de mudanças individuais e coletivas.

Embora a compreensão da prática docente e dos saberes docentes seja pouco apreciada pelos programas de formação de professores, pesquisas

⁴ Esse termo implica que primeiramente o professor deve ter uma formação teórica para posteriormente aplicá-la na prática.

têm sido realizadas nesse campo a partir dos anos 90. Os estudos têm demonstrado que os professores valorizam os saberes gerados no percurso de seu exercício educacional e estes são considerados para a avaliação do desenvolvimento profissional.

Pesquisadores como Lüdke (1999), Moreira (1999), Cunha (1999), Campos (1999), Freitas (1999) iniciaram estudos de diversos modelos de formação docente. Uma dentre várias observações surgidas nesses estudos foi aquela relativa ao fato de se adotar determinado modelo de formação docente sem levar em consideração dificuldades de natureza cultural, geográfica e histórica existentes em nosso país.

Nóvoa (1997) foi também um teórico de destaque na formação de professores e na construção de saberes docentes. Ele propôs uma perspectiva crítico-reflexiva segundo a qual o conhecimento necessita de constante modificação em decorrência da complexidade do contexto educativo. Para ele, três processos são relevantes na formação docente: o desenvolvimento pessoal, que origina a vida do professor, o desenvolvimento profissional, que gera a profissão docente e o desenvolvimento organizacional, que produz a escola. Considera que sejam englobadas a formação inicial e a formação continuada à formação do professor na busca da autoformação por meio da constante elaboração dos saberes confrontando-os com suas experiências.

Outro teórico de destaque foi Zeichner, citado por Gerald, Messias e Guerra (2001), que adverte para a importância da preparação de professores em função de assumirem uma atitude reflexiva diante do que ensinam e das condições sociais que os influenciam, ou seja, a fim de tomarem como eixo para a sua própria formação a reflexão sobre a prática.

Zeichner lembra que, se o professor ou a professora não refletirem sobre o seu ensino, podem aceitar passivamente a realidade cotidiana da escola e concentrar seus esforços em busca de objetivos e soluções para a resolução de problemas que foram definidos por outras pessoas no seu lugar.

Essas teóricas vão ao encontro das idéias de Zeichner por defenderem também a idéia de que

Somente no contexto da função social do trabalho docente é que as questões da profissionalização de professores e professoras, incluindo nestas as questões das habilidades para ensinar, podem encontrar seu verdadeiro significado e as soluções, porque não se constroem profissionais com autonomia, desligados de um projeto de compreensão e construções sociais. (GERALD, MESSIAS e GUERRA, 2001, p. 268)

Consideram que, quando os professores e as professoras refletem arduamente sobre seu trabalho, estão ao mesmo tempo criando saberes que conduzem a uma teorização.

Fiorentini Jr. e Melo (2001) também, concebendo os professores como profissionais reflexivos investigadores de suas práticas, trazem as seguintes perspectivas para discussão:

1) A teoria/prática, pesquisa/ensino, conteúdo específico/conteúdo pedagógico não podem mais continuar dicotomizados na formação inicial;

2) Os eixos da formação teórica, disciplinares e educacionais, lugar de destaque na formação, devem beneficiar a formação profissional pretendendo a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica;

3) Os educadores de Educação Básica devem se organizar em grupos para pesquisa e estudo na busca coletiva e reflexiva da superação de suas práticas curriculares, na promoção do desenvolvimento profissional;

4) Os professores universitários devem formar parcerias com os professores da Educação Básica para juntos desenvolverem projetos de pesquisa-ação dedicados à produção do currículo e à verificação dos saberes originados em reflexão-ação e os procedimentos de transformação de suas práticas e concepções para a promoção do desenvolvimento profissional de ambos.

Finalmente, é fundamental considerar Therrien (2002) ao relatar que o saber docente compreende: saberes disciplinares e curriculares, saber de formação pedagógica, saber da experiência profissional e os saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.

Para ele o processo de formação deve proporcionar que o professor seja um profissional reflexivo, produtor de seus saberes e de sua prática. Que seja um indivíduo que compreenda a complexidade de seu trabalho utilizando-se da pesquisa como princípio científico e educativo. "Essa trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma." (2002, p. 113)

Abbdalla (2006) nos chama a atenção para uma reflexão da natureza epistemológica do conhecimento profissional para que o professor compreenda a complexidade do seu trabalho. Enfatiza que uma das dificuldades dessa tarefa consiste no enredamento do ensino, em suas incertezas, suas variações e sua ambigüidade. Aponta que é imprescindível percorrer quatro princípios estruturantes para perspectivar a formação inicial e continuada de professores. São eles:

1) O caminho de formação e desenvolvimento profissional sustenta-se na compreensão e superação das necessidades da própria profissão.

2) A formação consiste na orientação dos indivíduos para o conhecimento e para as mudanças, num processo de negociação entre docentes, dirigentes escolares e coordenadores na busca da transformação das práticas para além das reformas e orientações legais.

3) Pensar o ensino enquanto lugar de pesquisa e a pesquisa enquanto lugar de aprendizagem para a implementação de mudanças numa parceria escola e universidade.

4) Tornar a formação um elemento decisivo e integrado para a mudança no próprio exercício da profissão.

É necessário, a partir das considerações apresentadas neste capítulo, que o professor se conscientize de sua finalidade no processo educacional, de seu modo de agir e de pensar. Ele precisa entender que sofre influências na maneira de ser professor, o que afeta diretamente a sua identidade. No entanto, indagamos: como poderá enfrentar os desafios da profissão, sabendo que sua autonomia dentro do sistema educacional é relativa? Como poderá adquirir um novo *habitus*⁵, ou seja, como poderá produzir outras práticas diferentes das existentes? O *locus* de formação, seja ele a universidade ou a escola, possibilitará tempos e espaços para a resignificação do trabalho docente?

⁵ O conceito de *habitus* se encontra em Bourdieu (1997), Sacristán (1998) e Abdalla (2006).

2 EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE TERMINOLÓGICA

2 EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE TERMINOLÓGICA

No final do século XX e início deste século, muitas discussões foram e têm sido feitas relativas à atuação e à formação docente não só no Brasil como também em todo o mundo; elas estão na base das diretrizes das políticas que comprometem a formação do profissional da educação. Esta temática tem sido considerada elemento central das reformas educacionais para o avanço da qualidade do ensino.

2.1 Breve histórico

Focando a formação continuada, os termos atribuídos aos programas desta natureza estão agregados de acordo com concepções filosóficas, políticas, epistemológicas e teórico-metodológicas.

Historicamente, as concepções formadoras dos educadores foram distintas. Apontaremos aqui algumas reflexões com relação à conceituação de educação continuada dos profissionais da educação, assinalando suas diversas terminologias.

Na década de 70, os programas de formação tinham o objetivo de treinar ou capacitar o professor para o repasse de informações.

Segundo Ferreira (2000), pode-se conceber o verbete capacitação como tornar capaz, habilitar. Essa concepção pedagógica tem o sentido de arremate de propostas educacionais, e, por treinar, considera tornar destre, apto para determinada tarefa. Esse termo nos remete a uma moldagem de

comportamentos através de instruções dadas ao aprendiz, remetendo-o a automatismos, desconsiderando seus anseios, conflitos, experiências profissionais e sua inteligência. Não são considerados os processos mentais, pois o ambiente é controlador do indivíduo. Dessa forma, o ser humano pode ser condicionado para agir de forma adequada com a maneira que se espera dele.

Esse modelo de formação continuada aloca o profissional na acepção da corrente behaviorista que teve Skinner como um dos representantes dessa abordagem. A teoria skinneriana circula em torno das idéias *estímulo* e *reforço*. A ênfase dada na educação é a quantidade. Educação torna-se essencial ao desenvolvimento econômico.

Nos anos 80, os programas para a capacitação de docentes buscavam concretizar algumas reformas educacionais por meio do discurso da democratização do ensino. Do discurso da quantidade passa-se para o da qualidade. O termo *reciclagem* foi considerado o indicador das ações dos órgãos oficiais da educação para a obtenção de melhoria educacional. Esse vocábulo caracteriza-se por reaproveitamento, por atualização, como se o docente pudesse ser manipulado para a atribuição de uma nova função, ou ser moldado para obtenção de uma nova forma de atuação. Há uma mudança de paradigma e o objetivo principal, nesse período, passa a ser, dentre outros, a reprodução das relações sociais.

Marin (1995) nos aponta que:

... em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades mecânicas... pois não estamos, de modo geral,

meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (p.15).

Conforme Mediano (1992, p.34), “não se pode mais pensar nos pacotes de treinamento” onde existem os que elaboram e os que se tornam receptores do conhecimento. Para ela, o professor é um sujeito ativo e uma nova alternativa de formação deve priorizar o diálogo, a troca de saberes envolvendo o formador e o formando de tal forma que possam construir um saber coletivo.

A reciclagem induziu a ação educativa ao superficialismo devido aos inadequados, rápidos e descontextualizados cursos oferecidos que, com raras exceções, levaram os profissionais da educação a atuações equivocadas.

Os programas de formação continuada dos anos 70 e 80 mostraram pouca eficiência em relação ao fracasso escolar por desconsiderarem a prática docente e pedagógica nos seus contextos, impedindo ao professor a articulação e tradução dos novos conhecimentos em novas práticas.

Olhares vindos de outras áreas do conhecimento remeteram os profissionais a se mobilizarem quanto a essas concepções que orientavam seu fazer pedagógico. Em busca de uma identidade profissional para o educador, novas temáticas e metodologias surgiram na década de 90, desencadeando reflexões em busca de reformulações acerca da prática pedagógica. A atuação para a profissionalidade caminhou no sentido de compreender o espaço da sala de aula como espaço de construção de uma nova concepção de formação.

Sacristán (1995) entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (p. 65). Esta concepção está associada ao ato de ensinar, orientar, ajudar, regular, preparar, avaliar, organizar, etc.

Popkewitz (1997) acentua que a profissionalidade docente está sempre em elaboração, e que sua análise implica três níveis:

- o contexto pedagógico, ou seja, a prática;
- o contexto profissional em que o saber técnico legitima suas práticas;
- o contexto sociocultural.

Nóvoa (1997) ressalta que a profissionalização docente deve ser articulada entre a formação dos professores e os projetos das escolas. Indica que a escola deve ser explorada em todas as suas dimensões formativas. Para isso, visualiza a necessidade de se criar novas condições pautadas no projeto pedagógico da escola, na capacitação da comunidade escolar, nas especificidades da organização do trabalho na instituição, na consolidação de um trabalho coletivo para o desencadeamento de um novo processo que privilegie a ação dos docentes no contexto escolar.

Emerge, portanto, um movimento teórico redefinindo o espaço da sala de aula como espaço de formação e de construção da identidade do profissional docente. Várias das colaborações a respeito da prática cotidiana do professor vieram de autores europeus. A sala de aula passou a ser alvo de discussão.

Reformas educacionais foram realizadas e programas de formação continuada em serviço foram formulados na tentativa de consagrar as práticas

educativas em sala de aula. Nessa década, surge um novo discurso de qualidade na educação e a formação continuada em serviço passa a privilegiar a relação custo-benefício.

Dentre os termos citados sobre as concepções de educação continuada, acrescentamos outros, comumente utilizados nessa temática, pela necessidade de revê-los e pelo que representam quanto às decisões e ações na situação profissional em questão.

Prada (1997) aborda os seguintes termos:

- aperfeiçoamento - utilizado para tornar o professor perfeito ou mais perfeito como se ele pudesse ser concluído, completado;
- qualificação - para a atribuição de qualidades às já existentes no profissional;
- formação permanente – sem considerar os níveis educacionais, valoriza a formação geral do indivíduo;
- especialização – que é a forma encontrada para a aquisição de um conhecimento específico;
- superação – no sentido de elevação para se conquistar outros níveis;
- desenvolvimento profissional – para tornar o profissional mais eficiente.

Todas essas abordagens classificam-se como modelo clássico de formação continuada dos profissionais da educação, apresentadas por Candau (2003), e se expressam como iniciativas de renovação pedagógica carregadas de um ideal filosófico orientador do processo.

A autora em sua análise chega à conclusão de que é um modelo muito praticado e aceito sob a forma de convênios entre as Universidades e as Secretarias de Educação objetivando a melhoria da qualidade do ensino, sendo realizados em regime normal, presencial ou à distância.

A formação continuada à distância, por meio de convênios, é a que tem sido mais utilizada pelas instituições, e novas tecnologias têm sido propostas nesses programas de formação como estratégias aplicadas para a aquisição de conhecimentos e para redimensionar a experiência profissional do professor.

Prosseguindo com a terminologia de formação continuada, Demailly (1997) distingue a formação com duas categorias: de ações formais, procedimentos que desconsideram o tempo e o lugar, administrados por interesses particulares estruturados de modo coletivo e ações informais, através das quais o conhecimento é adquirido pela observação de comportamentos, pela imitação dos colegas, ou por meio de um mestre. Ambas têm como função a transmissão de conhecimentos e de como utilizá-los na prática. Ela no-los apresenta sob quatro formas a transmissão formal de saberes: a forma universitária – responsável pela transmissão de conhecimentos; a forma escolar – que organiza os conhecimentos cabendo ao professor repassá-los; a contractual – onde se negocia o programa que se pretende utilizar; e a forma interativa-reflexiva – atualmente presente nos empreendimentos de resolução de problemas engajados nas reais circunstâncias de trabalho educativo.

Atualmente, vêm surgindo novas reflexões e pesquisas científicas buscando identificar uma outra concepção de formação continuada. São várias

as terminologias dadas para essa educação. Segundo Destro (1995 p.27), “educação permanente, educação recorrente, educação contínua, educação continuada, formação continuada”, todas elas para instituir desafios ao educador que não as reconhece como treinamento, especialização e mão-de-obra adaptada. Em sua concepção:

implica uma interação global e profunda de um sujeito nos domínios intelectual, físico e moral. Esta afeta as estruturas de sua realidade de tal forma que as mudanças que delas emergem não se adaptam às estruturas já existentes, formando, assim, novas estruturas. (p.26)

Nesse contexto, as teorias de Paulo Freire nos trouxeram uma nova fase em relação à educação, caracterizada por reflexão, criticidade e liberdade, propondo, assim, uma nova concepção da relação pedagógica, comprometendo-se com os critérios para a transformação da realidade. Acreditava ele na inexistência de indivíduos completamente educados, prontos e acabados e na educação como um processo de formação mútua e permanente. Propôs uma pedagogia específica que associasse estudo, experiência de vida, trabalho, pedagogia e política.

Torna-se essencial considerar educação continuada como uma atitude a ser tomada em relação ao conhecimento adquirido. Não basta adquiri-lo, mas, também, é preciso saber o que fazer com ele. Identificar as transformações que esse conhecimento traz ao sujeito em seu domínio intelectual, físico e moral e as mudanças que daí emergirão para a formação de novas estruturas.

A formação continuada deve proporcionar auxílio ao educador na interação entre o mundo, seus saberes e sua profissão servindo-se de reflexão

crítica para provocar a transformação da escola e a mudança de atitude em suas práticas educacionais para a reconstrução de sua identidade como docente. Contudo, Candau (apud Mizukami, 2002) aponta que a formação continuada não garante a prática reflexiva se não forem considerados os aspectos técnicos, científicos, políticos-sociais, psicopedagógicos, ideológicos e éticos-culturais.

2.2 A interdependência entre a formação continuada e a prática pedagógica

Encontramos em Nóvoa (1997) uma reflexão concernente à educação continuada reunindo as concepções acerca da formação em duas grandes propensões. A primeira é denominada como **estruturante**, em que imperam o tradicionalismo, o tecnicismo e a racionalidade, onde são programados, de antemão, os programas, os procedimentos e os recursos destinados aos educadores. A segunda é nomeada como **interativo-construtivista**. Esta considera o contexto e as necessidades educativas para sua organização numa visão dialética, reflexiva, crítica e investigativa da relação formação e prática. Diante disso, Porto (2000) pondera:

a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e (neste trabalho) em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. (p. 15)

Salienta, portanto, que formação continuada e prática pedagógica se integram e transformam-se num processo de autoformação. Explicita, na visão dialética, a provisoriedade, o questionamento do mundo e de si mesmo como

um recompor constante tanto da teoria quanto da prática, na qual se leva em consideração o pluralismo rescindindo “os preceitos doutrinários prontos para serem aplicados a contextos diversos. Filosoficamente, a dialética só pode se debruçar, cheia de dúvidas, sobre si mesma.” (KONDER, 1990, p.8)

A dialética, portanto, é esta característica de inacabamento dinâmico da natureza humana (do ser humano) que projeta o homem, insatisfeito, para subseqüentes conquistas sempre renovadas. Esta abertura ou este horizonte, este movimento incessante, no entanto, se projeta na contingência. Não é razão pura nem abertura abstrata. Ele se descobre na mediação do objeto: no e pelo objeto impregnado de sociabilidade ou significado social, intersubjetivo (HAGUETTE, 1990, p. 32).

Sobre a perspectiva reflexiva, Porto entende-a como reconstrução constante de uma identidade pessoal e profissional, interagindo com os sujeitos, a cultura e os conhecimentos acrescidos no meio educacional, sendo ela, impregnada de valores e interesses.

Vamos recorrer a Schön (1997) que nos trouxe esse termo nos meados dos anos 90, para entendermos melhor essa perspectiva reflexiva.

Donald Schön foi quem elaborou o conceito de Professor Prático-Reflexivo; percebeu em várias profissões, assim como na prática docente, situações contraditórias, conflitantes, desafiantes que a utilização de critérios técnicos consagrados não consegue solucionar.

Ele compreende que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os

alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (1997, p. 87)

Schön reconhece uma conciliação existente entre ciência, técnica e arte nos profissionais eficientes possibilitando a eles atuarem em situações volúveis sucedidas no ambiente escolar. Neste caso, o professor discorre com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Pensar reflexivamente nos remete à realidade e nos torna possível ampliar nossas experiências e nossos conhecimentos, possibilitando a conscientização de nossa sociedade, predominantemente injusta na vigência de seus poderes, dominação e privilégios, para que almejemos o rompimento com esses valores no sentido de consubstanciar um novo tipo de sociedade.

Pérez Gómez (1997) nos apresenta as características essenciais da concepção crítico-reflexiva que foram indicadas por Kemmis (1985):

A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos;

A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais;

A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutra, antes expressa e serve a interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares;

A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social;

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes, é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participarmos da comunicação, da tomada de decisões e da ação social. (p.103)

Ampliando a proposta de formação do profissional reflexivo, estudos recentes sobre a inovação surgiram caracterizando-a como propulsora de novos modos de pensar e de fazer a educação. Porto (2000) considera a inovação como a potencialização da escola e dos profissionais que nela atuam no sentido de serem promotores de mudança desenvolvendo novos modos de cooperação na atividade laborativa, reduzindo a rigidez da burocracia e da estrutura. Dessa forma, a inovação “nasce de sua reflexão sobre a própria prática e do intuito de questioná-la e compreendê-la a partir do contexto em que habitualmente ocorre.” (p. 25).

Salienta, ainda, que os fatores endógenos e os fatores exógenos podem restringir o trabalho inovador. O primeiro, pela resistência às mudanças, pela dicotomia existente entre teoria e prática, conservadorismo e, o segundo, dentre outros motivos, pela ausência de políticas inovadoras, pelos baixos recursos destinados à pesquisa e pela fragilidade do conhecimento.

Correia (1989) identifica duas concepções de inovação: a instituída - elaborada pelas forças hegemônicas do país, imposta ao sistema escolar que prioriza o desempenho eficaz dos profissionais e a instituinte - construída com autonomia no questionamento, na dúvida, rompendo com as práticas vigentes e se configurando na perspectiva crítico-reflexiva.

A concepção instituinte vem sendo cada vez mais reforçada pelos movimentos formativos, considerada como espaço de investigação. Isso remete a novos fazeres, à produção de conhecimentos imprescindíveis à construção de um profissional autônomo que busque “informações onde quer que estejam pelo domínio de diferentes formas de acesso à informação associado ao desenvolvimento de uma atitude crítica de investigação” que

supre a função de professor propagador de uma ideologia realizando uma leitura crítica do fazer cotidiano. (MORAES, 1997, p. 223).

Quanto à condição crítica, que se manifesta sobre a forma de julgamento favorável ou desfavorável às novas produções, sem acordá-las como absolutas e sem desconsiderar as velhas, mas reconhecendo nelas a sua validade, se presentes no dia-a-dia da escola sendo utilizadas para o desenvolvimento do pensamento autônomo para a tomada de consciência e decisão, possibilita ao professor e ao educando a capacidade de rompimento com o instituído.

Para Moraes (1997), quando cultivada pelo indivíduo, a criticidade fornece a identificação de onde foi produzida a informação e o exame da sua legitimidade para a tomada de decisões necessárias à sua atividade de julgamento, comparação e divergência que serão úteis para o trabalho a ser engendrado.

Concebe a criticidade como a habilidade de

identificar a fonte de produção de conhecimento ou de informação, ser capaz de analisar a sua validade de acordo com as suas condições intelectuais, ter a objetividade de comparar informações, decidir quais poderão ser mais úteis ao trabalho que desenvolve e ser capaz de testar e comparar resultados. É ter condição de análise, reflexão, isenção e reconhecimento dos próprios sentimentos. (p. 224)

Nessa direção, Paulo Freire (1987) assinala que o indivíduo crítico reconhece a mutabilidade da realidade, está sempre disposto a revisá-la, define-a com ausência de preconceitos, busca a sua essência, é sujeito indagador e aberto ao diálogo como elemento fundamental para a superação de seu saber relativo. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”. (p. 83)

Anuncia que a criticidade está relacionada à criatividade, vocábulo que implica uma capacidade criadora, inventiva, original para a reordenação das idéias. É capaz de dinamizar um processo de mudança no trabalho educativo para a elaboração de propostas de desmistificação e de conscientização dos indivíduos numa relação íntima e dialética com o contexto da sociedade onde se desenvolve esse processo.

Entende-se, nessa perspectiva, o valor da formação do professor e a inovação de seu exercício para que ocorra a transformação educacional.

2.3 Repercussão e incidência da formação contínua na prática pedagógica

Nos últimos anos, muito tem sido discutido sobre a capacitação docente. Os projetos de formação continuada advêm do Ministério da Educação, de Secretarias Estaduais e Municipais que são agentes propositores, gerenciadores e, em alguns casos, controladores do sistema educacional. Como já foi dito anteriormente, boa parte desses projetos é planejada e executada por especialistas, e os professores tornam-se meros espectadores para posteriormente reproduzirem a proposta anunciada.

Os projetos de reformas educativas têm-se consolidado pela política interventora do Estado, que detém o controle dos recursos públicos que serão destinados à formação continuada dos profissionais da educação pública. A política interventora busca alcançar maior produtividade e eficiência do sistema educacional, ou seja, índices mais elevados de desempenho escolar segundo processos avaliativos amplos, de dimensões estaduais, nacionais ou internacionais. As políticas, para isso, quase sempre têm sido voltadas para a

formação de competências técnicas do professorado, ou seja, visam apenas à melhoria de mão-de-obra. São descontínuas, impostas por órgãos oficiais, advindas dos organismos financiadores da educação dos países em desenvolvimento para as escolas onde se busca apenas melhoria de resultados. Outras questões relevantes, como a estrutura escolar, a comunidade, as condições de trabalho do professor, as relações dos profissionais entre si e com órgãos superiores, a cultura, ficam em segundo plano. São propostas que acabam conformando o trabalho do professor. Outra questão que deve ser levada em consideração é o fato de ocorrerem situações imprevistas que não se enquadram nas diretrizes oferecidas. Sendo assim, o profissional se questiona se essa capacitação ou qualificação trará mudanças e resultados para o contexto educacional onde atua, tendo em vista que o processo de formação continuada desconsidera as etapas de desenvolvimento profissional, a fase de exercício profissional do educador, as dificuldades, as necessidades, os conflitos e os desafios de seu processo de formação e a realidade circundante da escola. Dessa forma, não há reflexão crítica do fazer pedagógico e da dimensão cultural da escola.

Nessa perspectiva, o exercício da docência se torna desgastante e esvaziado, exaustivo, com previsão dos resultados almejados.

Oliveira (apud COLLARES, 1999) nos anuncia o que Maria Lisboa de Oliveira⁶ já indicava no século passado:

Eu acho que a prática da capacitação está ligada à concepção da própria prática docente. Essa concepção, hoje, no meu entender, é de que o docente é aquele que tem uma série de conhecimentos...e tem como função passar esses

⁶ Maria Lisboa de Oliveira. Reconstruindo a escola pública. Política de capacitação de profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

conhecimentos aos alunos. Então a prática de capacitação (...) equivale a “encher a cabeça” dele desses conhecimentos para que ele repasse aos alunos(...) Quando ele passa o conhecimento, é como se ele estivesse esvaziando a cabeça. Então, ele tem de voltar aqui para receber, encher a cabeça de novo, para depois despejar o que ele já aprendeu em cima do aluno. Portanto, é uma prática interminável. (p. 210-211)

Nesse sentido, o vocábulo “continuada” separa o tempo de vida e de trabalho concebido como tempo nulo. Cria-se uma eterna reprodução do exercício profissional.

Os saberes são desvalorizados, conseqüentemente, não há uma relação de construção, e os sujeitos do processo tornam-se assujeitados.

Vale ressaltar também as características dos programas de formação continuada. Apontaremos aqui alguns fatores indicados por Collares (1999):

- 1) A interrupção de projetos sem a consideração do professor a respeito da sua validade;
- 2) A suspensão de atividades ou encontros em nome das 800h de trabalho;
- 3) As constantes alterações realizadas nos projetos pelos órgãos oficiais em relação ao planejamento;
- 4) A rotatividade do pessoal docente, seja pela transferência, término de contrato, ou desistência;
- 5) A adoção de modismos, tornando os modelos científicos meros receituários.

Perante as várias justificativas da necessidade da formação continuada e de políticas e projetos direcionados à sua continuidade, Nunes

(2000) reúne cinco eixos teóricos para o prosseguimento da formação continuada. Analisa:

- 1) a formação é um processo, continua ao longo da carreira docente e os professores produzem conhecimento ao longo de toda a vida;
- 2) a formação inicial é condição necessária, porém, insuficiente, por se tratar de um dos momentos, não se encerrando a formação nessa etapa;
- 3) alteração da prática do professor está relacionada ao exercício da docência, à aprendizagem, assim como aos processos avaliativos;
- 4) a construção do conhecimento é um processo histórico e social;
- 5) a questão ética e política está vinculada às transformações ocorridas na escola comprometida com a inclusão social.

Temos conhecimento da importância que se tem dado ao professor na pesquisa educacional. Esse conhecimento é de âmbito internacional. Muito tem sido discutido sobre a formação continuada do professor. Participam dessa discussão os órgãos federal, estadual e municipal. Entende-se, nessas esferas, que a transformação do sistema só ocorrerá mediante a formação continuada de professores. Entretanto, Freitas (1999) sinaliza que a formação tem sido mais para adequar o sistema educacional à reestruturação do mercado. Os professores percebem a descontinuidade, a interrupção, a falta de clareza e se tornam desconfiados em relação a essas políticas de formação permanente. Nem por isso podemos desconsiderar a significância do

desenvolvimento profissional permanente do docente. Os programas de formação continuada devem estar comprometidos com a qualidade da educação e com a transformação da sociedade.

Lima (2001, p.95) nos apresenta três características identificadas nos projetos de formação continuada tanto em Minas Gerais como em outros Estados do Brasil:

- 1) Descontinuidade no tempo, no espaço e nas políticas implantadas;
- 2) Natureza modular dos cursos de curta duração, presenciais ou à distância, numa perspectiva de treinamento;
- 3) Desconsideração das contribuições dos profissionais diretamente interessados no seu desenvolvimento pessoal, quando da definição, implementação e suspensão dos programas de formação.

Nesse sentido, argumenta sobre a necessidade de revisar e renovar os saberes referentes à construção de conceitos e de sentidos, como produzir conhecimento e o que permeia as relações de poder nas instituições escolares.

O conhecimento não pode ser considerado mercadoria que será trocada, repassada do professor para o aluno. Dessa forma, não haverá interação entre os sujeitos, conseqüentemente, o conhecimento não acarretará mudanças sociais.

2.4 Escola: eixo central da formação continuada

Nos últimos anos, ocorreu um encadeamento de reflexões e pesquisas com o objetivo de nortear a construção de uma nova acepção de formação continuada que sintetize, como um dos principais eixos, a própria

escola. “No exercício da profissão, cumpra-se a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola.” (MARQUES, 2000, p. 206). Desse modo, o espaço privilegiado dessa formação, ou seja, o espaço da universidade deve ser deslocado para a própria escola. Isto constitui a recuperação do espaço pedagógico da escola rompendo com a concepção clássica de formação continuada, que enfatiza a capacitação contemplada como atualização da formação oferecida por meio de cursos, produção de conhecimentos e técnicas, incumbindo o professor da educação básica “a sua aplicação, socialização e transposição didática”. (MIZUKAMI, 2002, p. 27)

A escola, como eixo central da formação continuada, pode ser entendida como um espaço rico de possibilidades, como foco de origem e de retorno, recomeço e renovação do trabalho reflexivo da prática docente, e pode promover permanentemente, a reconstrução do saber e da identidade individual e profissional, dialogados com os demais sujeitos do processo como obra do empenho coletivo e da interação mútua com a cultura escolar.

O que podemos entender por construção da identidade? Segundo Pimenta (2002), a identidade é mutável, construída ao longo da história do professor, enquanto ator e autor, partindo de seus valores, de conhecimento de mundo e de seus saberes e anseios, da relação entre seus pares, adquirindo novos atributos para replicar a novos processos da sociedade. A identidade se constrói revisando os significados sociais da profissão, como também reafirmando experiências consagradas que continuam expressivas.

Para Candau (2003), o processo de formação deve valorizar os saberes profissionais e o conhecimento docente, e deve considerar as etapas do desenvolvimento profissional como também o contexto no qual o profissional está inserido. Para se repensar a formação de professores, ela vê a escola como *locus* de formação continuada. Afirma que é lá que ele aprende, realiza descobertas e sistematiza novas posturas para o aprimoramento da sua formação e renovação de sua *praxis*. Para ela, o professor não deve ser deslocado para outros espaços formadores. Essa é uma perspectiva moderna de capacitação dos professores

em busca de superar o modelo clássico de formação continuada (...) é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.(p. 57)

Entretanto, Nóvoa (1991) enfatiza que os programas de formação devem ser estruturados em torno de problemas e de projetos, não devem girar em torno de conteúdos acadêmicos. E que a escola, como lugar de referência, deve articular formação continuada e desempenho profissional.

Na perspectiva de formação continuada, dentro do espaço escolar, as ações programadas devem ser elaboradas e negociadas pelo coletivo da escola de forma dialógica e intensa. A formação centrada na escola “demanda ações programadas de trabalho coletivo e estudo de casos originários das expectativas dos próprios docentes”. (BEHRENS, 1996, p. 134)

Mesmo sendo assumida como cursos de duração maior ou menor, oficinas, encontros... a formação continuada deve ser questionada e refletida pelo coletivo da sala, da escola, e demais comunidades educativas.

Nesse processo formativo,

os educadores devem partir para encontros, quer com os demais educadores nas outras salas de aula que fazem o todo da escola, quer com os professores agrupados pelas disciplinas do saber com que trabalham no âmbito escolar ou no conjunto das demais escolas da mesma vizinhança, do mesmo município ou da mesma região e, então, para os encontros estaduais, nacionais, internacionais. (MARQUES, 2000, p. 208-209)

Para a caracterização de um novo papel para o professor na formação continuada, Esteves (apud Behrens 1996), contempla os seguintes desafios:

- a) Uma ruptura com o “individualismo pedagógico”, ou seja, que o trabalho e a reflexão em equipe se tornem necessários.
- b) Uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional.
- c) Um “profissionalismo aberto”, isto é, em que o ato de ensino seja precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados. (1996, p.134)

Faz-se mister, portanto, que os profissionais da educação ultrapassem os aspectos burocráticos que exigem planos, avaliações, objetivos, dentre outros itens que consomem o fazer pedagógico, resumindo-o a mera execução de tarefas. A escola, tornando-se *locus* da formação continuada de professores, deve promover uma gestão democrática, de práticas curriculares participativas em redes de autoformação participada.

Nóvoa afirma que a autoformação participada permite a compreensão da globalidade do sujeito admitindo formação como troca de saberes, nos quais o docente ora desempenha a função de formador, ora a de formando. Essa prática de formação colabora para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores.” (1997, p. 27).

Porto (2000) entende que essa perspectiva de autoformação deve adotar como referência, para a formação continuada, as dimensões coletivas das práticas exigindo, como condição, a transformação pessoal, profissional e institucional. Nessa trajetória, a mudança educacional pode alocar a escola como lugar de empreendimento e efetivação de seus próprios projetos. Isto significa que a prática pedagógica deve ser guiada pela reflexão crítica e mediada pelo coletivo. Propõe “formação continuada e prática pedagógica em permanente interrogação crítica”. (2000, p. 16)

Kramer (citada por CANDAU 2003) apresenta as atuais tendências de formação continuada de professores norteadas por dois eixos: “os treinamentos” via efeito multiplicador e os “encontros de vivências” (p.77). Enfatiza que o primeiro eixo é empregado para inserir certas inovações. O órgão central concebe, planeja e elabora materiais, estuda e aprofunda o conhecimento que será repassado para instâncias intermediárias. Estas, ao repassarem a proposta aos profissionais da escola, podem, por falta de aprofundamento, simplificá-la e fragmentá-la. O segundo eixo propõe os aspectos sócio-afetivos apontando valores e preconceitos. Oficinas, laboratórios de sensibilidade, demonstrações, análises de casos fazem parte dessa categoria. Ambos os eixos, apontados por Kramer, dicotomizam a prática e desarticulam o trabalho do professor. Afirma que as instâncias de formação continuada devem estar voltadas à formação na escola possibilitando ao docente reflexão sobre sua atuação e instrumentalizando-o nos conhecimentos indispensáveis para que redimensione suas práticas. Para ela, o espaço pedagógico da escola deve ser recuperado. Salaria que os sistemas de ensino devem investir nos “especialistas” de educação (supervisores,

orientadores, dirigentes) para que possam desencadear e coordenar o processo de formação continuada. Destaca a necessidade do processo de formação continuada na escola se organizar em torno dos problemas observados e de temas recomendados pelos docentes. Deve ser garantido aos docentes acesso aos conhecimentos científicos e a articulação das diferentes áreas de conhecimento.

Candau (2003) destaca alguns objetivos que considera marcos de formação em serviço e a transformação das escolas:

- desenvolvimento de profissionais reflexivos;
- articulação da teoria com a prática;
- socialização de experiências bem sucedidas;
- desenvolvimento psicossocial do educador;
- expansão do potencial criativo e expressivo do educador;
- surgimento de lideranças.

Acrescenta que a formação em serviço pode fortalecer a consciência do educador, pode proporcionar a construção de um referencial teórico que fundamente sua prática e fortaleça seus vínculos afetivos e sociais em seu grupo de trabalho.

Huberman (2000) traz nova perspectiva para a formação continuada de professores abrindo caminhos para a reflexão dos processos de formação. Sua temática situa-se no ciclo de vida profissional dos docentes contribuindo significativamente para o aprofundamento dos estágios da “carreira” profissional, aspectos negligenciados da vida profissional dos professores.

Aborda

o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (p. 38).

Descreve a seqüência vivida na carreira numa relação dialética: a fase de exploração ou das opções provisórias, a fase da estabilização ou de compromisso, a de diversificação ou de experimentação, a de serenidade e distanciamento afetivo ou de questionamento, a de conservantismo e lamentações ou de queixas e a fase do desinvestimento ou de recuo. Sua abordagem é ao mesmo tempo psicológica e sociológica e tenta romper com os padrões empreendendo e trabalhando os diversos momentos do desenvolvimento profissional dos professores segundo suas peculiaridades.

Analisando as propostas apresentadas pelos educadores mencionados, é possível concordar com a maioria delas; porém, cada qual exige da estrutura escolar condições favoráveis para que ocorram com certo sucesso. Por exemplo, para que ocorra uma prática reflexiva, há necessidade de aprofundar o conceito de prática reflexiva a partir da prática social do professor. Assim, há necessidade de tempo para a devida maturação do conceito e da inter-relação entre o conhecimento sobre o meio, o conhecimento do aprendiz, o conhecimento específico da área para que a transposição didática ocorra por meio de ambientes de aprendizagem que tragam significado ao conteúdo, mas, ao mesmo tempo, apresente avanços cognitivos. No caso dos gestores na escola, hoje eles assumem certas incumbências que extrapolam em muito a proposição de Kramer, por exemplo.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVE PERCURSO

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVE PERCURSO

As reformas educacionais das últimas décadas têm sido articuladas à globalização econômica que reconfigura as políticas sociais implementadas em vários países. Uma nova organização para o setor educacional vem sendo arquitetada a partir de critérios de eficiência que estejam em consenso com os interesses de mercado. A partir do contexto brasileiro, tentaremos entender o programa de desenvolvimento profissional, implantado em Minas Gerais, a ser analisado.

3.1 Reflexões sobre contexto global

No Brasil, as políticas educacionais vêm sofrendo alterações pela influência das políticas das organizações internacionais suscitando novas formas na sua estruturação e organização.

A definição das políticas públicas educativas expressas pelas políticas internacionais para a educação protagonizou uma onda de acordos internacionais concretizados em diversos eventos, dentre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontien, Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993) e as reuniões relacionadas à Educação na América Latina e Caribe, a exemplo da Conferência de Kingston, realizada na Jamaica em 1996.

Collares (1999) entende que:

A qualificação de uma política como pública ocorre com o objetivo de sinalizar, com clareza sua contraposição à instância do “privativo” tendo o público duplo significado. Uma política é pública quando é de domínio público, quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para a sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.; não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. (p.214)

Estão presentes, no país, três agências internacionais voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da educação. A primeira agência é denominada Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Seu orçamento, no Brasil, provém de contribuições voluntárias anuais decorrentes do programa Criança Esperança e de fundos de outros setores privados que definem estratégias e objetivos para cinco áreas específicas, sendo uma delas o desenvolvimento da educação básica. A segunda agência é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que submete a educação a análises constantes e gera reformas educacionais no mundo, inclusive no Brasil, por meio de acompanhamento técnico, estabelecimento de normas e criação de projetos para disseminar soluções para os desafios encontrados. A principal diretriz da UNESCO é educação para todos em todos os níveis e modalidades de ensino. A terceira agência é o Banco Mundial (BID e BIRD) que tem exercido papel relevante, definindo fatores determinantes para a qualidade da educação com o intuito de melhorar a sua competitividade no mercado internacional.

Segundo Altmann (2002) o Banco Mundial prioriza três fatores:

- o aumento do tempo de instrução;
- a melhoria do livro didático;

- a capacitação em serviço dos educadores preconizando a educação à distância.

O primeiro fator refere-se a um maior tempo de permanência do aluno na escola, quer diária, quer em anos de escolaridade, defendendo, com isso, a inserção da criança na escola mais cedo do que normalmente ocorre. O segundo fator deixa implícita uma visão de educação muito mais como transmissão do conhecimento do que construção ou tessitura do conhecimento, como defendem as correntes pedagógicas mais recentes.

Lüdke, Moreira e Cunha (1999), por sua vez, analisam a ênfase que é dada na formação em serviço, em detrimento da formação inicial. “Essa ênfase vem calcada em estudos efetuados pelo Banco Mundial nos últimos 25 anos, indicando que esse tipo de capacitação rende mais com menos dinheiro” (p. 283). Destacam que formação inicial e em serviço são complementares, e a visão dicotômica do Banco Mundial não permite que ambas sejam favorecidas por inovações. Ressaltam a percepção que têm sobre o papel que o mesmo vem assumindo como:

um discurso de economicistas para ser implantado pelos educadores. A perspectiva de custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um Banco Mundial, um Banco Mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica, e é para essa identidade que é preciso olhar. (1999, p. 283)

Nóvoa (apud Lüdke, Moreira e Cunha, 1999) é de opinião que a racionalidade reforça o isolamento existente entre a teoria e a prática. Na academia, discorre-se sobre a autonomia, a auto-reflexão e a qualificação

científica dos educadores, enquanto as políticas implementadas propõem descentralização e controle do trabalho do educador apoiando-se em processos avaliativos e de controle dos conteúdos e resultados dos fazeres escolares. Diante dessa observação, fica difícil pensar em autonomia profissional. A maioria dos professores acaba seguindo as orientações dadas com receio de serem vistos como incompetentes ou sem qualificação.

Outros autores (Apple, 2000; Coraggio, 1996; Torres, 1996) vinculados a uma visão crítica, têm denunciado essa concepção utilitarista que vem orientando a educação, adequando-a ao mercado de trabalho.

Alguns fatos fundamentais foram analisados por Torres (1996) e merecem ser destacados.

A) É visível a ausência de professores na determinação de projetos para a reforma educacional. Esses projetos, por sua vez, são despejados dos órgãos oficiais nas escolas, provocando certa desconfiança por parte dos professores.

B) As reformas de educação básica chegam às escolas antes de haver uma preparação dos profissionais que ali atuam trazendo sérias conseqüências na sua implementação.

C) Muitas das propostas que chegam ao Brasil para serem concretizadas são preparadas por autores estrangeiros que não conhecem bem a realidade educacional do país, não possuem informações necessárias à sua elaboração, criando um precipício entre o discurso internacional e a realidade brasileira.

D) A elaboração do currículo é atrelada ao mercado.

E) A educação básica é enfatizada e, em consequência disso, há diminuição de recursos para o ensino superior.

F) A avaliação do ensino é direcionada ao atendimento de custo-benefício.

G) A formação em serviço tem maior relevância, ficando no prejuízo a formação inicial.

H) Políticas compensatórias elaboradas são direcionadas às pessoas portadoras de necessidades especiais e para as minorias culturais.

À formação e à profissionalização devem ser resgatadas políticas concretas que considerem os atuais marcos de formação, congregando a formação contínua e a melhoria das condições de laboração (remuneração, plano de carreira, política de capacitação, avaliação).

Segundo Torres (1996), o desafio a ser alcançado é a qualidade, e o Banco Mundial entende, como qualidade,

o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade (...) nesta ordem de prioridades: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiências do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. (p. 134)

A qualidade requer participação da comunidade escolar, diferentes formas de organização do ensino, conteúdos curriculares atualizados visando sua integração às novas práticas pedagógicas e à inovação da profissão docente orientada pela reflexão e pela ética. Ela não deve ser submetida à visão bancária de investimentos em educação.

Segundo Fusari e Rios (1995),

a ética é mediação na medida em que sua presença imbrica na dimensão técnica, permite-nos verificar que aí não existe neutralidade, e na dimensão política, indica que os compromissos devem ser explicitados, implicando a consciência da intencionalidade e das conseqüências das ações educativas.(p. 40)

Assinalam que a política de formação em serviço deve se pautar por alguns pressupostos indispensáveis à democratização da educação escolar brasileira:

- Que o educador, além de trabalhar para garantir seu sustento, deve trabalhar para a transformação da sociedade;
- É preciso levar em consideração a sua formação inicial sem pretender que a formação em serviço resolva as deficiências do sistema formal;
- É importante considerar formação em serviço como processo para a garantia de continuidade do trabalho;
- Os educadores devem participar efetivamente da discussão sobre as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de trabalho;
- As dificuldades encontradas devem ser objeto de capacitação, não podem ficar só no plano de seus levantamentos;
- Os problemas reais devem ser concebidos como ponto inicial e de desfecho do processo garantindo-se a reflexão com fundamentação teórica explicitando caminhos para uma atuação competente.

Para Torres “o modelo educativo que o Banco Mundial nos propõe é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia”. (1996, p. 139)

A educação, nesse sentido, torna-se um investimento, não na direção de proporcionar avanço na qualidade de ensino, mas como perspectiva de lucro e restituição econômica para o mercado.

A partir da década de 80, o Brasil aumentou seus empréstimos com o Banco Mundial para implantação de projetos em vários Estados. Os projetos são os resultados das negociações realizadas entre funcionários das secretarias de educação e técnicos do Banco Mundial. Dessas negociações saem os documentos objetivando os projetos financiados.

O Banco Mundial ressalta que o problema da educação brasileira é a baixa qualidade do ensino, o que provoca elevados índices de evasão e repetência. Para melhorar a qualidade do ensino, o Banco Mundial propõe a sua eficácia através dos fatores apontados por Tommasi (1996, p. 197-198):

- Melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno;
- Redução das altas taxas de repetência;
- Aumento das despesas por aluno.

O Banco Mundial considera que a insuficiência de livros didáticos e materiais pedagógicos, a ineficácia da prática pedagógica e a ineficiente capacidade de gestão contribuem para aumentar a baixa qualidade na educação.

Esses fatores, apresentados pelo Banco Mundial em 1992, foram os indicadores para o estabelecimento de medidas prioritárias para seus empreendimentos no Brasil. Segundo o Banco Mundial, o Brasil deveria fornecer livros didáticos às escolas, melhorar as habilidades técnicas dos educadores viabilizando projetos de capacitação permanente e deveria também implantar um sistema de avaliação da educação básica e financiar a infra-estrutura das escolas.

Os projetos que o Banco Mundial está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação. Não incluem, entretanto, medidas que visem a influir sobre a motivação dos professores e o aumento das oportunidades profissionais. (TOMMASI, 1996, p. 200)

O Banco Mundial tem apoiado os projetos desenvolvidos pelas secretarias estaduais que sejam inovadores para a melhoria da qualidade na educação, ou seja, projetos que consideram o professor “o protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-lhe um ‘saber fazer’ que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida.” (PACHECO, MORAES e EVANGELISTA, 2001, p. 188). Isso nos leva a interrogar a respeito de sua qualificação. Será que o professor nunca foi um profissional? Para tanto, necessita de uma re-profissionalização? Consideramos fundamental que o docente desenvolva competências, mas por que as políticas de formação privilegiam as competências demandadas pelo mercado? Isso não acarretaria uma expropriação do conhecimento? E qual é o significado de projetos inovadores para o Banco Mundial?

Segundo Scalcon (2005), trata-se da adoção de uma nova ordem reorientando as relações de trabalho que preconiza a eficiência, a criatividade, a flexibilidade, a interação, a iniciativa e a criatividade substituindo o modelo anterior taylor-fordista, pautado na mundialização da economia, pelo chamado processo de globalização.

Minas Gerais tem usufruído do financiamento do Banco Mundial por ter desenvolvido projetos e ações considerados inovadores. Dentre seus projetos, podemos citar o programa do Ciclo Básico, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) implantado em 2000 pelo

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), a criação da eleição de diretores pela comunidade escolar, a instituição de colegiados escolares proporcionando maior autonomia para as escolas. Em 2004, foi o primeiro Estado a programar o Ciclo Inicial de Alfabetização e o Ciclo Complementar de Alfabetização (Progressão Continuada) com a ampliação da duração do ensino fundamental com matrícula desde os seis anos (Ensino Fundamental de Nove Anos). Não estaremos discorrendo sobre esses projetos por não serem eles o foco de nossa pesquisa.

Em relação às políticas de formação continuada, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) define os cursos e contrata agentes formadores para esse fim.

Segundo Lima (2001), a SEEMG tem adotado, como metodologia de formação continuada, a parceria com grupos de especialistas em educação que se responsabilizam pela prescrição, implementação e gestão de recursos das políticas públicas. Salaria que os principais interessados, ou seja, os educadores são apenas comunicados, convidados, senão convocados para participarem dos projetos de formação continuada. Os anseios, os conflitos, a realidade escolar, os saberes docentes não são considerados na capacitação por ser ela originada e definida externamente.

3.2 O programa de desenvolvimento profissional de educadores - PDP

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem realizado convênios com as universidades para cursos de especialização, para assessoramento de projetos curriculares inovadores e para a capacitação de

professores. A capacitação dos docentes tem sido, nos últimos tempos, pré-requisito para a melhoria da qualidade do ensino.

Candau (2003), analisando a questão da formação continuada no país, observou que boa parte dos projetos realizados pela Universidade para a preparação dos professores tem pautado seus objetivos na perspectiva clássica (“reciclagem” e atualização da formação recebida). Não estamos querendo dizer que a Universidade deva se ausentar como agência de capacitação. Entendemos que ela, como parceira, deva buscar a efetivação de mudanças das práticas escolares. O que consideramos inadequado é o fato de atuar, na maioria das vezes, apenas como mediadora da implantação das políticas.

Para Silva (1996),

em relação à continuidade da formação do educador a universidade, nesse campo, tem papel fundamental. Como agente formadora deve buscar, nos sistemas educacionais, através de investigação científica elementos para reflexão de sua própria prática. (p 180-181)

Salienta que é imprescindível que a Universidade contribua com a permanente modernização de seu saber, em parceria com instituições responsáveis pela educação pública que são as secretarias de educação.

Podemos citar, dentro dessa política de capacitação das secretarias municipais e estadual, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), que atendeu a mais de 100.000 professores das séries iniciais do ensino fundamental, distribuídos pelos 853 municípios de Minas Gerais, e o Programa de Capacitação de Diretores ou dirigentes escolares (PROCAD) que capacitou 15.000 gestores escolares, à distância.

Aproveitando essas experiências anteriores de capacitação, tendo em vista a reconstrução da excelência na escola pública, a SEEMG criou o projeto Escolas-Referência que teve, como primeira meta, em 2003, uma etapa piloto com a participação de três escolas: o Instituto de Educação de Minas Gerais – Belo Horizonte; a Escola Estadual Governador Milton Campos – Belo Horizonte; a Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro – Montes Claros. Sua segunda meta foi implantar, em 2004, o Projeto Escolas-Referência nas escolas estaduais que vinham desenvolvendo projetos bem-sucedidos na solução de seus problemas educacionais – característica fundamental que as tornou potencialmente apropriadas para colaborarem com o desenvolvimento do sistema. São escolas reconhecidas, pela comunidade, pelo trabalho que realizam, por sua tradição ou por sua dimensão no atendimento à população da educação básica. Almeja-se que essas escolas difundam uma mudança de sistema de ensino por meio da interação com outras escolas tornando-se referência para uma educação pública de qualidade.

Em 2005 teve como terceira meta, a implantação da segunda etapa, atendendo mais 200 escolas e, em 2006, a quarta etapa, atendendo mais 200 escolas como escolas-referência.

O Projeto Escolas-Referência tem como objetivos o desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, o desenvolvimento da gestão da educação escolar, o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento da solidariedade. Tem como desafio o desenvolvimento de redes de interações. As escolas que participam desse projeto terão suas atividades e projetos elaborados dentro de um sistema de comunicação para

divulgação. Essa rede incentivará a troca de experiências e a busca de soluções conjuntas. (SEEMG, Projeto Escolas-Referência, 2004)

Para participar do projeto, as escolas de ensino fundamental e médio, ou só de ensino fundamental, passaram pelos seguintes critérios:

- I. Localização em municípios com mais de 30.000 habitantes;
- II. O ensino médio deveria ter mais de 1.000 alunos;
- III. Possuir experiência significativa na área pedagógica ou de gestão escolar. (SEEMG, 2004)

Fusari e Rios (1995, p. 43) dão-nos a idéia de projeto a partir "do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, lançar para adiante".

Quanto à capacitação, entendem-na como "processo que procura desenvolver, de maneira sistemática e contínua, todos os recursos dos educadores envolvidos com o trabalho escolar, objetivando uma prática pedagógica competente." (1995, p.42)

Estaremos apresentando, de forma detalhada, um eixo desse projeto Escolas-Referência de Minas Gerais, que faz parte dessa política de capacitação. Ele é denominado Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) mantido pela Secretaria, e que passou a contar com a participação de consultores, a maior parte ligada à Universidade Federal de Minas Gerais. Objetivamos um estudo reflexivo sobre o papel do PDP na formação continuada do educador para uma educação de qualidade.

O PDP começou a ser implantado em 2004 com o objetivo de promover o desenvolvimento e dos docentes em exercício nas escolas estaduais e valorizá-los. Contempla a promoção da consciência profissional e o aprimoramento da qualificação técnico-pedagógica dos participantes.

Esse programa está sob a responsabilidade da Superintendência de Recursos Humanos/Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos – DCRH – responsável pela implementação, organização e capacitação das equipes regionais de operacionalização e estruturalização do sistema de apoio logístico, e das 46 Superintendências Regionais de Ensino – SRE composta por técnicos e inspetores (equipe regional) responsáveis pela orientação e suporte às escolas e professores participantes do projeto, desburocratizando os procedimentos, atuando como facilitadores do trabalho.

O Programa de Desenvolvimento Profissional tem como unidade básica o Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores (GDP), o qual se constitui em equipe operativa e estratégica do programa desenvolvido.

Para nossa análise, estaremos considerando o seguinte conceito:

Trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e decisões numa reunião conjunta e cumprir mecanicamente determinações comuns. É participar efetivamente de um processo que tem início na apropriação da intencionalidade de um projeto, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido da situação, participar do planejamento das ações, e dos momentos de avaliação e de reorientações. (MERCADO, 1999, p. 101)

A formação desse grupo começou por uma reunião voluntária de educadores da mesma escola que quisessem se integrar ao GDP. Foram constituídos 800 GDP, distribuídos por 200 escolas. Cada GDP foi constituído por, pelo menos, 14 professores de áreas distintas e/ou especialistas de educação efetivos ou designados, em exercício na escola. Os membros participantes escolheram um coordenador para o desenvolvimento dos encargos decorrentes do programa, ou seja, para manter a harmonia do grupo, para que as tarefas propostas fossem realizadas a contento, para a elaboração

do projeto de desenvolvimento profissional de seus integrantes, que teria prosseguimento nos anos seguintes, e interagir diretamente com o orientador do GDP, por meio de encontros presenciais periódicos e através da internet objetivando a comunicação e o desenvolvimento dos trabalhos. O orientador de GDP é um profissional qualificado, indicado pela coordenação central do PDP, responsável pelo planejamento, acompanhamento, execução, controle e avaliação do projeto.

Para a SEEMG (2004), “o GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) 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” (p.6). Essa perspectiva traz, segundo o documento norteador,

a compreensão do grupo como campo apropriado para a mudança de idéias, atitudes e práticas que o torna um elemento constitutivo essencial de um programa de desenvolvimento profissional. Saber trabalhar em pequenos grupos é essencial, pois, são eles que vão consolidar estratégias de ação coletiva no seio dos educadores pelo desenvolvimento de uma cultura de cooperação e compartilhamento. (SEEMG, 2004, p. 15)

A maior parte das orientações dadas aos grupos de GDP, no decorrer do ano de 2004, dirigiu-se à construção do programa com o objetivo de elaborar as propostas curriculares a serem implantadas nas referentes escolas. Foram definidos os conteúdos, as formas de abordagem, os métodos, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, a avaliação de desempenho individual dos educadores e os recursos indispensáveis à sua implantação.

Foram previstos para os GDP estudos e trabalhos individuais e em grupo, quatro encontros presenciais com os orientadores, realizados em

Jaboticatubas, cidade pertencente ao pólo BH, fóruns e bate-papos via *web* e a constituição das redes de trabalho.

As redes de trabalho devem possibilitar “a rápida troca de mensagens entre pesquisadores, professores, alunos em qualquer parte do mundo.” (MERCADO, 1999, p. 117)

Os grupos assumiram o Plano Anual de Atividades contendo unidades temáticas com material de estudo e de orientação produzido e disponibilizado pela SEEMG, encarregada de assuntos referentes à formação dos educadores e ao desenvolvimento de seus projetos de desenvolvimento profissional. Esse plano anual teve uma carga horária de 150 horas, contemplando momentos de estudos em grupo e individuais. Foi executado em 15 sessões semanais de estudo individuais intercaladas por 15 sessões semanais de trabalho coletivo. Cada sessão tinha a duração de 5 horas. Às atividades individuais foram atribuídas leituras de textos básicos e complementares, exercícios de reflexão e de entendimento dos textos, relatórios dos exercícios que deveriam ser apresentados e discutidos no grupo. E, quanto às atividades coletivas, foi atribuído aos grupos recolher as experiências individuais e socializá-las, discutir, organizar e registrar a produção do grupo e construir o projeto de continuidade do processo de desenvolvimento profissional do grupo.

Esse plano anual compreende três temáticas:

a) Propostas curriculares – 100 horas.

Os educadores deveriam estudar e discutir textos elaborados por profissionais da SEEMG e executar as tarefas solicitadas que eram

orientações de cada disciplina. Essas orientações continham, para cada professor: razões para ensinar a disciplina, razões que orientam sua prática pedagógica, razões importantes e não mencionadas, diretrizes norteadoras para as disciplinas apresentadas no documento, diretrizes que orientam a sua prática pedagógica, diretrizes importantes e não mencionadas, critérios para a seleção de conteúdos apresentados no documento, critérios que orientam a sua prática pedagógica, critérios relevantes e não mencionados dentre outras tarefas. São dados retirados da Folha de Orientação de Disciplina, do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores/ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Essas atividades tinham como objetivo orientar os componentes do GDP na elaboração das propostas curriculares de cada componente curricular.

b) Avaliação da aprendizagem – 25 horas

Foi disponibilizado material de estudo e discussão da metodologia de avaliação anual da aprendizagem dos alunos a ser adotada pela SEEMG.

c) Avaliação de desempenho – 25 horas

Foi disponibilizado material de estudo e discussão da metodologia de avaliação anual de desempenho individual dos profissionais da educação.

O grupo de GDP teve uma rotina de funcionamento que era acompanhado pelo coordenador. Ele era responsável pelas seguintes tarefas:

- Coordenar as reuniões;
- Organizar as atividades e garantir o funcionamento e cumprimento da programação;

- Manter atualizados os documentos dos seus parceiros;
- Atualizar a memória do trabalho desenvolvido pelo grupo;
- Controlar o recebimento, a entrega e a utilização dos recursos financeiros, dos materiais didáticos e equipamentos solicitados pelo GDP;
- Providenciar os locais que fossem utilizados para reuniões;
- Apurar a frequência por meio de listas e enviá-las aos operadores regionais (equipe da Superintendência Regional de Ensino);
- Enviar relatórios das reuniões e tarefas realizadas pelo grupo ao seu orientador, via *web*;
- Preencher e enviar aos operadores regionais os instrumentos de monitoramento e da avaliação periódica do trabalho realizado pelo grupo.

Os dados aqui apresentados estão contidos no Manual: SEEMG Projeto Escolas-Referência e no Manual do Coordenador (2004).

3.3 Desdobramento do Programa de Desenvolvimento Profissional

O PDP, em 2004, esteve voltado para a teorização e deliberação de um Currículo Básico Comum (CBC). A SEEMG entende como sendo básico aquilo que o educando deve saber ao sair da escola, o que não significa que ele tenha que saber o mínimo. Este projeto, além de ações presenciais, teve como alusão a escola como *locus* dessa formação. Nela foram realizados estudos e discussões entre os professores e seus coordenadores.

Em todas as Escolas-Referência há um grupo de professores, reunidos num GDP, com a responsabilidade específica de executar projeto de acompanhamento e avaliação de implantação do CBC na sua escola. Esse grupo recebe orientação técnico-pedagógica e financiamento da SEEMG para realizar o seu trabalho. (SEEMG, 2005, p. 34)

E seu procedimento veio ao encontro da recomendação de Candau (2003), o que sinaliza um ponto positivo para o Programa: “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola” (p. 55)

Uma equipe de consultores ficou encarregada de elaborar uma versão inicial dos documentos que seriam discutidos por professores e coordenadores de GDP. Nesse sentido, ficou disponibilizado um portal na Internet com diversos recursos para orientar o professor.

Segundo Mercado (1999), a Internet é uma poderosa ferramenta de trabalho. Por meio dela os programas educacionais podem ser viabilizados. Os recursos multimídias possibilitam variedades de temas, trocas de informações e discussões sobre variados assuntos. É uma forma barata de se transferir informações, estabelecer conversação entre usuários, ou seja, são inúmeras as possibilidades de utilização da Internet.

O *site* da Secretaria ficou disponível para qualquer pessoa que quisesse acessá-lo. Este *site* continha informações gerais sobre o Projeto Escolas-Referência, sendo um dos eixos para acesso o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores. Apenas os coordenadores de GDP possuíam código de usuário e senha para ter acesso a informações específicas do GDP e aos comentários dos orientadores, para acessarem a

biblioteca, ler mensagens e interagir na sala de bate-papo e incluir tarefas. O portal disponibilizou ao coordenador uma barra de ferramentas e diversos *links* que direcionariam suas ações.

A SEEMG imprimiu cadernos – Guia de Estudos e Proposta Curricular – para orientar os GDP por meio de leituras que gerassem discussão e reflexão dos assuntos tratados nos textos. Em seguida, deveriam realizar um consolidado a ser encaminhado, via *site*, pelo coordenador ao orientador para que pudesse fazer sua apreciação. O orientador, por sua vez, retornava questionamentos, sugestões, críticas e comentários relativos às atividades propostas. Estes estudos foram realizados nos meses de maio a dezembro de 2004.

A primeira fase do PDP, em 2004, correspondeu à discussão de conteúdos e à construção das propostas curriculares das disciplinas de Educação Básica para as Escolas-Referência da rede estadual. A segunda fase correspondeu à elaboração do projeto de *Implantação das Propostas Curriculares* com o objetivo de assegurar a continuidade do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, de avaliar as idéias dos professores contidas nas novas propostas para que fossem implantadas com sucesso, e para que os professores tivessem domínio metodológico do trabalho. Durante sua elaboração foram trabalhados conceitos como o de projeto, elaboração de objetivos, definição de resultados esperados, construção de indicadores de resultados, planejamento de ações, atividades e tarefas, análise de risco, elaboração de cronogramas, orçamentos, acompanhamento e avaliação de projetos. Esses dados estão expressos no texto Planejamento e Implantação das Propostas Curriculares das Disciplinas

da Educação Básica em 2005/ Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores - PDP. Os GDP também receberam os módulos 1, 2, 3 e 4 do Manual de Orientação para elaboração de projetos de ensino, disponíveis também no *site* da SEEMG, com a finalidade de orientar a elaboração do Plano de Projeto de Ensino relativo à implantação das Novas Propostas Curriculares, contendo um resumo dos principais conceitos e métodos envolvidos no trabalho com este tipo de projeto.

Da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, 4 (quatro) escolas participaram do Projeto Escolas-Referência perfazendo um total de onze (11) GDP. Cada grupo foi formado com no mínimo 14 e no máximo de 20 elementos. Esses GDP receberam, de seus componentes, as denominações Exatas, Humanas, Misto, Ciências, Turma da Magali, Edmundo Cardillo, Pérola Negra, Notúrnicos, Samambaia, Delta e Gama.

Todos os GDP das quatro Escolas-Referência da jurisdição da SRE de Poços de Caldas, assim como das demais jurisdições de outras SRE, tiveram que elaborar um portfólio contendo as respectivas atividades individuais e coletivas por disciplina. Esses portfólios foram verificados pelos operadores regionais de GDP (técnicos da SRE) para emissão de certificado e posteriormente, foram arquivados nas escolas.

Os quatro encontros realizados na grande Belo Horizonte tiveram como um de seus propósitos promover reuniões dos coordenadores com seus respectivos orientadores para que fossem sanadas as dificuldades encontradas e para novos encaminhamentos. Esses encontros possibilitaram momentos de intercâmbio entre educadores de diversas localidades, configurando-se em redes de trocas de experiências, assim como momentos

de permuta de suas angústias, dilemas e reivindicações. Outro propósito dos encontros foi o de oportunizar aos coordenadores debaterem assuntos com outros orientadores de disciplinas, diferentes da do seu orientador, para que, ao retornarem às suas escolas, pudessem mediar discussões entre os componentes das áreas.

Nesse tipo de situação vivida pelos coordenadores, é importante lembrar o que Mizukami (2002) aponta como necessário para a construção de uma escola diferente, no caso de Minas Gerais, uma escola que se deseja de excelência:

Com a transformação do modelo tradicional de formação docente, não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêem aplicado na própria formação (...) e o que se lhes pedem que ensinem (e como ensinem) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos, quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes.(p. 39)

Esse Plano Anual culminou com a elaboração de uma versão do Currículo Básico Comum com a participação dos Grupos de Desenvolvimento Profissional de cada Escola-Referência. Essa versão foi publicada na Proposta Curricular: Educação Básica.

Em 2005, o PDP esteve voltado para a instituição dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que deveriam necessariamente ser trabalhados nas 5ª séries de ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio da rede pública estadual. O CBC significou o produto final de estudos e discussões realizadas, durante 2004, pelos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) do Projeto Escolas-Referência.

Os exemplares dos CBC foram distribuídos para todas as escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e médio. Os profissionais que ali

atuavam deveriam fazer uma avaliação do CBC e sugerir melhorias e modificações nos tópicos descritos no documento. A avaliação implicaria na versão final do CBC que seria introduzido em 2006.

A Secretaria também disponibilizou uma versão eletrônica do CBC para que demais profissionais de educação da esfera federal, estadual, municipal e da iniciativa privada tivessem acesso ao CBC de Minas Gerais. O conteúdo contido no CD poderia ser parcial ou completamente impresso por esses profissionais de educação.

A SEEMG, no decorrer de 2005, desenvolveu uma parte das atividades do PDP junto ao *Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)*, através de fóruns de debates das propostas curriculares de todas as disciplinas, com orientações, sugestões e indicações de bibliografias específicas. Outra parte foi desenvolvida especificamente com os GDP das Escolas-Referência no intuito de que houvesse um aprofundamento da reflexão sobre as Novas Propostas Curriculares e no intuito da consolidação dos GDP como grupos operativos. As atividades, realizadas no decorrer do ano, exigiram de cada participante 5 horas semanais, alternadas entre estudos individuais (75 horas de estudo) e coletivos (105 horas de estudo), durante 36 semanas que totalizaram 180 horas de atividades.

Para acompanhar e viabilizar o processo de implantação das propostas curriculares, cada grupo de GDP de Escola-Referência da SRE de Poços de Caldas, ou seja, das 4 (quatro) escolas estaduais selecionadas, como também os outros grupos das demais SRE, tiveram de escolher 3 (três) professores de cada área de conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e seus Códigos, Ciências da Natureza e Matemática), que participavam de GDP,

para serem representantes de área, tomando parte de atividades específicas de acompanhamento da implantação das Propostas Curriculares, compartilharem de encontros presenciais em Belo Horizonte e desenvolverem atividades nos fóruns de debates das disciplinas.

Das Escolas-Referência da SRE de Poços de Caldas, 12 (doze) representantes foram escolhidos por consenso entre os 8 (oito) GDP constituídos nesse ano de 2005: Exatas, Ciências, Turma da Magali, Pérola Negra, Notúrnicos, Samambaia, Delta e Gama. Não puderam ser representantes de área professores de Matemática e de Português porque houve um projeto específico para atender esses professores.

Os representantes de área participaram de dois encontros em Belo Horizonte e receberam orientações específicas sobre a implantação das Propostas Curriculares. Esses representantes foram orientados também para elaborar relatórios sobre a situação da implantação das Novas Propostas Curriculares nas suas respectivas escolas, discutir com o GDP a elaboração de um projeto para 2006, registrar o projeto em formulário próprio do grupo e enviar, o registro, via *site*, para os orientadores de disciplinas analisarem o relatório e formulário do projeto para definirem diretrizes para novas ações. O fórum de disciplina foi instituído como um suporte pedagógico para implantação das Novas Propostas Curriculares e Monitoramento e Avaliação do Processo.

O PDP, em 2006, esteve voltado para a garantia dos Planos Anuais dos GDP. Organizou suas ações a partir de três objetivos específicos:

- 1) Orientar os GDP que optaram pelo acompanhamento e avaliação da implantação do CBC em seus planos anuais de trabalho no

Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Novo Plano Curricular (NPCEM) na 1ª série do Ensino Médio.

2) Orientar os GDP que optaram por projetos de enriquecimento curricular em seus planos anuais no desenvolvimento de seus projetos.

3) Ministrando 11 cursos em EAD. (SEEMG/ Coordenação Pedagógica do PDP)

A SEEMG reformulou, para 2006, os Planos Anuais de Trabalho dos GDP. Organizou um documento denominado “Novo Plano Curricular – Ensino Médio” que contextualiza a Resolução SEEMG Nº 753/06 de 06/01/2006.

A Secretaria de Estado de Educação, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB Nº 03, de 26 de junho de 1998, e com o objetivo de:

- Oferecer uma educação de excelência nos cursos de ensino médio promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos na educação básica;
- Elevar os padrões de exigência para o desempenho acadêmico dos alunos;
- Assegurar aos alunos do ensino médio capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos, resolve: (...) (SEEMG, 2006, p.51)

De acordo com a referida resolução, todas as Escolas-Referência que possuem ensino médio, deveriam iniciar, em 2006, a implantação gradativa do Novo Plano Curricular nas primeiras séries. A resolução dispõe sobre os fundamentos, as diretrizes e os resultados esperados com a implantação da nova organização curricular que abrange as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química.

O Novo Plano Curricular é apresentado como um “roteiro de estudo” para que professores integrantes do GDP levantem questões para serem refletidas no grupo. Esse Novo Plano Curricular teve caráter de um projeto piloto adotado nas Escolas-Referência. Ele foi dividido em três partes: a primeira contém os desafios do ensino médio; a segunda parte, os fundamentos, as diretrizes e os resultados esperados; a terceira abarca as características da nova organização curricular.

No decorrer do ano, as Escolas-Referência deveriam acompanhar e avaliar a sua implantação e os dados deveriam ser enviados por meio eletrônico à SEEMG.

Toda essa descrição se fez necessária, pois acreditamos ser de grande valor a análise do roteiro de estudo pelos professores integrantes de GDP. Isso nos remete ao que Mizukami (2002) nos traz como alerta:

o que não for submetido à análise crítica no interior da escola, não contribui para o desenvolvimento profissional nem para a autonomia; serve, quando serve, apenas para apagar os focos de incêndio que ameaçam emocional e profissionalmente o professor. (p. 43)

Os GDP das Escolas-Referência que optaram por projetos de acompanhamento e avaliação do novo plano curricular em seus planos anuais deveriam desenvolver ações para o acompanhamento da implantação do Novo Plano Curricular na 1ª série do Ensino Médio, em apenas um turno, para todas as alternativas de Ensino Médio (Regular Diurno, Regular Noturno, Educação de Jovens e Adultos, Aceleração da Aprendizagem). As Escolas-Referência que possuem apenas o Ensino Fundamental deveriam elaborar projetos de Enriquecimento Curricular em seus Planos Anuais de Estudo.

Na jurisdição da SRE de Poços de Caldas, das quatro Escolas-Referência, duas possuem Ensino Fundamental e Médio, uma possui o Ensino Fundamental e a outra somente o Ensino Médio. Coube à Superintendência Regional de Ensino apoiar os GDP nas suas atividades estabelecendo um elo de cooperação, verificar se os grupos estão desenvolvendo as tarefas da escola e suas tarefas específicas, e promover os encontros de Coordenadores de GDP na escola ou na própria SRE. Os procedimentos seguidos pelos GDP foram semelhantes aos de 2005: participação em encontros, envio de tarefas pelo *site* e participação nos fóruns.

**4 CURRÍCULO: COMPREENSÃO DO SEU PAPEL NO
PROCESSO EDUCACIONAL**

4 CURRÍCULO: COMPREENSÃO DO SEU PAPEL NO

PROCESSO EDUCACIONAL

Tendo em vista que um dos objetivos do Programa de Desenvolvimento Profissional está relacionado às propostas curriculares – a conjectura do Currículo Básico Comum (CBC), nas escolas de educação básica, no sentido de renovação da prática pedagógica em busca de uma melhor qualidade na educação – nossa intenção é apresentar o currículo como instrumento para a percepção dos interesses que atuam na escola e na sociedade.

Discutir o currículo significa discutir ideologias, relações de poder e culturas. É debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Nossa intenção, neste capítulo, é ter o currículo como ferramenta para a compreensão dos interesses que atuam na escola e na sociedade. Percebe-se que não trabalhamos, neste estudo, com a idéia de currículo como sinônimo de um conjunto de conhecimentos enquadrados em disciplinas, mas com a noção de um currículo com outros sentidos e concepções variadas, para além do que está prescrito nas grades curriculares, guiado por preocupações sociológicas, políticas e epistemológicas. “Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (MOREIRA, 2002, p. 8).

Neste sentido, caracterizamos o currículo como artefato social e cultural que imprime identidades individuais e sociais particulares nos sujeitos fundamentando nossa reflexão nos teóricos das teorias curriculares.

É difícil abordar a concepção de currículo e defini-lo. Podemos constatar que provém da palavra *curriculum*, que alude a carreira, percurso a ser alcançado. Conceituar currículo pressupõe uma elasticidade, pois seu conceito é impreciso. Para cada indivíduo e para cada corrente de pensamento, significa coisas diversas. Ele nos apresenta perspectivas diferentes sobre a realidade educacional. Para conhecer a realidade do ensino é preciso ir além do discurso que se elabora sobre ela.

Segundo Sacristán (1998), não se entende concepção nenhuma a respeito do currículo se não forem analisados os seguintes elementos: a amplitude variável de seu significado, o currículo dentro de práticas diversas, o currículo oculto e o manifesto, e o currículo como processo.

As citações abaixo demonstrarão pontos de vista, aspectos parciais e enfoques alternativos sobre o termo.

O currículo não é, no entanto, um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstrato, que possua alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. (GRUNDY, apud PACHECO, 1996, p. 18)

No domínio de uma metamorfose do currículo, constituída pelas teorias da linguagem estruturalista e pós-estruturalista, podemos pensar que o que o currículo "é" é uma linguagem. Ao conceber o currículo como linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...(CORAZZA, 2001, p. 9)

O currículo corresponde ao espaço no qual, coletiva e democraticamente, ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos diferentes indivíduos e das realidades em que vivem. Conhecimentos esses que possam ser úteis na definição de um projeto coletivo... (MOREIRA, org., 1999, p. 18)

Como é possível perceber, o currículo não possui um conceito no sentido unívoco, pois trata-se de um conceito polissêmico que veicula uma noção ambígua e diversa de sentidos. É complexo, está em constante fluxo e transformação, projeta valores, interesses e compromissos da sociedade.

Estudos críticos sobre o currículo apontam que seu processo de criação é social. Silva (1996) enfatiza a significativa importância do currículo como mecanismo controlador e produtor de identidades e subjetividades sociais.

Salienta:

Aquilo que finalmente termina como currículo é moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e na sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (SILVA, 1996, p. 80)

Nessa perspectiva, observamos o quanto o currículo tem efeito sobre as pessoas como fator de produção de diferenças sociais relacionadas à classe, ao gênero e à raça. A inclusão e exclusão social estão intimamente ligadas à inclusão e exclusão no currículo. Constatamos, então, sua implicação nas relações de poder, transmitindo visões e produzindo identidades individuais.

Como nos lembra Silva (1996), o currículo nos é apresentado, em seu conteúdo e forma, como uma opção historicamente configurada e sedimentada numa trama política, social e escolar e está carregado de valores e pressupostos. Estes, concretizados no currículo transmitido, são acolhidos pela instituição escolar que transmite os valores e as crenças dos grupos dominantes da sociedade e indica o que deve ser aprendido.

Ao longo de sua história, o formato assumido pelo currículo tornou-o válido e legítimo, dotado, na expressão de Foucault, de conhecimentos reconhecidamente socialmente válidos. (SILVA, 1996)

Numerosas acepções têm sido concedidas ao currículo. Para alguns autores, o currículo possui uma complexidade para a sua compreensão – daí seu conceito polissêmico. Os conceitos acerca do currículo, neste capítulo, foram extraídos dos principais autores que o fundamentam trazendo-nos diversas concepções de teorias curriculares, imprimindo um olhar para ele como um componente escolar transformado em seu percurso histórico.

4.1 Teorização do currículo

A palavra teoria é utilizada, em nosso texto, levando em conta as noções de discurso e perspectiva. Fazemos, então, uma abordagem histórica de como o currículo tem sido definido ao longo do tempo. As teorias do currículo decidem, selecionam e justificam o formato que o currículo deve assumir. Estão envolvidas em questões de poder. Não estão situadas apenas no campo epistemológico, estão envolvidas na garantia de consenso, de obter hegemonia.

Destacamos três tipos de teorias: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. O que separa umas das outras é inevitavelmente o poder.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que estão, inevitavelmente, implicadas em relações de poder. (SILVA, 2001, p. 16)

4.1.1 Teorias tradicionais

As teorias tradicionais se concentram em questões mais técnicas, a saber: por exemplo: “o que”, “quando”, “como” e, com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas questionam, constantemente, “o que” e se concentram no “por que”. Preocupam-se com a inter-relação entre saber, identidade e poder e nos possibilitam ver a educação por outra perspectiva por enfatizarem os conceitos de ideologia e poder.

Na seqüência, fornecemos alguns subsídios como auxílio na compreensão dessas teorias.

Em diversas épocas, foram realizadas especulações a respeito do currículo. Houve uma preocupação com a organização da atividade educacional e do método. O termo currículo, como tradicionalmente o conhecemos, passou a ser utilizado muito recentemente, sob a influência da literatura educacional americana para designar um campo especializado de estudos. “Foram, talvez, as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos EUA como um campo profissional especializado”. (SILVA, 2001, p. 22)

No contexto de uma burocracia estatal, de uma educação como objeto de estudo científico, da extensão da educação e de preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, Bobbitt, em 1918, escreveu a obra “*The Curriculum*”, considerada um marco na configuração do currículo. O livro busca responder sobre as finalidades e os objetivos da educação. Esse autor enfatizou que o sistema educacional deveria funcionar

como uma indústria, educação totalmente voltada para a economia. Tinha a intenção de transferir para a escola o mesmo modelo que foi organizado por Frederick Taylor na administração científica. O discurso desse modelo de currículo consiste em determinar objetivos, procedimentos e métodos para obtenção precisa de resultados, permitindo, dessa forma, tornar a educação científica.

Encontramos Tyler, 1949, ampliando essa visão de Bobbitt. Ele elaborou o paradigma técnico-linear, que influenciou o campo do currículo no Brasil, e instituiu as disciplinas acadêmicas. Esse paradigma se radicalizou até os dias atuais. Centrou a função do professor como instrutor, utilizador de métodos que contribuíssem para que os alunos desenvolvessem habilidades técnicas satisfatórias.

O núcleo racional de Tyler era a definição dos objetivos; em seguida, passava-se à seleção e organização das experiências de aprendizagem. “Culminava-se com a avaliação, detectando-se até que ponto os objetivos foram atingidos”. (DOMINGUES, 1986, p. 135).

A análise das propostas de Tyler permite-nos averiguar que a técnica era um mecanismo de controle. Tudo o que fosse ensinado e o como devia ser ensinado era definido a priori. O desenvolvimento do currículo era baseado na tomada de decisões.

Silva (2001) considera que os currículos passariam a ser utilizados para o desenvolvimento das habilidades necessárias às diferentes ocupações. “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento a uma questão técnica”. (p. 24)

4.1.2 Teorias críticas

Contra-pondo-se ao paradigma técnico linear, dois outros paradigmas foram extremamente significativos nesse território de lutas. São eles: o paradigma circular-consensual e o paradigma dinâmico-dialógico.

Na visão de Domingues (1986), podemos identificar que, no paradigma circular-consensual, o currículo está centrado nas experiências dos educandos. A competência do professor é acompanhar a aprendizagem do aluno sem interferir no processo de criação e construção do conhecimento. Podemos perceber, nesse paradigma, o enfoque histórico-hermenêutico no trabalho do currículo. O saber sistematizado perde seu caráter, a curiosidade intelectual e a descrição teórica são suprimidas em detrimento da troca de experiências. “Criam-se, assim, com esse paradigma, obstáculos para as camadas populares terem acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura contemporânea.” (1986, p. 359).

O paradigma dinâmico-dialógico de currículo é orientado pelo pensamento neomarxista. Possui enfoque praxiológico, devendo o currículo se tornar indissociável da totalidade do social e do político, objetivando emancipação das camadas desfavorecidas da população. Moreira descreve que este paradigma objetiva “instrumentalizar os homens para enfrentarem os problemas envolvidos na formação de uma ordem social” preconizando igualdade e justiça. (1992, p. 80)

A partir dos anos 70, as teorias tradicionais começaram a ser contestadas pela chamada “nova socialização do currículo”, um movimento de

renovação influenciado pelas teorias de Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. (SILVA, 2001)

As teorias críticas do currículo colocam em questão os pressupostos das teorias tradicionais que acarretavam comportamentos de aceitação, ajuste e adaptação, desenvolvendo técnicas questionadoras desses aspectos citados acima, permitindo compreender o que o currículo faz.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. (SILVA, 2001, p. 34)

Uma força influente de currículo foi dada por Paulo Freire. Ele estabeleceu que, para a compreensão do currículo, a escola deveria ser envolvida como um todo. O currículo, na visão do autor, é um processo que necessita de uma relação dialógica e o conhecimento, uma construção social. Contestou o currículo tradicional que conduz o indivíduo à alienação. Sua visão é a de um currículo crítico, dinâmico e emancipatório. Nessa perspectiva o currículo emancipatório, como proposta coletiva, conduz à humanização da sociedade. (FREIRE, 1987)

Expressava que:

Uma reforma de currículo nunca poderia ser algo feito, elaborado, e pensado por uma dúzia de experts cujo resultado final se transforma em pacotes curriculares que vêm de cima para baixo, e que por sua vez, devem ser executados igualmente de acordo com instruções e diretrizes elaboradas por estes iluminados. Reforma de currículo deve ser sempre um processo político-pedagógico e, substancialmente democrático. (FREIRE, 1993, p. 19)

Diante dessas expressões, perguntamos: qual é a intenção do currículo? Torna-se necessário refletir sobre o que autores pensam sobre ideologia, poder e interesse.

Os currículos escolares produzidos apresentam “idéias”, nos chamados conteúdos básicos, que ajudam a formar os interesses políticos e ideológicos do Estado.

Althusser (1983) encarava a educação como dispositivo de transmissão de idéias diferentes sobre o mundo social; umas delas apropriadas à classe situada numa posição de vantagem (dominante) e outras destinadas à classe subordinada (dominada). Essa transmissão social garantia a reprodução da estrutura social existente, legitimando a divisão desigual das relações de poder.

Admitimos então que, de certa forma, a ideologia também é uma forma de linguagem que produz e constitui o mundo social. Salientaremos três pontos que Silva (1996) sugere para a ampliação dessa visão:

- O primeiro refere-se à ideologia que se aproveita dos conhecimentos pertencentes ao domínio do senso-comum contando com o consentimento dos envolvidos.
- O segundo refere-se à ideologia elaborada de diversos fragmentos, de diferentes conhecimentos e interpretações.
- O terceiro ponto vê a ideologia corporificada de idéias cristalizadas e transmitidas no nível educacional pelos professores e livros didáticos.

Segundo Apple (1989), as escolas são utilizadas para fins hegemônicos. Transmitem, como instâncias de mediação cultural, valores, tendências culturais e econômicas. Consciente ou inconscientemente, organizam, compartilham e garantem o conhecimento a “todos”. No entanto, somente uma parcela de estudantes é selecionada dada as competências para subsidiar a maximização da produção.

Para Apple (2000, p. 45), “é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais, de fato, operem para distribuir valores ideológicos e conhecimentos, sua função não se resume a isso”. A escola distribui um tipo de conhecimento, que é denominado por Apple de “técnico”. E o que vem a ser conhecimento técnico? Para o autor, é um conhecimento produzido no sentido de manter e de legitimar o poder econômico, político e cultural vigente.

Estudos críticos do currículo apontam que ideologia e currículo são inseparáveis. Dessa maneira, educação e currículo estão envolvidos num processo cultural, numa política cultural, os quais apresentam campos de produção e também campos contestados. (SILVA, 1996)

Não há como separar cultura e currículo. A cultura representa o terreno da manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo torna-se o *locus* privilegiado da expressão desse conflito. Para Silva (1996), educação e currículo implicam em relações de poder, ou seja, relações sociais em que grupos de indivíduos são submetidos à vontade de outros. São divididos em termos de classe, etnia, gênero... .

Portanto, “a socialização do cidadão(ã) nas escolas não se reduz à reprodução que se produz pela transmissão da cultura explicitamente

declarada nos currículos aos conhecimentos e às disciplinas”. (SACRISTÁN, 1998, p. 132)

Percebemos que várias são as fontes que estão implicadas nesse processo: questões econômicas, políticas e influências dos meios acadêmicos e culturais que determinam o que consideram como conhecimento legítimo. Podemos dizer que o currículo é um processo social que interage com múltiplos contextos e que se torna, portanto, resultado de uma seleção.

Nessa perspectiva, o currículo, por um lado, expressa os interesses dos grupos sociais dominantes em vantagem nas relações de poder. Por outro lado, constitui subjugação dos grupos dominados. São forças que mantêm a hegemonia do currículo oficial prolongando as relações de poder.

O autor ainda focaliza que, no currículo,

essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificados no Estado – uma fonte central de poder numa educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. (SACRISTÁN, 1998, p.91)

Outro aspecto, que merece nossa atenção, e não podemos deixar de mencionar, refere-se ao currículo oculto. Ele exerce importante influência na produção de identidades sociais e individuais. Apple (1982) pôs em relevo a noção de currículo oculto denunciando a produção e reprodução das desigualdades sociais nas instituições escolares. Desvelou as implicações do currículo nas relações políticas e econômicas da sociedade.

Para entendermos o efeito de currículo oculto, Apple (2000) aponta que o currículo

nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (p.53)

O currículo oculto ocorre de forma implícita, porém significativa no processo de escolarização. O termo designa a função de controle social exercido pela escola para reprodução e manutenção das relações de exploração, desigualdade e dominação existentes entre as classes sociais.

Neste enfoque, Giroux assinala “as normas, valores e crenças imbricadas no currículo e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. (1987, p. 71) Alerta para a função política da escola influenciada pelas relações sociais transmitidas no cotidiano escolar, característica necessária do modo de produção das sociedades capitalistas.

Ainda nessa mesma perspectiva do efeito do currículo oculto, situamos um alerta apresentado por Moreira (1994). Ele ressalta seu valor e sua consequência no procedimento escolar. Estando em ação, o currículo realiza uma complexa e contraditória interação entre o planejado, o inesperado e o não reconhecido. É preciso identificar seus efeitos repressivos para fazê-los trabalhar a favor dos educadores. Realça o que Silva (1992) propôs: cooperação, convivência democrática, compreensão das diferenças humanas e, outros valores como a solidariedade, a convivência humana, a igualdade e a justiça no lugar da competição, do conformismo, do preconceito, da acumulação, do consumismo, do poder e do controle, que

intensificam conseqüências “nem sempre percebidas, de aspectos usualmente aceitos sem questionamentos pelos atores presentes na escola”. (MOREIRA, 1994, p. 4)

Aponta as suas contradições trazendo, como exemplo, a valorização do esforço para a ascensão social, sendo que uma parte da sociedade está à margem do emprego e de salário digno. Usa também a relevância que se dá à criatividade e à autonomia, sendo que na escola as atividades são executadas de formas rotineiras e mecânicas. (MOREIRA, 1994)

Entendendo que essas contradições são sociais, incentiva que “o currículo se oriente por um interesse emancipatório” (1994, p.4) que desvele suas origens e suas permanências nas rotinas da escola e da sala de aula. Seus efeitos devem ser investigados e entendidos.

O autor sinaliza para novas categorias de análise como conflito, luta e resistência a serem introduzidas, avançando no entendimento de que a escola é também espaço de contradições, não sendo simplesmente aparelho reprodutor da ideologia dominante. No entanto, salientamos que é preciso analisar o que está incluído e o que está excluído do currículo, identificando o que é verdadeiramente e sociavelmente útil para que e para quem o é afim de impulsionar a mudança.

Paralelamente ao currículo oculto, Sacristán (1998) faz referência a outros dois tipos de currículo. O autor menciona o currículo manifesto, ou oficial – o que diz que ensina – que se expressa no papel e que revela a importância de o aluno corresponder às exigências que ele impõe e, o currículo real – que é a apropriação do professor sobre os conteúdos desenvolvidos em

sala de aula – em que o aluno, em situação de escolarização, aprende conhecimentos, habilidades e comportamentos diversos.

Enfatizaremos também o sentido que Moreira (1994) atribui à expressão currículo manifesto – ou formal e currículo real. Torna-se importante explicitá-los por constituírem-se fundamentos de suas reflexões. Assinala que o currículo formal enfatiza o desenvolvimento de potencialidades dos alunos priorizando a tradicionalidade dos conteúdos curriculares. Reduz-se a programas oficiais e ao que os professores consideram essencial ser transmitido, e que evidencia sua importância quando o educando não corresponde ao que lhe é solicitado. Esse modelo de currículo vê os profissionais com necessidade de tutela e controle e impõe-lhes programas de treinamento. Já o currículo real, que corresponde à perspectiva de quem aprende, e às experiências que os (as) alunos (as) obtêm no cotidiano escolar, refere-se ao conhecimento a que o aluno (a) não tem chance perante o processo de instrução. Esse tipo de currículo vem sendo denominado, na literatura especializada, de currículo nulo. Ele se destaca pela ausência

dos guias e planos curriculares: as experiências e os saberes das camadas populares; a história dos grupos tradicionalmente oprimidos; o tema considerado polêmicos, como a sexualidade; os temas considerados complexos, como a moderna tecnologia; os conflitos e problemas sociais contemporâneos, como os meninos e as meninas de rua. (MOREIRA, 1994, p. 5)

Ele evidencia que o processo de aprender não pode ser negligenciado. Para que o aluno (a) de fato construa o conhecimento, dimensões como imaginação, criação, intuição, desejo, afeto, o corpo e o

prazer são indispensáveis aos aspectos cognitivos por constituírem juntos a totalidade humana.

Perante o que foi citado, tornamos mais impreciso ainda o conceito de currículo, pois seus efeitos vão além da aquisição pura e simplesmente de conhecimentos formais. Por meio dele, são transmitidas concepções, ideologias, práticas políticas e administrativas de controle que determinam o que deve ser ensinado pelo professor e o que deve ser aprendido pelo aluno. Desta forma, percebemos que o currículo está constantemente ligado à história de uma determinada sociedade e às relações que são estabelecidas com o conhecimento, as quais servem para determinar a hegemonia e as desigualdades sociais. Ele sofre transformações em cada época e a escola expressa – através de seu trabalho pedagógico – saberes escolares que legitimam condutas, juízos, valores, conhecimentos, instrumentos culturais, tecnológicos e científicos produzidos pelos grupos elitistas.

Segundo Apple (1982), o currículo contém pressupostos implícitos que reforçam as regras não questionadas e interiorizadas pelos estudantes, aumentando a legitimação da hegemonia. “O fato é que esses pressupostos são obrigatórios para os estudantes, dado que em momento algum os pressupostos são expressos ou questionados” (p.144). Esses pressupostos contribuem para que os estudantes aprendam normas sociais que serão introduzidas em outras áreas de sua vida futura. Podemos citar, como exemplo, as regras de comportamento e disciplina nunca evidenciadas nas propostas curriculares.

A escola desempenha um papel fundamental na maximização da produção do conhecimento e na socialização dos estudantes. Por meio do

currículo oculto, que se expressa na forma como o espaço da sala de aula é utilizado e organizado, na maneira como os tempos escolares são definidos e na hierarquia das disciplinas escolares, a instituição escolar legitima os interesses econômicos e culturais e impede o surgimento do conflito. Ao reforçar as distinções sociais e as sutis regras inerentes a essas distinções que passam a ser aceitas pelo (a) aluno (a) como naturais, nele (a) interioriza sua função, seu lugar adequado na instituição escolar e contribui para reproduzir a hegemonia ideológica e estrutural dos que detém o poder. Desta forma,

as escolas atuam de modo latente para aumentar uma ordem social já desigual e estratificada, através de sua distribuição das categorias sociais e ideológicas contribuindo para a promoção de um quadro mais estático das instituições. (APPLE, 1982, p. 27)

Estudiosos críticos têm salientado o quanto o currículo tem sido um poderoso dispositivo de controle tanto do ensino, quanto da aprendizagem, ou seja, tem sido artefato de dominação e de subjetividade, desempenhando papel relevante na fabricação do sujeito moderno.

A discussão do currículo perpassa pelos processos de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas instituições escolares.

4.1.3 Teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas se inspiraram em estratégias fenomenológicas e hermenêuticas. A ênfase estava em desafiar o modelo dominante (técnico-linear), ou seja, focalizar e desnaturalizar as categorias do

senso-comum sob uma perspectiva pessoal e subjetiva. Nessas teorias incluem-se as vertentes fenomenológicas e marxistas.

A concepção fenomenológica originou-se com Edmund Husserl e posteriormente desenvolvida por autores como Heidegger e Merleau-Ponty; consiste em submeter o entendimento do cotidiano a uma suspensão. Os significados tidos como naturais constituem uma “aparência” das coisas. Na fenomenologia, o significado surge na linguagem, escapa à linguagem e tem de ser recuperado. A tradição fenomenológica é a que menos reconhece a estrutura curricular por disciplinas. As disciplinas aparecem como categorias a serem questionadas. (SILVA, 2001)

Nessa concepção,

o currículo [...] é um local no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2001, p. 40)

Na concepção tradicional, os alunos deveriam aprender a adotar atitudes consideradas científicas que caracterizariam as matérias. Na concepção da fenomenologia, os alunos deveriam aprender a aplicar suas próprias experiências na vida cotidiana. Os temas selecionados para estudo deveriam ser submetidos à análise fenomenológica. É uma busca constante da “essência” que vai além da ciência e do senso-comum. “É precisamente o caráter situacional, singular, único, concreto da experiência vivida – o aqui e o agora – que a análise fenomenológica procura destacar”. (SILVA, 2001, p. 42)

Duas outras estratégias de análise do currículo têm sido combinadas à fenomenologia: a hermenêutica e a autobiografia. A hermenêutica destaca a

possibilidade de várias interpretações de qualquer conjunto de significados. A autobiografia enfatiza os aspectos formativos do currículo, formas sobre as quais nossas subjetividades e identidades são construídas. Segundo Pinar, esse método permite a focalização do situacional, do histórico, do concreto, com aspecto libertador. O autor propõe uma autobiografia de todos os episódios educacionais considerados essenciais no processo de formação docente. (SILVA, 2001)

A concepção marxista, na primeira fase, originou-se com Karl Marx, mas, na segunda fase, trabalham juntos Marx e Engels. Na terceira fase, encontramos Lênin e, na quarta fase várias tendências contemporâneas se apresentam; entre elas, estão a chinesa e a soviética. O marxismo compreende três aspectos essenciais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. As raízes da concepção marxista estão ligadas ao idealismo de Hegel como, por exemplo, o conceito sobre alienação e a compreensão da realidade sob o ponto de vista dialético.

A dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2003, p.8)

A concepção marxista assenta-se no enfoque praxiológico:

O currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado. O currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares. (DOMINGUES, 1986, p. 360)

Giroux (1983) enfatiza que, para se construir um novo currículo, que esteja voltado para as camadas populares, deve-se ter:

uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social (p. 56).

Entende-se que a instituição escolar é essencialmente opressora nesse sentido, assim como reprodutora das desigualdades sociais.

Essa percepção se posiciona contra o empirismo e o tecnicismo, caracteres pertencentes ao paradigma técnico-linear, que tem uma visão produtivista da educação. Sua linha crítica evidencia o compromisso da escola com os interesses do grupo hegemônico com dois tipos de ensino: o ensino das elites e o ensino da população proletária, evidenciando uma educação excludente. Essa concepção disseminou uma desmobilização entre os educadores.

Recentemente, movimentos sociais têm contribuído para dar forma e visibilidade às construções sociais focalizando as relações de poder nas diversas culturas.

A cultura foi historicamente incorporada, por meio da escola, da educação e do currículo, como uma cultura social particular (a dominante), tornando insignificantes outras práticas culturais (as subordinadas). Mas, atualmente, a idéia de convivência entre as culturas diversas vem ganhando destaque. Nesse enfoque aparece o multiculturalismo.

O **multiculturalismo** consiste em um movimento de grupos culturais economicamente dominados com o objetivo de terem reconhecida sua cultura nacional. Representa um movimento de luta política da diversidade cultural. Na perspectiva liberal ou humanista, o multiculturalismo é impulsionado pela

compreensão antropológica de cultura, no qual as diferenças culturais seriam manifestações de características de uma humanidade comum que deve apelar para a tolerância e o respeito à diferença.

Os grupos culturais subordinados – na sua maioria mulheres, negros, homossexuais – foram os que iniciaram uma crítica ao currículo tradicional. Segundo eles, no currículo universitário deveriam ser incluídas contribuições das culturas subordinadas. Da perspectiva mais crítica, as diferenças são produzidas pelas relações de poder que implicam sua produção.

Moreira (2002) apresenta quatro tipos de grupos multiculturalistas identificados por Mc Laren: o conservador, o liberal, o de esquerda e o crítico. O conservador é o grupo que minimiza os saberes, as crenças e os costumes dos grupos subordinados, reforçando a hegemonia do capital cultural. O liberal considera que brancos, negros, latinos possuem a mesma capacidade intelectual; são capazes nas questões relacionadas à ascensão e competição na sociedade capitalista. O de esquerda considera as diferenças, porém, negligencia significativos atributos que diferenciam uma raça da outra por desconsiderar características da cultura dominante e supervalorizar as dos grupos dominados. O multiculturalismo crítico dá relevância à função da linguagem e das representações na formação de identidades. Reconhece a diferença como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia.

As perspectivas críticas também foram questionadas ao deixarem de considerar o **papel de gênero e raça** no processo que gerou a desigualdade. Essa é uma teorização feminista que se preocupa com a questão do acesso desigual às instituições educacionais, à carreira e à profissão.

O currículo reflete e reproduz os estereótipos da sociedade. Consequentemente, alunos e professores internalizavam os estereótipos e os preconceitos relacionados ao gênero. Essa teoria reflete a epistemologia dominante, masculina, desvalorizando experiências e características femininas. As mulheres defensoras dessa teoria têm como objetivo a construção de currículos que reflitam equilibradamente experiências femininas e masculinas.

A **narrativa do currículo** observada pelas teorias pós-críticas, em relação à anterior, trata-se de outra teorização crítica que leva em consideração o tipo de conhecimento oferecido às crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Sendo raça e etnia questões de poder como forma de classificar grupos humanos, essa teorização põe em discussão o caráter cultural e discursivo de ambos os termos. Segundo Silva (2001), os livros didáticos, as atividades escolares, as comemorações festivas confirmam o privilégio das entidades dominantes. Ele considera raça e etnia tema central de conhecimento, poder e identidade.

Essa perspectiva das teorias pós-críticas busca desconstruir as narrativas das identidades dominantes.

Outro ponto observado pelas teorias pós-críticas é o **pós-modernismo**. Esse movimento intelectual surgiu em meados do século XIX como questionador de noções epistemológicas da modernidade, como, por exemplo: educação, currículo, razão, progresso. Essas noções conduziam a uma burocratização da sociedade e instituíam a opressão e a exploração. Crítica, dentre outros, o pensamento funcional da modernidade.

O pós-modernismo privilegia a mestiçagem de culturas e estilos de vida. Desconfia das certezas, da centralidade, da autonomia. Prefere as

interpretações parciais e o “subjativismo”. Coloca sob suspeita a própria teoria crítica do currículo, desconfiando dos seus impulsos emancipadores e libertadores apegados a certo fundacionalismo.

Ao destacarmos essa tendência, sentimos necessidade de uma complementação acerca da concepção curricular em relação à visão de ciência. Buscamos, em Anastasiou (2004), elementos que nos orientam a entender o rumo que vem tomando as propostas curriculares na universidade.

A autora aponta que estudiosos vêm salientando que a universidade deve superar a visão moderna de ciência e se direcionar à visão pós-moderna. A visão moderna exige rigor, quantificação, classificação e separação. Essa visão leva somente em consideração as disciplinas formais e as ciências empíricas, tomando o senso-comum como ilusório e falso.

Anastasiou (2004) sinaliza que há universidades buscando esforços no sentido de uma integração do currículo. Segundo a autora, essa é uma visão pós-moderna de educação proposta por Santos (1999), que enfatiza que muitos dos currículos universitários seguem o formato secular da grade curricular. Separa as disciplinas profissionalizantes das consideradas básicas, agrupando-as em períodos semestrais ou anuais, direcionando ao professor apenas uma parte do currículo, ou seja, o professor deve ensinar e trabalhar somente a sua disciplina.

No lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; no lugar do determinismo, a imprevisibilidade; no lugar da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; no lugar da ordem, a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente, portanto, no lugar da eternidade, a história construída com a ação dos seres humanos num tempo e num espaço histórico. (ANASTASIOU, 2004, p. 45)

Por essa visão pós-moderna, na opinião da autora, Santos aponta a transgressão metodológica. O conhecimento deve dialogar com outras formas e o senso-comum deve orientar nosso cotidiano. Nessa mesma direção, encontramos Giroux (2001) que sinaliza para a “busca de novas formas de conhecimento não apenas através de uma quebra das fronteiras disciplinares, mas também através da criação de novos espaços onde o conhecimento possa ser produzido”. (p. 153) Para ele, o saber deve ser reconstruído e os alunos (as) devem ser impelidos (as) a transpor a barreira, ou seja, a subverter a “cultura popular da alta cultura, a teoria da prática, a arte da vida, a política do cotidiano e a pedagogia da educação”. (p.153)

A partir dessas considerações, temos, então, conhecimentos, habilidades, hábitos, modos de atuação sociais assimilados e aplicados no cotidiano do aluno. O conhecimento passa a ser construído por ele próprio e as atividades passam a ter significado na construção do pensamento. Nesse contexto, propomos os currículos globalizantes que abordam o conhecimento através de temas, resolução de problemas, iniciação à pesquisa, dentre outras estratégias, possibilitando ao aluno a busca contínua e processual de sua autonomia.

Anastasiou (2004) enfoca a ação globalizante como busca de uma integração total que pretende explicar a realidade para além da proposição de disciplinas (multiculturalidade), e para além da interação de duas ou mais disciplinas, (interdisciplinaridade) e identifica essa ação como transdisciplinaridade.

Outra categoria, o **pós-estruturalismo**, é confundida com o pós-modernismo por partilhar das mesmas críticas ao indivíduo autônomo e

centrado, porém, pertencem a campos diferentes. O pós-estruturalismo se define, na teorização da linguagem, como um sistema de significação. Nesse enfoque, a linguagem torna-se fluida e cheia de incertezas. O sujeito passa a ser o resultado do processo de produção cultural e social.

No pós-estruturalismo encontramos as contribuições de Foucault e Derrida.

Para Foucault, o poder concebido como fixo, passa a ser móvel e fluido, estando em toda parte. O saber utiliza-se do poder, assim como o poder utiliza-se do saber. Estabelece que o poder esteja na origem da produção dos sujeitos. Segundo ele, o pós-estruturalismo questiona o conceito de verdade, ao qual corresponde apenas a uma suposição da realidade. O ponto central é a análise do por que algo se tornou verdadeiro. (SILVA, 2001)

Derrida contribuiu com o conceito de *différence* que remete à palavra “diferir”, “adiar”, ou seja, o significado de cada palavra vai além de seu significante. Ele nos chama a atenção para a linguagem oral e escrita. Explica que a nossa consciência é a linguagem oral e que a escrita é apenas a forma de registro da nossa consciência com caráter de inscrição da linguagem oral. Questiona também significados ligados à avaliação, pátria, família e ciência. (SILVA, 2001)

A teoria **pós-colonialista** adota a concepção materialista de representação, ocupando lugar central na formação da identidade cultural e social. É na representação que nos construímos e construímos o outro. O saber-poder está conectado à representação. Questiona as relações coloniais européias, toda sua história de expansão territorial, ou seja, suas

narrativas sobre raça. “Questionam-se as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidos no contínuo processo da história da dominação cultural” (SILVA, 2001, p. 127)

O Centro de Estudos e Culturas Contemporâneas, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, vem investigando as formas culturais urbanas, sobretudo as subculturas nas questões ligadas à ideologia e o papel da mídia na formação do consenso. Concebe o currículo como campo de disputa e poder. Utiliza, sobretudo, a etnografia nos estudos das “subculturas” e a interpretação de textos para analisar a mídia e algumas obras literárias classificadas como populares. Procura desconstruir esse processo de naturalização da cultura. Analisa o currículo como uma “instituição” – invenção social – e como “conteúdo” – construção social corporificados de conhecimentos. Enfatiza que a pedagogia e o currículo das formas culturais mais amplas são mais sedutores e irresistíveis que as pedagogias e os currículos escolares. Pelos seus recursos econômicos e tecnológicos, permitem emoções, fantasias, sonhos... que mobilizam a afetividade.

Henry Giroux, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg têm analisados os pressupostos pedagógicos incluídos nas indústrias culturais como a Disney, McDonald’s, Martel. A revolução cultural não está mais distinguindo e separando as instituições (conhecimento escolar) e essas esferas pedagógicas (cultura de massa). Tanto a indústria cultural quanto o currículo escolar são vistos como artefatos de sistemas de significação na produção de identidades e subjetividades. (SILVA, 2001)

Giroux alerta:

Autoridade cultural dessa fuga midiática pós-moderna reside em seu poder para usurpar os locais tradicionais de aprendizagem e em sua habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado (...) trata-se de um aparato de mídia no qual o passado é filtrado através de um apelo a uma homogeneidade cultural e uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais. (2001, p. 51-52)

Acrescenta que esses mecanismos de comunicação de massa, principalmente o dos filmes, constroem mundos imaginários que trazem segurança e servem de local em que as crianças situam suas vidas. Esses mecanismos proporcionam aventura e prazer, diferentemente do que acontece nas suas vidas reais, especificamente escolares, nas quais a realidade é totalmente sem graça e dura.

4.2 Contextualizando as diretrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Após a explanação teórica acima, vamos voltar nosso olhar ao campo de desenvolvimento da nossa pesquisa.

As Escolas-Referência implantaram em 2006 o CBC apenas no 1º ano do Ensino Fundamental (5ª série) e no 1º ano do ensino médio. A implantação está sendo realizada gradativamente. "Somente em 2007, as mudanças serão mais significativas, havendo, portanto, tempo para que as escolas sejam preparadas para isso" (SEEMG, 2006 p. 23)

Essas mudanças estão ocorrendo na escola para:

assegurar a oportunidade de acesso escolar;
possibilitar a permanência dos alunos na escola;
que a experiência de vida escolar dos alunos seja bem sucedida;
que a instituição se torne um local mais eficiente no processo de ensino onde todos podem aprender;
que sejam implementadas as diretrizes e os parâmetros curriculares;
que se consolide a gestão por meio de um trabalho colaborativo;
que se construa uma cultura de acompanhamento e avaliação para redirecionar os rumos da prática pedagógica. (SEEMG, 2006)

O que se deseja com a mudança? Para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o objetivo é ambicioso, visto que, o que se assume

é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. (SEEMG, 2006, p. 5)

A SEEMG, no uso de sua competência, estabelece, através da Resolução SEEMG Nº 666, de 07 de abril de 2005, os Conteúdos Básicos Comuns – CBC que serão obrigatoriamente estudados nas escolas estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio com o objetivo de:

- Estabelecer parâmetros para orientar as escolas da definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, respeitando as especificidades e identidade de cada escola;
- Definir conjuntos de conteúdos básicos comuns a serem ensinados por todas as unidades escolares da rede

estadual de ensino que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio;

- Construir 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 dos docentes da rede estadual, instituído pela Lei Complementar n. 71, de 30 de julho de 2003. (SEEMG, Resol. Nº 666, 2005)

Em 2006, foi implantado o Novo Plano Curricular no ensino médio. Como citado no capítulo anterior, a Resolução Nº 753, de 06 de janeiro de 2006, institui e regulamenta essa organização curricular nas Escolas-Referência.

As mudanças curriculares que estão sendo realizadas no ensino médio estão ligadas à problemática educacional relacionada à qualidade, à eficiência e à equidade. Segundo a SEEMG,

as ações a serem desenvolvidas na educação média mineira devem todas apontar no sentido de maiores oportunidades de acesso e de permanência dos jovens na escola, em mais tempo, seja pela ampliação das atividades para outro turno ou aos finais de semana, seja pela redução da taxa de abandono. Devem, também, favorecer o surgimento de condições e estímulos para que a vida escolar seja uma trajetória de sucesso e que a escola seja o melhor lugar para ensinar e para aprender. (2006, p. 23)

A implantação da nova organização curricular começará pelas turmas de alunos do 1º ano do ensino médio das escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência e as escolas Associadas que reúnam condições necessárias de organização e funcionamento poderão implantar a nova organização. As diretrizes curriculares para o ensino médio são organizadas em diretrizes pedagógicas e diretrizes metodológicas. Mas o que seriam as diretrizes?

Para Cury, diretrizes significam:

Linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladores de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser. (CURY, 2002, p. 194)

Cury (2002) entende diretrizes como caminhos propostos contrários a caminhos impostos. Supõe uma concepção de sociedade e interlocução, madura e responsável entre vários sujeitos. A partir dessa interlocução são traçados caminhos diversos para a concretização de objetivos comuns que devem satisfazer à diversidade, ao respeito, aos valores, como recusa ao monopólio da verdade.

As diretrizes curriculares pedagógicas para o ensino médio são as seguintes:

1. A democratização da escola não pode se limitar à participação de todos nas suas instâncias formais de decisão. Ela deve ser encarada de forma mais abrangente, significando, também, a mudança das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando, em seu interior, a presença dos alunos com o seu modo próprio de ser, com seus múltiplos modos de manifestação, sua identidade e tradição cultural.
2. A ciência e os conhecimentos que a escola produz não devem ser tratados como intrinsecamente superiores ao universo cultural do aluno. A disseminação da cultura científica deve se justificar pelo seu valor e pelas suas qualidades próprias e não pela negação ou desqualificação do conhecimento do aprendiz.
3. O conhecimento científico não deve ser visto como uma simples coleção de fatos que simplesmente descrevem a realidade. É um simples explicativo mais complexo, que resulta do esforço de elaboração humana e se estrutura em modelos e teorias.

4. A ciência deve ser apresentada como um empreendimento humano e, como tal, sujeita a erros e equívocos. A produção do conhecimento científico deve ser tratada como uma luta entre idéias socialmente disputadas, um programa coletivo da construção de verdades provisórias.
5. O conteúdo das disciplinas escolares deve ser compreendido não somente como um conjunto de conceitos, fatos, princípios, leis, teorias, mas também como algo que possui uma gênese e uma estrutura e que envolve escolhas, procedimentos, atitudes e valores.
6. O modo como o conceito é assimilado, integrado e reformulado pelo aluno depende dos instrumentos e dos mecanismos envolvidos no processo. Depende de como o aluno interage e reorganiza o que aprende, das normas e das crenças que ele usa, dos motivos e dos desejos que o incentivam.
7. Diversidade metodológica e flexibilidade curricular são indispensáveis em razão das características específicas dos conteúdos a serem ensinados, dos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, dos seus interesses e necessidades, dos recursos disponíveis e das circunstâncias em que se dá o trabalho educativo.
8. A avaliação deve ser vista como um instrumento de diagnóstico constante do processo do aluno e da ação eficiente do professor nesse progresso. (SEEMG, 2006, p. 28)

Abaixo relacionadas estão as diretrizes metodológicas:

1. Bons métodos e recursos didáticos são necessários, mas não são suficientes para garantir a aprendizagem: é preciso conhecer e respeitar o modo como os estudantes aprendem.
2. Os recursos tecnológicos, por mais sofisticados que sejam, não são capazes, isoladamente, de promover mudanças substanciais na área educacional. A mera utilização de novas tecnologias na escola não resulta na transformação da cultura educacional da instituição.
3. O ensino deve ser organizado com base nos processos inerentes a quem aprende e não com base na lógica do que deve ser ensinado. As condições objetivas de vida dos alunos não podem ser ignoradas, especialmente dos alunos trabalhadores que estudam no noturno.
4. O conhecimento prévio do aluno precisa ser considerado pelo professor. Deve ser tomado como condição para o seu progresso e não como obstáculo ao seu desenvolvimento.

5. Investir na construção de auto-estima positiva implica criar condições para o aluno perceber-se e aos outros em suas potencialidades e limitações, num clima de compreensão, confiança e respeito. Conhecendo-se a si mesmo, aprendendo a se achar digno de ser amado e respeitado, o jovem tem mais confiança em si, mais segurança para se guiar por valores e não por influências externas e impulsos irrefletidos.
6. A abordagem interdisciplinar requer a mobilização de esforços, especialmente do corpo docente, para um planejamento conjunto que assegure harmonia no desenvolvimento das ações, com o máximo aproveitamento das oportunidades de articulação entre conteúdos e atividades.
7. A reflexão continuada sobre as metas a serem alcançadas, a análise crítica e avaliação permanente dos procedimentos e dos recursos utilizados devem ser constantes. (SEEMG, 2006, p. 29)

Faz-se mister que os professores, como interlocutores dessa nova proposta, possam conhecer realmente o CBC, apropriar-se dele, opinar sobre a sua validade na prática cotidiana, fazer inferências, avaliá-lo como momento de reflexão e de exercício de suas habilidades e de suas competências. Com isso, espera-se que professor envolva neste estudo a concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e de ciência na estruturação do currículo de forma que possa ascender-se pessoal e profissionalmente utilizando essa possibilidade para contribuir e assegurar a melhoria e a qualidade da educação.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

5.1 Percurso metodológico

Segundo os indicadores de produtividade do fluxo escolar - 2002/2003 do MEC/INEP, a rede pública de ensino de Minas Gerais enfrenta elevados índices de evasão e defasagem idade-série. A taxa de abandono no Ensino Fundamental é de 6,0 e no Ensino Médio é de 17,9. A taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental é de 28,6 e no Ensino Médio é de 52,6. A evasão e a defasagem idade-série são dificuldades referentes a fatores internos à escola, problemas de ordem socioeconômicos, despreparo das escolas e profissionais que ali atuam. Como visto no capítulo anterior, a SEEMG contempla o docente como um dos componentes vitais para colaborar com a melhoria da qualidade do ensino na busca da excelência das escolas públicas de Minas Gerais. Escola de Excelência na rede pública de Minas significa:

direito de acesso e permanência na escola, e garantia das condições formadoras necessárias à construção dos instrumentos de conhecimento indispensáveis à compreensão e atuação sobre a realidade. (SEEMG, Escolas-Referência – Novo Plano Curricular, p. 20)

O compromisso do projeto é com uma escola que ofereça boa qualidade de ensino, que atenda uma população diversificada, que garanta efetiva aprendizagem e permanência de todas as crianças e adolescentes na escola, aprendendo. Esse ideal de excelência propõe uma mudança de

sistema de ensino através de capacitação dos profissionais por meio de projetos de educação.

Para a SEEMG, a capacitação é entendida como sendo um instrumento de profissionalização do educador, como forma de oferecer apoio e elementos à implantação dessa política governamental no intuito de responder aos desafios da educação mineira. Nessa política de capacitação, a escola torna-se um ambiente educativo onde, segundo o documento norteador,

o processo de mudanças numa profissão deve se fazer acompanhar por um outro, agora situado nos próprios profissionais. Esse processo que permite aos profissionais acompanhar e, até mesmo, orientar o processo de transformação da sua profissão constitui o seu processo de *desenvolvimento profissional*. (SEEMG, p. 10)

Como apresentado na introdução do trabalho, a presente pesquisa tem por pretensão responder à seguinte pergunta: **Que avanços e obstáculos estão presentes na implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) implantado pelo Estado de Minas Gerais?**

Objetivamos, com este estudo:

1. entender como se organizaram as Escolas-Referência com a implantação da nova proposta de desenvolvimento profissional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais;
2. discernir os tipos de procedimentos de formação continuada que poderão contribuir para aprimorar os conhecimentos dos participantes relativos à informação e à comunicação (recurso das novas tecnologias), à didática e à

cognição, características e exigências essas de uma sociedade identificada como “sociedade do conhecimento”;

3. pesquisar, no contexto escolar (professores) se essas escolas indicadas como referências estão, de fato, sendo referência na construção da excelência, tornando a escola pública “capaz de assegurar a todos o direito constitucional à educação”;

4. analisar as diretrizes norteadoras, as adaptações metodológicas e curriculares das escolas selecionadas para a pesquisa e verificar, na totalidade, o processo de formação e capacitação dos profissionais de educação dessas escolas.

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. A metodologia utilizada, no desenvolvimento deste estudo, foi de natureza bibliográfica, através dos seguintes instrumentos de investigação: documentos, entrevistas e observações. A pesquisa de campo, por sua vez, foi realizada por meio de entrevistas temáticas, orientadas por roteiros semi-estruturados.

As entrevistas temáticas “se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados”. (NEVES, 2003, p. 33)

Optamos pela abordagem qualitativa, partindo da afirmação de Mazzotti e Gewandsznajder (1998) de que existe um significado no comportamento dos indivíduos que agem em função de suas crenças, sentimentos, argúcias e valores que deve ser desvelado.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47), em seus estudos, nos apresentam cinco características da pesquisa qualitativa:

- a) Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) A investigação qualitativa é descritiva - os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Segundo Godoy (1995, p. 58), esse tipo de pesquisa procura “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. A realidade experienciada nessa pesquisa não admite quantificação, porque

... o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, (...) corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993, p. 22)

Dada a necessidade de delimitação, o presente estudo teve como público alvo quatro professores participantes do programa, de disciplinas diferentes (Biologia, Química, Geografia e Português), coordenadores de GDP e três representantes de áreas (Áreas de Linguagens e seus Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) que atuam no Ensino Médio em Escola Estadual Referência, pertencentes à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. São quatro as Escolas-Referência, sendo duas delas no município de Poços de Caldas (com Ensino Fundamental e Médio) e duas delas no município de Andradas (uma oferece somente o Ensino Fundamental e a outra somente o Ensino Médio).

A opção por esses professores se deu pelo fato de que estão participando do projeto desde 2004. Foi realizada uma entrevista com cada coordenador e com cada representante de área de Escola-Referência selecionados para a pesquisa, para interpretar e dar significado à investigação que pretendíamos realizar.

5.2 Instrumento de coleta de informações

O instrumento aplicado aos sete sujeitos e que norteou as entrevistas, semi-estruturada, foi composto de duas partes. A primeira teve por objetivo caracterizar a população envolvida na pesquisa. A segunda parte teve por objetivo focar o objeto de estudo desta pesquisa. Para coordenadores e representantes de área esta segunda parte foi diferenciada.

A presente pesquisa foi orientada a partir da compreensão da perspectiva da população. Teve enfoque dedutivo sem a preocupação de trazer evidências que abonam ou não as hipóteses. Goldemberg (1997) afirma que essa forma de abordagem se presta a “(...) observar, diretamente, a realidade pesquisada”. (p. 63)

Queremos destacar que a escolha da amostra é restringida por critérios distintos. Esses indivíduos escolhidos são sujeitos importantes para esclarecimento do tema em foco pelas inquietações, aflições, ansiedades neles percebidas que impuseram necessidade de uma revisão teórica para repensarem os estudos sobre a sua própria prática educativa. São eles que efetuam o estudo e estão sendo capacitados, que têm acesso aos problemas

da sala de aula e podem dialogar sobre os mesmos com familiaridade. São eles que podem apostar no avanço da educação.

Segue o roteiro para coleta de dados

1ª PARTE – CARACTERIZAÇÃO

Idade:

Sexo:

Área de Formação:

Disciplina que leciona:

Ano de formatura:

Tempo de docência:

Outro tipo de capacitação (qual?):

2ª PARTE – OBJETO DE ESTUDO

- PERGUNTAS AOS COORDENADORES RELATIVAS AO PROJETO

- 1) Qual era sua expectativa antes do início do processo do programa de desenvolvimento profissional?
- 2) Este programa de desenvolvimento profissional problematiza a realidade para a implantação do CBC? Por quê?
- 3) Como foi a experiência de participar da elaboração de projeto comum?
- 4) De que forma está sendo realizada a implantação do CBC das disciplinas?
Comente.
- 5) Quais resultados efetivos alcançados?
- 6) Que mudanças ocorreram na instituição em decorrência do PDP?
- 7) Quais os motivos que impedem /dificultam ou favorecem o desenvolvimento do programa?
- 8) Algo te encantou neste programa?
- 9) Algo te fez mudar?

- 10) Descreva experiências pessoais marcantes no PDP/GDP, caso tenham ocorrido.
- 11) Como você avalia o PDP? E o CBC?
- 12) Dê sua opinião sobre o desenvolvimento das reuniões de GDP.
- 13) Como você avalia os recursos de apoio disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para a implantação do CBC?

- PERGUNTAS AOS REPRESENTANTES DE ÁREA RELATIVAS AO PROJETO

- 1) Enquanto representante de área, o que você acha desse Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)?
- 2) O que sentiu no seu Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) em relação ao processo de elaboração de novas propostas curriculares para as diversas disciplinas?
- 3) O que sentiu em relação ao processo de elaboração das novas propostas para a sua disciplina?

5.3 A construção dos dados

A presente pesquisa iniciou-se ao me ingressar no referido Projeto de Desenvolvimento Profissional em 2004, juntamente com uma colega de trabalho, atuando nós como operadoras regionais dos Grupos de Desenvolvimento Profissional, pela Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. A nossa atuação fora definida pela Secretaria no intuito de assegurar às Escolas-Referência o suporte necessário para a viabilização dessa proposta. Nesse período, tivemos como função apoiar os grupos de GDP, orientá-los e dar suporte às escolas e professores participantes do

projeto promovendo a viabilização das ações e dos procedimentos necessários à sua implantação.

No decorrer daquele ano, comecei a dialogar com os professores coordenadores de GDP que participavam do projeto. Fizemos algumas viagens a Belo Horizonte para recebermos orientações a respeito da implantação e implementação dos projetos educacionais propostos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Além disso, realizei algumas visitas às escolas para participar de reuniões de GDP. Foi uma experiência riquíssima trabalhar nesse projeto complexo com esses professores das Escolas-Referência. Estava lançado aí um grande desafio. Vários questionamentos foram surgindo e me fizeram pensar sobre essa política educacional de Minas Gerais implantada em duzentas escolas consideradas referências na educação mineira. De certa forma, já estava surgindo, em minha mente, a presente pesquisa.

No decorrer de 2004 e 2005, fomos responsáveis, como servidoras públicas, por acompanhar o desenvolvimento do projeto nas escolas.

Em 2005, o número de professores participantes do projeto das quatro Escolas-Referência, da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, já havia diminuído. Alguns deles, designados em 2004, não permaneceram em 2005 nas referidas escolas; outros, designados e/ou efetivos, simplesmente abandonaram o projeto por motivos diversos. No mesmo ano, ainda acompanhava o projeto como operadora regional. Fiz viagens a Belo Horizonte com os representantes de área para continuidade de seus estudos, enquanto minha parceira no projeto, também operadora regional para a função, viajou com os coordenadores de GDP.

Paralelamente ao acompanhamento das ações do projeto nas escolas, este trabalho mereceu de minha parte, um olhar mais crítico ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Assim, as condições das escolas, dos professores e as tarefas a serem realizadas por eles me incentivaram a desenvolver o presente estudo. Nele apresento alguns aspectos do projeto observados durante o período de 2004 a 2006.

O tema da pesquisa surgiu em 2004, ao buscar referências bibliográficas sobre o assunto. Tendo em vista a diversidade de possibilidades de investigação, por meio dos estudos realizados na PUC-Campinas, sistematizei melhor o trabalho e delimiti mais ainda o estudo empreendido com os professores dos GDP para o desenvolvimento da pesquisa. Diante disso, escolhi, como já citado, aqueles professores que desde o início (2004) participavam do projeto. Os demais participantes ingressaram no projeto já em andamento.

Em 2006, para dar prosseguimento à pesquisa, foi-me concedida, por ato administrativo do governador de Minas Gerais, licença para freqüentar o curso de mestrado que durou de 06 de janeiro de 2006 até 13 de outubro. Outra profissional da Superintendência assumiu a minha função na equipe.

Direcionei o trabalho buscando a percepção de teóricos e desses profissionais, professores participantes do projeto, na construção da temática. Primeiramente, as questões inseridas na pesquisa estão sob o ponto de vista de teóricos. Posteriormente, foram formulados os instrumentos para a coleta de dados como também os instrumentos para a autorização, tanto do Comitê

de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas e do Superintendente da jurisdição de Poços de Caldas, quanto dos diretores e dos professores das escolas para a continuidade do trabalho.

A partir de então, foi feita coleta de dados em pesquisa de campo e uma descrição dos aspectos observados.

Foram realizados alguns contatos com os professores. Inicialmente, apresentei o projeto de pesquisa e à Instituição ao qual ele estava vinculado. Em seguida, destaquei a relevância dos depoimentos desses sujeitos selecionados para o objetivo da pesquisa e para a forma de divulgação dos dados coletados. Posteriormente, após o aceite dos depoentes pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas as entrevistas.

Entrevistei todos os professores em seu local de trabalho, ou seja, na escola. Durante a entrevista, permanecemos sozinhos em uma sala que foi reservada para este fim. Expliquei novamente sobre o sigilo e realizei a gravação. Fiz poucas interferências, pois a entrevista foi conduzida por meio do roteiro previamente elaborado. Transcrevi todas as gravações. Em média, conversei com cada coordenador por uma hora e meia e com cada representante de área de quarenta a cinquenta minutos. Ouvi cada conversa e digitei cuidadosamente a fim de me sentir mais segura para fazer a análise. Após a digitação, passei para a fase de textualização. A textualização foi apresentada para ser lida por todos os depoentes, momento em que houve possibilidade de se fazer alguma correção antes de integrá-las à pesquisa.

Apesar dos contratemplos para agendar, registrar e transcrever os depoimentos, subjetividades, visões e interpretações se cruzaram na

construção de registros sobre o que se passou, nesse período, com os professores.

5.4 Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa

Como explicitado anteriormente foram entrevistados sete sujeitos, quatro coordenadores de GDP e três Representantes de Área. Dois dos depoentes são do sexo masculino e cinco deles são do sexo feminino. Todos eles, por trabalharem no Ensino Médio, possuem habilitação em nível superior. Cinco deles possuem Pós-graduação Lato Sensu e um possui Stricto Sensu. Eles têm idade entre 27 e 57 anos e estão na docência entre 10 e 37 anos. Dois deles são da área de Códigos e Linguagens, três são da Área de Ciências da Natureza e Matemática e dois são da Área de Ciências Humanas.

Mais especificamente, temos o seguinte quadro:

Função	Denominação	Sexo	Idade	Área de Formação	Pós Lato Sensu	Pós Stricto Sensu	Tempo de docência
Coord.	C1	F	52	Biologia	-	-	23
	C2	F	57	Filosofia e Geografia	X	-	37
	C3	M	27	Química	X	-	10
	C4	F	49	Português	X	-	24
Repres.	R1	F	53	Ciências Sociais	X	-	28
	R2	F	46	Letras	X	-	28
	R3	M	37	Física	-	X	10

5.5 A construção das categorias

5.5.1 Entrevista com os Coordenadores de GDP

Após a transcrição e a textualização das entrevistas com os coordenadores de GDP, pretendendo responder aos avanços e obstáculos deste projeto, analisamos os dados a partir das categorias.

- A) Expectativa de participar de um Programa de Desenvolvimento Profissional.
- B) Considerações sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional.
- C) Fatores que dificultam e favorecem a implantação do PDP.
- D) Desenvolvimento das reuniões de GDP.
- E) Avaliação do PDP e do CBC.
- F) Avaliação dos recursos de apoio disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- G) Experiência marcante no projeto.

Serão apresentados, então, extratos dos depoimentos, procurando fazer uma análise com base em referenciais teóricos. Algumas palavras ou expressões foram por mim destacadas em negrito, dando relevância a falas representativas das categorias.

A) Expectativa de participar de um Programa de Desenvolvimento Profissional

C1: *“Antes do Programa de Desenvolvimento Profissional, o Ensino Público havia mais de dez anos, estava com uma metodologia ultrapassada, com currículo que em nada atendia às pretensões atuais. **As escolas não vivenciavam nenhuma evolução.** A pretensão era sempre a mesma, tudo ficou como está. O grande problema é que nossos alunos armazenavam um conjunto de conteúdos que, para alguns, eram requisitos acadêmicos para vestibulares e para outros alunos eram apenas matérias vistas ao longo do processo”.*

C2: *“Fiquei estimulada por participar da elaboração de um projeto que engloba a ampliação do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, **apoio ao educador**, à escola e garantia de padrões básicos de funcionamento. Tudo isso me interessou muito diante das necessidades que a escola pública tem vivido até agora”.*

C3: *“Eu sempre achei que a escola deveria mudar, porque a escola de hoje não é a mesma em que nós estudamos, embora não tenha uma diferença muito grande, mas eu acho que precisa mudar. Eu estava muito contente com a mudança, porque hoje o aluno tem voz, ele não tinha. Então você precisa de certa mudança pra poder acompanhar a evolução de todo o processo. Eu estava bem ansioso com a mudança que precisa, e eu sou aberto às diversas situações, se precisar dar aula de cabeça pra baixo eu dou, então diversifica, **hoje utilizamos outros meios, melhores que os de antigamente**”.*

C4: *“A minha expectativa era a melhora do ensino, porque com esse projeto a gente pensava em melhorar a educação, de maneira tanto de passar para o aluno o conteúdo, quanto o aprendizado, **aperfeiçoar** o processo de aprendizado”.*

Para os professores, o Programa de Desenvolvimento Profissional se torna um dispositivo de apoio às escolas e a si próprios de maneira a aprimorar a maneira de trabalhar os conteúdos e de melhorar o funcionamento da escola. Isto é sinalizado pela maneira como os professores acolheram a proposta. As expectativas iniciais apontaram para a forma como encararam o projeto na formação continuada de cada um deles.

Nóvoa argumenta o seguinte;

O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas.(1997, p. 29)

O autor crê que é indispensável conjugar a necessidade dos professores e das escolas com a oferta de formação definida pelas instituições de formação. Indica que jamais a formação deva ser indissociável dos projetos organizacionais e profissionais.

Outro ponto a destacar é a segurança que o professor passa a ter para empreender um novo projeto educacional. Sentir-se apoiado em sua trajetória pode não representar, para o professor, um fracasso ao abraçar uma proposta inovadora.

B) Considerações sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional

Os depoimentos dos professores revelam claramente o valor atribuído ao Projeto. A intenção deles é que a escola deva mudar sua forma de ensinar de maneira a propiciar à clientela atendida uma educação de

qualidade, ao mesmo tempo em que lhes fossem garantidos o desenvolvimento profissional e o aprofundamento do conhecimento subsidiados pela política pública implantada em Minas Gerais. Os docentes consideram o desenvolvimento profissional muito importante para o aperfeiçoamento do desempenho e da realização profissional.

Serrazina (2000) recomenda que quando se fala em mudança deve-se ter presente que:

o contributo dos professores é indispensável, pois estes são os principais responsáveis pela mudança. Mas, os processos de desenvolvimento profissional devem ser relevantes para os professores e responder às suas necessidades e preocupações específicas. (p. 126)

*C1: “A experiência de participar da elaboração de projeto comum foi boa. Antes deste projeto, cada escola, senão cada professor por disciplina adotava o seu currículo, cada aluno tinha um aprendizado diferente. Hoje todas as Escolas têm o **compromisso de adotar um único currículo** nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais”.*

*C2: “Faço parte de um GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), que era e é composto por 20 pessoas (e mais três ouvintes). O que o meu grupo sentiu logo no início é que seria necessário um **trabalho cooperativo** de todos para o planejamento do projeto de ensino de cada disciplina, pois a liberdade dada à escola é positiva, mas exige preparo e muito trabalho. A SEEMG propõe uma visão flexível de currículo de acordo com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, oferece uma proposta preliminar contendo diretrizes para o ensino do Conteúdo Básico Comum (CBC), que, após análise dos professores, propuseram-se à expansão levando em conta o contexto local e os interesses concretos da comunidade servida pela escola. Como já disse, os professores analisaram a proposta da SEEMG e, embora haja uma parte comum, **cabe a cada escola a responsabilidade de***

estruturar o currículo de cada disciplina, que esteja de acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos – é a parte complementar.”

*C3: “Foi uma experiência muito boa participar desse projeto comum. A gente **troca experiência**, por mais que a gente tenha idéias diferentes. Eu me formei agora, as minhas idéias estão borbulhando na cabeça, mas você vê que tem pessoas que deram certo. Às vezes um ponto de vista que você pode não ter observado é observado por outros. A própria experiência é bem rica e participar de um processo em que você está contribuindo para a mudança é muito válido. De certa forma, nós **ajudamos a elaborar esse projeto**, agora, nós tínhamos alguns materiais de referência que já estavam prontos, e creio eu que uma proposta toda já estava engajada. É sempre bom saber o que os professores pensam porque são eles que estão na sala de aula, mesmo que já tenham a coisa pronta, mas está se dando chance de gritar: ‘olha isso não é por aqui!’ ‘Vamos tentar fazer por outro lado’. Por mais que não leve essa nossa realidade em conta, já **ouvir o professor**, dar margem para ele discutir na escola, socializar, e depois enviar para um lugar maior, que esse coordenador que vai ter o trabalho todo, eu acho que é um **grande avanço na democracia da educação**”.*

*C4: “Acho que é muito bom participar de um projeto comum a todos, é uma forma de reunir a área, de **trocar as** experiências, então vale e é muito bom. Além da troca de experiência é uma maneira da gente estudar e aprofundar mais a respeito do que nós queremos transmitir para os alunos”.*

A fala dos depoentes expressa características do programa citadas anteriormente, claramente compreendidas: compromisso, trabalho coletivo, democracia na educação, ouvir a voz de quem promove a educação e quer inovar.

C) Fatores que dificultam e favorecem a implantação do PDP

C1: *“Nós temos, dentro de nossa escola, um motivo que impede o desenvolvimento do programa, um que dificulta e, no entanto, há o que favorece o seu desenvolvimento. O que impede é a **rotatividade dos profissionais na Escola**. Isto ocorre com frequência e, por ser temporário, este profissional não tem compromisso, muitas vezes quebra o trabalho iniciado por outro profissional. O motivo que dificulta é a falta de capacitação para muitos profissionais. Como esta capacitação é voluntária e o professor não tem nenhuma vantagem por dela participar, **uma grande maioria não participa e às vezes dificulta o trabalho daquele que está comprometido com a proposta**. O facilitador é o **interesse e o compromisso do grupo** com a proposta. Quero esclarecer que, na verdade, há duas correntes divergentes de professores aqui na escola: uma que acredita na proposta e desenvolve um trabalho comprometido com ela e outra que não quer mudança, **não acredita na proposta e insiste que o processo é político**, por 04 (quatro) anos e acabou. Eu, que faço parte da corrente que acredita na proposta, fiquei encantada com a possibilidade de participar de sua construção, vivenciar a sua aplicação e ser agente de seu processo de execução. Toda novidade provoca mudança. Estamos sempre num processo de evolução e claro que **este projeto me fez mudar posturas e metodologias que usava em minhas aulas**, tendo novas práticas com o ensinar e aprender. Foi muito importante participar deste Projeto, tive a oportunidade de reformular minha prática pedagógica, de reelaborar o conteúdo programático sem ter dúvidas sobre o que e por que ensinar, de realizar novas leituras, de participar de estudos em grupo”.*

C2: *“O Programa de Desenvolvimento Profissional adotou, como estratégias básicas para a sua implementação, a formação dos GDP, que são coordenados por um professor coordenador, participante local e orientados por um profissional, da SEEMG, com experiência em formação de educadores. Acredito que houve benefícios,*

principalmente na **mudança de atitudes dos educadores** da nossa escola. Porém encontramos dificuldades. A maior delas é a **disponibilidade de tempo dos professores**, pois a maior parte trabalha também em outras escolas. Nós contornamos o problema realizando reuniões aos sábados. Mas, como já disse, isso também favorece, pois, adquirimos maior entrosamento entre os profissionais”

C3: “A **estrutura** é um grande impedimento do Programa de Desenvolvimento Profissional. Eu acho que, se você quer mudar, a mudança é válida, mas você tem que mudar de acordo com o que tem. Se fosse dada uma estrutura maior, você teria uma mudança muito mais rápida, até porque mudança a longo prazo envolve aprendizagem. Eu acho que nós temos um sistema de ensino mesmo complicado, mesmo sendo escola referência, para **tudo depende de uma autorização**. Às vezes uma coisa boba envolve certo tempo. A verba mesmo, para chegar para o grupo, deu o que fazer, demorou demais, então eu acho que essa lentidão na resolução das coisas dificulta. Não que isso seja um impedimento, mas atrasa. Como impedimento, vejo, às vezes, a resistência de um professor, porque é gente do sistema mais tradicional, mas não vejo que esse seja o grande problema, dá uma certa discussão, mas como a gente chega em um denominador comum, você vai daqui e dali, e por mais que não seja o ideal as coisas vão acontecendo aos poucos. O que favorece a implantação desse programa é a vontade de mudar, a **necessidade de mudar**. Precisa mudar. A mudança me encantou, porque nós temos professores extremamente comprometidos que vão “assobiar e mascar chiclete tudo de uma vez”. Sabe quando você se sobrecarrega, mas pelo bem da escola, porque dinheiro, ninguém está ganhando nada com isso. Temos professores que fazem o necessário, por comprometimentos maiores. Eu coordeno GDP, eu sou coordenador de área, eu tenho quinze salas de aula para dar conta, eu fui para um curso em Belo Horizonte nessa nova proposta, estou repassando esse curso, tenho quatro, cinco aulas por noite, mas vale a pena”.

C4: *“Uma dificuldade maior que nós encontramos atualmente é justamente essa de não termos trabalhado todo o CBC como **viemos, a saber, recentemente** e, vir uma avaliação. Agora, no final do ano, **cobraram outra avaliação**, sendo que nós não estamos trabalhando de acordo com essas avaliações porque nosso CBC foi aprovado de outra maneira, foi trabalhado da maneira que nós resolvemos trabalhar. A forma foi gradativa e eles exigiram na prova a global. Outra dificuldade é que havia professores, no começo, que estavam mais resistentes. Vendo o sucesso que estava tendo dentro dos **estudos procuraram se enquadrar** dentro do sistema. Temos pontos que favorecem o desenvolvimento do programa, eu acho que é o encontro do GDP. Os professores se ajudam bastante, um auxilia, outro professor socorre, e com isso há mais motivação, um faz um projeto que fica bom, então o outro procura fazer adaptações dentro da sua realidade, também para ter sucesso. O que me encantou nesse projeto foi a maneira mesmo de a gente passar o conteúdo, isso mudou. Por exemplo, o ensino médio antes era aquela gramática pura, e agora o que aconteceu? Agora está mais light, vamos dizer assim, você dá a parte da gramática, mas dentro de um contexto, **tudo isso ficou mais prazeroso**”.*

Em síntese, foram apontadas as seguintes dificuldades, algumas das quais levando o professor ao descrédito por existirem há longo tempo: **rotatividade dos professores, não participação de todos, descrédito quanto às propostas, falta de disponibilidade de tempo, burocracia para liberação de verbas e autorizações, cronograma apertado, avaliação não condizente com a flexibilização curricular que o programa propõe.** Quanto aos pontos positivos, encontramos: **interesse e compromisso do grupo, prazer em ensinar por adotar uma nova postura pedagógica, busca de novas leituras, confiança e credibilidade conquistada aos poucos.**

Os professores atribuem um grande valor formativo a essa experiência sobre a situação cotidiana para a mudança da prática. Sentem-se comprometidos com a proposta do CBC no intuito de mudar a realidade educacional. Não demonstraram intenção de receber benefícios específicos, pelo contrário, são voluntários. A preocupação evidenciada é com a escola como um todo. No entanto nessa busca de melhoria da qualidade de ensino têm encontrado sérias dificuldades: rotatividade de docentes, desânimo de uns, descrença de outros, resistência à mudança, sem falar no inevitável cansaço.

Entretanto, o alerta a ser feito refere-se ao perigo de cairmos no corporativismo que tende a ser perverso e autoritário ao levar à divisão de interesses e necessidades de determinados grupos e setores, esvaziando a vontade geral, os desejos e motivações da maioria (...) No âmbito da nossa profissão esse fenômeno pode obscurecer a visão do conjunto da problemática educacional. (LELIS, 2003, p. 88)

D) O desenvolvimento das reuniões de GDP

Identificamos claramente que os encontros, realizados em cada escola, sendo mediados pelo coletivo, propiciam uma prática interativa, dialógica e reflexiva inquestionável, favorável à concretização do Projeto na medida em que se tornam momentos oportunos para o professor expor, aos demais membros do grupo, seu pensamento, sua crítica e manifestar sua maneira de ser e seu modo de desempenhar a profissão.

Imbernón enfatiza que a formação deve-se converter em:

Um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não, de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas. (2006, p. 82)

Isso é percebido nos depoimentos:

C1: “As reuniões com o grupo de GDP são positivas, há **troca de experiência**, há discussão para decisões conjuntas e o desenvolvimento de subprojetos na escola fez-me mudar. As reuniões sempre acontecem num **clima harmônico e agradável**. O fato do grupo ser constituído por voluntários favorece este clima. Nossas reuniões são **momentos de reflexão sobre as ações realizadas** pelo grupo, seja nos estudos ou no desenvolvimento de projetos, na discussão para decisões que o grupo deve tomar para a avaliação das ações do grupo e **para o replanejamento**”.

C2: “As reuniões sempre foram **significativas**, embora com muitas atribuições para a coordenadora”.

C3: “Em relação às reuniões, as considero boas, e acho que é **uma democracia**. O meu vice-diretor é professor, e está fazendo GDP. Eu acho que as reuniões se tornaram um espaço para o professor falar, para discutir o que vai mudar e o que não vai mudar. As reuniões são quinzenais, quase não há faltas, mas o **professor está comprometido**. As reuniões e as discussões são proveitosas. O professor vem para estudar, para cumprir o objetivo, não para bater papo ou para jogar as frustrações no meio da mesa. Tem os momentos que a gente desabafa, mas a gente pega isso e vê o que pode mudar. Há **momentos em que temos que extravasar** porque o sistema vai te achatando e você tem que ficar empurrando ele para cima. Tem o cansaço, até porque fim de ano é complicado, mas mesmo assim eu não tenho desistência. Eu tenho vinte pessoas no grupo, está lotado. Tem gente que vem como ouvinte, é gente da mesma escola, cumpre módulo no GDP participando das reuniões. Então é bem interessante, dá muito trabalho, mas é bom”.

C4: “Realizamos as reuniões de GDP, inicialmente aos sábados. Todos os professores do grupo vinham e ficavam questionando porque **estavam ali** e que **não estavam ganhando nada com isso**. Mas esse ano é que eles estão vendo **os frutos que estão**

colhendo, tanto profissional, quanto educacional. Estão bem animados e agora eles caíram na real de que esse foi um ótimo momento”.

E) Avaliação do PDP e do CBC

*C1: “O **PDP** é um projeto de grande valia e responsabilidade. Ele **possibilita a cada profissional melhorar sua qualificação** e ao mesmo tempo **acompanha essa qualificação aplicada em nosso dia a dia em sala de aula**. Isto mostra que há um intercâmbio entre o Sistema e o profissional que participa do Projeto. O **CBC**, é uma proposta curricular básica que deve ser implementada em todas as Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais. É a primeira vez que vejo a SEEMG se comprometer com uma proposta curricular única. Esta proposta **tem um caráter inclusivo** e permite a todos os alunos da Rede Pública Estadual **terem acesso ao mesmo nível acadêmico, eliminando particularidade de regiões e de outras diversidades”.***

*C2: “Eu considero que o **PDP** visa promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, procurando reverter a atual postura de descrença na possibilidade de uma educação pública de qualidade. Não digo que me “encantei” com o projeto, mas fiquei e ainda estou **bastante esperançosa, otimista** com o projeto, querendo ver o seu êxito no final e que escola e comunidade se englobem. A esperança é que me fez mudar. Não caminhamos sozinhos – a escola e professores – mas subsidiados nessa implantação pelo Estado. Os professores têm feito curso de capacitação para a melhoria da qualidade. Quanto ao **CBC**, pelo menos em nossa escola, foi implementado e acredito que até o final de 2007, já possamos ter uma visão mais ampla de seu desenvolvimento. **Dará certo**. Os encontros de GDP são valiosos para o grupo: há bastante trocas de idéias e entrosamento dos*

professores das várias disciplinas. Em 2006, o meu GDP “Turma da Magali” trabalhou em um Projeto de Enriquecimento Curricular com o tema “Água – Responsabilidade de todos”.

C3: “O **Programa de Desenvolvimento Profissional** é um meio de fazer com que o professor estude. O professor reclama que o Estado não investe. Agora te dá a chance de estudar. E outra, em 2004, nós elaboramos a proposta. Em 2005, nós estudamos sobre teoria de educação e agora nós estamos avaliando uma coisa que está sendo implantada. Tem todo um trabalho por conta disso, tem toda uma inexperience que **é só fazendo para a gente sair dessa**. Mas é oportunidade de atualização, de estudar, de reunir em grupo, é fazer assim: ‘meu menino não está aprendendo isso, como é que a gente vai fazer?’ Então eu acho isso muito válido, é uma coisa muito proveitosa que antes não existia. O PDP me **faz refletir, porque você muda a prática pedagógica**, faz articulação com teorias, com práticas, e você atira para tudo que é lado. Faz com que a gente reflita dentro de um sistema e dentro de uma sala de aula. Você tem contatos com colegas e com pessoas de outros lugares. Muitos coordenadores de GDP são amigos meus, até porque estamos a três anos no mesmo barco. Nós temos **contatos por e-mail e trocamos experiências que faz a gente falar**: ‘ah vamos fazer desse jeito’. ‘Ai, e se eu fizer assim?’ ‘Ah, mas se eu fizer de outro jeito?’ A reflexão e a mudança constante eu acho que é o que mais vale. Isso é crescimento profissional, é **crescimento pessoal e não tem dinheiro que pague**, e você aprende a lidar com tudo que você tem e a não ficar embaraçado em determinadas situações. Mudou, você muda... a adaptação a diversas realidades eu acho muito interessante. O **Currículo Básico Comum** também é um ganho, porque dá uma **uniformidade** independente do que venha a ser feito, se vai ter que ser dado em um ano, se vai ter que ser dado em um dia, é um ganho, uniformiza o Estado. O menino que vai de um lugar para o outro vai ter que saber que o que está no CBC para sair da escola tanto aqui quanto lá na divisa com a Bahia, lá na divisa com São Paulo, lá na divisa com Espírito Santo. Tem uma uniformidade, eu acho isso um ganho, porque você padroniza, insere um padrão,

fica todo mundo seguindo a mesma coisa, independente de como isso é dado porque as realidades são diferentes. Há os projetos comuns e os projetos de cada escola”.

*C4: “O **PDP** é um programa que até agora está dando certo, porque acho que é nossa união que ajudou. Não terminou ainda, não posso te falar com certeza se vai dar certo ou não, mas pelo menos as **mudanças que nós tivemos** e a **união de todos**, tudo isso valeu. O **CBC**, da forma como nós estamos passando, o que foi aprovado da primeira vez até agora nessa época funcionou direitinho. **Está tranquilo**, bom, houve um maior interesse, uma maior participação dos alunos, o que já falei também, na parte de avaliação eles se preocupam. Antigamente eles faltavam no dia de prova para fazer no outro dia, para fazer recuperação, e agora não, eles procuram fazer já as avaliações, mesmo porque tem a parte de avaliação de área, e eles querem se enquadrar dentro dos bons alunos”.*

Percebemos que a formação é condição de mudança e, ao incluir dimensões coletivas de trabalho no processo de pensar e fazer, permite aos professores intervir com mais eficácia no contexto educacional decidindo sobre objetivos, práticas e sobre a organização escolar. Para eles, a autêntica formação não é mera instrumentalização de um Currículo Básico Comum. Em consonância com o relato dos professores, queremos salientar que o processo de pensar e fazer não deve se limitar à sala de aula. O pensar e o fazer devem ultrapassar os limites de cada dimensão coletiva de trabalho. Para Ghedin (2002), os professores devem considerar, nessa ação coletiva,

o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino, como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (p. 137)

Em relação ao CBC, os professores respondentes estão seguros quanto às alterações propostas. No entanto, devem procurar caminhos no sentido do desenvolvimento de uma mentalidade curricular que permita a eles lidar com a diversidade de interesses e situações regionais, e, ao mesmo tempo, devem ser co-autores na configuração do currículo. Para isso se faz necessário romper com “a separação entre os conceptores (os administrativos da tutela educativa e os acadêmicos) e os práticos (os professores das escolas)” separação essa criticada por Leite, (2005, p. 128), ou seja, é necessário romper com a tradição da existência dos que prescrevem e dos que cumprem o que é prescrito. Sabemos que, entre a incorporação de um discurso e a efetivação das ações, há um caminho a ser construído e barreiras a serem desconstruídas, num processo que não se limita a um ou dois anos somente.

F) Avaliação dos recursos de apoio disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

*C1: “É a primeira vez que vejo a SEEMG se comprometer com uma proposta curricular única. Esta proposta tem um caráter inclusivo e permite a todos os alunos da Rede Pública Estadual terem acesso ao mesmo nível acadêmico, eliminando particularidades de regiões e de outras diversidades. Antes do projeto, as escolas estavam um caos. Com o projeto, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizaria recursos de apoio. Falando em recursos, qualquer vinda, seria vitória. Claro que **os recursos disponibilizados ainda deixam a desejar**, a começar pela rede e instalação física (espaço insuficiente, salas inadequadas, ausência de biblioteca por falta de profissional capacitado, ausência de laboratórios por falta de espaço) e a*

disponibilidade do material didático só ocorreu dentro da elaboração e aprovação de projetos. **Precisa avançar mais**, mas o que veio até o momento, mesmo com esforço do grupo, é de grande valia”.

C2: “Até agora a **SEEMG tem nos dado o apoio prometido**, tanto nas verbas para o material de consumo como material permanente. O GDP tem a liberdade de comprar, mediante prestação de contas, o que necessita para o desenvolvimento do projeto”.

C3: “Quanto aos recursos disponibilizados pela SEEMG, eu acho que **ainda falta bastante**, mas nós temos um (0800) **zero oitocentos** que a gente liga e esclarece dúvidas. Nós temos o contato com os nossos orientadores em Belo Horizonte, por e-mail ou telefone. Esse pessoal que deu o curso de Química agora em setembro/06, disponibilizou telefone, e-mail... eu fico toda hora mandando e-mail, perguntando se o CBC está pronto, porque ele vai sofrer uma nova mudança, vai ser modificado. Eles mandam resposta, mas eu acho que ainda falta bastante recurso para a escola. **Está sendo investido em rede física**, porém, eu acho que para o pedagógico ainda precisa vir bastante, porque a escola precisa de material mesmo. Material de pesquisa, enfim, um material todo comum que faz com que o processo fique melhor, até porque acho que **quem quer faz**, mas se você tiver um pouco mais de recurso pode fazer melhor. Queremos recursos pedagógicos. Nós temos recursos pedagógicos, estou falando por mim, eu compro material didático porque eu gosto disso, então tudo eu uso em sala de aula. No laboratório, quando não tem determinado reagente, **eu substituo, dou um jeito**. Eu levo os meninos para o laboratório uma vez por mês, mas eu ainda acho que uma infra-estrutura precisa ser melhorada. O diretor, quando tem dinheiro, compra, não nega nada para gente. Eu tenho os meus recursos, embora venham recursos da SEEMG. Nós compramos algumas coisas com os recursos da SEEMG, mas é pouco, poderia ser mais”.

C4: “Agora, no que se refere aos recursos disponibilizados pela SEEMG para a implantação do CBC, **não temos que dizer que não**

veio recurso. Todos que a gente pediu dentro do PDP vieram. Vieram tanto os recursos do CBC quanto os recursos do PDP para a melhoria do ensino”.

O que os professores salientaram foram os recursos financeiros para alteração da infra-estrutura e para a compra de material pedagógico, o que concordamos com eles e julgamos serem absolutamente necessários. Dois deles consideram que os recursos que vieram atenderam às suas expectativas. Os outros dois avaliam que os recursos vindos ainda são insuficientes diante das necessidades da escola. Entretanto, apenas um deles mencionou como recurso o uso da tecnologia na formação dos docentes. Esse recurso vem sendo utilizado como sendo uma das novas formas de comunicação para melhorar as relações institucionais. As políticas educacionais incorporaram essa tecnologia aos processos pedagógicos. Consideramos que “as Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC - abrem novas possibilidades para a educação e devem promover o enriquecimento da formação e do trabalho docente.” (BARRETO, 2005, p. 145). No entanto, os professores devem analisar como as Tecnologias de Informação e Comunicação têm sido impostas pelas políticas educacionais.

G) Experiência marcante no projeto

Percebe-se, na fala de três coordenadores, que o que se tornou mais significativo, nesse processo de desenvolvimento profissional, foi encontrar parceiros nessa luta. Não se sentiram sozinhos ao terem de enfrentar obstáculos na busca dessa capacitação e, com isso, encontraram-se seguros

em assumir uma mudança de visão de ensino e de prática pedagógica. Encontraram pessoas para com elas compartilharem as idéias e conhecimentos. É possível constatar que atribuem valor à dinâmica relacional na formação. Para Estrela (2002, p. 161) “a formação em pequenos grupos quebra o isolamento do trabalho docente, permite troca de experiências e perspectivas (...)”.

Garcia realça, citando Rudduck, que essa concepção de desenvolvimento profissional

pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais organizativos e orientados para a mudança. Essa perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução de problemas escolares no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (1997, p. 55)

C1: Não menciona.

C2: *“Uma experiência marcante neste projeto foi que desde o início o meu grupo de estudos levou a sério a responsabilidade de desenvolvê-lo”.*

C3: *“O curso em Belo Horizonte foi uma experiência pessoal marcante dentro do processo do PDP. Nós vimos o CBC, alguns tópicos do CBC, como aplicar, nós vimos novas metodologias e, sabe quando basta querer, quando você quer você faz. Você pode não ter dinheiro, você pode não ter material, mas se você tiver ‘um copo de água e um pouco de sal’, você faz a coisa diferente. No curso em Belo Horizonte, fiquei um mês fora, estudei das oito às cinco da tarde, mas foi muito proveitoso. Você vê vários colegas com vontade de ver isso ir para frente depois de tantos projetos que não deram em nada. Você vê que tem professor que tem idéia parecida com a sua, tem professor que tem idéia completamente diferente. As pessoas que trabalharam conosco, os coordenadores, os professores, com doutorado, mestrado e até com pós-doutorado estão em sala de aula e sabem o que a gente está passando, conhecem a realidade porque é muito fácil você fazer um programa e pedir para aplicar quando não sabe quem é que vai se beneficiar com isso. Estou em sala de aula,*

*eu conheço a necessidade, eu estou participando de um projeto onde eu vou mudar também, então eu achei isso muito interessante. O **grupo de GDP** também foi uma experiência marcante. Eu tenho um grupo com professores muito bons, que vestem a camisa da escola, querem ver o processo continuar, e mesmo surgindo dizeres como: ‘ah não está dando certo’, ‘ah não, vamos desistir’, ‘vamos embora, não deixa desanimar’. Aqui nessa escola tem muito professor que é comprometido, preocupado com o que o menino aprende ou não. Eu não vou dar um programa porque tem que ser dado, eu acho isso muito importante para a escola, o professor é quem faz a diferença no sistema todo”.*

*C4: “Eu acho o PDP interessante porque foi uma maneira de abrir horizontes para o meu conhecimento. Nós professores nos reunimos, fizemos um estudo de como a gente iria seguir esse PDP e para mim foi muito importante. Ajudou muito também a ver de uma outra forma a educação, e essa forma seria a que o aluno interagisse mais dentro do processo. Agora, no GDP, o que marcou muito foi **a primeira vez que eu fui para Belo Horizonte**. Fui insegura, sem saber de que se tratava, e que eu ia trazer com um monte de trabalho, de serviço. Nós trouxemos, reunimos os grupos, nos ajudamos. Então, uma coisa que marcou foi quando todo mundo “vestiu a camisa” para seguir esse projeto com união”.*

5.5.2 Entrevista com os Representantes de Área de GDP

Após a transcrição e a textualização das entrevistas com os Representantes de Área de GDP, pretendendo responder aos objetivos propostos, foram elaboradas duas categorias para a análise dos dados.

- A. Considerações sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional
- B. Considerações sobre as Propostas Curriculares

A. Considerações sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional

A opinião sobre o PDP aparece entre os representantes de área. Se eles destacam pontos positivos no seu desenvolvimento; a forma de apresentação e o tempo de implantação são considerados pontos negativos.

R1: *“O Projeto de Desenvolvimento Profissional **não atende à nossa expectativa**, pautando a visão dos tecnicistas do Projeto (PDP). **É complexo, gerador de angústias...** Sou professora de Geografia, na conexão tempo X espaço e também na quebra de paradigmas... Não tivemos acesso aos critérios adotados para esta ou aquela escola estadual ser selecionada como Escola-Referência, muito menos ao que estava acontecendo ao PDP e ao CBC em 2003, 2002, 2001 para que pudéssemos discernir o desejo burocrático de 2004, em se tratando da educação do Estado de Minas Gerais. Dúvidas geradas: Quem educa o educador? Para que serve o PDP? A quem serve o PDP? **Faltou metodologia com liderança capaz de focar em pessoas (trabalhadores do ensino), em resultados e inovação, num arrastão de flexibilidade, na desconstrução dos paradigmas já estabelecidos, na construção de novos para percebermos e vermos com uma atitude psicológica e entendimento de que visão é subjetividade.** Quanto ao aparato gráfico, ou melhor, material via computador, considero pouco objetivo. Tínhamos muitas perguntas que ficaram sem respaldo dos tecnicistas”.*

R2: *“Eu acredito que o Programa de Desenvolvimento Profissional **deveria ser explicado primeiramente com mais detalhes**, porque depois que ele começou a ser aplicado, começou a provocar uma série de dificuldades de realização: primeiro nem todos os professores entenderam a proposta. Alguns não participaram logo de início; segundo, é **muito trabalhoso** e são grupos pequenos que levam muito a sério, e isso a gente sente na escola como um todo; terceira dificuldade que eu vejo é participar de todas as reuniões*

*propostas, são muitas reuniões, nós estamos cansados sabe, essa é a realidade. Além dos nossos compromissos com a escola, em si com a parte pedagógica, direção, administrativa, o PDP toma o tempo com reuniões extras, são reuniões que nos trazem aqui em um sábado, o dia inteiro, por exemplo. E uma outra dificuldade que eu vejo é com relação ao GDP. Os **livrinhos não são estudados por todos os integrantes**, pelo menos na área de Português eu percebo isso, tem aqueles que falam: ‘O que estava escrito no livrinho’? ‘Ah, você que leu resume para mim’? Esperam que o representante de área faça. Então isso não é um trabalho efetivo, isso não é ler, interpretar e discutir, é ficar esperando que o outro faça por você. O projeto de Português de Ensino Médio, por exemplo, eu praticamente fiz sozinha, porque o projeto de Ensino Fundamental foi feito por outro professor. Essas são as dificuldades que eu vejo. Eu tenho muito boa vontade, você vê que eu passo grande parte do tempo aqui na escola, às vezes eu venho à tarde, até presto assessoria para outros professores que pedem. Eu colaborei com a implantação do projeto de leitura na escola, do desenvolvimento do PDP, então é isso que eu vejo de dificuldade. Agora **não sei até que ponto isso nos trará vantagem de futuro**, porque é muito serviço para pouco tempo de execução, e eu não vejo comprometimento de todos os alunos, eles não entendem isso porque para eles é difícil”.*

R3: “A proposta em si do governo do Estado em relação ao Programa de Desenvolvimento Profissional é boa. Formação continuada é algo que a gente sente falta. Ficamos muito envolvidos com o dia-a-dia em sala de aula e **acaba não tendo tempo**. Por vontade própria, você dificilmente vai buscar informações novas, coisas novas, então você fica meio estagnado. Agora, por outro lado, eu acho **que precisa ser um pouco mais organizado**. Ele é meio redundante em alguns aspectos onde você fica retornando várias vezes, fica voltando sem conseguir fechar o assunto. **Algumas propostas têm início e depois elas são interrompidas bruscamente**, sem continuidade. Posso até te dar um exemplo: a gente recebeu para estudo no GDP, um material

*sobre estatística, análise e estatística de dados. Eu peguei esse material, foi distribuído para que a gente pudesse estudar e discutir. Acabou não sendo concluído o assunto. No entanto, há dois pontos favoráveis que a gente pode destacar no PDP: primeiro, é **você ser posto a discutir sobre alguns assuntos**, mesmo que a proposta em si não seja muito boa, mas refletir sobre algumas idéias é importante. Ter esse tempo, mesmo que seja obrigado, é importante; e o outro aspecto é que **você não está pensando sozinho**, quer dizer, você está se reunindo com outras pessoas e está trocando um pouco de idéias, de opiniões. Só por esses dois motivos já seria válido. Se tivesse uma proposta mais adequada, mais bem elaborada, seria melhor ainda. Acho que basicamente desse programa é isso aí, esses são os pontos mais relevantes do programa”.*

É possível proceder à seguinte análise: as mudanças, geralmente, não são desenvolvidas por seus idealizadores – são intermediadas, o que faz com que a proposta seja distorcida e tenda ao tecnicismo, como destacou o primeiro respondente. Por outro lado, deve-se apoiar os professores no que diz respeito à organização que, pela dimensão do projeto, muitas variáveis são consideradas ou desconsideradas num primeiro momento.

B. Considerações sobre as Propostas Curriculares

Analisando os depoimentos, consideramos fundamental salientar alguns pontos refletidos neles. Os professores evidenciam que não há participação deles em nenhuma instância do processo decisório quanto à formulação de políticas referentes à formação continuada e no que diz respeito à construção de propostas curriculares.

Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) salientam frente a esta constatação que “a formação do professor é moldada na escola na medida em que prevalecem diretrizes ditadas pelo esquema cartesiano” (p. 34).

As autoras constataam que as propostas de formação continuada e os subsídios curriculares emanados das instâncias superiores estão freqüentemente fora do alcance teórico dos professores.

R1: *“Em relação ao processo de elaboração de novas propostas curriculares o que tenho a dizer é o seguinte: elaboração de quê? As novas propostas curriculares para as diversas disciplinas já estavam prontas, só precisando das Escolas-Referência para referendá-las. Quanto ao PDP, atuei de 2004 até hoje. Se não atuo, impossibilito-me do direito de divergir, questionar, aparar arestas, de pensar e refletir, analisar, comparar, romper com os velhos paradigmas e discernir sobre os novos, que já estão sendo propostos, que são as Propostas Curriculares das disciplinas da Educação Básica para as escolas de referência da rede estadual de Minas Gerais. E o próprio título prova que as mesmas já referendam a proposta, do contrário isto seria impossível. Tentamos ir à busca dos cento e dezoito (118) títulos de livros de autores recomendados para o CBC. Quanto ao CBC, os estudos foram relacionados aos Temas Complementares; Eixo Temático e Tema Dimensão Atitudinal e Valorativa. As sugestões de orientações pedagógicas propostas pelos professores do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) à SEEMG, percebemo-las somente na alteração, na ordem dos tópicos e habilidades básicas. Percebo ausência e carência didática, metodológica e pedagógica. **A inclusão reflexiva não aconteceu no espaço/tempo para interação com a proposta do Ensino Fundamental/Ensino Médio por área de estudo.** Havia eixos desorientadores como: ‘queremos deixá-los inseguros, mordam a isca – verba...’ ‘seja responsável por esta grana, a responsabilidade é também do grupo de estudo’. Estamos cientes que a comunidade escolar também está sendo contemplada com o tempo partilhado pelo Grupo de Desenvolvimento Profissional”.*

R2: “Sinto no meu GDP, em relação ao processo de elaboração das novas propostas curriculares, **a dificuldade em cumprir o programa do CBC exigido pela Secretaria**. Na verdade, eles já tinham isso tudo pronto. Nós montamos, mas na verdade eles **retornaram para nós aquilo que eles queriam que nós fizéssemos**, ou seja, organizamos os tópicos. Eles não sabem as implicações que vêm trazendo para nós, **esse nosso cansaço, essa nossa angústia**, porque nós estamos assim, com **vontade de desistir do projeto**. Nós temos aqui na escola uma minoria mostrando o lado mais bonito, exemplo: o financeiro, a equipe de assessoria pedagógica específica, mas, **não está havendo progresso nos alunos com esse projeto em termos de aprendizagem**. Esses cursos que são dados em Belo Horizonte mostram o lado mais bonito do projeto. Como implantar o CBC todo? O que veio para nós foi que a gente tem que dar um programa inteiro no primeiro colegial. A partir do segundo ano, a gente faz um aprofundamento também superficial, porque é impossível cumprir à risca. Pense bem, veio a **prova diagnóstica**, a primeira foi em abril e a segunda foi agora em novembro. **Nós professores tivemos dificuldades de responder o gabarito**. Isso significa que a prova tem um nível elevadíssimo. A gente sempre fez um trabalho muito sério, a gente se doa. Caso esse projeto não dê certo, a culpa é sempre nossa. Nós que somos incompetentes. Eu fico preocupada. O que eles querem? Eles querem medir o conhecimento do professor, do aluno, ou o trabalho da escola como um todo? Com que intenção? Isso vai repercutir na avaliação de desempenho do professor? Apesar de algumas situações preocupantes, esse projeto nos leva a refletir mais sobre a educação e os rumos que ela deverá levar daqui para frente. **O profissional precisa se atualizar**, precisa entender a escola como um centro de informação cultural para o adolescente, e precisa buscar alternativas para que o trabalho seja feliz dentro da instituição. **Aí sim, o trabalho vai ter uma finalidade mais concreta.**”

R3: “Quanto ao processo de elaboração das propostas curriculares, nós temos duas coisas: a primeira é que **a gente não participou do processo**. A proposta veio pronta para nós. Nós a discutimos,

*procuramos destacar alguns pontos que a gente achou que não estava de acordo, retornamos isso para a SEEMG. Foram feitas adequações no CBC e em momento nenhum a gente foi consultada sobre essas adequações. **Continua vindo de cima para baixo**, ninguém pergunta se isso deve ficar mesmo aí e se não deve ficar. O que a gente decidiu fazer aqui, foi estudar a proposta e tentar pensar em como executá-la em si, porque participar da elaboração do projeto em si, a gente não teve essa oportunidade. **Coube a nós o papel de executor**, não dava para discutir: ‘ah vamos cortar isso aqui’, ‘vamos trabalhar aquilo ali’. Um **ponto interessante** da proposta do CBC, que a gente pode destacar é a recursividade. Isso aí pedagogicamente é o aspecto que mais interessa, com um **currículo em espiral e não linear**, a proposta de você trabalhar o assunto em um determinado momento, em um nível mais simples, mais conceitual e depois voltar nesse conteúdo em um outro ano, aprofundar um pouco e depois aprofundar um pouco mais em um novo momento. Um outro aspecto que acho interessante é você ter uma base toda no Estado que é de tentar garantir que todas as escolas cumpram um mínimo necessário. Agora eu questiono a escolha que fizeram dos conteúdos de Física presentes no CBC. Eu acho que a maneira como foi feita a escolha não ficou clara. A proposta do CBC, como um todo é uma boa proposta, porém, a **grade curricular** para segundo e terceiro ano, na minha visão, é **sem noção pedagógica**. Onde está a fundamentação pedagógica de que essa formação curricular tem vantagem sobre a formação tradicional que envolve todas as disciplinas? Em nenhum momento ele apresenta uma justificativa pedagógica. Ele apresenta justificativa dizendo que ele vai ter que melhorar a qualidade de ensino, resolver o problema de desigualdade, mas não vejo onde a quebra de grade curricular vai melhorar isso, não consigo visualizar essa melhora”.*

Os depoimentos do R2 e R3, destacados em relação ao CBC, estão direcionados à Resolução 833, de 24/11/06, que regulamenta a organização curricular a ser implementada no Ensino Médio das Escolas-Referência. Resolve:

ART. 4º a nova organização curricular no Ensino Médio apresenta uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino:

I - no 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEEMG nº 666/2005, [...].

II – no 2º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento [...] com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns.

III - no 3º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas, [...].

IV - no 4º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas, [...]. (SEEMG, 2006)

O inciso 4º corresponde ao Ensino Médio noturno. Segundo a Resolução, o Ensino Médio noturno deverá ser desenvolvido em 3,5 (três anos e meio).

Como exposto pelos dois depoentes, essa resolução altera a maneira como estavam desenvolvendo o CBC nas escolas. O R3 destaca como positivo a recursividade do CBC, porém, demonstra insatisfação com a estrutura curricular para o segundo e terceiro ano.

Art. 10 – Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas deve-se considerar:

I – No 2º ano:

a) alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em, pelo menos, em todas as disciplinas do 1º ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse.

b) alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do 1º ano: indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho.

II – Nos 3º e 4º anos, livre opção dos alunos para sua área de interesse. (SEEMG, Resol. 833 de 24/11/2006)

Esse depoimento nos leva a crer que alguns professores diminuirão sua carga horária em função da opção de parte dos alunos e que todos eles estarão vivenciando uma nova estrutura curricular. O fato de alunos com desempenho baixo serem obrigados a seguir a área de menor interesse por terem aproveitamento inferior a 70% e de alunos com rendimento igual ou superior a 70% com livre opção melhorará a qualidade de ensino e a desigualdade como questiona o R3?

Reconhecemos dois pontos fundamentais na comunicação dos depoentes para a transformação da prática do professor. O primeiro é a relevância que dão à formação continuada como forma de reflexão sobre o novo fazer e sobre os novos paradigmas que se apresentam nos dias atuais. O segundo, a possibilidade de vivenciarem novos momentos, como um currículo em espiral, na possibilidade da melhoria da qualidade da educação para atender as necessidades atuais dos alunos.

Há que se destacar o delineamento de alguns fatores críticos apontados pela R1 ao programa e às propostas curriculares. Ao anunciar que é complexo, gerador de angústias, falta metodologia e que não houve inclusão reflexiva, podemos supor, vendo sob o aspecto do sujeito, que o programa não reconhece a diversidade na sala de aula e que os conhecimentos e experiências adquiridos pela professora, ao longo de todos os anos de trabalho, não são reconhecidos. Vê a formação de forma verticalizada e autoritária não incluindo debate social sobre a educação. Podemos perceber, em seu depoimento, o fato de não serem considerados, com prioridade, os aspectos organizacionais, o tempo, os recursos e as propostas educativas da comunidade escolar. Podemos supor também que o

programa atrela a qualidade da educação ao rendimento escolar, deixando de fora outros fatores que intervêm no processo educacional como, por exemplo, as mínimas condições dignas, básicas do ser humano como os direitos sociais, como a valorização profissional, os quais estão indisponíveis a boa parte dos educandos. Quanto às propostas curriculares, R1 as tem como um manual ou receituário. Vê a proposta curricular como dissociadora de conteúdos e métodos, dando privilégio aos conteúdos. Aponta para o fato de que a proposta coloca o professor como receptor e não como agente do processo.

Podemos presumir que a professora já passou por diversas formas de formação continuada devido ao fato de atuar no magistério há longos anos. Isso dá a ela a condição do reconhecimento da fragilidade e do fracasso de reformas educacionais anteriores por não ter havido sustentabilidade de uma boa política educacional, bem como, de não ter priorizado investimentos em salários.

Chama-nos também a atenção o depoimento de R2 ao tecer considerações sobre o nível da prova diagnóstica. Não se trata do fato de o professor saber responder às questões ou não, o que, por si só, mereceria um comentário, mas porque não se levou em conta a gama de aspectos que caracterizam a diversidade existente na realidade escolar para se pensar em um certo nível de qualidade para o Estado todo. A título de exemplo, podemos citar: a formação do professor; o contexto sócio-cultural em que a escola se encontra; a unicidade do aprendiz no aspecto biológico, afetivo, emocional, de habilidade, de vocação, etc; os ambientes para a ocorrência de aprendizagem significativa e motivadora; a heterogeneidade dos sujeitos aprendizes; entre outros aspectos.

De acordo com Collares, Moysés e Geraldi os professores sempre foram chamados à qualificação

Ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fossem mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia. (1999, p. 203)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e a formação continuada de educadores têm sido temas de dimensão fundamental para a consolidação de estudos teóricos em vista do estabelecimento de políticas públicas educacionais, entre as quais a própria continuidade da formação do profissional docente e o constante aprimoramento do trabalho pedagógico.

A racionalidade técnica e o positivismo embasaram o modelo de formação e de formação continuada até o final do século XX. Mas já no final do século passado, intensificando-se no início deste, novos enfoques no campo teórico sobre a formação vêm emergindo dando nova orientação na reflexão do trabalho docente e na formação desses profissionais.

No atual contexto da globalização, tem-se retomado e aprofundado uma reflexão sobre o insucesso escolar. Em relação à formação inicial, o debate direciona para a Universidade, na questão de seu papel e de sua responsabilidade para o desenvolvimento educacional tendo em vista a sua melhoria da qualidade global (ensino, pesquisa e extensão). "No centro da problemática está a necessidade da Universidade redefinir sua própria inserção sociopolítica e cultural, ou dito de outro modo, qual sua missão num dado espaço/tempo". (CACHAPUZ, 2002, p. 119)

O autor acrescenta ainda que a Universidade deva reformular seu projeto e sua gestão em virtude das mutações ocorridas na sociedade advindas da era da informação.

Quanto à formação continuada, tem-se, nesse contexto, o reconhecimento dos estudiosos da sua importância na produção do conhecimento concluindo que o próprio professor deve “produzir a sua profissão” (NÓVOA, 1997, p. 25), e que o seu *locus* seja a própria instituição educadora onde os professores trabalham, melhor dizendo, a escola. Nessa direção a formação deverá ser relacionada à inovação da prática pedagógica e aos processos educativos da escola. (PORTO, 2000).

Em sintonia com esses estudos relativos à profissionalização docente, uma importante consideração a ser feita diz respeito aos estudos que compreendem o currículo e à política governamental do Estado de Minas Gerais associados à formação continuada dos docentes mineiros.

Esta pesquisa procurou situar pressupostos teóricos que norteiam a formação e a formação continuada dos educadores, bem como a atual política educacional de Minas Gerais. Teve como ponto de partida a seguinte interrogação: Que avanços e obstáculos estão presentes na implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) implantado pelo Estado de Minas Gerais? A fim de responder a essa interrogação, apresentamos algumas análises quanto à execução desse Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores, pretendendo nortear a formação continuada dos professores mineiros que fazem parte do projeto Escolas-Referência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Uma parte das ações da Secretaria tem-se realizado por meio de capacitadores, na maioria das vezes, de forma indireta (via e-mail) e, em alguns momentos, por via direta (presenciais). Fizemos uma análise sobre as

ações dessa capacitação desenvolvidas na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, com o apoio dos professores que atuam no Ensino Médio das Escolas-Referência, capacitação essa desencadeada para introdução do Currículo Básico Comum – CBC no Ensino Médio.

Dada a necessidade de delimitação do presente estudo, essa pesquisa teve como interesse de investigação buscar indicadores relativos aos objetivos propostos no que se referem às medidas do programa que incidem diretamente sobre os professores e suas escolas. Esses indicadores foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas que merecem ser consideradas. Consideraremos, com o apoio delas, os aspectos positivos (avanços) e os aspectos negativos (obstáculos) do Programa de Desenvolvimento Profissional implantado entre 2004 e 2006.

A formação continuada dos professores para o desenvolvimento profissional no Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores foi reconhecida como boa pelos quatro coordenadores de GDP e por dois Representantes de Área. Apenas um deles (Representante de Área) teve opinião diversa.

Os professores que consideram a proposta como boa revelam a vontade de apostar em novos esforços para se alcançar a qualidade do ensino numa proposta de comunicação, colaboração, respeito, criação de atitudes frente à presença do CBC que está sendo implantado.

Na visão de Imbernón, essa vontade e esperança dos professores convertem-se em:

diálogo à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las [...] não como um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas.(2006, p. 82)

O apontamento importante a ser considerado é o da Representante de Área que discorda da opinião dos outros colegas professores. Na visão dela, ao invés de uma formação, ocorre é um desnorreamento ao assinalar explicitamente a formação numa relação de autoritarismo e abuso de poder na qual a eficácia docente é apoiada num conjunto de técnicas. Em sua fala, não se trata de negação de uma formação continuada, trata-se, sim, de questionar o caráter da formação ancorada na lógica de treinamento e não de ensino.

Em relação ao relato dessa professora, torna-se importante salientar o que Scalcon (2005) nos revela ao discutir como a formação docente vem sendo abordada pelas políticas educacionais no contexto da nova reestruturação sócio-econômica do capitalismo:

Assim verificamos que, na verdade, o que vem ocorrendo é uma (trans) formação de sua identidade, para não dizer da oferta de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional. (p. 122)

O Grupo de Desenvolvimento Profissional foi, na opinião de todos os entrevistados, uma importante medida adotada pela política da SEEMG, pois é neste tempo/espço que os professores das diversas áreas se integram, discutem, refletem, estudam com o objetivo de modificarem o exercício da profissão docente.

Braga (1997) traz como característica da formação de grupos de trabalho a tendência a superar a segmentação social do trabalho, gerando o

valor de igualdade para os professores de diversas séries e conteúdos curriculares. E acrescenta que a formação de grupos de trabalho pode gerar uma nova cultura de formação. Adverte, no entanto, que deva haver reflexão a respeito da nova cultura de profissionalização na estrutura organizacional da instituição articulada às propostas de autonomia, ainda que relativa.

Segundo Nóvoa (1997),

práticas de professores que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.
(p. 27)

Queremos ambicionar que o discurso dessa política de formação de GDP não seja para sujeitar os professores a um controle maior contido na lógica da burocratização.

Como citado pela maioria dos entrevistados, há professores que não quiseram participar do projeto e, em certos grupos, alguns dos integrantes não colaboram com os demais, esperam que façam as tarefas por eles. Entendemos que a maneira de agir desses profissionais intervém até na geração de mudança no contexto escolar, comprometendo todo o processo pedagógico na busca do aperfeiçoamento contínuo, no empenho de suprir as necessidades internas da escola e da comunidade. Tendo presente tal situação, cabe-nos fazer algumas indagações que acreditamos importantes:

- 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 Estado de Educação no que se refere ao Programa de Desenvolvimento Profissional em relação às reais necessidades da rede pública de ensino?

A mudança na escola implica mudança na ação individual, no modo de pensar a ação, na maneira como essas ações se articulam. Os processos de interação só se efetivarão dentro da escola, só se instalará a nova organização institucional e pedagógica, as situações excludentes aí vividas só mudarão se os professores cultivarem uma cultura baseada no trabalho em equipe. (CANÁRIO, 2000)

Destacaremos algumas das atitudes apontadas por Monteiro e Giovanni (2000), que contribuem para o desenvolvimento profissional e, em seguida, algumas que se tornam obstáculos ao desenvolvimento profissional.

Como subsídios ao desenvolvimento profissional, destacamos:

- a) Expressar opiniões por iniciativa própria;
- b) Expor fatos, problemas e dificuldades em relação ao trabalho;
- c) Fornecer ou pedir idéias aos participantes;
- d) Perguntar, querer saber mais.
- e) Acrescentar dados às discussões.

Como empecilhos ao desenvolvimento profissional destacamos:

- a) Ausência às reuniões;
- b) Chegar atrasado ou se ausentar mais cedo;
- c) Manter-se silencioso ou desinteressado;
- d) Manter atitude de desconfiança, descrédito, rancor e falta de esperança;
- e) Sentir receio de manifestar-se diante dos colegas.

Quanto às atitudes apresentadas acima, Hernández (1998), abordando a mesma temática do envolvimento dos professores nas aprendizagens e estudos em situações de formação continuada, compreende que, mesmo reconhecendo a relevância de novas informações, os docentes podem considerar a impossibilidade de sua adoção ou adequação à realidade; podem sentir desconforto diante dos esforços exigidos; podem sofrer ameaça à sua própria identidade e sentimento de insegurança pela repentina desvalorização de seus conhecimentos e experiências adquiridos anteriormente e, diante de novas teorias e novas práticas, podem entrar em confusão por se apegarem à idéia de que cabe a eles apenas a execução deixando de lado a busca da fundamentação. Isso se torna visível na fala de alguns dos entrevistados ao relatarem que, no início do processo de formação em 2004, no que se refere ao CBC, obtiveram uma informação: a de que implantariam a proposta gradativamente. Agora, em meados de 2006, obtiveram outra informação: a de que deveriam trabalhar todo o CBC no ano letivo. Isso, certamente pode ter causado sérios constrangimentos aos

professores e aos alunos principalmente a partir das avaliações que a SEEMG solicitou serem realizadas nas Escolas-Referência.

Há que se destacar, entretanto, que tais atitudes não se manifestam sempre e da mesma maneira nos professores. Ao contrário, elas se manifestam de forma alternada e inconstante, resultando em situações {...} de altos e baixos do processo e que acarretam, por sua vez, a demora característica na efetivação dos resultados do processo de formação continuada. (MONTEIRO e GIOVANNI, 2000, p. 133)

Salientaremos que muitos professores, por não terem aceito o convite (o que consideramos um progresso por terem sido convidados e não convocados nesse programa), e vários outros por não terem sido convidados ao estudo do CBC e que estão à margem das novas atividades e estudos, podem até aceitar formalmente a proposta mas, será que se comprometerão com sua aplicação na sala de aula? É bom destacar que todos os professores da rede pública estadual passarão por avaliação de desempenho. Será válida? Validará o quê? Será uma forma de regulação? Além disso, o projeto não atende a todas as escolas mineiras. Consideramos essa atitude da SEEMG uma forma de exclusão, em todos os aspectos, de muitos educadores que não puderam optar se gostariam ou não de participar dessa proposta. A alegação é o fato de as escolas onde atuam não se encaixarem nos critérios apresentados no capítulo III. Entendemos que se trata de um projeto piloto. Contudo, como se dará a formação dos profissionais que estão fora do programa?

Sabemos que sempre existirão professores interessados e compromissados, assim como professores desinteressados e descompromissados com uma educação de qualidade. Esse programa conseguirá elevar a qualidade educacional mineira? Os professores,

sensibilizados para as mudanças, serão valorizados em suas iniciativas na busca de caminhos para superarem suas limitações pessoais e as dificuldades emanadas do programa? Essa política terá continuidade em outros governos, ou será, daqui a alguns anos, como já vivenciamos no Estado de Minas Gerais, coisa do passado?

O CBC, para os professores, pode ser um meio de se estudá-lo, pensá-lo, de questioná-lo. A prescrição e a definição de um currículo deparam-se com histórias, valores, escolhas que permitem o desencadeamento de uma formação continuada. Ao se defrontar com o CBC, os GDP podem e devem discutir, divergir, pensar, e problematizar o que está sendo instituído para que não se torne, nas mãos de técnicos, instrumento de controle da criação do trabalho docente, mesmo que ele seja uma forma verticalizada para a organização do trabalho escolar.

Se se deseja uma renovação pedagógica, é preciso continuar a combater a tradicional separação entre os conceptores (os administradores da tutela educativa e os acadêmicos) e os práticos (os professores das escolas), ou seja, é preciso romper com a tradição que leva os primeiros a conceber e a prescrever como fazer e os segundos a limitar-se a aplicar o que lhes é universalmente prescrito. Para esse combate, é preciso ter consciência crítica dos mecanismos que geram esta separação e reconhecer aos professores um conhecimento técnico e prático que se edifica sobre procedimentos de reflexão crítica que estruturam um conhecimento emancipatório. (LEITE, 2005, p. 134)

O que gostaríamos de esclarecer, nessa pesquisa, é que a estratégia de desenvolvimento profissional implementada foi, planejada, projetada e orientada por especialistas como relatado em entrevistas. Os professores não tiveram oportunidade de participação nessa etapa da proposta.

O conceito de desenvolvimento profissional, nas reformas governamentais educativas, vem insistindo na profissionalização do ensino colocando os professores na situação de culpados pela crise no sistema educativo. “Documentos e relatórios oficiais reclamam a profissionalização docente.” (FELDFEBER e IMEN, 2006, p. 169)

As propostas de profissionalização sustentadas no contexto da reforma omitem toda referência ao exercício do poder que compreende a profissão docente, ao mesmo tempo em que se promovem dispositivos que desqualificam a tarefa docente e lhe tiram crescentes cotas de poder com relação a definições centrais dessa tarefa. (FELDFEBER e IMEN, 2006, p. 170)

A proposta da SEEMG, em relação ao Projeto Escolas-Referência e o Programa de Desenvolvimento Profissional contido nele, corresponde às orientações do Banco Mundial, financiador do projeto. Dada à abrangência das orientações, poderá a escola se tornar inovadora? Poderá obter excelência na educação sendo orientada por políticas de agências internacionais?

É importante, no entanto, ressaltar a quebra de resistência dos professores à mudança na busca de práticas alternativas através da reflexão sobre a prática pedagógica, da autocrítica de sua atuação pelo senso de responsabilidade no empenho dedicado à própria formação e ao estudo do novo plano curricular a fim de implementá-lo e, igualmente, pelo esforço para a viabilização do CBC.

Chakur (1996) concebe esse processo como uma seqüência de níveis hierárquicos denominando-os de níveis de construção da profissionalidade docente assentada em três eixos básicos:

o pedagógico, referente a produção/reprodução na sala de aula; o da formação da identidade profissional, relativa à consciência gradual do professor quanto ao papel profissional que lhe cabe; e o da conquista da autonomia, ligado à mobilização para as tomadas de decisão. (p. 87)

O professor deverá, permanentemente, enfrentar os desafios, as situações adversas vivenciadas nesse processo formativo incorporando, à formação, o diálogo, a reflexão, a crítica e profundo embasamento teórico na definição de ações na condução do processo educativo.

Tendo plena consciência de que é importante buscar uma prática transformadora em sua ação pedagógica, com ênfase no instituinte (transformação) os professores devem, para isso, transpor a barreira do instituído (reprodução).

Chegando ao fim, desta dissertação, concluímos que a proposta de formação continuada pretendida no projeto governamental, objeto desta análise, é uma importante decisão da SEEMG para as mudanças organizacionais da escola, convertendo os professores em co-partícipes do processo pedagógico. Espaços educacionais foram criados implicando uma participação coletiva, reflexiva e crítica nesse processo de formação. Os espaços criados por esse programa possibilitaram a articulação entre o agir, o pensar, o saber e o poder referente a cada tema posto em discussão pelos coordenadores e os seus grupos de GDP. Os GDP, em vários encontros, puderam ampliar suas capacidades de leitura da realidade educacional. Os encontros têm sido uma oportunidade para pensar a educação e refletir sobre as aprendizagens realizadas na escola e sobre o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, que traz em si

uma forma peculiar de visão de mundo um estímulo para a aprendizagem e para a linguagem.

Uma característica que, no nosso parecer, é importante reconhecer como positiva nessa política de capacitação é a de ser uma proposta emancipadora e pedagogicamente progressista para a educação quando busca a superação de práticas tradicionais ineficientes. Ao implantar o CBC, questionamentos, concepções e teorias emergiram constituindo-se como elementos essenciais à mudança da concepção e da prática.

O problema parece encontrar-se no processo de avaliação diagnóstica, que imprimiu um tratamento uniforme para as diversas realidades de sua implantação. Nesse sentido, a avaliação apareceu na contramão de uma proposta pedagógica elaborada a partir das reflexões no contexto da escola, proposta que, embora apresente linhas comuns em nível estadual, permite aos professores propor e vivenciar práticas a partir das reflexões do GDP, com suporte teórico consistente. Ainda não temos clareza sobre os objetivos do processo avaliativo. Mediu-se, o resultado da avaliação alertou no sentido de um cuidado maior em relação ao domínio de conteúdos escolares. A ênfase recaiu sobre os resultados? Desconsiderou-se o processo? Acreditamos que haja tempo para maiores esclarecimentos.

Cinco aspectos positivos merecem destaque na estratégia desse modelo de formação continuada, proposto pela SEEMG, mesmo estando ainda em fase experimental de implantação. O primeiro é ter como *locus* a própria escola. O segundo refere-se à gestão de redes de conhecimento para o empreendimento da mudança das práticas profissionais. O terceiro diz respeito à participação dos professores com base em novas perspectivas, novos

enfoques e novas estratégias de trabalho. O quarto consiste na possibilidade de promover visão partilhada, aprendizagem em equipe. E o quinto relaciona-se à estimulação ao estudo e esforços às novas aprendizagens como meio para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho pedagógico e do próprio desenvolvimento profissional.

É inevitável, no entanto, assinalar o grande número de professores ainda não integrados na participação dessa política governamental de formação continuada. Diante dessa constatação não se pode esperar senão um reduzido impacto dessa nova cultura de profissionalização dos docentes em função da tão almejada transformação da realidade educacional mineira. Ela somente alcançará êxito significativo mediante o enfrentamento dos desafios por docentes devidamente preparados e psicologicamente motivados.

O surgimento de novos educadores, atualizados e motivados permanentemente, é a grande meta e o principal desafio. Da superação desse desafio básico e de outros igualmente importantes, tais como a melhoria da rede física, remuneração condigna dos professores e demais servidores, ambiente democrático, livre de pressões descabidas, serviço de cantina etc. dependem o efetivo êxito escolar e a eliminação de muitos entraves que dificultam a permanência de adolescentes e até crianças na escola aprendendo, embora o problema da evasão escolar tenha outras causas, principalmente as de ordem social, alheias à competência da escola, problema esse que igualmente compromete a aprendizagem.

O que percebemos da realidade atual é que, a despeito do sofisticado e ambicioso Programa de Desenvolvimento Profissional em processo de implantação, enquanto os recursos materiais e os recursos

metodológicos forem insuficientes, enquanto as classes continuarem numerosas, enquanto as condições físicas das escolas não oferecerem condições adequadas ao desenvolvimento do ensino, enquanto os professores não forem chamados a participar efetivamente da elaboração das propostas curriculares, enquanto persistir a rotatividade dos professores, enquanto estes não tiverem adequadas condições de trabalho e salário, esse complexo projeto mineiro estará fadado não a um fracasso propriamente, mas a um resultado muito aquém do considerável investimento financeiro e dos esforços humanos demandados. E assim persistirá a baixa qualidade educacional mineira.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABBDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa**, v.28 n.1. São Paulo jan./jun. 2002, p. 1-9.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessat, (Orgs). **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala. Joinville, SC: Univile, 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Política, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia PEZZOLO de e UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: **CEDES**. Educação continuada. Nº 36, 1995, p.29-35.

BARRETO, Raquel Goulart. A presença das tecnologias. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gerando. In: BASTOS, M. H. C. & FARIA, Filho L.M.de. **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial mútuo. Passo Fundo, RS: Editora EDIUPF, 1999, p. 239-269.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, R.; BBIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, J. P. Álvaro. **Formação continuada de educadores em serviço: paixão e razão.** Revista de Educação, v.1, nº 3, p. 77-82, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 04 /12/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 08/12/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. **Resolução 01/99 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 19 /12/2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília: 2001.

BRASIL. **Lei 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lisete Shizue Bomura (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CANÁRIO, Rui. (Org.) **Formação e situações de trabalho.** Portugal: Porto Editora, 1997.

CANÁRIO, Rui. A Experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas.** Campinas, SP: Papyrus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: que futuro. In: AMIGUINHO, Abílio, CANÁRIO, Rui (Org.). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** EDUCA, Lisboa, 1994.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro. IN: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **Fontes, História e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores da 5ª a 8ª séries. In: **CEDES**. Educação continuada. Nº 36, 1995, p.77-93.

COLLARES Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Revista Educação & Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Campinas: Cedes. Ano XX, n.68, dezembro/1999, p. 202-217.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** : pesquisas pós críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v.23, n.80, setembro/2002, p. 169-201.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. In **CEDES**. Educação continuada. Nº 36, 1995, p. 21-27.

DOMINGUES, José Luiz. **Interesses humanos e paradigmas curriculares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.67. Brasília: INEP, 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: Cedes, v. 23n. 80, set. 2002, p. 235-253.

ESTRELA Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FELDFEBER, Myriam e IMEN, Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contexto de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Olanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORENTINI, Dario; JR, Arlindo José de Souza e MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação; as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Nº 69. Campinas: CEDES, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: Cedes, v. 23n. 80, set. 2002, p. 137-168.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2004.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000.

FUSARI, José Cerchi e RIOS, Teresinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **CEDES**. Educação continuada. Nº 36, 1995, p.37-44.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

GERALD, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins e GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALD, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Cortez, 1987.

GIROUX, Henry. A. & MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry. A. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry. A. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr., 1995.

GOLDEMBERG, Miria. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Org.). **Dialética hoje**. Petrópolis; Vozes, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio. Revista Pedagógica. R.S. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1, nº 4, fev.-abr, 1998,p. 8-13.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KEMMIS, S. "Action Research and Politics of Reflection." **In Reflection: turning experience into learning** [D. Boud, R. Keogh & D. Walker, eds.]. London: Kogan Page, 1985.

KONDER, Leandro. In: HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Org.). **Dialética hoje**. Petrópolis; Vozes, 1990.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LELIS, Isabel Alice. A prática do educador: compromisso e prazer. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Formação Continuada de Professores. In: **Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana – Guia de Estudo 5**. Minas Gerais: Governo do Estado de Minas Gerais, 2001.

LÜDKE, Menga. Educador um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de Tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Revista Educação & Sociedade**, n. 69. Campinas, SP: Cedes,1999, p. 278-296.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Centro de Estudos Educação e Sociedade.** Unicamp, 1995.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MAZZOTTI – ALVES & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

MEC. *Conferência Nacional de Educação para Todos – Anais.* Brasília: **MEC/SEF**, 1994.

MEDIANO, Zélia D.. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica.** Rio de Janeiro. Tecnologia Educacional, Nº 105/60, 1992, 31-36.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió, RE: Edufal, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cadastro de GDP.** Disponível em: <http://projetos.educacao.mg.gov.br/pdp/pdp2005.asp>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Referência Virtual.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acessado em 14/10/2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **O Novo Plano Curricular do Ensino Médio.** Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: **Manual de Orientação.** Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: **Manual do Coordenador.** Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP: **Roteiro de Estudos das Propostas e Orientações Curriculares.** Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acessado em 6/02/2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas – Referência: A reconstrução da excelência na escola pública**. Belo Horizonte, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular: Educação Básica**. Cadernos Pedagógicos, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 666** de 07 de abril de 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 753** de 06 de janeiro de 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº 833** de 24 de novembro de 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Tutorial para utilização das ferramentas disponibilizadas no site do projeto**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>..

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFISCar, 2002.

MONTEIRO, Dirce Charara e GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. IN: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997

MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R. L. Currículo e saber elaborado: ainda essa idéia? In: **Temas em educação**, nº 2, 1992, p.79-93.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu, (Orgs). **O currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, (Org). **Currículo, políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Escola, currículo e construção do conhecimento: novas reflexões. In: **Tecnologia educacional** – v. 22, (118), mai/jun, 1994.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória e história oral: potencialidades da história oral. In: **ArtCultura**, Uberlândia-MG, vol.5, nº.6, jan/jun 2003

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores: In: NÓVOA, António (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua; o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de doutorado. Campinas, 2000.

PACHECO, José Augusto, MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. In: **Educar em Revista**. Nº 18, jul, 2001, p. 185-199.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In Nóvoa António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000 – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa António. **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119 -148.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Alínea, 2005. Coleção em debate.

SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. **A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil**. Contrapontos, Ano 1 –n.1 – Itajaí, jan/jun de 2001.

SCHÖN, Donald. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SERRAZINA, Lurdes. Desenvolvimento profissional de professores: contributos para reflexão. In: **CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação de Lisboa. Da educação às práticas: estudos de natureza educacional**. V.1 nº 1, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação continuada do professor: a relação institucional entre Secretaria de Educação e Universidade. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v.22, n. 2, jul./dez. PUC-Campinas, 1996.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais:** as transformações nas políticas da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O produz e o que reproduz em educação:** ensaios de Sociologia da educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

TANURI, Leonor Maria. **Histórias da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, ANBPED, n. 14, maio - ago., 2000, p. 61-88.

TEDESCO, J. Carlos. **O novo pacto educativo.** São Paulo: Ática.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 1996.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial e as políticas educacionais. In TOMMASI, Livia de; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

ANEXO A

Transcrição das entrevistas

Entrevistas realizadas com os Coordenadores do Grupo de Desenvolvimento Profissional

Entrevistado C1

1ª Parte – Caracterização

A professora tem 52 anos. Coursou magistério, depois habilitou-se em Biologia em 1982. Atua na área de Ciências da Natureza e Matemática e leciona esta disciplina em uma Escola-Referência estadual de ensino fundamental e médio de Poços de Caldas. Tem 23 anos na docência.

2ª Parte – Respostas da Coordenadora de GDP relativas ao Projeto

Antes do Programa de Desenvolvimento Profissional, o Ensino Público, havia mais de dez anos, estava com uma metodologia ultrapassada, com currículo que em nada atendia às pretensões atuais. As escolas não vivenciavam nenhuma evolução. A pretensão era sempre a mesma, tudo fica como está. O grande problema é que nossos alunos armazenavam um conjunto de conteúdo que, para alguns, eram requisitos acadêmicos para vestibulares e, para outros alunos, eram apenas matérias vista ao longo do processo.

Este programa de desenvolvimento profissional problematiza a realidade para a implantação do CBC porque, em uma primeira etapa, nós, professores participantes do Projeto, estudamos e levantamos as deficiências que existiam em relação à capacitação de professores, à metodologia, aos conteúdos curriculares e aos recursos didáticos. Depois elaboramos a primeira proposta do CBC. (esta, já está na 3ª. reformulação).

A experiência de participar da elaboração de projeto comum foi boa. Antes deste projeto, cada escola, senão cada professor, por disciplina, adotava o seu currículo, cada aluno tinha um aprendizado diferente. Hoje todas as escolas têm o compromisso de adotar um único currículo nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

A implantação do CBC das disciplinas em 2005, primeira versão, foi de forma seriada para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2006, continuou seriada para as turmas que iniciaram no ano anterior e, para os iniciantes, no corrente ano o CBC foi implantado na proposta recursiva para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental de forma seriada. Em 2007 estamos aguardando a 3ª versão do CBC e as orientações cabíveis.

O CBC trouxe maior integração entre os professores envolvidos com o projeto. Com relação aos alunos, houve uma pequena mudança de comportamento, mas ainda é cedo para fazer avaliação da aplicação do processo, tudo está em fase de teste e mudanças estão acontecendo.

Em decorrência do PDP, mudanças na instituição vêm ocorrendo em detrimento da elaboração e execução do seu Plano de Desenvolvimento Institucional e pela definição de uma proposta pedagógica direcionada à sua clientela de educandos.

Nós temos, dentro de nossa escola, um motivo que impede o desenvolvimento do programa, um que dificulta e, no entanto, há o que favorece o seu desenvolvimento. O que impede é a rotatividade dos profissionais na escola, isto ocorre com frequência e, por ser temporária esses profissionais não têm compromisso, muitas vezes quebram o trabalho iniciado por outro profissional. O motivo que dificulta é a falta de capacitação para muitos profissionais. Como esta capacitação é voluntária e o professor não tem nenhuma vantagem por dela participar, uma grande maioria não participa e, às vezes, dificulta o trabalho daquele que está comprometido com a proposta. O facilitador é o interesse e o compromisso do grupo com a proposta.

Quero esclarecer que, na verdade, há duas correntes divergentes de professores aqui na escola: uma que acredita na proposta e desenvolve um trabalho compromissado com ela e outra que não quer mudança, não acredita na proposta e insiste que o processo é político por 04 (quatro) anos e acabou.

Eu, que faço parte da corrente que acredita na proposta, fiquei encantada com a possibilidade de participar de sua construção, vivenciar a sua aplicação e ser agente de seu processo de execução. Toda novidade provoca mudança. Estamos sempre num processo de evolução e claro que este projeto

me fez mudar posturas e metodologias que usava em minhas aulas, tendo novas práticas com o ensinar e aprender. Foi muito importante participar deste projeto. Tive a oportunidade de reformular minha prática pedagógica, de reelaborar o conteúdo programático sem ter dúvida com o que e com o por que ensinar, de realizar novas leituras, de participar de estudos em grupo.

As reuniões com o grupo de GDP são positivas, há troca de experiência, há discussão para decisões conjuntas e o desenvolvimento de subprojetos na escola fez-me mudar. As reuniões sempre acontecem num clima harmônico e agradável; o fato do grupo ser constituído por voluntários favorece este clima. Nossas reuniões são momentos de reflexão sobre as ações realizadas pelo grupo, seja nos estudos ou desenvolvimento de projetos, discussão para decisões que o grupo deve tomar para a avaliação das ações do grupo e replanejamento.

PDP é um projeto de grande valia e responsabilidade. Ele possibilita a cada profissional melhorar sua qualificação e, ao mesmo tempo, acompanha essa qualificação aplicada em nosso dia-a-dia, em sala de aula. Isto mostra que há um intercâmbio entre o Sistema e o profissional que participa do projeto. O CBC, é uma proposta curricular básica que deve ser implementada em todas as escolas públicas estaduais de Minas Gerais. É a primeira vez que vejo a SEEMG se comprometer com uma proposta curricular única. Esta proposta tem um caráter inclusivo e permite a todos os alunos da rede pública estadual terem acesso ao mesmo nível acadêmico, eliminando particularidade de regiões e de outras diversidades.

Antes do projeto, as escolas estavam um caos. Com o projeto, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizaria recursos de apoio. Falando em recursos, qualquer vinda seria vitória. Claro que os recursos disponibilizados ainda deixam a desejar, a começar pela rede e instalação física (espaço insuficiente, salas inadequadas, ausência de biblioteca por falta de profissional capacitado, ausência de laboratórios por falta de espaço). E a disponibilidade do material didático só ocorreu dentro da elaboração e aprovação de projetos. Precisa avançar mais, mas o que veio até o momento, mesmo com esforço do grupo é de grande valia.

Entrevistado C2

1ª. Parte – Caracterização

A professora tem 57 anos. É licenciada em Filosofia e Geografia. Formou-se em Filosofia em 1973 e em Geografia em 1982. Sua área é de Ciências Humanas e atua com a disciplina de Geografia. Está na docência há 37 anos. Possui Pós-graduação Lato Sensu em Educação.

2ª Parte – Respostas da Coordenadora de GDP relativas ao Projeto

Fiquei estimulada por participar da elaboração de um projeto que engloba a ampliação do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, apoio ao educador, à escola e garantia de padrões básicos de funcionamento. Tudo isso me interessou muito, diante das necessidades que a escola pública tem vivido até agora. Faço parte de um GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), que era e é composto por 20 pessoas (e mais três ouvintes). O que o meu grupo sentiu, logo no início, é que seria necessário um trabalho cooperativo de todos para o planejamento do projeto de ensino de cada disciplina, pois a liberdade dada à escola é positiva, mas exige preparo e muito trabalho.

A SEEMG propõe uma visão flexível de currículo de acordo com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, oferece uma proposta preliminar contendo diretrizes para o ensino do Conteúdo Básico Comum (CBC) que, após análise, os professores, propuseram a expansão levando em conta o contexto local e os interesses concretos da comunidade servida pela escola.

Como já disse, os professores analisaram a proposta da SEEMG e, embora haja uma parte comum, cabe a cada escola a responsabilidade de estruturar o currículo de cada disciplina (que esteja) de acordo com a realidade local e com as necessidades imediatas dos alunos – é a parte complementar.

Assim, estamos trabalhando na implementação da proposta que se iniciou em 2004, com a implantação do Projeto Escolas-Referência, visando à

melhoria da educação no Estado. O GDP o qual coordeno continua trabalhando para que possamos alcançar nosso objetivo, ou seja, ensino de boa qualidade. Ainda é cedo para se chegar a resultados efetivos. O Estado tem feito a sua parte, com verbas para o trabalho dos grupos de estudo e doação de livros dentro da proposta (escolhidos pelos professores). Os livros recebidos em 2005 foram: Português, Matemática, Química e Biologia. Para 2006, a escolha feita pelos professores foi de livros de Geografia e História que virão em 2007.

O Programa de Desenvolvimento Profissional adotou como estratégias básicas para a sua implementação a formação dos GDPs, que são coordenados por um professor coordenador, participante local e orientados por um profissional da SEEMG com experiência em formação de educadores. Acredito que houve benefícios, principalmente na mudança de atitudes dos educadores da nossa escola.

Porém encontramos dificuldades. A maior delas é a disponibilidade de tempo dos professores, pois a maior parte trabalha também em outras escolas. Nós contornamos o problema realizando reuniões aos sábados. Mas, como já disse, isso também favorece, pois adquirimos maior entrosamento entre os profissionais.

Não digo que me “encantei” com o projeto, mas fiquei e ainda estou bastante esperançosa, otimista com o projeto, querendo ver o seu êxito no final e que escola e comunidade se englobem. A esperança é que me fez mudar. Não caminhamos sozinhos – a escola e professores – mas subsidiados nessa implantação pelo Estado.

Uma experiência marcante neste projeto foi que, desde o início, o meu grupo de estudos levou a sério a responsabilidade de desenvolvê-lo. As reuniões sempre foram significativas, embora com muitas atribuições para a coordenadora.

Eu considero que o PDP visa promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, procurando reverter a atual postura de descrença na possibilidade de uma educação pública de qualidade. Os professores têm

feito curso de capacitação para a melhoria da qualidade. Quanto ao CBC, pelo menos em nossa escola, foi implementado e acredito que, até o final de 2007, já possamos ter uma visão mais ampla de seu desenvolvimento. Dará certo.

Os encontros de GDP são valiosos para o grupo: há bastante trocas de idéias e entrosamento dos professores das várias disciplinas. Em 2006, o meu GDP “Turma da Magali” trabalhou em um Projeto de Enriquecimento Curricular com o tema “Água – Responsabilidade de todos”.

Até agora a SEEMG tem-nos dado o apoio prometido, tanto nas verbas para o material de consumo como material permanente. O GDP tem a liberdade de comprar, mediante prestação de contas, o que necessita para o desenvolvimento do projeto.

Entrevistado C3

1ª. Parte – Caracterização

O professor tem 27 anos. É formado em Química. Concluiu o curso em 2000. Ele é da área de Ciências da Natureza e leciona esta disciplina em uma Escola-Referência estadual de ensino fundamental e médio. Tem 10 anos na docência. Tem Pós-Graduação Lato Sensu em Química.

2ª Parte – Respostas do Coordenador de GDP relativas ao Projeto

Eu sempre achei que a escola deveria mudar, porque a escola de hoje não é a mesma que nós estudamos, embora não tenha uma diferença muito grande, mas eu acho que precisa mudar. Eu estava muito contente com a mudança, porque hoje o aluno tem voz, ele não tinha. Então você precisa de certa mudança pra poder acompanhar a evolução de todo o processo. Eu estava bem ansioso com a mudança que precisa e eu sou aberto às diversas situações. Se precisar dar aula de cabeça pra baixo eu dou, então diversifica. Hoje utilizamos outros meios, mais que antigamente.

No entanto, eu não acredito que esse programa considera a realidade da nossa escola, porém, o CBC foi um ganho nosso, porque deu uma uniformizada em todo o conteúdo. Todo mundo tem que ensinar a mesma coisa, independente da ordem. Cada um vai adaptar à sua realidade. Você tem um programa único, então já é uma melhora em relação a quando não se tinha um programa bem definido, que só se baseava em livros. Pode dar algum problema na adaptação, o caos que a adaptação gera por conta da gente ter que correr para todo lado, mas não vejo problema nisso. Quando nós vamos à reunião de PDP, comparado com outras escolas, nós estamos com uma realidade muito melhor. O que a gente pode achar como um suposto problema, de verdade, não é. Outras escolas enfrentam a mesma situação que nós enfrentamos porque a gente não tem a noção do todo e do Estado. Quando a gente socializa isso a gente vê que nós estamos no caminho certo.

Foi uma experiência muito boa participar desse projeto comum. A gente troca experiência, por mais que a gente tenha idéias diferentes. Eu me formei agora, as minhas idéias estão borbulhando na cabeça, mas você vê que tem pessoas que deram certo. Às vezes, um ponto de vista que você pode não ter observado é observado por outros. A própria experiência é bem rica e participar de um processo que você está contribuindo para a mudança é muito válido.

De certa forma, nós ajudamos a elaborar esse projeto. Nós tínhamos alguns materiais de referência que já estavam prontos, e creio eu que uma proposta toda já estava engajada. É sempre bom saber o que os professores pensam porque são eles que estão na sala de aula, mesmo que já tenham a coisa pronta, mas está-se dando chance de gritar: olha, isso não é por aqui! Vamos tentar fazer por outro lado. Por mais que não leve essa nossa realidade em conta, já ouvir o professor, dar margem para ele discutir na escola, socializar, e depois enviar para um lugar maior, que esse coordenador que vai ter o trabalho todo, eu acho que já é um grande avanço na democracia da educação.

Aqui na escola, no ano passado, a gente fez reunião e, agora neste ano, reuniu o grupo de CBC de avaliação da nova proposta. Então a única coisa que pegou foi essa mudança de CBC no meio do caminho, era para ser de um jeito e agora está sendo de outro, então esse ano é ano de adaptação.

Nós tínhamos um programa elaborado, em 2004, de todos os tópicos de CBC para serem distribuídos ao longo dos três anos. Foi válido em 2005. Terminamos 2005 assim, planejamos um curso e, em 2006, começamos novamente. Agora em maio, acho que meio de maio, obtivemos informação que não é mais para distribuir nos três anos. O conteúdo de química foi reduzido, tinha 42 tópicos, foi reduzido para 22 e tem que ser dado em um ano. Só que ele vai sofrer uma nova redução. Mesmo sem você pegar o sistema em andamento, se adaptar ao currículo é complicado, o ano de adaptação é muito difícil, então nós fizemos o que foi possível. O que dava para ser dado foi, mas não foi tão bem dado como se você estivesse quase no começo do ano em que você prepara tudo para ser dado. Não sei por que ocorreu essa mudança, talvez em vista de um novo currículo. Eu não sei o que aconteceu, mas uma

nova proposta de um currículo recursivo, onde você vê tudo no primeiro ano e no segundo você retoma e aprofunda um pouco mais, essa idéia de um currículo recursivo eu acho até interessante, porque ninguém aprende igual duas vezes. Você conta com uma base já ensinada, onde um professor ou o sistema, não sei como vai ser isso ainda, delimita a profundidade do conteúdo, mas você não esgota, porque ano que vem você pega ele de novo e retoma o que foi visto. Você conta com uma base já pronta e aprofunda um pouco mais, então essa idéia da recursividade eu acho muito interessante. Agora esse CBC, só na hora que falar: vai pra sala de aula que a gente vai ter uma noção de como vai ser.

Eu já vejo alguns resultados efetivos nesse programa porque nessa mudança de ordem, nessa história de CBC, até 2004 a matéria era distribuída ao longo dos três anos, mas, de acordo com o livro didático com o programa mais anterior. Agora pelo menos na química que é o que eu posso falar, a ordem dos conteúdos bagunçou completamente. Nós pegamos do concreto para o abstrato. O passo os meninos já têm e não vão aprofundar direto, nós vamos seguindo. Alguma coisa a gente já trabalha na área de química, nessa recursividade, por conta de algumas teorias que explicam o átomo, por exemplo. Antes era dado tudo de uma vez e você diferenciava para o menino. Agora não, eu dou uma explicação. Até onde eu consigo explicar eu vou. À hora que ela não me serve que eu vou mudar para outra. Então na cabeça do menino fica mais clara a explicação, você não confunde a cabeça do menino, que é o melhor de tudo isso. Tem gente que critica, tem gente que gosta, mas eu vejo que para o menino, independente se for bom ou ruim, ele não confunde, ele tem a noção das coisas até ali. Dali para frente ele muda de opinião, não de opinião, mas de um jeito de ver as coisas. Para mim valeu sim e para os meus alunos também.

Nós temos agora, na instituição, uma coordenação por área. Eu sou coordenador da área de Química e nos reunimos periodicamente, o que antes não acontecia. Antes era só a reunião pedagógica. Então elaboramos provas juntos, analisamos planos e observamos onde cada um está. Então acho que mudou bastante porque você tem mais oportunidade de encontrar seus colegas que trabalham na disciplina no turno noturno e diurno. As realidades

são diferentes? São. Mas até onde? Como? Nós vamos parar onde? Nós vamos continuar de onde? Nós vamos delimitar para fazer o provão no meio do ano? Nós vamos terminar? Até onde nós vamos? Então acho que já mudou para melhor. Temos os laboratórios onde já podemos fazer aulas práticas. Eu acho que valeu a pena. E outra, veja os investimentos que o projeto ocasionou para a escola: nós temos um pátio reformado, uma quadra que está em processo de construção, duas salas de aula sendo construídas, compramos impressora, compramos mais retro-projetor. Então eu acho que já é mudança que a gente vai fazendo. Os investimentos foram bons, temos opiniões diversas, mas, num todo, o ganho está sendo muito bom. Nós temos mais ou menos uma uniformidade, mas a gente chega a um denominador comum.

A estrutura é um grande impedimento do Programa de Desenvolvimento Profissional. Eu acho que, se você quer mudar, a mudança é válida, mas você tem que mudar de acordo com o que tem. Se fosse dada uma estrutura maior, você teria uma mudança muito mais rápida, até porque mudança a longo prazo envolve aprendizagem. Eu acho que nós temos um sistema de ensino mesmo complicado. Mesmo sendo escola referência, para tudo depende de uma autorização. Às vezes, uma coisa boba envolve certo tempo. A verba mesmo, para chegar para o grupo, deu o que fazer, demorou demais. Então eu acho que essa lentidão na resolução das coisas dificulta. Não que isso seja um impedimento, mas atrasa. Como impedimento vejo, às vezes, a resistência de um professor, porque é gente do sistema mais tradicional, mas não vejo que esse seja o grande problema. Dá uma certa discussão, mas como a gente chega em um denominador comum, você vai daqui e dali e, por mais que não seja o ideal, as coisas vão acontecendo aos poucos. O que favorece a implantação desse programa é a vontade de mudar, a necessidade de mudar, precisa mudar. A mudança me encantou porque nós temos professores extremamente comprometidos que vão “assobiar e mascar chiclete tudo de uma vez”. Sabe, quando você se sobrecarrega, mas pelo bem da escola, porque dinheiro, ninguém está ganhando nada com isso. Temos professores que fazem o necessário, por comprometermos maiores. Eu coordeno GDP, eu sou coordenador de área,

eu tenho quinze salas de aula para dar conta, eu fui para um curso em Belo Horizonte nessa nova proposta, estou repassando esse curso, tenho quatro, cinco aulas por noite, mas vale a pena.

O Programa me fez mudar, me fez sair da mesmice, me fez procurar diversidade, ensinar de outras formas. A gente não pode dar aula igual há vinte anos atrás, quando eu estava na primeira série do ensino médio. Eu não posso me basear por aí para poder dar uma aula. A situação era outra embora eu não tenha tanta diferença de geração, mas a necessidade faz com que a gente mude, mudar o profissionalismo aos poucos porque senão a gente bagunça demais.

O curso em Belo Horizonte foi uma experiência pessoal marcante dentro do processo do PDP. Nós vimos o CBC, alguns tópicos do CBC, como aplicar. Nós vimos novas metodologias e, sabe quando basta querer? Quando você quer você faz. Você pode não ter dinheiro, você pode não ter material, mas, se você tiver “um copo de água e um pouco de sal”, você faz a coisa diferente. No curso, em Belo Horizonte, fiquei um mês fora, estudei das oito às cinco da tarde, mas foi muito proveitoso. Você vê vários colegas com vontade de ver isso ir para frente depois de tantos projetos que não deram em nada. Você vê que tem professor que tem idéia parecida com a sua, tem professor que tem idéia completamente diferente. As pessoas que trabalharam conosco, os coordenadores, os professores, com doutorado, mestrado e até com pós-doutorado estão em sala de aula e sabem o que a gente está passando, conhecem a realidade. Porque é muito fácil você fazer um programa e pedir para aplicar quando não sabe quem é que vai se beneficiar com isso. Estou em sala de aula, eu conheço a necessidade, eu estou participando de um projeto onde eu vou mudar também, então eu achei isso muito interessante.

O grupo de GDP também foi uma experiência marcante. Eu tenho um grupo com professores muito bons, que vestem a camisa da escola, querem ver o processo continuar e, mesmo surgindo dizeres como: “ah, não está dando certo”, “ah, não, vamos desistir”, vamos embora, não deixa desanimar”. Aqui nessa escola tem muito professor que é comprometido, preocupado com o que o menino aprende ou não. Eu não vou dar um

programa porque tem que ser dado, eu acho isso muito importante para a escola, o professor é quem faz a diferença no sistema todo.

O Programa de Desenvolvimento Profissional é um meio de fazer com que o professor estude. O professor reclama que o Estado não investe, agora te dá a chance de estudar. E outra, em 2004, nós elaboramos a proposta. Em 2005, nós estudamos sobre teoria de educação e agora nós estamos avaliando uma coisa que está sendo implantada. Tem todo um trabalho por conta disso, tem toda um inexperiência que é só fazendo que a gente vai sair dessa. Mas é oportunidade de atualização, de estudar, de reunir em grupo, é fazer assim: meu menino não está aprendendo isso, como é que a gente vai fazer? Então eu acho isso muito válido, é uma coisa muito proveitosa que antes não tinha. O PDP me faz refletir, porque você muda a prática pedagógica, faz articulação com teorias, com práticas, e você atira para tudo que é lado. Faz com o que a gente reflita dentro de um sistema e dentro de uma sala de aula. Você tem contatos com colegas e com pessoas de outros lugares. Muitos coordenadores de GDP são amigos meus, até porque estamos há três anos no mesmo barco. Nós temos contatos por e-mail e trocamos experiências que faz com o que a gente fale: “ah, vamos fazer desse jeito?” “Aí, e se eu fizer assim?” “Ah, mas se eu fizer de outro jeito?”. A reflexão e a mudança constante eu acho que é o que mais vale. Isso é crescimento profissional, é crescimento pessoal e não tem dinheiro que pague, e você aprende a lidar com tudo que você tem e a não ficar embaraçado em determinadas situações. Mudou, você muda... a adaptação a diversas realidades eu acho muito interessante.

O Currículo Básico Comum também é um ganho, porque dá uma uniformidade, independente do que venha a ser feito. Se vai ter que ser dado em um ano, se vai ter que ser dado em um dia, é um ganho, uniformiza o Estado. O menino que vai de um lugar para o outro vai ter que saber que o que está no CBC para sair da escola tanto aqui quanto lá na divisa com a Bahia, lá na divisa com São Paulo, lá na divisa com Espírito Santo. Tem uma uniformidade, eu acho isso um ganho, porque você padroniza, insere um padrão, fica todo mundo seguindo a mesma coisa, independente de como isso

é dado porque as realidades são diferentes. Há os projetos comuns e os projetos de cada escola.

Em relação às reuniões, as considero boas, e acho que é uma democracia. O meu vice-diretor é professor, e está fazendo GDP. Eu acho que as reuniões se tornaram um espaço para o professor falar, para discutir o que vai mudar e o que não vai mudar. As reuniões são quinzenais, quase não há faltas, mas o professor está comprometido. As reuniões e as discussões são proveitosas. O professor vem para estudar, para cumprir o objetivo, não para bater papo ou para jogar as frustrações no meio da mesa. Tem os momentos que a gente desabafa, mas a gente pega isso e vê o que pode mudar. Tem hora que temos que extravasar porque o sistema vai te achatando e você tem que ficar empurrando ele para cima. Tem o cansaço, até porque fim de ano é complicado mas, mesmo assim, eu não tenho desistência, eu tenho vinte pessoas no grupo, está lotado. Tem gente que vem como ouvinte, é gente da mesma escola, cumpre módulo no GDP participando das reuniões. Então é bem interessante, dá muito trabalho, mas é bom.

Quanto aos recursos disponibilizados pela SEEMG, eu acho que ainda falta bastante, mas nós temos um (0800) zero oitocentos que a gente liga e esclarece dúvidas. Nós temos o contato com os nossos orientadores em Belo Horizonte, por e-mail ou telefone. Esse pessoal que deu o curso de Química, agora em setembro/06, disponibilizou telefone, e-mail. Eu fico toda hora mandando e-mail, perguntando se o CBC está pronto, porque ele vai sofrer uma nova mudança, vai ser modificado. Eles mandam resposta, mas eu acho que ainda falta bastante recurso para a escola. Está sendo investido em rede física porém, eu acho que para o pedagógico ainda precisa vir bastante, porque a escola precisa de material mesmo. Material de pesquisa, enfim, um material todo comum que faz com que o processo fique melhor, até porque acho que quem quer faz, mas se você tiver um pouco mais de recurso pode fazer melhor. Queremos recursos pedagógicos. Nós temos recursos pedagógicos. Estou falando por mim. Eu compro material didático porque eu gosto disso, então tudo eu uso em sala de aula. No laboratório, quando não tem determinado reagente, eu substituo, dou um jeito. Eu levo os meninos para o laboratório uma vez por mês. Mas eu ainda acho que uma infra-estrutura

precisa ser melhorada. O diretor, quando tem dinheiro, compra, não nega nada para gente. Eu tenho os meus recursos, embora venha recursos da SEEMG. Nós compramos algumas coisas com os recursos da SEEMG, mas é pouco, poderia ser mais.

Entrevistado C4

1ª Parte – Caracterização

A professora tem 49 anos e é formada em Ciências Humanas. Leciona Português em uma Escola-Referência estadual de ensino médio. Formou-se em 1978 e tem 24 anos na docência. É da Área de Códigos e Linguagens. Possui Pedagogia e Pós-graduação em Português.

2ª Parte – Respostas da Coordenadora de GDP relativas ao Projeto

A minha expectativa era a melhora do ensino, porque com esse projeto a gente pensava em melhorar a educação, de maneira tanto de passar para o aluno o conteúdo, quanto o aprendizado, o processo de aprendizado.

Eu acredito que este projeto leva em consideração a nossa realidade sim, porque o CBC foi feito em cima da nossa clientela. Quando nós mandamos para Belo Horizonte o CBC que nós construímos, dentro da nossa realidade, foi aprovado e nós estamos trabalhando com o que foi aprovado pela Secretaria desde 2005. Só que, em 2006, vieram as provas para os alunos pedindo o conteúdo todinho. No primeiro ano de implantação deveríamos passar as noções do conteúdo todo, coisa que não foi exigida quando nós fizemos nosso CBC. Nós montamos nosso CBC de uma forma, estamos trabalhando dentro do que nós montamos e o que veio cobrado nas provas veio de maneira global, e aí foi aquele resultado baixíssimo.

Apesar disto, acho que é muito bom participar de um projeto comum a todos, é uma forma de reunir a área, de trocar as experiências, então vale e é muito bom. Além da troca de experiência, é uma maneira da gente estudar e aprofundar mais a respeito do que nós queremos transmitir para os alunos.

A implantação do CBC está sendo realizada nos primeiros anos do ensino médio, tanto no noturno, matutino e vespertino, e da maneira como foi aprovado que veio de Belo Horizonte da primeira vez.

Da maneira que estamos trabalhando, os resultados que nós estamos conseguindo são: maior empenho dos professores, maior empenho

dos alunos, maior interesse deles, também, no momento de avaliação, não têm ocorrido tantas faltas, os alunos são freqüentes. Tudo que precisamos até hoje quanto ao PDP a escola procurou passar para a gente. Precisando é só recorrer à direção, à supervisão, aos elementos que ficaram responsáveis do projeto do PDP, eles procuram nos socorrer. Também ocorreu mudança física, ocorreu mudança na quadra, foi construída uma quadra, temos também o laboratório de informática, são praticamente duas salas. Também, na parte dos deficientes, foram construídos banheiros, escadas, tudo com recurso do Estado. Os demais professores procuraram se enquadrar dentro do que nós estudamos. Mudar o que é excepcional, eles estão totalmente mudados, eles procuraram trabalhar de uma maneira que o conhecimento chegue ao aluno para que ele tenha mais aprendizagem.

Uma dificuldade maior que nós encontramos atualmente é justamente essa de não termos trabalhado todo o CBC como viemos saber recentemente e vir uma avaliação. Agora, no final do ano, cobraram outra avaliação, sendo que nós não estamos trabalhando de acordo com essas avaliações porque nosso CBC foi aprovado de outra maneira, foi trabalhado da maneira que nós resolvemos trabalhar. A forma foi gradativa e eles exigiram na prova a global. Outra dificuldade é que havia professores, no começo, que estavam mais resistentes. Vendo o sucesso que estava tendo dentro dos estudos, procuraram se enquadrar dentro do sistema. Temos pontos que favorecem o desenvolvimento do programa, eu acho que é o encontro do GDP. Os professores se ajudam bastante, um auxilia, outro professor socorre, e com isso há mais motivação. Um faz um projeto que fica bom, então o outro procura fazer adaptações dentro da sua realidade, também para ter sucesso. O que me encantou nesse projeto foi a maneira mesmo de a gente passar o conteúdo, isso mudou. Por exemplo, o ensino médio antes era aquela gramática pura e agora o que aconteceu? Agora está mais light, vamos dizer assim, você dá a parte da gramática, mas dentro de um contexto, tudo isso ficou mais prazeroso. E o que me fez mudar foi quando o programa foi aprovado, lógico que a gente fez adaptações, e isso fez com o que a gente mudasse para poder caminhar junto, senão você vai ficando. Uma experiência que me marcou no PDP foi o nosso estudo, que antigamente era separado, cada um fazia os seus

módulos e hoje nos juntamos, então, com isso, as nossas experiências pessoais vieram a enriquecer muito. Foi uma coisa que marcou muito. Eu acho o PDP interessante porque foi uma maneira de abrir horizontes para o meu conhecimento. Nós professores nos reunimos, fizemos um estudo de como a gente iria seguir esse PDP e para mim foi muito importante. Ajudou muito também a ver de uma outra forma a educação, e essa forma seria a que o aluno interagisse mais dentro do processo. Agora, no GDP, o que marcou muito foi a primeira vez que eu fui para Belo Horizonte. Fui insegura, sem saber de que se tratava, e que eu ia trazer com um monte de trabalho, de serviço. Nós trouxemos, reunimos os grupos, nos ajudamos. Então, uma coisa que marcou foi quando todo mundo “vestiu a camisa” para seguir esse projeto com união.

O PDP é um programa que até agora está dando certo, porque acho que é nossa união que ajudou. Não terminou ainda, não posso te falar com certeza se vai dar certo ou não, mas, pelo menos as mudanças que nós tivemos e a união de todos, tudo isso valeu. O CBC, da forma como nós estamos passando, o que foi aprovado da primeira vez até agora nessa época, funcionou direitinho, está tranqüilo, bom, houve um maior interesse, uma maior participação dos alunos, o que já falei também. Na parte de avaliação eles se preocupam. Antigamente, eles faltavam no dia de prova para fazer no outro dia, para fazer recuperação, e agora não, eles procuram fazer já as avaliações, mesmo porque tem a parte de avaliação de área, e eles querem se enquadrar dentro dos bons alunos.

Realizamos as reuniões de GDP, inicialmente, todas aos sábados. Todos os professores do grupo vinham e ficavam questionando porque estavam ali e que não estavam ganhando nada com isso. Mas esse ano é que eles estão vendo os frutos que estão colhendo, tanto profissionais, quando educacionais. Estão bem animados e agora eles caíram na real de que esse foi um ótimo momento.

Agora, no que se refere aos recursos disponibilizados pela SEEMG para a implantação do CBC, não temos que dizer que não veio recurso. Todos que a gente pediu dentro do PDP vieram. Vieram tanto os recursos do CBC quanto os recursos do PDP para a melhoria do ensino.

Entrevistas realizadas com os Representantes de Área do Grupo de Desenvolvimento Profissional

Entrevistado R1

1ª Parte – Caracterização

A professora tem 53 anos. Formou-se em Ciências Sociais em 1978. Leciona a Disciplina de Geografia em uma escola estadual de ensino fundamental e médio e é da Área de Ciências Humanas. Tem 28 anos de tempo na docência. Tem Pós-Graduação Lato Sensu intitulada “O Processo Ensino Aprendizagem: uma fundamentação filosófico-antropológica e técnico pedagógica”.

2ª Parte – Respostas da Representante de Área de GDP relativas ao Projeto

O Projeto de Desenvolvimento Profissional não atende à nossa expectativa, pautando a visão dos tecnicistas do Projeto (PDP). É complexo, gerador de angústias... Sou professora de Geografia, na conexão tempo X espaço e também na quebra de paradigmas... Não tivemos acesso aos critérios adotados para esta ou aquela escola estadual ser selecionada como Escola-Referência, muito menos ao que estava acontecendo ao PDP e ao CBC em 2003, 2002, 2001 para que pudéssemos discernir o desejo burocrático de 2004, em se tratando da educação do Estado de Minas Gerais. Dúvidas geradas: Quem educa o educador? Para que serve o PDP? A quem serve o PDP? Faltou metodologia com liderança capaz de focar em pessoas (trabalhadores do ensino), em resultados e inovação, num arrastão de flexibilidade, na desconstrução dos paradigmas já estabelecidos, na construção de novos para percebermos e vermos com uma atitude psicológica e entendimento de que visão é subjetividade. Quanto ao aparato gráfico, ou melhor, material via computador, considero pouco objetivo. Tínhamos muitas perguntas que ficaram sem respaldo dos tecnicistas.

Em relação ao processo de elaboração de novas propostas curriculares o que tenho a dizer é o seguinte: elaboração de quê? As novas propostas curriculares para as diversas disciplinas já estavam prontas, só precisando das Escolas-Referência para referendá-las. Processo quer dizer realização contínua e prolongada de alguma atividade. Quanto ao PDP atuei de 2004 até hoje. Se não atuo, impossibilito-me do direito de divergir, questionar, aparar arestas, de pensar e refletir, analisar, comparar, romper com os velhos paradigmas e discernir sobre os novos que já estão sendo propostos que são as Propostas Curriculares das disciplinas da Educação Básica para as escolas de referência da rede estadual de Minas Gerais. E o próprio título prova que as mesmas já referendam a proposta, do contrário isto seria impossível. Tentamos ir à busca dos cento e dezoito (118) títulos de livros de autores recomendados para o CBC, nem a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, com a sua biblioteca, pôde nos atender. Não tínhamos verba para comprá-los e alguns deles já estavam com edição esgotada. De 2004 até 2006 fizemos algumas leituras de textos de Antônio Zaballa, Phillipe Perrenoud, Edgar Morin e Moacir Gadotti. Quanto ao CBC fiz leitura da introdução, páginas 03 até 18. Envolvendo estudo, leitura da página 20 até 48. Os estudos foram relacionados aos Temas Complementares, Eixo Temático e Tema Dimensão Atitudinal e Valorativa. As sugestões de orientações pedagógicas propostas pelos professores do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) à SEEMG, percebemo-las somente na alteração, na ordem dos tópicos e habilidades básicas.

Com relação a minha disciplina, fico perplexa. Se fosse pautado o ato de referendar de forma clara e objetiva, interativa, o envolvimento poderia ser outro... Percebo carência didática, metodológica e pedagógica. A inclusão reflexiva não aconteceu no espaço/tempo para interação com a proposta do Ensino Fundamental/Ensino Médio por área de estudo. Havia eixos desnorteadores como: “queremos deixá-los inseguros, mordam a isca – verba...” “seja responsável por esta grana, a responsabilidade é também do grupo de estudo”. Quanto ao projeto, ou melhor, quanto à tecnologia de projetos, conseguimos elaborar alguns e foram aprovados. Logo fomos desapontados, “não servem, queremos outros”. “Queremos ação, globalização,

revolução técnica científica”. “Não questionem... “Atenção, MG tem mais de 830 municípios, queremos material humano competente, queremos resultado, inovação; indignar-se, jamais” “Avante! Nós avaliamos o seu desempenho”. “A nova ordem é clicar”. Aprenda a usar o data-show”. “Enfim, você pertence à uma única categoria que, ao entrar no mercado de trabalho não questiona quanto vale a sua mão-de-obra na educação”. “Coloquem os neurônios no lugar, em janeiro de 2007 a verba do GDP, por área será de 98.000, 00 reais”. É ou não é parecida com a dos suplentes dos deputados federais? Equivoquei-me, desde o governo Azeredo não havia tanto investimento nas disciplinas da área de Humanas. Congratulações à secretária de educação pelo grande desafio à educação de Minas Gerais. A área de Humanas partilhou um momento fantástico com a verbinha. Fizemos o maior alarido na hora de escolher materiais de Geografia, História e até mesmo Biologia. Sabemos investir também em qualidade quanto ao visual. Conseguimos até uma filmadora, a primeira em 28 anos de trabalho na Rede Estadual de Minas Gerais.

A sala de aula é o mais eloqüente desafio. Estamos cientes que a comunidade escolar também está sendo contemplada com o tempo partilhado pelo Grupo de Desenvolvimento Profissional.

Entrevistado R2

1ª Parte – Caracterização

A professora tem 46 anos. Possui licenciatura plena em Letras. É da área de Códigos e Linguagens e leciona a Disciplina de Português e Literatura no Ensino Médio, em uma Escola-Referência estadual de ensino fundamental e médio. Formou-se em 1982 e tem 28 anos de tempo na docência. Tem Pós-Graduação em Língua Portuguesa.

2ª Parte – Respostas da Representante de Área de GDP relativas ao Projeto

Eu acredito que o Programa de Desenvolvimento Profissional deveria ser explicado primeiramente com mais detalhes porque, depois que ele começou a ser aplicado, começou a provocar uma série de dificuldades de realização: primeiro, nem todos os professores entenderam a proposta; alguns não participaram logo de início; segundo, é muito trabalhoso e são grupos pequenos que levam muito a sério e isso a gente sente na escola como um todo; terceira dificuldade que eu vejo é participar de todas as reuniões propostas, são muitas reuniões, nós estamos cansados, sabe? Essa é a realidade. Além dos nossos compromissos com a escola, em si, com a parte pedagógica, direção, administrativa, o PDP toma o tempo com reuniões extras, são reuniões que nos trazem aqui em um sábado, o dia inteiro, por exemplo. E uma outra dificuldade que eu vejo é com relação ao GDP. Os livrinhos não são estudados por todos os integrantes, pelo menos na área de Português eu percebo isso, tem aqueles que falam: O que estava escrito no livrinho? Ah, você que leu resume para mim? Esperam que o representante de área faça. Então isso não é um trabalho efetivo, isso não é ler, interpretar e discutir, é ficar esperando que o outro faça por você. Então o projeto de Português de Ensino Médio, por exemplo, eu praticamente fiz sozinha, porque o projeto de Ensino Fundamental foi feito por outro professor. Essas são as dificuldades que eu vejo.

Eu tenho muito boa vontade, você vê que eu passo grande parte do tempo aqui na escola, às vezes, eu venho à tarde, até presto assessoria para outros professores que pedem. Eu colaborei com a implantação do projeto de leitura na escola, do desenvolvimento do PDP, então é isso que eu vejo de dificuldade. Agora não sei até que ponto isso nos trará vantagem de futuro, porque é muito serviço para pouco tempo de execução, e eu não vejo comprometimento de todos os alunos, eles não entendem isso, porque para eles é difícil.

Sinto, no meu GDP, em relação ao processo de elaboração das novas propostas curriculares, a dificuldade em cumprir o programa do CBC exigido pela Secretaria. Na verdade eles já tinham isso tudo pronto, o curriculum já estava pronto e eles depois fizeram toda uma encenação. Nós montamos mas, na verdade, eles retornaram para nós aquilo que eles queriam que nós fizéssemos, ou seja, organizamos os tópicos, mas a SEEMG já tinha tudo pronto. O nosso governador é um homem inteligentíssimo, a ponto de ele querer levar isso como “carro chefe” para eleição de candidatura para presidente da República. Essa é minha opinião, não estou respondendo por outros professores, estou respondendo por mim. E outra, ele precisava usar essa verba, que já existia quando ele reuniu toda a equipe dele, para colocar em ação um projeto grandioso. Sabe por que eu te falo isso? É porque eu também trabalho no Estado de São Paulo e, toda segunda-feira, vou para São José do Rio Pardo. Lá os professores acham que o Aécio Neves é um deus. No Rio de Janeiro é a mesma coisa. Então, eles têm o ensino de Minas Gerais como ensino de primeiro mundo. Mas eles não sabem as implicações que vêm trazendo para nós, esse nosso cansaço, essa nossa angústia, porque nós estamos assim, com vontade de desistir do projeto. A gente não desiste porque isso pode trazer um prejuízo ao nosso diretor e, em consideração ao nosso diretor, a gente não desiste. Até um processo administrativo ele pode sofrer porque é o seguinte: quando veio a proposta para nós, aderimos à chamada Escola-Referência. Ao fazer um acordo, a escola teve que fazer um termo de compromisso. Parece que a escola recebe um formulário em nome da SEEMG e emite essa informação de que houve um acordo entre os membros e esse acordo é assinado pelo diretor. Diante desse acordo, ele responde por nós, por

isso a gente só não desiste porque ele pode entrar em processo administrativo por essa desistência. O único órgão que poderia nos desvincular por alguma falha, seria a SEEMG.

Nós temos, aqui na escola, uma minoria que sofreu uma lavagem cerebral mostrando o lado mais bonito, exemplo: o financeiro. A equipe de assessoria pedagógica específica, mas não está havendo progresso nos alunos com esse projeto em termos de aprendizagem. Esses cursos, que são dados em Belo Horizonte, mostram o lado mais bonito do projeto, e nós sabemos, por exemplo, que já funciona nos colégios técnicos e os colégios técnicos têm todo um suporte e a quantidade de colégios técnicos é mínima. Agora, só que fazem parte das Escolas-Referências duzentas e vinte escolas, mais as escolas associadas, quatrocentas e quarenta. Você acha que tem condição de fazer isso? Além do suporte financeiro, há toda uma equipe pedagógica dando suporte às escolas técnicas. Nós não temos isso, por exemplo: como implantar o CBC todo? Porque eles mandam o CBC, mas não explicam como trabalhar em sala de aula? O professor tem que ser mágico e descobrir uma maneira de trabalhar.

Veja o que aconteceu comigo. Como coordeno a área, fiz uma palestra em Monte Belo, mas eu não sei se o que eu fiz está certo. Eu fiz com boa vontade, e faço dentro da sala de aula para que o beneficiado seja o meu aluno, o maior interessado é ele. Eu tenho tido uns progressos pequenos, mas porque eu me esforço muito.

O que veio para nós foi que a gente tem que dar um programa inteiro no primeiro colegial como se fosse o primeiro, o segundo e o terceiro ano, de forma superficial. Foi o que eu entendi. A partir do segundo ano, a gente faz um aprofundamento também superficial, porque é impossível cumprir à risca. Pense bem, veio a prova diagnóstica, nós professores tivemos dificuldades de responder o gabarito, isso significa que a prova tem um nível elevadíssimo. Eu vou provar para você porque eles colocaram um texto que foi retirado de Grande Sertão Veredas. Guimarães Rosa foi um poliglota, ele usou de palavras de outros idiomas. Fizeram uma pergunta para que o aluno reconhecesse o gênero textual, e isso ele não estuda no primeiro ano. Depois, uma outra questão que eu achei assim um pouco complicada foi que eles

pegam um Vinícius de Moraes que nós trabalhamos no terceiro ano, que fala sobre a estética barroca. Em comparação ao trecho modernista de Vinícius de Moraes, eles não sabem fazer essa literatura comparada, e na grade curricular oferecida pela SEEMG foi retirada a literatura. Você quer outra questão? Essa grade curricular já veio sugerida para poder dar certo, quer dizer, se você aplica a da SEEMG e não der certo, a culpa é da escola. E se você altera e não der certo, a culpa é da escola. Eles estão se eximindo de qualquer culpa. Caso esse projeto não dê certo, a culpa é sempre nossa. Nós que somos incompetentes. Eu não sei se porque sou muito crítica, olha só o que aconteceu: o mel dos lábios de Iracema é como favo que a abelha fabrica no tronco da andiroba. Os alunos não sabem o que é andiroba, não é interpretação literária, não vai ter literatura, como é que faz? Como se explica isso para o aluno, sendo que vai ter que dar a matéria nos três anos em apenas um? Olha o que eles fizeram. Pegaram uma imagem sobre arcadismo, não é literatura? Olha a divisão das épocas literárias, em comparação com uma obra de arcadismo. O aluno não estudou isso ainda, não chegou até aqui. Alguns conteúdos fogem do conhecimento do aluno, eles pegaram aqui um poema de Gregório de Matos, no Barroco. Embora os meninos estudem no primeiro ano, mas o vocabulário é difícil, a ordem dos termos é inversa, eles não têm esse conhecimento. Olha o que eles colocaram: uma poesia concreta. A gente trabalha no quarto bimestre, do terceiro ano do Ensino Médio. Eles querem que os alunos identifiquem as características da poesia concreta. É impossível o aluno ter esse conhecimento global em trinta questões. Isso que citei é da segunda prova diagnóstica. Você tem que ver a primeira que o menino fez em abril. A primeira prova foi em abril e a segunda foi agora em novembro. Eu fico preocupada, o que eles querem? Eles querem medir o conhecimento do professor, do aluno, ou o trabalho da escola como um todo? Com que intenção? Agora, se for pra depois dizerem que nós temos uma escola de incompetentes e isso repercutir na nossa avaliação de desempenho, é incoerente. Isso vai repercutir na avaliação de desempenho do professor?

Apesar de algumas situações preocupantes, esse projeto nos leva a refletir mais sobre a educação e os rumos que ela deverá levar daqui para frente. O profissional precisa se atualizar, precisa entender a escola como um

centro de informação cultural para o adolescente, e precisa buscar alternativas para que o trabalho seja feliz dentro da instituição. Aí, sim, o trabalho vai ter uma finalidade mais concreta, porque, senão, fico pensando: eu tenho um filho aqui e um sobrinho submetidos a esse sistema. Por isso ele tem que ser sério e também para os demais alunos e familiares que acreditam na escola David Campista, que sempre foi referência para o Estado de Minas Gerais.

Vou te mostrar por que: o resultado no ENEM sempre foi superior a várias escolas. Nós estamos trinta e dois por cento acima da média no país. Nós estamos acima da média no Estado de Minas Gerais e nós estamos acima da média nos municípios em relação às escolas estaduais. Na prova de redação mais a objetiva, nós estamos quarenta e um por cento acima no país, quarenta e três por cento acima em Minas Gerais. Na média da prova objetiva, nós também estamos trinta e um por cento acima e, na média total, entre prova objetiva e redação, nós também estamos, trinta e nove vírgula oito no país, quarenta e três vírgula três no Estado, e trinta e quatro vírgula oito no Município. O grande problema da SEEMG: os resultados ainda não foram apresentados, de concreto nós não temos nada, quais foram as escolas estaduais que prestaram a prova do ENEM ano passado? Nós da EE David Campista, João Eugênio, Francisco Escobar, Cleusa Lovato, Arlindo Pereira e José Castro superamos e isso é um sucesso para nós. Eu fiz a consulta pela internet. Quer dizer que nós não temos participação nenhuma nesse resultado? A única participação efetiva nossa é o aluno que fez a prova e que foi um número significativo.

Eu consegui mostrar porque nós somos referências. Outra coisa que eu gostaria que você soubesse é que a escola tem a melhor equipe de professores graduados, pós-graduados, mestres e doutores. Nós temos aqui o Glauber que é mestre, a Vera que é mestra, o Gerson que é doutor e os demais são pós-graduados Lato Sensu. Nós não temos professores com graduação inferior. Para ser uma escola referência não precisamos de um título dado pelo Estado. Eu tenho aqui tudo sob controle no meu caderno, eu tenho as decisões que a gente toma, a pauta das reuniões, os professores comparecem, o calendário da escola, alguns pensamentos que a própria supervisora traz para a gente... eu anexo tudo aqui. Tenho o curso de

Educação Física que os professores fizeram em Belo Horizonte pronto para o momento que o diretor solicitar. Eu acho que nós poderíamos ter um trabalho mais produtivo se não fosse referência do Estado. Por isso que essa observação é importante, a gente sempre fez um trabalho muito sério, a gente se doa. A gente só não desiste por causa do diretor porque ele pode responder por um processo administrativo.

Entrevistado R3

1ª Parte – Caracterização

O professor tem 37 anos. É bacharel e licenciado em Física. Leciona a disciplina de Física no Ensino Médio em uma Escola-Referência estadual de ensino fundamental e médio. É da área de Ciências da Natureza e Matemática e está há 10 anos na docência. Tem Pós-Graduação Stricto Sensu em Física aplicada à Medicina e à Biologia.

2ª Parte – Respostas do Representante de Área de GDP relativas ao Projeto

A proposta em si do governo do Estado em relação ao Programa de Desenvolvimento Profissional, é boa. Formação continuada é algo que a gente sente falta. Ficamos muito envolvidos com o dia-a-dia em sala de aula e acaba não tendo tempo. Por vontade própria, você dificilmente vai buscar informações novas, coisas novas. Então você fica meio estagnado. Agora, por outro lado, eu acho que precisa ser mais um pouco organizado. Ele é meio redundante em alguns aspectos onde você fica retornando várias vezes, fica voltando sem conseguir fechar o assunto. Algumas propostas têm início e depois elas são interrompidas bruscamente, sem continuidade, posso até te dar um exemplo: a gente recebeu, para estudo no GDP, um material sobre estatística, análise e estatística de dados. Eu peguei esse material, foi distribuído para que a gente pudesse estudar e discutir. Acabou não sendo concluído o assunto.

No entanto, há dois pontos favoráveis que a gente pode destacar no PDP: primeiro, é você ser posto a discutir sobre alguns assuntos, mesmo que a proposta em si não seja muito boa, mas refletir sobre algumas idéias é importante. Ter esse tempo, mesmo que seja obrigado, é importante; e o outro aspecto é que você não está pensando sozinho, quer dizer, você está se reunindo com outras pessoas e está trocando um pouco de idéia, de opiniões. Só por esses dois motivos já seria válido. Se tivesse uma proposta mais

adequada, mais bem elaborada, seria melhor ainda. Acho que, basicamente, desse programa é isso aí, esses são os pontos mais relevantes do programa.

Quanto ao processo de elaboração das propostas curriculares, nós temos duas coisas: a primeira é que a gente não participou do processo. A proposta veio para nós pronta. Nós a discutimos, procuramos destacar alguns pontos que a gente achou que não estava de acordo, retornamos isso para a SEEMG e aparentemente não obtivemos resposta nenhuma. Foram feitas adequações no CBC e em momento nenhum a gente foi consultado sobre essas adequações. Tiveram que fazer cortes no CBC porque a carga horária estava acima da carga horária prevista e a escolha do que cortar e do que deixar foi unilateral. A equipe de elaboração, lá em Belo Horizonte, tomou a decisão, realizou o corte. O que a gente decidiu fazer aqui foi estudar a proposta e tentar pensar como executá-la em si porque, participar da elaboração do projeto em si, a gente não teve essa oportunidade. Coube a nós o papel de executor, como é que a gente vai colocar a proposta para funcionar, foi isso que a gente acabou fazendo esse tempo todo. Ficamos tentando trabalhar a proposta à realidade de trabalho nossa aqui, de executar, mas não dava para discutir: “ah, vamos cortar isso aqui”; “vamos trabalhar aquilo ali”. Acho que, resumidamente, é isso aí. Para a proposta em si, a gente não conseguiu, veio de cima para baixo. As reuniões que acontecem em Belo Horizonte estão com uma visão fechada. Eles até entendem alguns problemas que a gente passa e tentam adequar, mas a gente não é consultado sobre essa adequação, continua vindo de cima para baixo, ninguém pergunta se isso deve ficar mesmo aí e se não deve ficar.

Um ponto interessante da proposta do CBC, que a gente pode destacar, é a recursividade. Isso aí, pedagogicamente, é o aspecto que mais interessa, com um curriculum em espiral e não linear. A proposta de você trabalhar o assunto em um determinado momento, em um nível mais simples, mais conceitual e depois voltar nesse conteúdo em um outro ano, aprofundar um pouco e depois aprofundar um pouco mais em um novo momento. De acordo com a experiência que a gente tem, é uma vantagem muito grande, pois, no processo linear, você tem que começar um conteúdo, depois encerrar e pronto, acabou. Não retorna mais. Um outro aspecto que acho interessante é

você ter uma base toda no Estado que é de tentar garantir que todas as escolas cumpram um mínimo necessário. Esses são dois aspectos interessantes. Agora eu questiono a escolha que fizeram dos conteúdos de Física presentes no CBC. Eu acho que eles deixaram de fora alguns conteúdos que são interessantes e mantiveram alguns conteúdos que não são tão relevantes assim. Eu acho que a maneira como foi feita a escolha não ficou clara. Por que escolher determinado conteúdo e não escolher outro? Não consegui entender a lógica por trás disso aí. Embora tivéssemos uma conversa lá em Belo Horizonte com o coordenador do CBC, a resposta de por que não escolher um certo conteúdo foi de que os professores não estariam qualificados para dá-los. Eu o questionei: por que você não qualifica o professor em vez de cortar o conteúdo? Acabou não respondendo. Mas tem certa lógica por trás disso aí, porque a explicação que ele me deu não é tão absurda assim. Se você pensar, aqui no Sul de Minas, estamos em uma região privilegiada se você pensar em formação específica em todas as áreas. Mas, em algumas regiões como norte, nordeste de Minas, você tem carência de professores em algumas áreas. Então, esse pessoal que está fora da sua área, às vezes tem uma formação específica e tem dificuldade para desenvolver certos conteúdos. Você tem que escolher algo para abranger tudo aquilo ali, pelos menos em um primeiro momento.

Em termos de formação continuada, o Estado poderia pensar numa proposta de formação continuada na forma de educação à distância, mas usando um pouco de recurso de internet. Não há programas específicos com programação e estudo para ter maior aproveitamento nos termos de formação através da internet. Usando educação à distância havendo uma programação, onde eu entro na internet, baixo, estudo, faço por ali as perguntas, sem eu ficar me locomovendo para Belo Horizonte e nem as pessoas vindo aqui. Acho que o custo disso seria menor e o número de pessoas que participariam disso seria maior. A proposta do CBC como um todo é uma boa proposta, porém, a grade curricular para segundo e terceiro ano, na minha visão, é sem noção pedagógica. A visão de Ciências Humanas e Ciências Exatas vão contra a formação integral do aluno. A formação de turma no primeiro ano do Ensino Médio vai ser feita na área de pior desempenho e não na área de melhor

desempenho. Você vai fazer com que eu trabalhe o ano inteiro tentando melhorar os alunos que apresentam mais dificuldades naquela área, que é aceitável, porém, para o aluno que se destaca naquela área e não tem a disciplina, quando nos reencontrar no terceiro ano, eu vou ter um desnível muito grande entre o aluno que ficou um ano com Física e o aluno que não teve Física. Isso vai prejudicar, inclusive é uma crítica que a gente faz ao Estado porque uma proposta desse tipo tem que vir com uma fundamentação pedagógica. Onde está a fundamentação pedagógica de que essa formação curricular tem vantagem sobre a formação tradicional que envolve todas as disciplinas? Em nenhum momento ele apresenta uma justificativa pedagógica, ele apresenta justificativa dizendo que ele vai ter que melhorar a qualidade de ensino, resolver o problema de desigualdade, mas não vejo onde a quebra de grade curricular vai melhorar isso, não consigo visualizar essa melhora.

Resoluções pertinentes à pesquisa

RESOLUÇÃO SEEMG N° 666, DE 07 DE ABRIL DE 2005.

Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades do ensino estaduais que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio.

A Secretária de Estado da Educação, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei n° 9394/96, de 26 de dezembro de 1996, Resolução CNE/CEB n° 02 de 07 do abril de 1998, Res. CNE/CEB n° 03, de 26 de junho de 1998, e Resolução SEEMG n° 521/04, de 02 de fevereiro de 2004, e com o objetivo de:

estabelecer parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, respeitando as especificidades e identidade de cada escola;
definir conjunto de conteúdos básicos comuns a serem ensinados por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio

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 dos docentes da rede estadual, instituído pela Lei Complementar n°. 71, de 30 do julho de 2003. RESOLVE:

Art. 1º-. Estabelecer os Conteúdos Básicos Comuns - CBC, para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, constantes do Anexo A, a serem ensinados obrigatoriamente por todas as unidades estaduais de ensino.

Art.2º- As unidades estaduais do ensino devem implantar os Conteúdos Básicos Comuns- CBC, a partir do início do ano letivo de 2005, conforme o planejamento curricular das suas ações pedagógicas, devendo os mesmos serem enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e as necessidades dos alunos.

Parágrafo Único - Caberá a cada escola distribuir os conteúdos do CBC pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares.

Art.3º - O aluno que, em processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido ao longo do ano letivo, não demonstrar domínio dos conteúdos do CBC de cada componente curricular correspondente a série em que se encontra matriculado, não poderá ser promovido a série seguinte, respeitadas as regras de progressão parcial.

Parágrafo Único - A avaliação do aluno em regime de progressão parcial, em cada componente curricular, será feita, a partir de 2005, tornando-se como base de referência o seu domínio dos conteúdos do CBC.

Art. 4º - Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC deverão ser tomados como matriz de referência para as avaliações que ocorrerem, a partir de 2005, no contexto do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB e do Programa de Avaliação da Aprendizagem, associado ao processo de Avaliação de Desempenho Individual - ADI dos docentes da rede estadual.

Parágrafo Único - A SEEMG deverá desenvolver e disponibilizar na Internet o Centro de Referência Virtual do Professor - CRV contendo orientações pedagógicas e recursos didáticos para implementação dos CBC, bem como um Banco Mundial dos itens para colaboração de testes de avaliação abrangendo todos os conteúdos dos CBC.

Art.5º - Os Diretores das unidades do ensino deverão promover estudos e avaliação dos CBC dos diversos componentes curriculares e preencher, até 31 de maio de 2005, o Formulário de Avaliação (Anexo B) que estará disponibilizado no "site" da SEEMG, a partir de 01 do maio.

Parágrafo Único - Em função da avaliação e das sugestões apresentadas pelas escolas, os Conteúdos Básicos Comuns poderão sofrer modificações para o ano letivo de 2005.

Art.6º - Caberá à Secretaria de Estado da Educação, por meio das Superintendências Regionais do Ensino, fazer o acompanhamento, o controle e avaliação das unidades de ensino estaduais quanto ao cumprimento da presente Resolução.

Art.7º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. Secretaria de Estado de educação, em Belo Horizonte, aos 07 de abril de 2005.

Expediente

Republicação: ANEXO 1 da Resolução 666/2005

CONTEÚDO BÁSICO COMUM (CBC) DE ARTE ENSINO FUNDAMENTAL (5ª/8ªS)

EIXO TEMÁTICO, TEMA, SUBTEMA	
Eixo Temático I: Conhecimento e Expressão em Artes Visuais Tema: Percepção visual e sensibilidade estética. SUBTEMA: Apreciação e análise de imagens e objetos artísticos.	Eixo Temático IV: Conhecimento e Expressão em Teatro TEMA: Percepção dramática e sensibilidade estética. SUBTEMA: Ação dramática em diferentes espaços
Tema: Movimentos artísticos em artes visuais em diferentes épocas e diferentes culturas. SUBTEMA: Relações entre as artes visuais e seu contexto na história da humanidade.	TEMA: Movimentos teatrais em diferentes épocas e diferentes culturas. SUBTEMA: Contextualização do teatro brasileiro em diferentes períodos da história.
	TEMA: Elementos do Teatro
Tema: Elementos das artes visuais e audiovisuais. SUBTEMA: Elementos formais da obra de artes visuais e audiovisuais.	TÓPICOS DE CONTEÚDO
	1- Análise de obras de artes visuais. 2- Crítica de obras de artes visuais. 3- Análise e crítica de obras de artes visuais produzidas em Minas Gerais.
Tema: Expressão em artes visuais. SUBTEMA: Elaboração de obras em artes visuais.	4- Estudo da história das artes visuais.
Eixo Temático II: Conhecimento e Expressão em Dança Tema: Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética. SUBTEMA: Análise de produções de dança contemporânea.	5- Introdução à teoria da cor. 6- Introdução à teoria da forma. 7- Introdução à composição. 8- Glossário. 9- Introdução às artes audiovisuais.
Tema: Movimentos artísticos em dança em diferentes épocas e diferentes culturas. SUBTEMA: Contextualização da dança na história da humanidade.	10- Elaboração de obras bidimensionais. 11- Elaboração de obras tridimensionais.
TEMA: Elementos da dança. SUBTEMA: Elementos formais da dança.	12- Apreciação e análise de danças. 13- Análise e crítica das obras de dança produzidas em Minas Gerais.
TEMA: Expressão em dança. SUBTEMA: Expressão corporal e gestual.	14- Estudo das premissas da dança.
EIXO TEMÁTICO III: Conhecimento e Expressão em Música TEMA: Percepção sonora e sensibilidade estética. SUBTEMA: Os sons em fontes sonoras diversas.	15- Planos e peso dos gestos. 16- Glossário. 17- Espaço, tempo, ritmo e movimento.
TEMA: Movimentos artísticos em Música em diferentes épocas e em diferentes culturas. SUBTEMA: Relações da Música e suas funções em diferentes contextos.	18- Improvisação coreográfica. 19- Interpretação de coreografias.
TEMA: Elementos musicais. SUBTEMA: Estruturas básicas do discurso musical.	20- Produção dos sons e construção de fontes sonoras diversas. 21- Estudo da voz.
	22- A música em seus aspectos históricos, sociais e étnicos.
TEMA: Expressão Musical. SUBTEMA: Discurso musical.	23- Melodia, Harmonia e Ritmo. 24- Forma. 25- Glossário.
	26- Improvisação e criação musical com voz e/ou instrumentos musicais. 27- Interpretação musical com voz e/ou instrumentos musicais.
	28- Espaços cênicos, gestos e movimentos corporais. 29- Análise e crítica dos espetáculos cênicos.
	30- Estudo da abrangência do Teatro e sua história. 31 - Modalidades e funções teatrais.
	32 - Narrativas e estilos teatrais e ação dramática.

SUBTEMA: Narrativas teatrais.

33 - Glossário.

TEMA: Expressão em teatro.

34 - Espaço, Tempo, Ritmo e Movimento.

SUBTEMA: Expressão corporal e gestual.

35 - Improvisação e criação de personagem.

36 - Interpretação teatral.

CONTEÚDO BÁSICO COMUM (CBC) DE CIÊNCIAS ENSINO FUNDAMENTAL (5ª/8ªS)

EIXO TEMÁTICO: TEMA. SUBTEMA	TÓPICOS DE CONTEÚDO
EIXO TEMÁTICO I: DIVERSIDADE TEMA: Diversidade da vida nos ambientes	1 - Características dos ecossistemas brasileiros. 2 - Teia alimentar e decomposição. 3 - Impactos ambientais e extinção de espécies. 4 - Materiais e suas propriedades. 5 - Reações químicas: ocorrência, identificação e representação. 6 - Reciclagem e preservação ambiental.
EIXO TEMÁTICO II: AMBIENTE E VIDA TEMA: Conservação manejo do solo.	7 - Formação e fertilidade dos solos. 8 - Causas de erosão e perda da fertilidade do solo. 9 - Técnicas de conservação dos solos.
TEMA: Energia nos Ambientes	10 - Transformações e Transferências de Energia. 11 - Obtenção de energia pelos seres vivos: fotossíntese, respiração Celular e Fermentação.
EIXO TEMÁTICO III: CORPO HUMANO TEMA: A dinâmica do corpo.	12 - Sistemas do corpo humano e suas integrações. 13 - Funções de nutrição no corpo humano. 14 - Doenças infecciosas e parasitárias.
TEMA : Sexualidade.	15 - Adaptações reprodutivas dos seres vivos. 16 - Reprodução Humana: características e ação hormonal. 17 - Métodos contraceptivos.
EIXO TEMÁTICO IV: INTERAÇÃO DOS SERES VIVOS COM O AMBIENTE TEMA: Visão e fenômenos luminosos.	18 - Propagação e reflexão da luz. 19 - Estrutura do olho humano e funcionamento da visão.
TEMA: Regulações térmicas.	20 - Temperatura, Calor e Equilíbrio térmico. 21 - Regulação de temperatura nos seres vivos.
EIXO TEMÁTICO V: TECNOLOGIA E SAÚDE TEMA: Conservação dos Alimentos.	22 - Papel dos microorganismos na produção de alguns alimentos. 23 - Condições para desenvolvimento de microorganismos. 24 - Decomposição de materiais.
TEMA: Qualidade e tratamento de água.	25 - Ciclo da água. 26 - Tratamento da água. 27 - Doenças de veiculação hídrica.
EIXO TEMÁTICO VI - SEGURANÇA PESSOAL E SOCIAL TEMA: As drogas e seus efeitos no sistema nervoso.	28 - Sistema nervoso e transmissão de impulsos. 29 - Drogas e sistema nervoso.
Tema: Eletricidade	30 - Circuitos elétricos simples. 31 - Eletricidade em nossas casas.
EIXO TEMÁTICO VII - HISTÓRIA DA VIDA NA TERRA Tema: Mecanismos de Herança.	32 - As características herdadas e as influências do ambiente. 33 - As explicações de Mendel.
TEMA: evolução dos Seres Vivos.	34 - Fósseis como evidência da evolução. 35 - A seleção natural.
EIXO TEMÁTICO VIII- IMAGINANDO MODELOS TEMA: O Mundo muito grande.	36 - A Terra no Espaço. 37 - Tópico 37: Força e Inércia.
Tema: O Mundo muito pequeno.	38 - Modelo cinético molecular. 39 - O comportamento elétrico da matéria. 40 - Introdução ao conceito de átomo.

Republicado o Anexo 1 da Resolução 666/2005, em virtude de incorreções na edição do dia 08/04/2005

Resolução SEEMG no. 753, de 06/Jan/2006

Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência.

A Secretária de Estado de Educação, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998, e com o objetivo de:

- oferecer uma educação de excelência nos cursos de ensino médio promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos na educação básica;
- elevar os padrões de exigência para o desempenho acadêmico dos alunos;
- assegurar aos alunos do ensino médio capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos,

RESOLVE:

Art. 1º Fica instituída a organização curricular dos cursos de ensino médio a ser implementada nas escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência que ministram o ensino médio.

§1º As escolas Associadas do Projeto Escolas-Referência que reúnam condições necessárias de organização e funcionamento poderão implantar a nova organização curricular.

§2º A implantação dos novos currículos será gradativa, a partir de 2006, para as turmas de alunos que cursam o 1º Ano do ensino médio.

Art. 2º A organização curricular do ensino médio abrange o ensino regular, a educação de jovens e adultos e os projetos de aceleração de estudos, conforme as alternativas constantes do ANEXO 1, desta Resolução:

I - Ensino médio regular diurno, opção 1;

II - Ensino médio regular noturno, opção 2;

III - Ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, opção 3;

IV - Projeto de Aceleração de Estudos no ensino médio, opção 4.

Art. 3º No ensino médio regular diurno deverão ser matriculados os alunos que apresentam correspondência idade-série na faixa etária própria do nível de ensino.

Parágrafo único. Será concedida matrícula no período noturno para os alunos que se encontram na situação prevista no caput quando só configurar motivo de força maior.

Art. 4º A organização curricular do ensino médio apresenta uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino:

I - no 1º ano, obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns definidos pela Resolução SEEMG nº 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no ANEXO II, desta Resolução;

II - no 2º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento, conforme especificado no ANEXO III, desta Resolução;

III - no 3º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos nas referidas áreas, conforme o especificado no ANEXO IV, desta Resolução.

Art. 5º Q número de módulos-aula por disciplina, estabelecidos nos ANEXOS II, III e IV desta Resolução, constitui o mínimo que a escola deve observar para cada uma daquelas disciplinas.

Parágrafo, único. Os módulos-aula previstos para outras disciplinas em opção semestral, conforme constam dos ANEXOS II, III e IV, poderão ser utilizados pela escola para:

I - aumentar o número de módulos-aula de disciplinas do Currículo Básico Comum;

II - introduzir novas disciplinas;

III - oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

Art. 6º Na organização curricular, a partir do 2º ano, considerar-se-á o máximo de 8 disciplinas anuais.

Art. 7º No ensino médio regular noturno, deverá ser previsto, obrigatoriamente, o mínimo de 600 módulos-aula de atividades complementares.

Parágrafo único. As atividades de que trata o caput do artigo e as aulas de Educação Física deverão ser oferecidas em horários extra-turno.

Art. 8º A escola poderá oferecer, a partir do 2º ano, uma segunda Língua Estrangeira Moderna para os alunos da área de Ciências Humanas.

Art. 9º Na implementação da organização curricular em áreas de conhecimento, previstas nos ANEXOS III e IV, deve-se observar o mínimo de 25 alunos para reorganização das turmas.

Art. 10 Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas deve-se considerar:

I - No 2º ano:

a) livre opção para os alunos que apresentarem aproveitamento igual ou superior a 70% nas avaliações dos Conteúdos Básicos Comuns ministrados no 1º ano;

b) indicação da escola para matrícula do aluno na área em que obteve aproveitamento inferior a 70% nas avaliações dos Conteúdos Básicos Comuns ministrados no 1º ano.

II - No 3º ano, livre opção dos alunos.

Art. 11 As escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência que ofereçam alternativas curriculares constantes do ANEXO 1 desta Resolução, deverão ministrar anualmente, no mínimo, 02 cursos de formação inicial para o trabalho na área de informática.

§ 1º Os cursos da área de informática serão selecionados pela escola a partir de relação de cursos apresentada pela Secretaria de Estado de Educação.

§ 2º Para cada curso selecionado, a escola indicará, no mínimo, 02 professores para participar de programa de capacitação promovido pela Secretaria.

Art. 12 Excepcionalmente, em 2006, os cursos de formação inicial para o trabalho, na área de informática, poderão ser oferecidos aos alunos como atividade opcional, em horário extra-turno.

Parágrafo único. Os estudos e atividades realizados pelo aluno deverão ser registrados nos documentos escolares.

Art. 13 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 06 de janeiro de 2006.

VANESSA GUIMARÃES PINTO
Secretária de Estado de Educação

RESOLUÇÃO SEEMG N° 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.

A Secretária de Estado de Educação, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB N° 03, de 26 de junho de 1998 e com o objetivo de:

- oferecer educação de excelência nos cursos de ensino médio, promovendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos na educação básica;
- atender as necessidades formativas para melhor desempenho escolar dos alunos;
- melhorar as condições de permanência dos alunos na escola, visando elevar o nível de sucesso na vida escolar;
- assegurar aos alunos do ensino médio capacitação para o exercício de atividades profissionais, bem como sua preparação para prosseguimento de estudos acadêmicos;

RESOLVE:

Art.1° - Fica instituída nova organização curricular para os cursos de Ensino Médio, a ser implementada nas escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência que ministram esse nível de ensino.

§ 1° - As Escolas Associadas do Projeto Escolas-Referência podem optar pela implantação da nova organização curricular, desde que reúnam as condições necessárias para isso.

§ 2° - A implantação da nova organização curricular será gradativa, iniciando pelas turmas de alunos que cursam o 1° ano do Ensino Médio.

Art. 2° A nova organização curricular abrange o ensino médio regular, a educação de jovens e adultos e os projetos de aceleração de estudos, conforme as alternativas constantes do ANEXO I desta Resolução:

I - Ensino Médio regular diurno, opção 1;

II - Ensino Médio regular noturno, opção 2;

III - Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. opção 3;

IV - Projeto de Aceleração de Estudos no Ensino Médio, opção 4

Art. 3° Os alunos que apresentam correspondência idade-série na faixa etária própria do nível de ensino deverão ser matriculados no Ensino Médio regular diurno.

Parágrafo único - A matrícula no Ensino Médio regular noturno de alunos que se encontram na situação prevista no caput do artigo somente será permitida quando se configurar motivo de força maior.

Art. 4° A nova organização curricular do Ensino Médio apresenta uma estrutura comum a todas as modalidades de ensino:

I - no 1° ano obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns, definidos pela Resolução SEEMG n° 666/2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no ANEXO II, desta Resolução.

II - no 2° ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas de conhecimento, conforme o especificado no ANEXO III desta Resolução, com aprofundamento dos Conteúdos Básicos Comuns.

III - no 3° ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas, conforme o especificado no ANEXO IV desta Resolução.

IV - no 4º ano, obrigatoriedade de ênfases curriculares em áreas específicas de conhecimento, visando o aprofundamento de estudos das referidas áreas, conforme o especificado no ANEXO V, desta Resolução.

Parágrafo único - Será permitida, em caráter excepcional, a implantação de estrutura diferente da prevista no caput do artigo e seus incisos, desde que previamente aprovada pela SEEMG.

Art. 5º - A escola deverá observar, no mínimo, o número de módulos-aula definidos nos ANEXOS II, III, IV e V. desta Resolução.

§ 1º - Os módulos-aula previstos para outros conteúdos, de livre escolha da escola, conforme constam dos ANEXOS II, III, IV e V, poderão ser utilizados pela escola para:

I - aumentar o número de módulos-aula de componentes curriculares do Currículo Básico Comum;

II - introduzir novos componentes curriculares,

III - oferecer cursos de formação inicial para o trabalho.

§ 2º - A oferta de novos componentes curriculares, com opção semestral, somente é permitida para cursos de formação inicial para o trabalho.

§ 3º Os alunos matriculados no ensino médio regular noturno deverão cumprir 160 módulos-aula anuais de atividades complementares.

Art. 6º - Na organização curricular, a partir do 2º ano, considerar-se-á o máximo de 08 disciplinas anuais, correspondendo a cada duas disciplinas semestrais uma disciplina anual.

Art. 7º - O Ensino Médio regular noturno deverá ser desenvolvido em 3,5 (três e meio) anos, conforme especificado nos Anexos I e V.

Art. 8º - A escola poderá oferecer, a partir do 2º ano, uma segunda Língua Estrangeira Moderna para os alunos da área de Ciências Humanas.

Art. 9º - Na implementação da organização curricular em áreas de conhecimento, prevista nos ANEXOS III, IV e V deve-se observar o número de alunos previsto na Lei .16 056, de 24 de abril de 2006, para reorganização das turmas.

Art. 10 - Na organização de turmas nas áreas de conhecimento previstas deve-se considerar:

I - No 2º ano:

a- alunos com aproveitamento igual ou superior a 70% em todas as disciplinas do 1º ano: livre opção dos alunos para sua área de interesse.

b- alunos com aproveitamento inferior a 70% em, pelo menos, uma disciplina do 1º ano: indicação da escola para a área em que o aluno apresentou menor desempenho.

II - Nos 3º e 4º anos, livre opção dos alunos para sua área de interesse.

Art. 11- O Plano Curricular da escola deverá prever a oferta de, no mínimo, 2(dois) cursos de formação inicial para o trabalho na área de informática.

§ 1º - Em 2007, os cursos de formação inicial para o trabalho na área de Informática poderão ser oferecidos aos alunos como atividade opcional, em horário extra-turno.

§ 2º - Os estudos e atividades realizados pelo aluno deverão ser registrados nos documentos escolares, mesmo quando forem oferecidos como atividades opcionais.

Art. 12- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições da Resolução nº 753, de 06 de janeiro de 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, em Belo Horizonte, aos 24 de novembro de 2006.

VANESSA GUIMARAES PINTO
Secretária de Estado de Educação

Anexo I - Resolução SSE nº /2006

Alternativas de ofertas do curso de Ensino Médio e número de módulos -aula, por ano de estudo.

Alternativas	1º ano		2º ano				3º ano		4º ano		Nº total de módulos-aula
	1º e 2º semestres		1º semestres	2º semestres		1º e 2º semestres		1º semestres			
	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

A alternativa Ensino Médio Regular (noturno) deve oferecer mais 480 módulos-aula de atividades complementares em outro turno ou aos finais de semana.

Anexo II - Resolução SEEMG nº /2006

Estrutura Curricular do 1º Ano - Ensino Médio

Conteúdos Básicos Comuns	Alternativas de oferta		
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ensino Médio Regular (Noturno) e EJA	Aceleração de Estudos
	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula
Arte	2	1	1
Biologia	2	2	2
Educação Física	2	1	--
Física	2	2	1
Geografia	2	2	1
História	2	2	1
Língua Estrangeira	2	2	1
Língua Portuguesa	2	3	3
Matemática	2	3	3
Química	2	2	2
Outros (opção semestral)	2	--	--
TOTAL	25	20	15

Anexo III - Resolução SEEMG nº /2006
Estrutura Curricular do 2º ano - Ensino Médio

Alternativas de oferta			
CBC (Ênfase Curricular) Máximo 8 disciplinas	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Regular	Aceleração de Estudos
	(Diurno)	(Noturno)	
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº semanal de módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula
Arte	-	-	-
Biologia	-	-	-
Educação Física	-	-	-
Física	-	-	-
Geografia	4	3	3
História	4	3	3
Língua Estrangeira	4	2	2
Língua Portuguesa	4	4	4
Matemática	3	3	3
Química	-	-	-
Outros (opção semestral)	6	5	-
TOTAL	25	20	15

Alternativas de oferta			
CBC (Ênfase Curricular) Máximo 8 disciplinas	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Regular	Aceleração de Estudos
	(Diurno)	(Noturno)	
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula
Arte	-	-	-
Biologia	4	3	3
Educação Física	-	-	-
Física	4	3	3
Geografia	-	-	-
História	-	-	-
Língua Estrangeira	-	-	-
Língua Portuguesa	3	3	3
Matemática	4	4	3
Química	4	3	3
Outros (opção semestral)	6	4	-
TOTAL	25	20	15

Anexo IV - Resolução SEEMG nº /2006
Estrutura Curricular do 2º ano - Ensino Médio

CBC AMPLIADO Máximo 8 Disciplinas	Alternativas de oferta – CIÊNCIAS HUMANAS	
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ensino Médio Regular (Noturno)
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº anual de Módulos-aula
Arte	-	-
Biologia	-	-
Educação Física	-	-
Física	-	-
Geografia	4	3
História	4	3
Língua Estrangeira	2	2
Língua Portuguesa	4	4
Matemática	3	3
Química	-	-
Outros (opção semestral)	8	5
TOTAL	25	20

CBC AMPLIADO Máximo 8 Disciplinas	Alternativas de oferta – CIÊNCIAS EXATAS	
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ensino Médio Regular (Noturno)
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº anual de Módulos-aula
Arte	-	-
Biologia	2	2
Educação Física	-	-
Física	4	3
Geografia	-	-
História	-	-
Língua Estrangeira	-	-
Língua Portuguesa	3	3
Matemática	4	4
Química	4	3
Outros (opção semestral)	8	5
TOTAL	25	20

CBC AMPLIADO Máximo 8 Disciplinas	Alternativas de oferta – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
	Ensino Médio Regular (Diurno)	Ensino Médio Regular (Noturno)
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº anual de Módulos-aula
Arte	-	-
Biologia	4	4
Educação Física	-	-
Física	2	2
Geografia	-	-
História	-	-
Língua Estrangeira	-	-
Língua Portuguesa	3	3
Matemática	4	3
Química	4	3
Outros (opção semestral)	8	5
TOTAL	25	20

Anexo V – Resolução SEE nº /2006
Estrutura Curricular do 4º ano - Ensino Médio Regular Noturno

CBC AMPLIADO Máximo 8 Disciplinas	Alternativas de oferta		
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº anual de Módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula
	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS EXATAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Arte	-	-	-
Biologia	-	2	4
Educação Física	-	-	-
Física	-	3	2
Geografia	3	-	-
História	3	-	-
Língua Estrangeira	2	-	-
Língua Portuguesa	4	3	3
Matemática	3	4	3
Química	-	3	3
Outros (opção semestral)	5	5	5
TOTAL	25	20	20

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)