

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NÍVEIS DE
COMPREENSÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Heloisa R. Herneck

São Carlos
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NÍVEIS DE
COMPREENSÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA**

Heloisa R. Herneck

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

São Carlos

2007

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami

DEDICATÓRIA

A Ana Laura e Luanna, simplesmente alegria, descontração, espontaneidade, inocência, amor e principalmente VIDA.

A Isabela e Adriana, pelo reencontro gostoso após dez anos longe do meu convívio.

A Stephen Stoer (*in-memoriam*), pelo curto, mas grandioso encontro.

AGRADECIMENTOS

A professora Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami que, mais que conhecimento acadêmico passou o conhecimento que considero mais importante na vida: o respeito ao outro. Obrigada pela paciência, pelo respeito, pela amizade e principalmente, pelos oito anos de convivência acadêmica.

A banca examinadora pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao pessoal da secretaria do PPGE pela atenção e pelo eficiente atendimento em todas as solicitações, principalmente a Mágda e Maria Helena.

A Adriana Maria Corsi, pelas inúmeras trocas de idéias, por ajudar a diminuir a minha solidão e compartilhar minhas angústias durante a escrita do trabalho. Pela amizade e companheirismo.

A Silvana Mara, pelo apoio terapêutico. Por ajudar a ver a pessoa que sou e me ensinar a amar-me como sou.

A Marlucy Alves Paraíso, pela amizade, pela acolhida na UFMG, pelo apoio constante, por me ajudar a crescer.

A minha família pelo apoio incondicional, por respeitar minhas escolhas, por entender minha ausência e não cobrar a presença. Pela admiração e respeito com que me vêem. Especialmente a minha irmã Aparecida, meu irmão Antônio Carlos e minhas sobrinhas Andreilza e Andréia.

Às famílias conquistadas ao longo da vida: Nair e Sebastião (Amparo do Serra); Vânia, Alfredinho, Marcela, Flávia e Regina (Pedro Leopoldo); Meire, Weber, Lucas e Luanna (Belo Horizonte); Fátima, Fernando, Marina e Gabriela (São Carlos); Rosa, Adilson, Leonardo, Danilo e Larissa (São Carlos). Obrigada por acolher, oferecer amor e fazer me sentir da casa.

As amigas que ao longo dos anos cresceram comigo e acrescentam muito a minha vida: Venância e Alvanize.

A Universidade do Porto, em Portugal; às colegas da disciplina Políticas da Diferença pelo convívio gostoso e a Helena Barbiere pela atenção.

Ao Professor Dr. António Magalhães pela acolhida, pela disponibilidade nas orientações durante a ausência do Professor Dr. Stephen.

A CAPES e ao CNPq pela bolsa de pesquisa para a realização deste estudo.

RESUMO

Os estudos sobre políticas de formação continuada ganharam proeminência tanto no Brasil como no exterior, se constituindo em um rico instrumento de investigação científica nas últimas décadas. Sob diferentes enfoques, são realizadas pesquisas que apontam os resultados e/ou conseqüências destas políticas na vida dos professores, na organização do ensino e na reestruturação dos estados. No Brasil, de maneira geral, e em Minas Gerais, de forma específica, os projetos visam à reconstrução da escola pública, com vistas a melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitação, fortalecimento da administração do sistema educativo, melhoria da infra-estrutura, dos currículos e do material didático, fortalecimento dos sistemas de informação, etc. A política da melhoria da Educação Básica de Minas Gerais se apresenta, ainda hoje, como um grande investimento do Estado, por meio da implementação de Projetos de melhorias da Educação. Em 2004, foi criado o “Projeto Escolas-Referência: A Reconstrução da Excelência na Escola Pública”, com vistas a apoiar as escolas que se destacavam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizavam, seja pela sua tradição, ou pela dimensão do atendimento à população de ensino médio da localidade. O objetivo da Secretaria do Estado de Educação (SEE) era fazer dessas escolas, centros irradiadores da melhoria da educação no Estado (Minas Gerais, 2004). Como parte integrante da Escola-Referência foram criados três subprojetos: O PROGESTÃO, o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional) e o PDP (Projeto de Desenvolvimento Profissional de Professores). Objetiva-se, nesse estudo, analisar um trajeto de gestão e de implementação desta política pública de formação continuada de professores, a partir das óticas de diferentes agentes envolvidos nesse processo. A análise circunscreve-se aos dois primeiros anos da trajetória da política de um dos três subprojetos do Projeto Escola-Referência, o PDP. Objetiva-se compreender elementos que caracterizam essa trajetória, assim como verificar como se dão os diferentes tipos / níveis de protagonismo dos profissionais envolvidos. São utilizadas então, descrições, narrativas, documentos, para analisar o lugar, as contribuições, “as traduções” dos discursos dos diferentes protagonistas. Nestes, foram levados em conta quem fala e de onde falam, para no conjunto de todos os sujeitos falantes, saber quem é seu titular, quem recebe dela (a fala) seus encantos e quem, em troca, recebe se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira. As narrativas dos participantes foram organizadas em três capítulos analíticos, considerando três níveis de implementação. Os principais focos de análise presentes nos três capítulos analíticos: conhecimento do PDP, concepção, implantação, desenvolvimento profissional, monitoramento e avaliação. Os dados mostram que os discursos instituídos pelos implementadores do primeiro nível, inscrevem uma subjetividade na forma de ser e agir dos segundos e a uma atuação diferenciada dos terceiros. Verificou-se que embora os diferentes participantes apresentem conhecimento diferenciado sobre o projeto, e a implementação tenha problemas sob a ótica dos participantes do segundo e do terceiro nível, o projeto se apresenta como um avanço em se tratando de políticas estaduais para a formação continuada de professores, trazendo elementos considerados essenciais do ponto de vista da literatura sobre formação e aprendizagem da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Formação Continuada, Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Studies of continuing education policies have been foremost in Brazil as well as abroad, consisting of a valuable tool for scientific investigation in the last decades. From different viewpoints, researches are conducted pointing out the outcome and/or consequences of these policies in the teachers' lives, as well as in the teaching organization and in re-structuring states.

In Brazil, particularly Minas Gerais, projects aim at rebuilding public school intending to improve teacher's skills in classroom techniques as well as capacitating, enhancing of educational system management, improving infra-structure, curricula and teaching material, empowering information systems, etc. The policy for improving Elementary Education in Minas Gerais proves itself to this day a large State investment through the implementation of Projects for enhancing Education. In 2004, the Reference-Schools Project: Rebuilding Excellence in Public School was developed aiming at supporting schools that were prominent in their communities, because of either their work or tradition, or even of the extension of their service to local secondary level population. The aim of the Secretaria do Estado de Educação (SEE) was to turn these schools into irradiating centres of educational improvements in the state. As part of the Reference-Schools Project three sub-projects have been created: Progestão, PDPI and PDP. The aim of the present study is to analyse a management course as well as one of implementing such public policy of continuing education for teachers from the viewpoints of the several agents involved in the process. The analysis focuses on the first years of the policy course within one of the sub-projects in the Reference-School Project. The aim is to understand the elements that characterise this course as well as investigate how the different types/levels of professional protagonism occur amongst the persons involved. Descriptions, narratives, documents are thus used in order to analyse the place, contributions, "translations" in the speeches by the several protagonists. I have considered who speaks and where they speak from in order to know in the group those that are entitled, those that gain from speech and those that are given, in exchange, if not their guarantee, at least the thought of its being true. The narratives by the persons involved have been organised in three analytical chapters: knowing PDP, conception, implementation, professional development, monitoring and evaluation. Data show that the instituted speeches by the implementators in the first level have subjectivity inscribed in the manner of being and acting in the second one and differentiated acting in the third ones. It has been verified that, although the several participants show differentiated knowledge of the second and third levels, the project presents itself as advanced regarding state policies of continuing teacher education carrying elements that are considered to be essential from the viewpoint of literature on education and learning in teaching.

KEY-WORDS: Public policies, Continuing Education, Professional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
PRIMEIRA PARTE	15
CAPÍTULO I	16
1 A PESQUISA	16
1.1 O percurso da pesquisa.....	19
1.2 Os Elaboradores e Implementadores do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores.....	21
1.3 Função das Equipes	22
1.3.1 A Superintendência Regional de Ensino Pesquisada.....	24
1.3.2 A Escola-Referência escolhida	27
1.4 A organização e análise dos dados	29
SEGUNDA PARTE	31
CAPÍTULO II	32
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TEMPO E ESPAÇO DE AÇÃO	32
2.1 A política educacional em Minas Gerais na década de 90: centralidade na qualidade e na formação docente	42
2.2 A virada do século: novos embates nas políticas da continuidade.....	45
2.3 Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP	54
CAPÍTULO III	62
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES	62
3.1 As Políticas de Formação Docente e a questão da Excelência da Educação.....	67

CAPÍTULO IV	79
4 PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	79
4.1 Desenvolvimento Profissional de Professores e a fundamentação do PDP	83
4.2 Escola em rede: uma nova competência na implementação de políticas de formação continuada?	91
TERCEIRA PARTE	98
CAPÍTULO V	99
5 PRIMEIRO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO ONDE TUDO COMEÇOU.....	99
CAPÍTULO VI	141
6 SEGUNDO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO O MEIO DO CAMINHO: CADA UM É UM E IMPLEMENTA DO JEITO QUE TRADUZ.....	141
CAPÍTULO VII	171
7 TERCEIRO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO DO IDEAL AO REAL: O PONTO DE CHEGADA.....	171
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210

INTRODUÇÃO

Os docentes tornam-se, com freqüência, alvo de discussões na mídia, nos discursos oficiais, na literatura, pela sociedade civil e por especialistas do campo educacional. Eles são cercados por opiniões, estatísticas, denúncias e estudos acerca de sua atuação profissional, suas condições de trabalho e seus salários, sua precária qualificação e as condições do ensino em que trabalham. Em grande parte, são apontados como responsáveis pela situação caótica e pelas mazelas do ensino básico brasileiro.

Paralelamente, estudos recentes sobre a formação docente têm buscado a valorização destes profissionais por meio dos saberes que são produzidos enquanto eles desenvolvem atividades de ensino. Nestes, a prática profissional é analisada como uma das fontes privilegiadas de aprendizagem, e o professor como produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados. A forma como o professor pensa o ensino e aprende os conteúdos e procedimentos que lhe são transmitidos, assim como seus valores e suas crenças, passaram a ser importantes objetos de estudos na literatura sobre formação de professores (MIZUKAMI, 1996, 2002; TARDIF, 2000; GARCIA, 1997, 1999, por exemplo).

Verifica-se que a maioria dos estudos que analisam Políticas Públicas de Formação Docente busca compreender a forma como elas são implementadas nas escolas, como são recebidas pelos professores, bem como as mudanças que proporcionam na prática docente e a contribuição que oferecem para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores¹. A tendência dessas pesquisas é privilegiar os aspectos psicossociais e focalizar realidades intra-escolares, quando não se centram em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional do professor. As reformas são, assim, associadas às ações dos professores e aos seus efeitos no sistema escolar.

Novos modelos de formação são elaborados em nome da melhoria da qualidade da educação e, até mesmo, em busca de atender

¹ Pesquisas sobre as reformas encontram-se em Borges (2000); Onofre (2000) e outros.

características de um docente ideal, caracterizado como sendo um sujeito polivalente, um profissional competente, um agente de mudança, prático, reflexivo, um professor investigador, um intelectual crítico ou um intelectual transformador, tudo isso idealizado pelas políticas de formação docente.

Os governos que têm assumido o poder de estado no Brasil, desde o final da década de 1980, vêm implementando medidas e reformas educacionais que tentam redefinir o perfil, as competências, as funções e as atividades docentes. As bases utilizadas pelo Estado, em prol da democratização do ensino² e da melhoria da qualidade da educação fortalecem-se com a oferta de programas de formação continuada de professores para uma educação que atenda às crianças das escolas públicas.

Nesse sentido, os estudos sobre políticas educativas³ ganharam proeminência, tanto no Brasil como no exterior. Sob diferentes enfoques, realizam-se pesquisas, que apontam os resultados e/ou conseqüências destas políticas na vida dos professores, na organização do ensino e na reestruturação dos estados. John Codd (1988) assim diferencia as pesquisas referentes às políticas: 1) as que apresentam uma análise para a elaboração de novas políticas: a) que têm o objetivo de produzir recomendações para a ação; b) que visam proporcionar informações e dados que podem informar o processo da elaboração; 2) que apresentam uma análise das políticas: a) para examinar os processos que influenciam/determinam a construção das políticas e os efeitos de tais políticas sobre grupos diferentes; b) para examinar os valores, pressupostos e ideologias na base da construção das políticas (análise do conteúdo das políticas).

No Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento da América Latina, a elaboração e implementação de políticas educativas, tiveram a influência direta do Banco Mundial⁴, por meio de financiamentos que visam

² Segundo Cortesão (2000) acesso das crianças das camadas populares a escola.

³ Torres (1998, 1999, 2000, 2001), Coraggio (2000), Tommasi (2000), Fonseca (2000), Brzezinski (1999), Stoer (2001, 2002) Stoer e Magalhães (1999, 2005a, 2005b), Popkewitz (1997, 2002) dentre outros.

⁴ O Banco Mundial é uma instituição financeira, criada em 1944, com sede em Washington que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. Tem como objetivo financiar projetos na maioria das áreas econômicas: agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, energia, serviços de saúde, transporte, entre

influenciar as políticas educativas que impulsionaram mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos. No Brasil a estratégia empregada consistiu no apoio a investimentos que encorajassem o crescimento econômico e o desenvolvimento social. No caso brasileiro, o diagnóstico realizado pelo Banco Mundial mostrou que o maior problema no país era a baixa qualidade do ensino, causada pelos altos índices de evasão e repetência, baixa qualidade na gestão, falta de livros didáticos, prática pedagógica inapropriada, dentre outros (TOMMASI, FONSECA, TORRES, 2000).

Como prioridades nos programas de melhoria da qualidade da educação, diferentes estados brasileiros adotaram políticas que visavam à reconstrução da escola pública. Estas visavam a melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, além de favorecer a capacitação, o fortalecimento da administração do sistema educativo e dos sistemas de informação e a melhoria da infra-estrutura, dos currículos e do material didático etc. (TORRES, 2000). Dentre os programas de apoio ao sistema educacional, financiados pelo Banco Mundial, estão os que visam a apoiar as regiões em que os problemas educacionais são mais agudos, como o Projeto Nordeste I e Nordeste II, bem como a sustentar o desenvolvimento de projetos estaduais inovadores, que podem servir de modelo para o resto do país, como os projetos do estado de São Paulo e Minas Gerais (TOMMASI, 2000)⁵.

Em Minas Gerais, a implementação dessas Políticas teve grande impacto a partir da década de 1990, quando foi implantado o Programa do Sistema de Educação Pública do Estado. Criado no governo Hélio Garcia (1991-1994), foi mantido e ampliado na gestão do governador Eduardo Azeredo (1995-1998), por meio do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica – o Pró-Qualidade. Este foi considerado um dos mais

outros. O primeiro acordo do BM com o Brasil ocorreu em 1946 (Eurico Gaspar Dutra) com vistas à construção da escola técnica de Curitiba, durante a implementação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

⁵ Na década de 90 vários estados brasileiros desenvolveram projetos de melhoria da qualidade da educação com o apoio do Banco Mundial: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo etc.

expressivos Programas de Reformas desenvolvido no Brasil (MINAS GERAIS, 2004a).

A política da melhoria da Educação Básica de Minas Gerais apresenta-se, ainda hoje, como foco de um grande investimento do Estado, por meio da implementação de Projetos de Reformas da Educação. Em 2004, foi “criado” em Minas Gerais o “Projeto Escolas-Referência: A Reconstrução da Excelência na Escola Pública”, que visava a apoiar as escolas que se destacavam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizavam, seja pela sua tradição, ou pela dimensão do atendimento à população de ensino médio da localidade. O objetivo da Secretaria do Estado de Educação (SEE) era fazer dessas escolas centros irradiadores da melhoria da educação no Estado (MINAS GERAIS, 2004a).

Para compor as Escolas-Referência foram criados três subprojetos que, gerenciados por equipes formadas dentro das escolas, deveriam completar-se na elaboração de um plano de metas e ações a ser desenvolvido pelas instituições de ensino com o apoio da SEE. Trata-se do PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), do PROGESTÃO (Projeto de Gestão da Escola) e do PDP (Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores).

Por ser a Escola-Referência um projeto que abrange todo o Estado de Minas Gerais, e pelo fato do interesse desta pesquisa relacionar-se às Políticas de Formação Continuada de Professores, o objeto deste estudo é o PDP, um dos eixos da Reforma.

O PDP foi constituído por Grupos de Desenvolvimento Profissional⁶ (GDPs), considerado a sua célula básica, uma vez que é em função dele que se articulam todos os outros elementos: o coordenador do grupo, o orientador do GDP (profissional externo a escola, com experiência nessa função), o PDPI, elaborado pelo próprio GDP e o recurso da educação a distância (MINAS GERAIS, 2004b).

⁶ O GDP é composto pelos professores que atuam nas Escolas-Referência. Cada GDP é composto por no máximo 20 professores que escolhem, no grupo, um coordenador. O GDP é considerado a célula básica do PDP, pois é por meio dele que espera-se que os professores desenvolvam a capacidade de investir na própria formação contínua tornando-se autônomos

O PDP propaga a “Reconstrução da Excelência na Escola Pública” por meio do desenvolvimento profissional dos professores. Esta reforma toma as motivações e capacidades das pessoas para se comprometerem e se responsabilizarem pelo próprio desenvolvimento, como estratégia básica da mudança na educação. Esta idéia de desenvolvimento “significa uma mudança no papel desempenhado pelo professor, ou seja, ele passa de ator para autor, enquanto cria, define seu próprio papel e traça caminhos” (MINAS GERAIS, 2004b).

Os discursos da reforma escolar incorporam, então, as imagens e os princípios de um cidadão que deve agir dentro de diferentes realidades e sistemas de ensino. Ela pode ser observada enquanto proporciona as imagens desejadas, projetadas, de atitudes, disposições e capacidades que um cidadão deveria possuir a fim de ter condições mínimas para contribuir e participar dos processos de modernização da sociedade. As políticas apresentam em si, diretrizes genéricas ancoradas em referenciais teóricos na maioria das vezes claramente explicitados. Não têm força (pois este não é o objetivo delas) nem condições de direcionar a forma como o poder do Estado é exercido para controlar e produzir um determinado professor, regulando o seu trabalho e determinando um tipo de conduta no modo de ser e conduzir o ensino. As políticas são, pois, propositivas.

No presente estudo, almeja-se uma análise do trajeto de gestão e de implementação de uma política pública de formação continuada de professores, a partir da ótica de diferentes agentes envolvidos nesse processo. Circunscreve-se, assim, aos dois primeiros anos da trajetória da política de um dos três subprojetos do Projeto Escola-Referência, o PDP: Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores. Objetiva-se aqui melhor compreender elementos que caracterizam essa trajetória, assim como verificar como se dão os diferentes tipos / níveis de protagonismo dos profissionais nela envolvidos.

A questão básica de investigação pode ser formulada assim: Como vem se caracterizando a trajetória de elaboração e implementação do

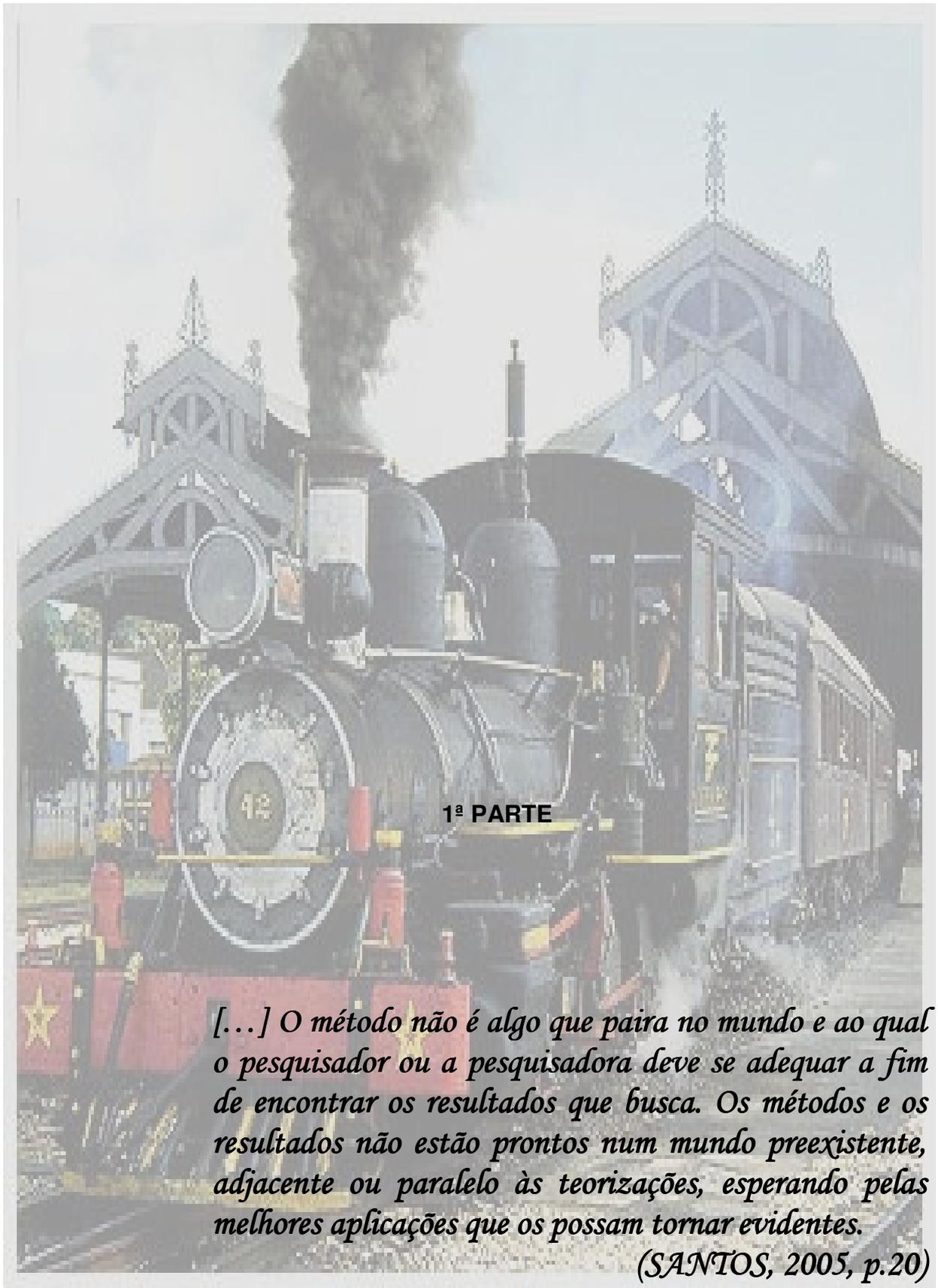
Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (2004 – 2006) sob a ótica dos envolvidos no processo?

O presente estudo constitui-se de sete capítulos, dividindo-se em três partes. A primeira parte refere-se à pesquisa propriamente dita. A configuração da pesquisa, os participantes. As fontes de coleta e as formas de análise de dados são aí apresentados. Serão também apresentados os sujeitos da pesquisa e os “lugares” que ocupam nos respectivos sistemas de ensino, a saber: a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), a Superintendência Regional de Ensino (SER) e a Escola Referência.

Na segunda parte, serão apresentados os estudos teóricos sobre as políticas públicas, fazendo-se uma breve contextualização das políticas educativas brasileiras de modo geral, a sua relação com o tempo e o espaço em que são elaboradas e implementadas. Serão focadas, ainda, as políticas para a formação docente, situando-as em relação aos investimentos na formação continuada de professores como alvo das esferas internacionais.

Na terceira parte, serão apresentados e analisados os dados, considerando-se cada nível de implementação da política pública educacional, a saber: Primeiro nível de implementação (capítulo V), Segundo nível de implementação (capítulo VI) e Terceiro nível de implementação (capítulo VII). Espera-se que desta forma, consiga mostrar o percurso do PDP em seu processo de elaboração e implementação, tendo as narrativas dos participantes como objeto de análise. Nestes, a voz dos sujeitos ocupa o lugar central enquanto objeto de análise.

Finalmente, a conclusão deste estudo trará como base os principais focos de análises presentes nos três momentos da implementação.



Fonte: "Minas Gerais – Caminhos de Minas", formatado por Jean_araújo@terra.com.br

CAPÍTULO I

1 A PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo explicitar o desenho da pesquisa a fim de mostrar como ela constituiu-se em seus diferentes estágios, bem como as mudanças de rumos que a investigação sofreu ao longo do percurso.

Objetiva-se, com essa investigação, compreender a trajetória de elaboração e implementação de uma política pública de formação continuada de professores, sob a ótica dos diferentes agentes que dela participaram. Na medida em que o contato com a literatura relativa às políticas educacionais de formação de professores, assim como o entendimento das diferentes perspectivas de leitura dos projetos de governo aprofundaram-se, novas lentes foram se formando e, com elas, outras possibilidades de análise.

Ainda na década de 90, quando atuava como supervisora de escolas públicas, percebi nos discursos da política a institucionalização de formas de pensar e agir relativamente às pessoas que trabalhavam nas escolas. As reformas, quando chegavam, atuavam para “mudar” o discurso e a prática dos professores, fato que me levou a observar o quanto elas são persuasivas no sentido de direcionar uma forma de ser e pensar o ensino e a escola. São, na maioria das vezes, propostas muito atrativas, cujas expectativas são de melhorias, e aparecem como alternativas para os problemas que os professores enfrentam no cotidiano das escolas.

Consubstanciadas em documentos e em uma série de dispositivos e materiais, as políticas não possuem vida própria. Dependem de quem as implementam e de como os diferentes níveis de implementação as traduzem em práticas escolares e práticas de sala de aula, e também de como traduzem um saber universal e um saber local. O presente estudo procura analisar o trajeto de uma dessas políticas sob diferentes óticas de diferentes tradutores, de forma a apreender a subjetividade de cada sujeito no lugar de onde falam e, assim, compreender possíveis dificuldades, dilemas, tentativas,

erros, superações, lacunas etc., em seu processo de elaboração e implementação. Este estudo trata-se, logo, de uma pesquisa descritivo-analítica, de natureza qualitativa.

Para tanto, aqui se utilizam descrições, narrativas e documentos, a fim de analisar o lugar, as contribuições e “as traduções” dos discursos dos diferentes protagonistas. Aí serão levados em conta quem fala e de onde fala, para, no conjunto de todos os sujeitos falantes, saber quem é seu titular, quem recebe desta fala seus encantos e quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira. A fala possui a condição do indivíduo que tem o direito de regulamentar o que é tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir o discurso. A fala está diretamente associada ao personagem, definido pela condição que lhe dá o direito de articulá-la. Lida-se neste trabalho, portanto, com narrativa dos participantes.

Nas análises, serão levados em conta, também, os lugares institucionais de onde vêm os discursos, pois se acredita que é aí que se encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação. Estes lugares são: a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, por permitir as constatações de alcance mais amplo, com conhecimento dos antecedentes e do meio. É onde se estabelecem os princípios educacionais a serem seguidos, o perfil do profissional a ser formado, a função da escola, as relações entre práticas pedagógicas e desempenhos dos alunos etc., certas diretrizes de ordem mais geral, de forma a constituir um diagnóstico mais detalhado e aprofundado da situação educacional em geral. A Superintendência Regional de Ensino, considerada o lugar das constatações ou um nível mais elevado na cadeia no que se refere às possíveis traduções da esfera superior. É esfera intermediária, que dialoga tanto com a instância “superior” da hierarquia do PDP (SEE), como a instância “inferior” (escola). Fornece subsídios para que os primeiros explicitem os fundamentos nos quais se apóiam em relação a processos de ensino e aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno. Possui lugar privilegiado nesta arena de idéias e constatações, porém sem poder de decisão. É a intermediária na “tradução” e nas “aplicações”.

Outro lugar de onde falam os sujeitos é a escola, considerada como o lugar ideal para a aplicação dos princípios educacionais e procedimentos pedagógicos instituídos pela primeira. Contudo, é o local onde essas formas de aprender e de ensinar, tanto do aluno quanto do professor, são validadas ou não, ou, em outras palavras, o lugar onde esses princípios podem ser validados de diferentes formas, conforme diferentes tipos de “traduções”, das “traduções da esfera intermediária”. É também lugar de reformulação dos discursos em nome de uma diretriz nova, própria do meio e da “lida” com o mesmo.

Assim, as posições dos sujeitos definem-se igualmente pela posição que lhes é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos, assim como às posições que ocupam na rede de informações, no sistema de comunicação ou de titulação, como emissor ou receptor de observações, de relatórios, de estatísticas, de proposições teóricas, de projetos e de decisões. Neste estudo, a teoria interfere na produção do objeto de estudo, já que ela “pode conformar” certos modos possíveis de vê-lo e falar sobre ele. A finalidade é que o diálogo entre teoria e objeto se constitua no exercício de pesquisa e, neste exercício, se modifiquem e, com eles, um novo objetivo seja redesenhado enquanto *corpus* científico.

O pressuposto de origem, inspirada pelas leituras, aulas e discussões realizadas é o de que este documento assume o caráter de um dispositivo pedagógico, pois põe em marcha discursos – “filosóficos, morais, científicos... –, institui práticas, define a organização do espaço, orienta decisões pedagógicas e administrativas. Constitui-o, uma rede de poder que articula todos estes elementos” (BUGES, 2000, p.21).

A leitura que ora se pretende fazer é a de que, ao dizer coisas sobre a forma como as professoras devem proceder nos estudos e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida, o documento possibilita um modo de ser, pensar e agir aos professores, colocando-os como alvo de técnicas que não são de ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e da estimulação da subjetividade (*ibidem*).

Convém explicar que, nas entrevistas realizadas, as diferentes vozes puderam expressar-se. Assim, por meio de entrevistas com roteiros semi-estruturados, foram ouvidos dez sujeitos, responsáveis pela elaboração e pela implementação do PDP. Antes de escolher os participantes da pesquisa, escolheu-se uma das Superintendências Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais envolvida na implementação do Projeto. A 33ª Superintendência Regional de Ensino, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, foi escolhida por ser a região onde moram os familiares da pesquisadora, o que facilitou o acesso. A partir desta escolha, elegeu-se uma das Escolas-Referência “gerenciadas” por essa Superintendência. Optou-se pela escola que possuía maior número de GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional de Professores)⁷. Na seqüência, o critério de escolha foi o esquema bola de neve⁸, onde cada participante indica outro.

Os GDPs foram formados por professores de diferentes áreas do conhecimento da Escola-Referência, que formaram grupos de estudos. Estes, de acordo com as orientações da Secretaria do Estado de Educação e por meio de orientações dos Guias de Estudo, eram os responsáveis pela reformulação curricular do CBC (Currículo Básico Comum) do estado. A escola pesquisada possuía três GDPs.

O cuidado fundamental que se deve ter nesse tipo de pesquisa é o de não confundir-se a lógica do pesquisador com as lógicas dos participantes, bem como o de não se confundirem “as traduções” do pesquisador com as dos participantes. Trata-se, pois, de uma constante vigilância teórico-metodológica.

1.1 O Percorso da Pesquisa

Porque optar por uma Política Educacional mineira?

⁷ A 33ª SRE é responsável por duas Escolas-Referência. A Escola pesquisada possui três GDPs, enquanto a outra possuía somente um.

⁸ Bogdan e Biklen (1994).

Para efetivar este estudo foi realizado o levantamento dos referenciais que fundamentam o Programa de Desenvolvimento Profissional, assim como os estudos realizados sobre a Política Educacional para a Formação de Professores. O objetivo foi analisar as concepções e os significados atribuídos ao programa, bem como a posição de sujeito por eles ocupado em sua elaboração e implementação.

Conforme asseveram ANDRÉ e LUDKE (1986), para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de um esforço no sentido de reunir o pensamento e a ação de uma pessoa ou grupo, com o objetivo de elaborar um conhecimento, fruto da nossa curiosidade, da nossa inquietação.

Assim, a opção foi por trabalhar com entrevistas, pois são elas consideradas como sendo uma das “principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p.33). Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), em todas as situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A opção foi por entrevistas semi-estruturadas com um roteiro planejado, de forma a orientar a entrevistadora e, ao mesmo tempo, não limitar as respostas dos entrevistados. Por meio das entrevistas procurou-se ouvir as diferentes vozes e compreender como percebem o projeto em estudo, considerando-se diferentes variáveis, o que é importante para a compreensão da trajetória inicial referente à concepção e à construção de uma política educacional de formação continuada. Assim, considerou-se que no diálogo se faz necessário ouvir as diferentes vozes envolvidas com a capacitação, seja direta ou indiretamente. O percurso percorrido foi o seguinte:

- Nível local – entrevista com a Coordenação do GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional). Optou-se por trabalhar com dois dos três GDPs de uma Escola-Referência⁹.
- Nível regional - entrevista com equipe da Secretaria Regional de Educação, responsáveis pelo “treinamento” da coordenação do Programa a nível municipal. Dentre as Superintendências Regionais de Ensino¹⁰, optou-se por uma para objeto de investigação¹¹.
- Nível central - entrevista com responsáveis pela unidade de gerenciamento do PDP, e com a equipe de operacionalização. Nesta etapa foram entrevistadas pessoas ligadas à Secretaria do Estado de Educação, localizada em Belo Horizonte – MG, e que estiveram diretamente envolvidas com a elaboração do PDP, seja planejando-o, seja redigindo / formalizando a proposta.

Para todos os entrevistados foram elaboradas questões referentes à concepção do programa, forma de participação, aos pressupostos teóricos assumidos para a elaboração do programa, às condições de implementação do programa nas escolas, ao conhecimento da proposta bem como das teorias que a embasam, à inter-relação entre os participantes; à estrutura do programa, a aspectos dificultadores de sua implementação na prática.

1.2 Os Elaboradores e Implementadores do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores

Foram realizadas entrevistas com três pessoas da Equipe central de Coordenação, uma pessoa da Equipe de Operacionalização do Projeto,

⁹ As coordenadoras foram escolhidas como de acordo com a disponibilidade para realizar as entrevistas.

¹⁰ Minas Gerais possui 47 Superintendências Regionais de Ensino espalhadas. Cada superintendência é responsável pela educação em vários municípios. A superintendência escolhida para realizar a pesquisa de campo é a 33^a. Região escolhida pela facilidade de acesso da pesquisadora, tanto ao espaço físico, como às pessoas ligadas ao Programa.

¹¹ A 33^a SRE foi a escolhida pela facilidade de acesso da pesquisadora.

responsável pela parte de informática; duas Orientadoras dos GDPs (Grupo de Desenvolvimento Profissional); duas técnicas de uma Superintendência Regional de Ensino e duas Coordenadoras de GDP na escola, totalizando dez entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração e implementação¹² do Projeto.

Os participantes foram nomeados em ordem alfabética seguindo a função hierárquica assumida no Projeto. Dessa forma, Afonso faz parte da Unidade de Gerenciamento, pertencendo, portanto, à equipe de Coordenação geral enquanto principal gestor das políticas para formação docente de Minas Gerais¹³. Dessa equipe foram entrevistados também Antônio Bento e Ana Beatriz, os quais, além da Equipe de Coordenação, fizeram parte da equipe de Operacionalização. Os nomes compostos indicam que eles fizeram parte de duas equipes. Também participou dessa equipe Benedita, na função de assessora técnica de informática.

Nas outras equipes foram entrevistadas duas pessoas de cada uma, assim nomeadas: Celeste e Carmem, da equipe de Orientadores; Dulce e Dora, da equipe regional de operacionalização (Orientadoras); e Elsa e Eliana, da Coordenação do GDP na Escola-Referência.

1.3 Função das Equipes

Equipe Central de Coordenação – Unidade de Gerenciamento:
Afonso, Antônio Bento e Ana Beatriz.

A esta equipe coube definir os recursos e apoios necessários à execução do Projeto, estabelecer as parcerias e formas de cooperação interinstitucionais e responsabilizar-se pelo acompanhamento dos contratos e

¹² Implementadores são os colaboradores a nível de Secretaria do Estado de Educação. São as pessoas responsáveis por levar o projeto até as escolas, ou seja, aos coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional das escolas inclusive.

¹³ Afonso fez parte das Secretarias anteriores, desde a implantação do Gestão da Qualidade Total na Educação de Minas Gerais.

convênios. A sua competência consistiu em coordenar a Unidade de Gerenciamento.

Equipe Central de Operacionalização: Antônio Bento e Ana Beatriz.

Constituída pelo pessoal técnico do órgão Central da SEE. Teve como atribuições executar as ações a serem realizadas no nível central do Projeto, orientar e preparar as Equipes Regionais de Operacionalização das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), assim como responsabilizar-se pelas providências necessárias à implementação do Projeto em cada unidade escolar selecionada. Nesta equipe, além da Ana Beatriz e Antônio Bento (coordenadores de Desenvolvimento Profissional e participante da Coordenação do Projeto e da Equipe de Operacionalização), foi entrevistada também Benedita, assessora técnica em informática.

Equipe de Orientadores de GDP (Colegiado de Orientadores): Celeste e Carmem.

Constituída de especialistas das diversas áreas do currículo, designada pela SEE para orientação geral dos trabalhos do GDP. Atuou junto aos operadores regionais e aos grupos constituídos nas Escolas-Referência.

Equipe Regional de Operacionalização: Dulce e Dora.

Composta por técnicas da SRE (Secretaria Regional de Ensino). Teve por atribuição orientar e apoiar as escolas na elaboração e implementação dos seus GDPs e na execução das atividades planejadas. Coube a elas a responsabilidade pelas providências de ordem administrativa em cada SRE e a aplicação dos instrumentos de monitoramento e avaliação do projeto.

Coordenação de GDP: Elsa e Eliana.

Interlocutora do grupo com as Agentes Locais, Regionais e Centrais de Gerenciamento e Operacionalização do GDP. Foram escolhidas entre os integrantes do GDP, cabendo-lhes a coordenação geral do grupo.

Para realizar as entrevistas foi utilizada a “técnica da amostragem de bola de neve”¹⁴, ou seja, as primeiras entrevistas foram realizadas com Elsa e Eliana, coordenadoras do GDP na Escola-Referência, que recomendaram outras participantes. Elas indicaram duas pessoas da Equipe Regional de Operacionalização e suas Orientadoras de GDP da SEE/MG. Dulce e Dora, por sua vez, pertencentes à Equipe Regional, indicaram pessoas ligadas às equipes de operacionalização, que indicaram pessoas da Coordenação Geral. Estas indicaram Benedita, assessora técnica de informática. Também a Celeste e Carmem indicaram pessoas da equipe de Coordenação. A entrevista foi, então, realizada por indicação de pessoas que os entrevistados consideraram como aptas a atender aos objetivos da pesquisa.

À medida que as entrevistas eram realizadas, novos elementos foram acrescentados àquelas já existentes, uma vez que também a compreensão da política e a função de cada um dentro do projeto tornava-se mais clara e explicitada. O receio em se perder nas questões, contudo, não permitiu afastar-se muito do esquema inicial. Segundo Bogdan e Bilklen (1994), as teorias desenvolvidas por este processo incluem algumas afirmações que se aplicam a todas as pessoas entrevistadas, e outras que se aplicam somente a certos tipos de pessoas: “Os tipos surgem de acordo com a teoria que contém a tipologia dos professores e mostra como estes tipos diferem entre si em relação às carreiras e às perspectivas e noções de eficácia” (p.100).

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2004, de acordo com a disponibilidade de tempo das entrevistadas. Tratou-se do esquema de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita cassete e transcritas posteriormente.

1.3.1 A superintendência Regional de Ensino Pesquisada

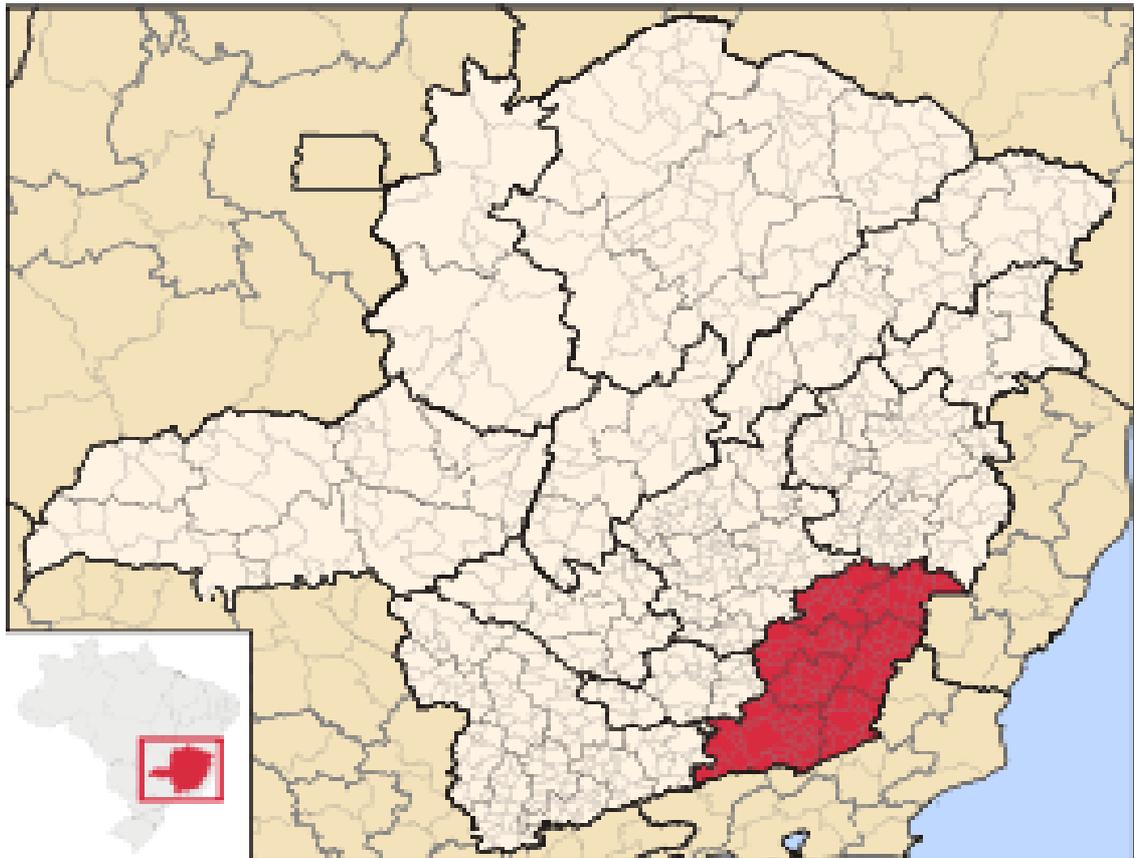
Foi escolhida a 33ª Superintendência Regional de Ensino, que se localiza na Zona da Mata - MG, em uma cidade com média de 65.000

¹⁴ Expressão emprestada de Bogdan e Bilklen (1994, p.99) com a qual eles se referem ao “método” de entrevista em que um entrevistado indica outro e assim por diante.

habitantes, a 180 km de Belo Horizonte. A Zona da Mata encontra-se na região sudeste do estado de Minas Gerais, fazendo limite com as microrregiões Alto Rio Grande, Campos da Mantiqueira, Espinhaço Meridional, Siderúrgica, Bacia do Suaçuí, Governador Valadares e Bacia do Manhuaçu e, ainda, com os estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro. É formada por oito microrregiões e 143 municípios.

A maior parte das terras da região está ocupada por pastagens naturais e artificiais que suportam rebanhos bovinos mestiços com dupla finalidade de leite/corte distribuídos em fazendas de médio e pequeno porte. Entre as culturas tradicionais da região, o café foi o mais importante na formação de rendas. Os cafezais, no entanto, foram erradicados, o que teve efeitos no esvaziamento da economia regional.

Figura 01: Mapa de Minas Gerais focando a zona da mata mineira.



Fonte: www.famat.ufu.br/sbmacregional7/area.php

Os municípios que integram esta região têm como base uma economia tradicionalmente apoiada na atividade agropecuária que alimenta importantes agroindústrias. Além das vocações industriais, agropastoris e comerciais, a região apresenta grande potencial para o turismo ecológico, devido às suas montanhas, seu clima, suas cachoeiras e, ainda, às pequenas cidades e às unidades de conservação, entre as quais o Parque Nacional do Caparaó e Parque Florestal do Ibitipoca.

Duas importantes ferrovias servem à região: a Ferrovia do Aço e a Centro Atlântica. A rede urbana tem como principal cidade Juiz de Fora, tradicional centro industrial, cultural e universitário, com destaque para a sua Universidade Federal. Sua influência ultrapassa os limites da região. A existência de outras cidades, como Viçosa, Ponte Nova, Ubá, Manhuaçu, Muriaé, Leopoldina e Cataguases, são ainda um fator favorável ao desenvolvimento regional. Viçosa é conhecida em todo o país pelo renome de sua universidade, a Universidade Federal de Viçosa, cujas produções científicas e tecnológicas e influência cultural podem, e tendem cada vez mais a ser fatores de desenvolvimento regional.

A 33ª SRE está localizada na cidade de Ponte Nova-MG, umas das mais importantes da região, e atende a 29 municípios, 77 escolas estaduais, 274 escolas municipais e 82 escolas particulares, dando suporte legal e educacional (IBGE, 2007).

Para atender ao PDP, foram nomeadas duas funcionárias da SRE de Ponte Nova, que possui duas escolas referências: uma em Ponte Nova/MG e outra em Viçosa/MG. Estas funcionárias da SRE, além de dar assistência ao PDP, também exercem outras funções dentro da Superintendência. A opção por esta Superintendência deveu-se à facilidade de acesso aos sujeitos, em decorrência de conhecimentos e contatos anteriores.

1.3.2 A Escola-Referência escolhida

A escola-Referência escolhida pertence a 33ª Superintendência Regional de Ensino e encontra-se na cidade de Viçosa-MG, localizada na zona da mata mineira, a 228 km de Belo Horizonte e a 941 km de Brasília - DF.

Por sua tradição de cidade educadora, é conhecida como cidade universitária. Possui uma longa e permanente convivência com estrangeiros de todos os continentes – em função principalmente da construção da estrada de ferro, da Escola e da Universidade – a população sempre teve um comportamento diferenciado e singular. Além da população nativa de Viçosa, que se encontra atualmente em torno de 113.000 habitantes¹⁵, a cidade tem o privilégio de receber continuamente jovens e profissionais de elevada capacidade intelectual do país e do exterior. Na busca da realização de seus sonhos aqui desenvolvem e lapidam seus talentos e habilidades, o que lhes permitem alçar vôos que, freqüentemente, ultrapassam limites jamais imaginados.

A população do município é predominantemente urbana (mais de 92%), sendo constituída de 50% de estudantes dos diferentes ciclos – desde o fundamental até o superior. Com o vigor e criatividade inerentes à juventude, estabelecem relações afetivas e de camaradagem que muitas vezes duram toda a vida. Nesse processo, enriquecem o ambiente da cidade, conferindo-lhe uma atmosfera criativa, dinâmica e intelectualmente estimuladora.

Parece que a diversidade humana do ambiente, tanto étnica quanto cultural, conferiu à cidade uma natureza cosmopolita que perdura em seu ambiente. A integração à comunidade é tão natural, que muitos que por lá aportaram apenas para estudar ou trabalhar permanecem como autênticos viçosenses.

Os viçosenses são também reconhecidos pela sua operosidade. Um povo que foi capaz de erigir, na década de 1920, os primeiros edifícios e galpões da ESAV, o casarão do Presidente, a Escola Agrícola Arthur

¹⁵ Há que se acrescentar que a população flutuante, predominantemente, de estudantes não é considerada. As agências bancárias, pelo movimento dos caixas eletrônicos, estimam que a população da cidade ultrapasse 150.000 pessoas.

Bernardes, o Colégio de Viçosa, a Escola Normal, o Hospital São Sebastião, o Balaústre e, mais recentemente, a UFV e outras instituições de ensino, é digno de reconhecimento. Todos esses são alvo da admiração daqueles que os conhecem pela beleza arquitetônica, imponência e capricho construtivo.

A universidade levou o município à expansão das atividades econômicas, principalmente da construção civil, ao prover habitações para o enorme contingente de população. Acabou por criar, inconscientemente, um sentimento de independência da comunidade universitária em relação à cidade, desenvolvendo no seu meio uma cultura de auto-suficiência que perdura ainda hoje. Razões que levaram à expansão da universidade, ignorando-se as repercussões urbanísticas, econômicas e sociais na cidade.

Ocorre, então, que, a cada ano, com seu natural crescimento, a demanda por serviços intensifica-se. Trata-se de pessoas com alta escolaridade e, por conseguinte, com exigências de qualidade de vida bastante acima da média. Como a atividade educacional não gera tributos diretamente, o município tem enormes dificuldades em cumprir o seu papel de prover uma boa infra-estrutura de serviços no nível das exigências desta população.

A atividade econômica, resultante do empreendimento educacional na cidade, pode ser comparada à de grandes empresas que operam em outras áreas em municípios de igual porte ou até de porte muito menor. Todavia, a arrecadação de tributos do município de Viçosa é comparativamente muito inferior.

É nesta cidade de encantos e perspectivas que está localizada a Escola-Referência escolhida. A escolha não foi ao acaso, devendo-se a conhecimentos prévios, nível cultural da cidade e facilidade de contato, maior número de GDPs, o que permitiu escolher dois grupos e deixar um terceiro, para o caso de morte de sujeito. A hipótese era de que, por ser uma cidade universitária, a escola poderia ter boas perspectivas para a implementação de uma política de Estado.

A escola está localizada em uma rua ao final de uma grande ladeira, de onde se pode ter uma vista parcial da Universidade. Sempre foi uma escola muito procurada por pais de alunos de diferentes bairros de Viçosa, pela

tradição de bom ensino. São pais desejosos de que seus filhos tenham uma boa escola e de que, futuramente, entrem para a Universidade. Sonho de muitos jovens de Viçosa e desta região.

A escola possui 1.386 alunos distribuídos em 42 classes do Ensino Fundamental e Médio¹⁶. Os alunos são motivados a estudar devido à aspiração de prestar vestibular e entrar na universidade.

Acredita-se ser esta uma escola diferente da maioria das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, uma vez que a Universidade exerce forte influência nos anseios e motivações de seus alunos. Ademais, muitos dos professores foram formados por esta Universidade Pública e são motivados a investirem na profissão. Algumas professoras são esposas de professores da UFV e também exercem a docência em algumas das muitas faculdades particulares abertas recentemente na região.

A receptividade da escola em colaborar com a pesquisa foi a de pessoas que conhecem, praticam e sabem o valor do conhecimento científico. São professoras interessadas na construção de uma escola de qualidade.

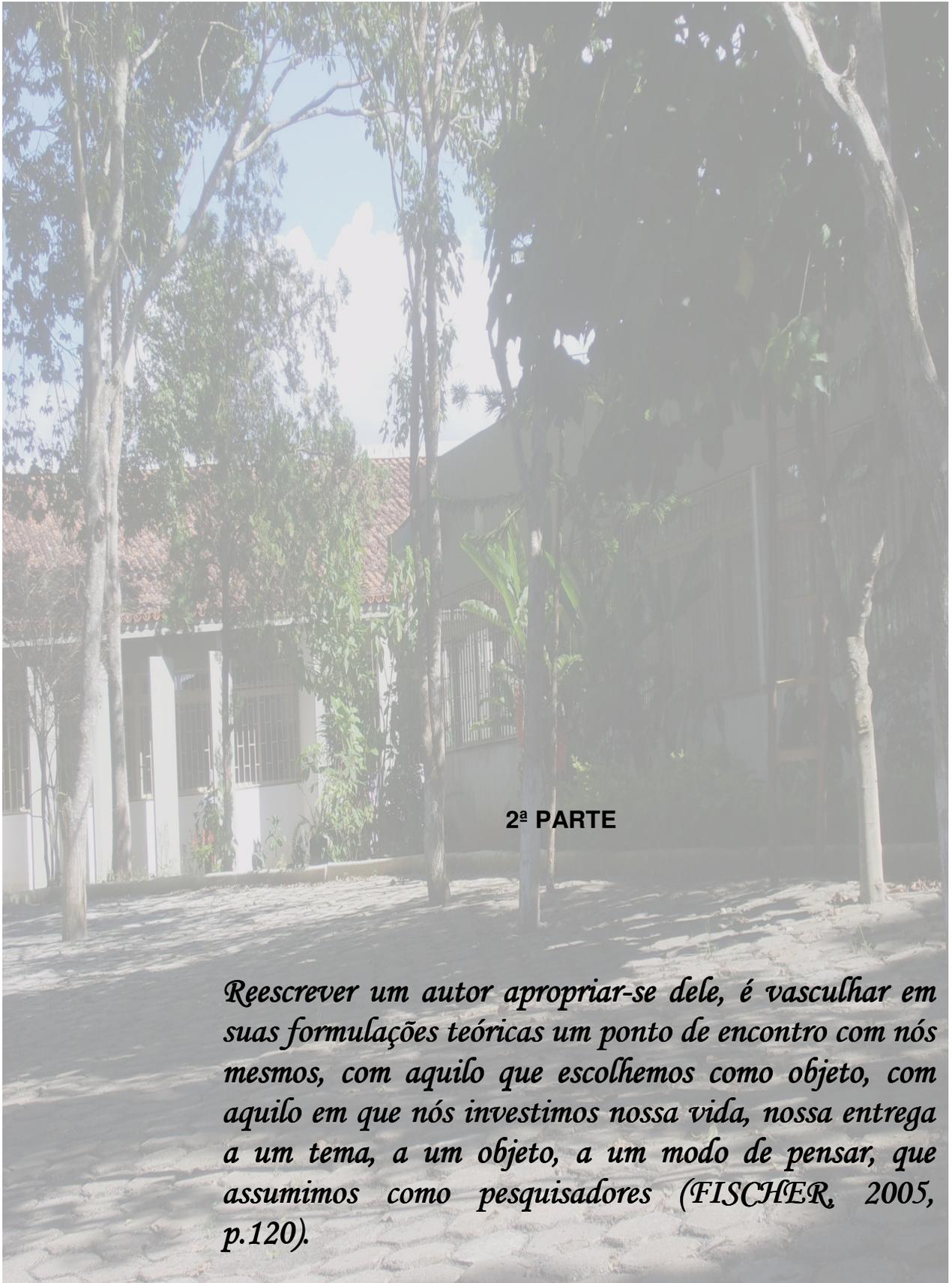
1.4 A organização e análise dos dados

As entrevistas seguiram um roteiro único, mas não uma seqüência única, fato que dificultou a leitura dos dados após transcrição. Para trabalhá-los, tentou-se primeiro localizar os pontos comuns em todas as entrevistas e, aos poucos, foram eles organizados um a um de acordo com focos que foram emergindo dessa triagem inicial. Decidiu-se por apresentar a “fala” dos sujeitos, dividindo-os em três níveis de implementação e traçando, assim, o percurso da política ao mesmo tempo em que se conservou as especificidades de cada um desses níveis.

Os dados analisados mostram os diferentes olhares dos implementadores sobre o PDP. São traduções e compreensões que dizem

¹⁶ Dados da Secretaria da Escola em 2005.

respeito a um mesmo objeto, porém interpretados de acordo com o lugar que cada sujeito ocupa nessa esfera educativa.



2ª PARTE

Reescrever um autor apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores (FISCHER, 2005, p.120).

Fonte/foto: Escola-referência Viçosa-MG, Herneck, 2007.

CAPÍTULO II

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TEMPO E ESPAÇO DE AÇÃO

Este capítulo tem como objetivo situar no tempo e no espaço a política educacional para formação docente implementada em Minas Gerais (2002-2007). Pretende-se mostrar como e porque a formação docente ocupa hoje um lugar privilegiado na agenda das políticas governamentais, chegando a encontrar-se no centro do debate educacional, na maioria das vezes estabelecendo-se uma relação causal indevida entre formação de professores e melhoria imediata no desempenho dos alunos (TORRES, 1998).

Assim, contextualiza-se aqui a política educacional mineira, objeto deste estudo, em relação a outras esferas, pois está atrelada à política educacional nacional e a políticas internacionais ligadas a exigências de organismos multilaterais que fazem parte do processo de globalização / mundialização.

No Brasil, assim como em vários outros países de terceiro mundo, assiste-se à naturalização das reformas, todas ligadas ao processo de descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, associados às políticas de caráter assistencialista ou às privatizações. São medidas relacionadas ao caráter estratégico do Banco Mundial, que há mais de cinquenta anos vem passando por inúmeras transformações, embora sempre a exercer profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial.

Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2000, p.15).

Dessa forma, considera-se que uma análise acerca da elaboração e da implementação de políticas educativas no contexto brasileiro de forma geral, e no contexto mineiro de forma específica, não deve ser realizada sem a

devida contextualização, ainda que breve, do movimento de reorganização do estado capitalista. Este apresenta uma trajetória imersa em articulações em torno das sociedades de economia subdesenvolvida, como é o caso do Brasil (BARRETO, SCHAFFRATH, 2002).

Análises realizadas sobre o papel do Banco Mundial nas políticas educativas¹⁷ podem ser compreendidas a partir da análise de suas relações financeiras, dos investimentos realizados em todos os aspectos (culturais, sociais, políticos, econômicos). É importante mostrar as condições pelas quais essas relações se efetuaram e como foram produzidas.

No Brasil, o governo federal praticou uma política de consentimento, constatada nas mudanças constitucionais, nas reformas Administrativas e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre. No âmbito educacional, cristalizam-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização de recursos públicos; prioridades fundamentais nos critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o autofinanciamento [...] (SILVA, 2002, p.6).

Para Coraggio (2000), as políticas educativas no Brasil têm sido implementadas com base em três eixos básicos: no primeiro eixo há uma aposta na teoria do capital humano, em que o pensar e o agir da escola se harmoniza com as teorias econômicas. Sob esse eixo, a igualdade de oportunidades por meio do mínimo de escolaridade é garantida pelo “esforço” neoliberal. O segundo, para suprir as desigualdades sociais provocadas pela economia globalizada, que pode ser compreendida como um consolo devido aos caminhos trilhados pelo neoliberalismo. E, finalmente, ainda ligado às políticas sociais, a implementação destas políticas tem-se servido de instrumentos para a desmoralização dos serviços públicos, pela descentralização da economia por meio de uma sociedade competitiva. Dessa forma, sob uma orientação economicista, as políticas educacionais são apresentadas em uma relação de custo e de benefício.

¹⁷ A maioria dos estudos que fundamenta essas políticas, inclusive na América Latina, é realizada por norte-americanos.

No que se refere ao papel da educação de forma específica, Barreto e Schaffrath (2002) dizem não existir um consenso. Para eles o assunto apresenta-se sob dois prismas: a ótica dos trabalhadores (busca da compreensão da realidade que os envolve); e a do capital (a educação deve limitar-se ao preparo da mão-de-obra para o mercado de trabalho). Diferenciam, ainda, com relação a esta política, quanto à existência de uma formação para os ricos e outra para os pobres.

Durante a época dos governos autoritários na América Latina, a política do Banco Mundial priorizou os grupos marginalizados, visando a sua incorporação ao processo de desenvolvimento. A preocupação com a pobreza estava em suas estratégias, mas agregada à racionalidade dos custos financeiros, para alcançar os objetivos da educação primária (primeiro ciclo). Redefiniram os conceitos analíticos e passaram a afirmar ser a educação básica indispensável para lograr maior participação da população no desenvolvimento econômico do país (SILVA, 2002, p.66).

A educação é vista, então, como sendo a possibilidade de sustentar e acelerar o desenvolvimento por meio da formação e capacitação dos trabalhadores para a administração, a tecnologia e serviços.

Convém ressaltar que as propostas do Banco Mundial foram articuladas com vistas à melhoria do acesso, da equidade e da qualidade dos sistemas escolares. Embora o Banco Mundial tenha grande influência na economia mundial, e seus empréstimos tenham sido conduzidos nas mais diversas áreas, para efeito deste estudo pretendem-se indicar como essa trajetória foi se constituindo ao longo das últimas décadas. No que se refere à educação, o Banco Mundial mantém uma política que apresenta diferenças de enfoque, com posições divergentes e até contraditórias.

Segundo Torres (2000), a maior parte dos estudos que fundamentam as propostas do BM refere-se ao Terceiro Mundo, embora suas publicações provenham de autores do Primeiro Mundo e dos bancos e agências internacionais. “No caso da América Latina, especificamente, os autores de renome na região e as publicações citadas no âmbito regional, com poucas exceções, não formam parte do referencial bibliográfico do BM” (p.144). Assim, é desconsiderado o abismo existente entre o discurso internacional sobre a “educação universal” adotada pelo BM e o discurso educativo das

esferas regionais e nacionais. Ainda, os problemas e soluções, além do próprio modelo de desenvolvimento educativo, foram pensados a partir dos enfoques e modelos dos países desenvolvidos, embora as propostas sejam ilustradas, geralmente, por meio da experiência de outros países em desenvolvimento. Muitas das estratégias testadas nos países em desenvolvimento já foram testadas nos países desenvolvidos e nem sempre com êxito (idem).

Outra posição analisada por Torres (2000) refere-se à omissão quanto às dificuldades subjacentes à informação e às pesquisas educativas contemporâneas, uma vez que considera não ser possível tirar conclusões de maneira definitiva sobre nenhum dos temas a partir dos resultados disponíveis. “As afirmações aparecem como monolíticas e os resultados de pesquisa como conclusivos; evita-se mencionar a falta de evidências e inclusive as evidências contraditórias que outras pesquisas revelam sobre os mesmos objetos de estudos” (p.147), como as numerosas afirmações sobre, por exemplo, o livro didático, a capacitação docente e o tempo de instrução.

A autora cita, ainda, uma forte tendência à generalização, afirmando como universais postulados que resultam de alguns poucos estudos realizados em países específicos; dando um tratamento simplista da inovação educativa e das experiências exitosas de reformas para exemplificar a bondade de determinadas opções de política, que aparecem sem mostrar o que acontece efetivamente dentro do programa, na instituição em si e na dinâmica da escola, ou da sala de aula. E, por último, apesar de tratar de temas e decisões complexas, que requerem mais estudo e análise, em particular no caso dos países em desenvolvimento, tudo parece ter uma resposta, uma recomendação precisa, um mapa claro de opções e prioridades. Desta forma dá a impressão de que tudo no mundo da educação está devidamente pensado, investigado e resolvido. Isso leva a movimentos, mudanças e reviravoltas em seus investimentos para o setor educativo. Trata-se, portanto, de medidas em forma de pacotes de reformas que são propostos aos países em desenvolvimento (TORRES, 2000).

A relação do BM com a educação possui uma história longa. Para efeitos deste estudo, será apresentado um breve histórico sobre os

investimentos realizados, até se tornar o principal órgão na formulação das políticas educacionais brasileiras. A seguir, serão focadas as políticas para a formação docente, situando-se quando e porque a formação continuada de professores passou a ser alvo dos investimentos internacionais.

O primeiro crédito educativo foi concedido, em 1963, à Tunísia, na África, para a educação de segundo grau. Entretanto, diagnósticos realizados em outros países da América Latina mostravam deficiência de qualidade no ensino, crescentes taxas de reprovação e desequilíbrios entre educação e trabalho, levando o BM a dirigir o olhar também para a expansão da matrícula na América Latina.

A princípio, os investimentos focavam na racionalização dos custos, nas reformas curriculares, emprego de equipamentos técnicos, instrução programada, enfim, exploração de novas formas de financiamento buscando o equilíbrio entre educação e mercado de trabalho. A participação do BM, contudo, foi crescente e sistemática, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para vários países da América Latina. Nessa década, a de 1960, seus empréstimos privilegiaram a estrutura física (construções) e a educação de segundo grau, especialmente técnica e vocacional.

Nos anos 70, em decorrência de uma profunda crise mundial, o poder de regulação econômica dos Estados Unidos foi reduzido, juntamente a uma queda de produção e de lucro nas empresas norte-americanas, resultando no aumento da inflação. O choque do petróleo, em 1973, somente veio a contribuir para a crise que se anunciava. Com isso, a rigidez do modelo em foco (fordista) tornou-se impossível de ser mantido, dando margem a novas tentativas e experiências de ordem industrial e empresarial com base na flexibilidade (BARRETO E SCHAFFRATH, 2002).

Assim, a flexibilização trouxe consigo formas variadas de produtos para atender ao gosto do consumidor. O número de empregos foi reduzido, e aumentaram-se os contratos parciais e temporários, bem como cresceu o número de mulheres no mercado de trabalho. Surgiram novas formas de gerenciamento, houve ampliação dos pequenos negócios, abriu-se espaço

para a terceirização dos serviços, aumentaram-se a competitividade e o lucro capitalista, este facilitado pelo acesso à informação que fez desenvolver a capacidade de tomada de decisão rápida.

Tudo isso, juntamente à estratégia para diminuir a pobreza, levou ao aumento de investimento no ensino fundamental e à diminuição de empréstimos para educação secundária. Surgiram, então, dois tipos de políticas educacionais: uma voltada para o setor moderno-urbano e aos níveis superiores; outra para o setor agrícola-rural.

O Banco Mundial, numa operação simultânea para alcançar vários países, propunha modificar o tipo de demanda mediante seleção dos alunos, avaliando a capacidade intelectual e socioeconômica dos estudantes e direcionando o processo educacional e prosseguimento, especialmente para os mais pobres (SILVA, 2002, p.65).

No combate à pobreza privilegiou-se um mínimo de educação do primeiro ciclo ao alcance de todos; o controle do crescimento e da demanda escolar; currículo diversificado (técnico / vocacional / formação geral), racionalizando-se a pirâmide educacional, barateando-se os custos com a educação.

Em decorrência do desenvolvimento do setor moderno-urbano, o objetivo foi centralizar o planejamento da força de trabalho, propondo o equilíbrio entre oferta e demanda de mão-de-obra qualificada – relação educação X emprego. Para tal, investiu-se na criação das escolas técnicas – a fim de aumentar a utilidade da prática da educação – e na estratégia de ruralização das escolas, combinando políticas gerais com desenvolvimento rural. A educação básica tornou-se indispensável para a participação da população no desenvolvimento do país. Nesse período, as políticas assumiram um caráter distributivista-contencionista. Promoveu a modernização do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, o que contribuiu para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente (SILVA, 2002).

O Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento). Nesse

período, o BM manteve boas relações com o governo brasileiro, trouxe contribuições para o setor político e dinamizou a economia brasileira, levando a uma postura mais agressiva de empréstimos por parte do BIRD. Enfim, o Brasil acompanhou, em linhas gerais, as prioridades setoriais estabelecidas pelo Banco (SOARES, 2000).

Todavia, a década seguinte (a de 1980) foi marcada por relações difíceis entre o BM e o Brasil, em decorrência à incompatibilidade entre o modelo de ajuste e pela complexa estrutura econômica brasileira. Mesmo adotando uma política recessiva voltada para o pagamento da dívida externa, os empréstimos caíram acentuadamente no final da década de 80. Entretanto, foi nesta década que o Banco publicou seu primeiro documento de política para o setor educativo (TORRES, 2000). No documento publicado, algumas medidas foram priorizadas: 1) Um notável incremento dos empréstimos para a educação; 2) Importância crescente para a educação de primeiro grau, e aos primeiros anos da educação secundária; 3) Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; 4) Menor importância às construções escolares; 5) Atenção à educação das meninas; 6) Transição de um enfoque estreito de projeto para um amplo enfoque setorial (*ibidem*).

Nessa década, o BM acabou por tornar-se o principal organismo internacional de financiamento para educação na América Latina, em especial para o Brasil. Ainda no combate à pobreza, atribuiu à educação, três características fundamentais: 1) Como meio de adquirir as bases do conhecimento, atitudes, valores; 2) Meio para alcançar outras necessidades básicas; 3) Sustentabilidade e aceleração do desenvolvimento.

A emergência da crise do petróleo e a incapacidade dos países latino-americanos de pagamento da dívida externa levaram o BM e o FMI a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Passaram a intervir na formulação da política econômica interna e a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira, estimuladas pelo Banco Mundial, levaram o país a apresentar no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da

exclusão social sem precedentes, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (TORRES, 2000).

Foram, entretanto, a situação econômica e a incapacidade dos países latino-americanos de pagamento da dívida externa que permitiram que o BM juntamente com o FMI assumisse tal tarefa. O BM passou, então, de uma instituição voltada para assistência técnica e a cooperação financeira, para uma que era formuladora de políticas para a educação, induzindo o ritmo e a direção almejada, subordinando-a a racionalidade dos projetos econômicos.

Para desempenhar tal papel foram disponibilizados pela equipe brasileira, dados estatísticos, diagnósticos, avaliações. Uma equipe brasileira foi treinada e disciplinada para a execução das prescrições dos programas, bem como para fiscalizar a execução das políticas. Houve, ainda, redução dos empréstimos destinados à agricultura e priorização dos projetos voltados para o ensino técnico visando à formação profissional no setor agrário, principalmente.

Sob o discurso do acesso, equidade e qualidade, o BM propôs uma política educacional descentralizada. A qualidade tornou-se objeto do orgulho dos investidores, entendida como básica para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento.

Barreto e Schaffrath, concluem esse discurso afirmando que

[...] a política educacional apregoada e financiada pelo Banco Mundial, que apresenta um modelo de educação que prima pela qualidade com o objetivo explícito de salvar os países subdesenvolvidos da miséria e suas mazelas, parece estéril diante tal situação. Numa economia excludente da ideologia neoliberal que o sustenta, em países aprisionados pela globalização da economia, esse modelo de qualidade na educação acaba por reforçar ainda mais as desigualdades e em nada contribui para a reversão do quadro (2002, p.19).

Os autores ressaltam ainda o fato de ter sido o Brasil um dos países com maior índice de insucessos nos projetos financiados pelo BIRD. E, tal como no restante dos países da América Latina, ao invés de contribuir para resolver os problemas referentes à dívida externa do país, o BM teria contribuído para o seu agravamento.

Silva (2002) apontou esse como um período de várias negociações entre a equipe do BM e o governo brasileiro, especificamente o Ministério do Planejamento, da Fazenda e o Banco Central, ou, ainda, diretamente com os governos estaduais. Os resultados mais visíveis dessas negociações foram a aprovação de seis projetos para a Educação básica pública. Os projetos acordados foram:

Projeto Inovações no Ensino Básico do Estado de São Paulo, Projeto de Qualidade no Ensino no Paraná, Projeto de Educação Básica do Estado de Espírito Santo, Projeto Pró-qualidade do Estado de Minas Gerais, Projeto Nordeste II, Projeto Nordeste III (p.103).

Segundo Torres (2000), algumas exigências foram estabelecidas no manual de elaboração e implementação dos projetos: aumento de tempo escolar; ampliação de duração do ciclo escolar; aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos; apoio à educação pré-escolar; melhoria do ambiente de sala de aula; apoio aos sistemas de saúde e nutrição; melhoria da capacitação dos docentes; maior capacitação em habilidades pedagógicas; reestruturação administrativa e organizacional; desenvolvimento das competências administrativas; sistemas de avaliação por desempenho; persuasão dos pais acerca do valor educacional; mobilização da comunidade para os proventos econômicos.

Ao BM, o tema ligado à capacitação docente se apresentava incômodo, de posições ambíguas, inconsistentes e contraditórias. Visto como problema mais do que como recurso, “insumo” educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Salário e formação/capacitação eram duas questões embaraçosas e por longo tempo ocupou lugar marginal em suas estratégias (TORRES, 2000).

Diversas medidas foram implementadas no campo de formação de professores e grande parte dessas medidas, principalmente em países da América Latina, fundamenta-se em orientações emanadas dos organismos internacionais de financiamento, em especial o Banco Mundial (TORRES, 2000; FONSECA, 2000; TOMMASI, 2000).

Os estudos sobre esse assunto evidenciam que a natureza das propostas apresentadas pelo referido organismo têm estimulado uma lógica na qual a relação custo-benefício é privilegiada, em detrimento de padrões de qualidade que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e da produção do conhecimento na área educacional. Como constata o Relatório continental comparativo de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar (2007, p. 56):

O Brasil parte de uma visão ampla da educação como prática social e de formação, e uma visão de ser humano, de cultura e de sociedade a que as políticas devem responder, cujo lugar privilegiado, mas não único, é a escola. Destaca-se o propósito de implementar políticas amplas que contribuam para melhorar os processos de aprendizagem dos alunos por meio de alterações na gestão, na infra-estrutura, nos mecanismos de participação e nas políticas de formação, valorização e profissionalização dos professores. Mas também se considera necessário garantir processos de formação que assegurem a conclusão do nível médio na modalidade de magistério, além de programas de formação contínua, articulados com as instituições formadoras e as secretarias de Educação estaduais. Embora as profundas desigualdades sociais e regionais sejam reconhecidas, as políticas de profissionalização dos professores têm um sentido universal, ainda que priorizem os professores em atividade que não têm o diploma mínimo exigido para aquele nível.

Pode-se dizer, assim, que o Brasil se propôs a garantir o acesso a processos de formação contínua ajustada às necessidades, a desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à educação e a promover critérios de carreira docente que valorizassem o professor, por meio de ações de fortalecimento de um projeto nacional de formação e de apoio à melhora das condições de trabalho dos professores, do salário e da carreira.

Parte dos recursos aplicados voltou-se para a capacitação de professores; aquisição e impressão de material didático-pedagógico de alta qualidade; aquisição de equipamento e adaptação das escolas com salas de aula para educação especial. Além disso, destinaram-se a programas como:

1. Programas de fortalecimento da participação na gestão educacional: conselhos escolares, conselhos municipais de educação e Fundescola;
2. Programas de apoio à saúde e à alimentação escolar;
3. Programas nacionais de transporte escolar;
4. Programas de apoio à melhora do acesso e à permanência nos diversos níveis e modalidades do ensino fundamental.
5. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
6. Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE);
7. Programa Dinheiro Direto para a Escola (PDDE);
8. Política de Educação Preventiva (RELATÓRIO

CONTINENTAL COMPARATIVO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR, 2007, p.77).

Pesquisas revelam (TORRES, 2000) que as políticas do Banco Mundial têm impacto direto no nível salarial dos professores. Nesse sentido, o Banco parte do pressuposto de que o aumento no salário dos professores, bem como do número de professores por aluno se traduzam em melhora da qualidade do ensino. Em seus documentos argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores. No que se refere ao tamanho das classes, 40-50 alunos por professor é considerada como sendo uma média satisfatória. Amparado nessas pesquisas, o Banco recomenda que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 vezes o PIB per capita do país. Segundo Torres, existem, entretanto, pesquisas internacionais realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que indicam o contrário, valorizando a centralidade do professor para a garantia da qualidade educacional.

2.1 A política educacional em Minas Gerais na década de 90: centralidade na qualidade e na formação docente

Em Minas Gerais, a década de 90 foi promissora em matéria de investimentos na educação para a formação de professores. A partir de 1993, o governo de Minas Gerais contou com um financiamento do Banco Mundial, totalizando recursos no valor de US\$150 milhões liberados em cinco parcelas anuais e que, além de capacitação docente e financiamento, garantiram insumos básicos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como bibliotecas, laboratórios, livros didáticos. Estes foram incluídos no Programa PróQualidade (BAQUIM, 2003).

Em seu plano de metas, a Secretaria do Estado de Educação (SEE) definiu como prioridade o investimento na Educação, implantando o Programa de Qualidade Total na Educação (GQT), que proporcionaria ao

estado uma certa visibilidade em matéria de Ensino. Como parte deste Programa, em 1992 iniciou-se o PróQualidade, com um projeto-piloto de treinamento de dirigentes escolares, professores e funcionários, envolvendo 17 escolas piloto localizadas em Belo Horizonte.

Este Programa visava a qualificar diretores escolares, técnicos da educação, professores e funcionários da escola, almejando a eficiência do trabalho, com foco na produtividade e na padronização dos meios para uma melhor qualidade da educação. Em 1993, mais 41 escolas aderiram ao programa, multiplicadores tendo sido treinados para atuar em todo o sistema. Acreditava-se que à escola bastaria um bom instrumento gerencial para que ela se reforçasse e criasse condições de buscar seu próprio caminho rumo à melhoria da qualidade do ensino (*Ibid*).

A GQT constituiu-se em um ambicioso programa e recebeu assessoria da Fundação Cristiano Otoni, que buscou implantar um modelo empresarial no sistema de Ensino tendo como base o custo benefício – a finalidade de formar cidadãos competentes para atender ao mercado de trabalho, portanto, a formação do professor era voltada para a padronização dos métodos, causa e efeito na resolução de problemas. A base da motivação do professor estava relacionada a um maior número de aprovação dos seus alunos – sendo esta considerada a satisfação máxima do cliente. Professores de grande respeito na área Educacional como Guiomar Namó de Mello e Cláudio Corrêa e Castro foram consultores do Programa na época (PRO-QUALIDADE, 1996).

Dando continuidade ao Plano de Implementação de Políticas Públicas em Educação da SEE/MG, iniciou-se em 1998 o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), destinado a todos os professores da rede pública que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Parte integrante do Projeto de Qualidade em Educação Básica – ProQualidade, priorizava a formação docente.

Esse projeto colocou a heterogeneidade da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental como um dos aspectos

mais problemáticos do ensino em Minas Gerais, uma vez que a mesma variava de profissionais não habilitados a habilitados em nível superior.

O PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) foi um programa de formação continuada e à distância, gigantesco, realizado em Minas Gerais, em 1998, destinado a todos os professores da rede pública que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos dessa capacitação foram: implantar um programa de formação continuada a partir da ação reflexiva sobre a prática pedagógica e a relação ensino-aprendizagem na sala de aula; aprofundar os domínios dos conteúdos básicos de Português e Matemática; ampliar a formação didático-pedagógica dos professores, possibilitando-lhes o desenvolvimento de seus saberes, habilidades e atitudes e oferecer às professoras, condições de fazer um acompanhamento individualizado dos seus alunos que apresentassem maiores dificuldades.

O PROCAP foi parte integrante do Projeto de Qualidade da Educação Básica – PROQUALIDADE – gerenciado pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Para organizar o trabalho, o Estado de Minas Gerais foi dividido em vinte regiões¹⁸, cujas atividades foram orientadas por diversas Instituições de Ensino Superior, chamadas Instituições Pólo (IP). A dinâmica organizacional do PROCAP constituiu-se em: sistema instrucional de capacitação, sistema operacional e sistema de apoio à aprendizagem.

O sistema instrucional foi organizado em Módulos de Ensino, articulando materiais impressos e videográficos para o desenvolvimento dos tópicos de conteúdo da capacitação em determinado espaço de tempo. Os

¹⁸ Polo 1- 14 e 15 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Polo 02- Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF); Polo 03 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Polo 04- Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG); Pólo 5- Universidade Federal de Viçosa (UFV); Pólo 06 e 11- Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD); Pólos 7 e 8- Instituto Superior de Ensino e Pesquisa (ISEP/UEMG); Pólo 09- Faculdades Integradas do Triângulo (FIT); Pólos 10,13 e 16- Universidade de Montes Claros (UNIMONTES); Pólo 12- Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA/UEMG); Pólo 17- Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (INESP/UEMG); Pólos 18 e 20- Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (FEPESMIG/UEMG); Pólo 19- Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP/UEMG).

materiais impressos constituíram-se em kits recebidos pelas professoras para realizar a capacitação e vídeos educativos. Estes tiveram como maior foco os conteúdos de Português e Matemática. Havia ainda a reflexão sobre a prática pedagógica por meio de módulos destinados à avaliação, planejamento, dentre outros.

A capacitação no PROCAP desenvolveu-se em três momentos: primeiro, com os Monitores¹⁹, em seguida, com os Facilitadores²⁰ e, ao final, com os Professores. Toda a dinâmica para o desenvolvimento da capacitação foi organizada por meio de atividades presenciais e não presenciais em Módulos de Ensino (HERNECK, 2002).

O programa foi interrompido devido à descontinuidade dos governos estaduais²¹. Em 1999 o governo que assumiu o estado de Minas Gerais, teve a frente de sua secretaria o Prof. Murilo Hingel, que também assumiu outros compromissos com a formação docente, investindo na formação inicial e a distância, voltada para a habilitação em nível superior.

2.2 A virada do século: novos embates nas políticas da continuidade

O ano 2000 foi palco de novos elementos no jogo de influências das políticas do BM.

¹⁹ Responsáveis pela implementação do PROCAP no município. Participavam das reuniões junto à SEE/MG

²⁰ Professor responsável pela implementação do PROCAP na escola. Reunia os professores para estudo dos módulos e acompanhava o desenvolvimento do Projeto.

²¹ Após dois governos consecutivos (Hélio Garcia – 1991/1994 e Eduardo Azeredo 1995/1998, em 1999 elegeu-se como governador do Estado Itamar Franco - oposição aos anteriores. Itamar tentou não dar continuidade às políticas do estado, porém, devido aos acordos e contratos firmados com o BM, após dois anos teve que dar continuidade ao PROCAP, ainda que de forma aligeirada. Entretanto, em seu governo Itamar priorizou outras políticas como o Projeto Veredas, para habilitar os professores que atuavam nas séries iniciais e não tinham habilitação superior.

No cenário internacional, a Cúpula Mundial de Dacar²² – realizada em abril de 2000 – trouxe novos elementos para esse jogo de influências: o Banco Mundial foi um dos promotores da Cúpula e vem disputando a liderança da iniciativa de Educação para Todos, particularmente a partir da legitimação da Iniciativa Via Rápida (em inglês, *Fast Track Initiative*), coordenada pelo Banco, a qual busca viabilizar recursos da cooperação internacional para o campo da educação. Na América Latina, três países fazem parte dessa iniciativa: Nicarágua, Honduras e Guiana. Até o momento, nenhum esforço havia sido feito para analisar o que vem ocorrendo nesses três países dentro desse âmbito. No Brasil, os projetos financiados pelo Banco Mundial com impacto na educação continuam a ocorrer sem um acompanhamento sistemático por parte da sociedade civil (DACAR, 2007).

Em decorrência dos elevados investimentos e dos limites impostos para uma ação pública universal e de qualidade, a educação, encarada como um “mercado emergente” atrativo aos investidores privados, foi incluída entre os 160 serviços cuja liberação pôde ser negociada e comprometida de acordo com os princípios e as normas da Organização Mundial do Comércio (OMC). Desta forma, a expansão e melhoria no cuidado e na educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem, passou a ser fator importante nas ações das políticas educativas nos últimos anos (idem).

De acordo com este documento (Conferência de Dacar, 2007, p. 70), para que tal ação seja alcançada, algumas metas foram estabelecidas até o ano de 2015:

- 1) Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário.
- 2) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015.
- 3) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- 4) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

²² Durante três dias, delegados de 180 países reuniram num hotel de Dacar, capital do Senegal, para reafirmar o compromisso de garantir o acesso de todos à escola. Para saber mais consulte os sites na Internet: www.unesco.org. (o documento final da conferência de Dacar e números sobre a educação no mundo). www.inep.org.br. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, estatísticas sobre o sistema educacional brasileiro).

5) Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015; 6) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e eqüitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 7) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fica evidente que, além dos recursos financeiros, o BM oferece assistência técnica em suas estratégias de implementação das reformas na educação, assim como em outras áreas. Ele possui uma rede gerencial constituída por especialistas, no interior da “máquina administrativa” de cada país para verificar a execução dos projetos (*idem*).

Segundo Coraggio (2000), na perspectiva educacional do Banco há uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços.

A partir de 2003, com o início da gestão Lula, houve uma ruptura com as orientações até então dominantes, e o Ministério da Educação elegeu como uma de suas prioridades a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que abarcou todos os níveis e modalidades da educação básica. Por outro lado, houve continuidade no que se refere à política restritiva de gasto público, que limita os investimentos em educação.

A Desvinculação de Recursos da União (DRU), política herdada da gestão FHC e mantida no governo Lula, retira anualmente R\$ 4 bilhões do montante de verbas vinculadas à educação. Em relatório recente, o Banco Mundial elogia esse mecanismo e critica a vinculação de verbas, recomendando a flexibilização (BANCO MUNDIAL EM FOCO, 2005, p.54).

O FUNDESCOLA está em andamento desde junho de 1998 (FUNDESCOLA I), e sua conclusão está prevista para o ano de 2010. O governo brasileiro firmou em fevereiro de 2005 quatro acordos no que concerne à educação. Neste acordo inseriram-se bolsas de estudo, programas supletivos, cooperação e planejamento de administração na educação, além de educação profissional e tecnológica (DACAR, 2007).

Em Minas Gerais, logo nos primeiros dias da gestão de Aécio Neves, a Secretaria de Planejamento e Gestão divulgou que o déficit orçamentário previsto para 2003 seria de R\$ 2,4 bilhões. A partir de então, várias medidas foram tomadas no sentido de diminuir os gastos, resultando numa queda do déficit, ainda no final do mesmo ano para R\$1,4 bilhão. O resultado dessa medida fez do déficit um dos mais importantes motes da gestão estadual.

O carro-chefe passou a ser denominado pelo governo de “Choque de Gestão”, tendo como objetivo explícito o saneamento das finanças públicas. Para tanto, foi celebrado um convênio patrocinado pela Gerdau, Fundação Brava, Votorantim, Fundação Djalma Guimarães e Companhia Vale do Rio Doce, viabilizando a consultoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (IDG), para promover o ajuste de contas (RICCI, 2007).

Várias ações foram tomadas em paralelo aos cortes orçamentários, e uma das secretarias mais afetadas foi a Secretaria da Educação.

O orçamento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para o exercício financeiro de 2003 foi de R\$ 3.463.957.417,00, incluindo emenda legislativa no valor de R\$ 4.317.000,00 (88,8% dos recursos seriam destinados para despesas de pessoal, sendo 38,3% destes, dirigidos para pessoal inativo; 9,37% dos recursos seriam destinados para merenda escolar, auxílio transporte, refeição, doença e funeral, convênios com municípios, entre outros). Contudo, em 1º de abril, o governo estadual anuncia corte orçamentário, prevendo-se 5% envolvendo gasto com pessoal e 20% com custeio da máquina. A Secretaria de Educação sofreu um corte de 31,4%, representando uma redução de R\$ 17 milhões de investimentos (idem).

Mesmo diante da surpresa por parte dos dirigentes da Secretaria Estadual de Educação, rapidamente foram definidas as prioridades a partir dos cortes. Foram:

a) Manutenção do Programa Veredas, embora tenha sido vetada sua ampliação, que garantiria ensino universitário para os professores da rede; b) garantia de infraestrutura das escolas; c) cooperação com os municípios (com destaque para o transporte); d) manutenção da bolsa-escola (embora fosse vetada sua ampliação para a região do Vale do Mucuri) e; e) ampliação das escolas das áreas de risco de Belo Horizonte (idem).

No mesmo mês em que é anunciado o corte do orçamento da educação, a Secretaria do Estado da Educação divulga o documento que evidencia a sua política estadual de educação. Este tem como premissa básica o slogan:

A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006): o desafio da qualidade, onde constam as prioridades e diretrizes da educação mineira. O documento, em seu início, faz uma crítica à queda de desempenho dos estudantes mineiros no ranking nacional, de 2001 a 2003. A constatação implica numa ação determinada para retomada do primeiro lugar no ranking (de 1º lugar, a performance dos estudantes mineiros caiu para 4º lugar), apresentada no documento em cinco dos sete pontos: a) Racionalização e modernização da administração do sistema estadual de ensino; b) Universalização e melhoria do ensino médio; c) Ampliação e melhoria do ensino fundamental; d) Manutenção de programas em andamento; e) Qualificação docente e; f) Ouvidoria educacional (grifo nosso) (RICCI, 2007).

Redefine, ainda, o papel das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que passam por uma reorganização na forma de atuação junto às escolas passando a privilegiar o pedagógico e não o cartorial²³.

Ricci (2007) considera que o corte orçamentário parece ter desarticulado a capacidade inovadora da Secretaria Estadual de Educação. E, embora o governo estadual tenha divulgado algumas ações nesta área, pareceu-lhe cada vez mais nítido que o conjunto de programas e projetos não se articulou nem se constituiu em uma ação acabada. O autor considera que, na prática, parecia existir uma lacuna ou ausência de projeto educacional nítido para o Estado. Como evidência, aponta:

a) Reelaboração da proposta curricular estadual, que não se efetiva e que envolve equipe técnica que já produziu o mesmo produto nas duas gestões anteriores; b) Incapacidade de mudança da estrutura burocrática, em especial, a estrutura de atendimento direto às escolas, sob responsabilidade das SREs; c) Poucos avanços nos programas de formação de professores, incluindo atraso na concepção formativa (de processual e continuada para o retorno aos eventos formativos, concebidos como *training*); d) Implementação de acompanhamento pedagógico apenas em algumas escolas selecionadas, retornando à proposta da década de 70 de criação de escolas-referência; e) Pouco avanço nos modelos de gestão participativo escolar; f) Indefinição em relação ao sistema de ciclos de formação (*idem*).

²³ Em Minas Gerais, o Inspetor Educacional é o profissional encarregado de verificar o cumprimento de normas e regimentos escolares (cartorial). Sua função foi ampliada para verificar também o trabalho desenvolvido junto ao corpo docente e ao aluno no sentido de valorização de práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem.

Assim, considera que tanto na estrutura gerencial quanto na proposta pedagógica, a Secretaria de Educação parece sentir os efeitos dos cortes excessivos no seu orçamento. Os cortes orçamentários, enfim, parecem ter abalado as intenções para as políticas educacionais do Estado.

Da universalização à focalização juntamente com a inclusão de crianças de seis anos de idade ao ensino fundamental, a criação das escolas-referência foi destacada como inovação significativa pela Secretaria Estadual de Educação. Surpreendentemente, a política de focalização no atendimento pedagógico (as escolas-referência) é duramente criticada pelos expoentes da área educacional do PSDB. Este é o caso de Eunice Durham, ex-Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação, para quem a criação de escolas privilegiadas no atendimento pedagógico (refere-se especificamente aos Centros Educacionais Unificados da capital paulista) constitui um nítido atraso, atinge frontalmente a concepção da educação como direito universal e sugere casuísmo de tipo populista por parte dos governos (RICCI, 2007).

O documento oficial que institui as escolas-referência recomenda um caminho contrário ao sugerido por Durham e abandona o conceito de sistema de ciclos. Aponta, ainda, algumas passagens do documento de lançamento das escolas-referência:

A SEEMG, visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública, está iniciando a implantação do Projeto Escolas-Referência. Este Projeto busca identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado.

As escolas que se destacam pela qualidade do trabalho realizado, especialmente aquelas que evidenciam uma postura empreendedora no seu âmbito de atuação – desenvolvendo projetos bem sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes – terão papel fundamental neste Projeto. Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola-referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais (MINAS GERAIS, 2004a).

Os documentos apresentados como estruturadores da política educacional mineira (2002-2006) indicam dois sub-projetos: ampliação e melhoria do ensino fundamental e universalização e melhoria do ensino médio.

Esses se focalizam em escolas que já possuem “postura empreendedora” ou escolas com algum grau de distinção na rede (destaques na tradição educacional ou atendimento a grande número de estudantes).

Com vistas à melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais, contudo, a Secretaria do Estado de Educação desenvolve, como parte da Escola-Referência, três sub-projetos: O PDP (Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores), o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional) e o PROGESTÃO voltado para a capacitação de dirigentes escolares.

[...] A SEE/MG visando o desenvolvimento de ações que busquem a reconstrução da excelência na rede pública está iniciando a implantação do Projeto Escolas-Referência. Este Projeto buscará identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado (MINAS GERAIS, 2004a, p. 3).

A Escola-Referência possui em seu perfil o destaque em sua comunidade, mostrando-se empreendedora e desenvolvendo projetos bem-sucedidos. É importante que esta escola saiba resolver os seus problemas e seja capaz de investir em seu próprio desenvolvimento, podendo, inclusive, contribuir para o desenvolvimento do sistema no contato com as demais instituições de ensino. Assim,

As escolas localizadas em diferentes regiões do Estado, que marcam/marcaram época no esforço de se constituírem em instituições educativas comprometidas com a construção de uma educação pública de qualidade, e escolas que hoje lutam para caminhar nessa direção, tendo sob sua responsabilidade um grande contingente de educadores, constituem as Escolas-Referência deste projeto, primeiro ponto na construção de uma rede interativa de ensino de qualidade para todos (MINAS GERAIS, 2004a, p. 4).

As características básicas de uma Escola-Referência são: ter uma tradição em termos de qualidade de ensino, atender a um grande número de alunos (uma média de 1000 alunos), possuírem ensino médio, estarem

localizadas em cidades com um mínimo de 30 mil habitantes e terem uma Superintendência de Ensino em sua região, além de serem escolas promissoras em termos de desenvolvimento de projetos e de desenvolvimento profissional.

No esforço para resgatar a excelência da escola pública mineira, este projeto pretende fazer com que cada escola, que já se aproximou ou que está mais próxima do ideal de uma escola de qualidade, torne-se um centro de referências às outras, apoiando-as na concretização de seus projetos de educação e viabilizando sua interação com outras escolas, de modo a criar, assim, uma rede de influências que resgate sua credibilidade junto à sociedade.

A SEE/MG acredita ser preciso revolucionar o ambiente escolar com um ensino que valorize a transdisciplinaridade, abrindo-se para os saberes e a cultura da comunidade. Os professores devem ser os mediadores e coordenadores desse processo, problematizando os conteúdos, desenvolvendo projetos e pesquisas com seus alunos. Dessa forma, a sala de aula deve tornar-se local de reflexão, crítica e debate, ao passo que a avaliação deve ser processual e diagnóstica.

O ponto de partida dessas escolas é a elaboração do PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), considerado instrumento indispensável à transformação da escola numa instituição capaz de alcançar os objetivos desses projetos. A elaboração desse instrumento deve contar com a participação de toda a comunidade escolar e deve expressar os compromissos básicos dos gestores, dos educadores e da comunidade. Deve traduzir as expectativas e os anseios de todos em relação à educação, assim como tornar explícitas as necessidades e demandas da instituição. É importante que a escola, a Secretaria e a comunidade estejam em sintonia, e que cada um responsabilize-se pelo projeto, dando-lhe sustentabilidade (MINAS GERAIS, 2004b, p. 16).

É função da escola definir o seu programa de trabalho, firmando um compromisso com o educando. À Secretaria, cabe assegurar o apoio e os

meios para que o plano de trabalho se viabilize no que se refere tanto à infraestrutura quanto aos recursos humanos. À comunidade cabe o apoio em parcerias por meio das pessoas e instituições que desejam o sucesso da escola.

Percebe-se que há uma correlação entre as etapas do PDPI e as etapas descritas há dez anos atrás, quando Minas Gerais implantava O GQT (Programa de Qualidade Total em Educação). Ambas possuem o mesmo princípio e estão inseridas em um ideal de qualidade e produtividade das escolas públicas mineiras. São eles: o Marco Referencial, pelo qual se deve dizer a escola que queremos, o diagnóstico, em que se identificam os problemas enfrentados pela escola e que determina a escola que se tem. A identificação e priorização das necessidades dos educadores e da comunidade relativamente aos problemas diagnosticados e à elaboração do Plano de Ação, em que se define a proposta de ação para atingir os objetivos da escola.

Apesar de passar pelas mesmas etapas, o Plano que na década de 90 se chamava Plano de Ação e previa a mudança da qualidade da educação pública em Minas era gerenciado por empresários mineiros por meio da Fundação Cristiano Otoni. Já o PDPI instituído pelas Escolas-Referência possui um sistema de apoio e orientação às escolas ligada as Superintendências Regionais de Ensino, bem como a setores específicos da Secretaria. Ademais, diretores e especialistas das escolas passaram por uma capacitação tendo a oportunidade de apreender a lógica do plano, sua metodologia e estratégia de elaboração.

O PROGESTÃO está inserido no contexto das políticas nacionais de melhoria da gestão educacional e surgiu de uma proposta do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).

O PROGESTÃO, adotando tecnologias de educação à distância, permite a formação em serviço sem afastar os profissionais do local de trabalho, incentiva o uso de recursos tecnológicos na escola e desenvolve capacidades constitutivas da autonomia de estudos (MINAS GERAIS, 2004a, p. 22).

Participarão da primeira fase do PROGESTÃO os diretores, vice-diretores, especialistas e professores das escolas inseridas no Projeto Escolas-Referência. Professores, Especialistas e funcionários que participarão do PROGESTÃO são aqueles que têm interesse em um dia candidatar-se à direção de escolas²⁴.

O PDP (Projeto de Desenvolvimento Profissional) visa a promover o desenvolvimento e a valorização profissional dos educadores em exercício nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, possibilitando-lhes o “exercício consciente e competente do magistério em sintonia com as novas diretrizes da educação básica” (MINAS GERAIS, 2004b, p.22).

A estratégia básica adotada pelo PDP para a sua implementação é a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) que são coordenados por um participante local e orientados por um profissional com experiência em formação de educadores. Em 2004 seriam atendidos os educadores que atuam nas escolas participantes do Projeto Escolas-Referência, tendo como prioridade, nos GDPs, a reflexão sobre a reestruturação curricular dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e o debate de temas gerais da educação como avaliação da aprendizagem.

2.3 Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP

O PDP iniciou-se em 1998, embora sua implementação fosse interrompida logo após a fase da inscrição dos professores, em consequência da descontinuidade administrativa devida a mudança de governo, ocorrida em 1999. O grande número de inscrições ocorrido na época é que motivou o retorno desta proposta em 2003. Dessa forma o PDP,

²⁴ Atualmente, em Minas Gerais, o processo de escolha dos dirigentes escolares é via eleição, que envolve toda a comunidade escolar, por meio do voto secreto.

...é uma proposta que articula um conjunto de ações e estratégias destinadas à construção de conhecimentos e à qualificação profissional de educadores, tendo em vista promover a consciência profissional e aprimorar a qualificação técnico-pedagógica dos participantes (MINAS GERAIS, 2004b, p.5).

Para a concepção do PDP, a SEE utilizou de experiências anteriores de capacitação de educadores como o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e o PROCAD (Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares), ambos realizados em Minas Gerais em 1998 (HERNECK, 2002).

Como referências teóricas o PDP utilizou as tendências consideradas mais recentes no campo de Desenvolvimento Profissional DE Professores como Mizukami, 2000, Nóvoa 1997, Zeichner 1993 e outros, e projetos similares internacionais.

Os elementos estruturadores do PDP são o GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), considerada a célula básica do PDP, uma vez que é em função dele que se articulam todos os outros elementos: o Coordenador do Grupo; o Orientador do GDP (profissional externo ao grupo, com experiência nessa função); o PDPI, a ser elaborado pelo próprio GDP e o recurso da Educação a distância.

A perspectiva é que o GDP torne-se um grupo operativo e estratégico do PDP, constituindo-se em um espaço apropriado para a produção de idéias, mudanças de atitudes e inovações nas práticas educativas. O grupo inicia-se pela reunião voluntária de uma mesma escola, com interesses comuns, e a inscrição do grupo no PDP.

O Projeto define Desenvolvimento Profissional como um processo associado às transformações por que passam os próprios profissionais, se processando por meio de múltiplas formas.

Na perspectiva do Desenvolvimento Profissional, o educador é, preponderantemente, sujeito de sua própria formação, ao invés de objeto de formação, caracterizando um movimento de “dentro para fora”. O

desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que a atividade é exercida. O poder público e a escola devem criar as condições básicas de infra-estrutura e incentivos à carreira, mas só o próprio profissional pode ser responsável pelo seu desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2004b, p. 13).

Parte-se do princípio de que a reflexão teórica deve ser combinada com a experiência prática e pretende-se desenvolver o trabalho em torno de projetos comuns, os quais “devem nascer do desejo do participante em tornar-se um profissional melhor preparado para atuar no campo da educação” (p.7). Dois pólos são considerados na análise do desenvolvimento profissional: o próprio educador, como agente de seu processo de desenvolvimento; e o da escola, enquanto espaço de interação que favorecem a aprendizagem permanente.

Para a SEE, assim como as mudanças na educação escolar afetam o trabalho dos professores, a alteração dos mesmos é condição para o sucesso do processo de inovação educacional e, também, na própria instituição. Dessa forma, o PDP tem por objetivo promover o desenvolvimento profissional dos educadores sob duas dimensões: o conhecimento e a pedagogia.

O educador deve compreender que os conhecimentos devem ampliar a capacidade analítica, crítica e prática de quem os possuem e que tais conhecimentos são passíveis de questionamentos, de aperfeiçoamento e de reformulação. Do ponto de vista pedagógico deseja-se propiciar a convicção de que a possibilidade de crescimento profissional e intelectual depende do gesto consciente de cada educador se colocar na posição de aprendiz, manter-se aberto para se apossar de meios novos para o conhecimento do desconhecido [...] O professor deve assumir a posição de Orientador de aprendizagem de seus alunos, reconhecendo-se também como alguém que aprende cada vez que se coloca disponível para atuar numa rede de aprendizados (Ibidem, p.18).

O PDP considera que o processo de mudanças numa profissão deve vir acompanhado pelo próprio indivíduo, deve acompanhar e orientar o processo de transformação da própria profissão e o seu desenvolvimento profissional. Além do conhecimento do conteúdo específico que ensina, o professor deve conhecer o modo peculiar e característico por meio do qual os

alunos assimilam e explicam a realidade, as dificuldades que encontram na aprendizagem de novos conceitos e as possibilidades de pensamento e ação que resultam no desenvolvimento intelectual.

No manual de implementação, a profissionalização docente está relacionada às mudanças na profissão, e o desenvolvimento profissional está associado às transformações pelas quais passam os profissionais. Parte-se do princípio de que formação e desenvolvimento profissional são fenômenos distintos quanto à sua natureza. No documento,

Formação, inicial ou continuada, tem subjacente uma lógica “escolar” enquanto desenvolvimento profissional processa-se de múltiplas formas e processos, podendo incluir a frequência a cursos, mas também outras atividades como desenvolvimento de projetos, trocas de experiências, leituras, estudos e reflexões sobre a prática [...] a formação refere-se a um movimento essencialmente de “fora para dentro”, na medida em que o formando é submetido a um programa de formação previamente estabelecido. Na perspectiva do desenvolvimento profissional o educador é, preponderantemente, sujeito de sua própria formação, ao invés de objeto de formação, caracterizando um movimento de “dentro pra fora”. O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que a atividade é exercida. O poder público e a própria escola devem criar as condições básicas de infra-estrutura e incentivos à carreira, mas só o próprio profissional pode ser responsável pelo seu desenvolvimento (p.13).

Dessa forma, o princípio básico do PDP é a compreensão do grupo como campo apropriado para a mudança de idéias, atitudes e práticas. Saber trabalhar em grupo constitui-se em fator essencial para o desenvolvimento profissional do professor. É por meio dele que se vão consolidar estratégias de ação coletiva, desenvolvendo-se uma cultura de cooperação e compartilhamento.

Assim é que, para participar do PDP, é condição indispensável que o educador faça parte de um Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Uma vez constituído o grupo, é importante a escolha de um coordenador. Este deve ter como características: liderança, empatia, facilidade de comunicação, competências específicas para desenvolver os encargos decorrentes ao grupo.

O Projeto de Desenvolvimento Profissional é comum aos integrantes e é por eles construído. No decorrer de 2004, o primeiro ano de atividades, fez-se a construção do mesmo, sendo a sua execução a partir do segundo ano, 2005. Grande parte das orientações prestadas ao GDP dirige-se à construção do projeto com o objetivo de elaborar as propostas curriculares das respectivas escolas. Nessa, também são definidos os conteúdos a serem ensinados, as formas de abordá-los, os métodos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os recursos necessários à sua implementação.

A dinâmica de funcionamento de cada GDP prevê estudos e trabalhos individuais e em grupo, encontros presenciais com os orientadores, fóruns e bate-papos por meio da internet, além da constituição de redes de trabalho. Integra-se, ainda, ao Plano Anual de Estudos, um conjunto específico de unidades temáticas com material produzido e disponibilizado para os GDPs, os quais tratarão de temas relacionados à formação dos educadores e ao desenvolvimento de seus projetos de desenvolvimento profissional.

As atividades realizadas pelos GDPs exigirão de cada participante a dedicação de 5 horas semanais, alternadas entre estudos individuais e atividades em grupo, durante 30 semanas, totalizando 150 horas. É importante que os participantes tenham disponibilidade de tempo para cumprir as atividades programadas.

O Plano Anual de Estudos para 2004 abordou os seguintes temas: Propostas Curriculares; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação de Desempenho.

A SEE enviou aos grupos um programa curricular para servir de base para a elaboração das propostas das escolas referências, assim como os referenciais com os módulos de estudo individuais e em grupo, de forma a dar um direcionamento ao trabalho dos professores.

No Roteiro de Estudo das Propostas e Orientações Curriculares, vieram “prontas” as dez reuniões do grupo. A primeira reunião do GDP teve como objetivo a compreensão da estrutura de funcionamento do PDP e a organização interna de funcionamento do GDP. Assim, tiveram-se como

atividades: “1. Apresentação e discussão do plano de trabalho do GDP; 2. Distribuição das tarefas dos integrantes do GDP; 3. Aplicação de questionário para levantamento do perfil de entrada dos participantes do GDP” (p.06).

A partir daí os módulos eram constituídos sempre por um módulo de estudo individual e outro para reunião do GDP. O primeiro módulo teve como objetivo estudar, no documento da proposta curricular da disciplina, as razões (sentido) apresentadas para a presença da disciplina no currículo escolar e, estudar no documento, as diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina). Como exemplo, transcrevem-se a seguir as duas primeiras atividades do GDP, a fim de fazer entender melhor a dinâmica de trabalho dos grupos. As atividades propostas para este estudo foram:

1º Estudo individual

1. Relacione as razões (sentido) apresentadas na proposta para a presença da disciplina no currículo. 2. Das razões apresentadas, indique aquelas que orientam sua prática pedagógica na sala de aula. 3. Você vê alguma razão que considera muito importante e que não está apresentada no documento? 4. Preencha o Quadro I com as respostas formuladas nos itens anteriores. Leve o quadro preenchido para a próxima reunião de GDP (p.07).

QUADRO I

- Razões (sentido) para se ensinar a disciplina.
- Razões apresentadas no documento.
- Razões que orientam a sua prática pedagógica.
- Razões importantes e não mencionadas.

1. Relacione as diretrizes norteadoras apresentadas na proposta para o ensino da disciplina.

2. Das diretrizes apresentadas indique aquelas que orientam a sua prática pedagógica na sala de aula.

3. Você julga que existe alguma diretriz importante que não está apresentada no documento?

Preencha o quadro II com as respostas formuladas nos itens anteriores. Leve o quadro preenchido para a próxima reunião de GDP.

QUADRO II

- Diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina.
- Diretrizes apresentadas no documento.

- Diretrizes que orientam sua prática pedagógica.
- Diretrizes importantes e não mencionadas.

2ª Reunião de GDP

Objetivo: Construir consenso sobre os pontos sugeridos pelos professores no 1º Estudo Individual e relação às razões e diretrizes norteadoras do ensino da disciplina.

Atividades

1. Discuta as contribuições apresentadas pelos participantes do GDP em relação às razões para o ensino da disciplina e estabeleça consenso preenchendo o quadro abaixo.

QUADRO 1

- Consenso sobre as razões (sentido) para se ensinar a disciplina.
 - Razões apresentadas no documento.
 - Razões que orientam a sua prática pedagógica.
 - Razões importantes e não mencionadas.
1. Discuta as contribuições apresentadas pelos participantes do GDP em relação às diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina e estabeleça consenso preenchendo o quadro abaixo.

QUADRO 2

- Consenso sobre as diretrizes norteadoras para o ensino da disciplina.
 - Diretrizes apresentadas no documento.
 - Diretrizes que orientam sua prática pedagógica.
 - Diretrizes importantes e não mencionadas.
1. Registre no quadro abaixo os pontos positivos e as eventuais dificuldades que o grupo observou ao realizar essas tarefas.

QUADRO 3

- Enviar, pelo Ambiente Virtual de Trabalho Colaborativo (AVTC), os três quadros anteriores para orientação do GDP.
1. Arquive as contribuições dos participantes elaboradas a partir do Estudo Individual anterior (MINAS GERAIS, 2004c , p. 7-8).

Assim prosseguiram os outros oito encontros sucessivos. Cada grupo estudava em casa, preenchia o documento e, reunidas no grupo, chegavam a um consenso de acordo com a proposta curricular do seu curso. Nas propostas Curriculares havia a definição de cada disciplina integrante do plano curricular da escola e a elaboração do projeto de implementação dessas

propostas a partir de 2005. Para essa atividade os professores deveriam dedicar 100 horas-extras da carga horária de trabalho.

Complementado esse estudo, mais 25 horas deveriam ser dedicadas ao exame da avaliação anual da aprendizagem a ser adotada pela Secretaria e mais 25 horas para a discussão e aperfeiçoamento da proposta de metodologia de avaliação de desempenho dos profissionais da educação.

Entretanto, as discussões a respeito da avaliação anual da aprendizagem dos alunos e da avaliação de desempenho dos profissionais da educação não foram realizadas pelo PDP que priorizou a elaboração do CBC (Currículo Básico Comum), tarefas das quais se tinha que prestar contas à Secretaria do Estado de Educação continuamente.

A SEE/MG acredita ser preciso revolucionar o ambiente escolar com um ensino que valorize a transdisciplinaridade²⁵, abrindo para os saberes e a cultura da comunidade. Os professores devem ser mediadores e coordenadores da sala de aula por meio da problematização dos conteúdos, do desenvolvimento de projetos e pesquisas com seus alunos. Trata-se de uma política educativa que visa, portanto, a resgatar a excelência da escola pública mineira, fazendo com que as escolas se tornem um centro de referência às demais, apoiando-as na concretização de seus projetos de educação e possibilitando a interação com as outras. O objetivo é criar uma rede de influências e resgatar sua credibilidade junto à sociedade.

²⁵ Relação entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) onde nenhum saber é mais importante que outro.

CAPÍTULO III

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES

Nas duas últimas décadas, a reforma educacional voltada para a formação continuada do professor se constituiu no alvo de diversos olhares sob os mais diferentes enfoques. Isso se justifica pelas inúmeras reformas que tomaram conta da arena educacional. A década de 90, em especial, foi marcada por reformas oficiais²⁶ que indicaram transformações estruturais importantes para a formação docente e todo o sistema educacional brasileiro.

Muitos estudos (SCHEIBE, 2003; RESENDE, 2002, BRZEZINSKI, 1999) buscaram entender os conceitos estruturais de poder que norteiam as reformas, então analisadas como uma problemática de governo. Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas centraram-se na base sobre a qual as políticas são construídas ou em uma apreciação crítica das mesmas. Ademais, foram consideradas em análises para elaboração de políticas cujo objetivo é “produzir recomendações para ação”, com o intuito de constituir dados que podem informar ao processo de elaboração (Codd, 1988).

Aspectos relacionados à centralização e à descentralização, à avaliação, à relação com a escola, à cultura e à aprendizagem da docência e aos desafios do processo de mudança foram objetos de estudo recorrentes nas pesquisas. A maioria dos trabalhos buscou explicar a forma como o Estado vem transferindo suas obrigações e o seu governo para as mãos de outros. Nesse sentido, o neoliberalismo foi analisado como a força impulsionadora das mudanças ocorridas.

Em análises deste tipo, também o mercado e a comunidade tornaram-se meios poderosos, embora contraditórios, de governar, vistos como

²⁶ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implementação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o Programa de Informatização das Escolas (Proinfo), o Sistema de Avaliação da Escola Básica (Saeb), e o Programa TV Escola, para citar algumas das ações.

forma de regular e de atribuir responsabilidades. Dessa forma, foi reduzido o problema de legitimação do Estado, e garantidos o controle e a coesão social. A principal fonte de legitimação e dos problemas do controle social na educação estava na devolução do poder do Estado às comunidades, que deveriam produzir necessariamente uma melhor forma de governar as escolas. Assim concebendo esse discurso da responsabilidade e do dever dirigido ao indivíduo e à comunidade, acreditou-se que ele abriria uma página alternativa ao Estado, em que o fracasso das escolas, no que se refere à comunidade, ou ao indivíduo, poderia situar-se no interior da própria comunidade ou do indivíduo como resultado de escolhas individuais ou comunitárias.

As atuais reformas – da mesma forma que as anteriores –, portanto, apresentam uma série de ações e programas que, de um modo ou de outro, atingem os currículos, reconfiguram os saberes docentes e controlam o conhecimento que deve ser ensinado às novas gerações. Por parte do Estado, passa a ser incentivado, enquanto a ele coexistem, várias formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas²⁷. A vinculação entre políticas públicas e administração da educação torna-se evidente, entendida como pré-requisito para a qualidade educacional, e faz evoluir os paradigmas gerenciais [...] (STOER E MAGALHÃES, 2005).

Ao mesmo tempo em que crescem os investimentos do Estado, nos aspectos gerenciais da escola, com vistas a desenvolver um novo mandato para o ensino público, cuja centralidade é o “controle” da qualidade e melhor governo dos bens públicos, também se desenvolvem outras leituras de política educativa. Stoer e Magalhães (2005) fazem uma leitura sobre o gerenciamento de políticas educativas pela qual afirmam não haver mais na legitimação das políticas uma narrativa fundadora. Isto porque, para esses autores, não existem mais as grandes narrativas da modernidade. Essas, em que o centro era

Uma personagem triúnica (Homem, Razão e História), onde a humanidade, instrumento e agente, depois de dominar a natureza e os seus processos, dominaria, pelo conhecimento as suas leis, a sociedade e conduziria a história, isto é, a mudança social, no sentido necessário, correcto e desejado (49).

²⁷ Eleição para diretor pela comunidade escolar, criação de colegiados ou conselhos escolares, incentivo à participação dos pais, etc.

Esta matriz moderna de política tornou-a o reino dos domínios enquanto ação do governo. Dizem os autores que esta matriz, advinda dos sonhos positivistas de uma sociedade cientificamente organizada, quer científica, do socialismo científico ou outro, não existe mais.

Com o fim das grandes narrativas da modernidade então, as propostas de mudanças ganharam novo enfoque, não sendo mais possível se legitimarem por narrações filosóficas ou até mesmo científicas. Isto porque, os processos de mudança se pulverizaram: não podendo mais destacar um ator central e privilegiado nos processos de mudança social, pelo contrário, os ideais emancipatórios passaram a surgir como heterogêneos e mesmo conflitantes entre si. Não se pode, assim, estabelecer um quadro que seja ao mesmo tempo suficientemente amplo e específico (STOER e MAGALHÃES, 2005).

Segundo esse raciocínio, os autores sugerem que “à matriz da concepção da política como domínio da mudança substitui-se uma outra, em que a mudança surge como susceptível de ser gerida, pilotada ou surfada” (*ibidem*, p.50):

Surfar as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia [...]. Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas tácticas. Estas podem assumir vias estratégicas directas ou mais ou menos indirectas da consecução das metas, objectivos e valores [...]. Gerir a mudança implica a assunção de um topos de decisão mais reflexivo do que o anterior, [...] dado que [...] a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. Em relação à pilotagem a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural (STOER, CORTESÃO e MAGALHÃES, 1998, p. 212).

Segundo os autores, as três concepções de perspectiva de mudança social têm em comum o fato de, em nenhuma delas, precisar-se de um fundamento meta-narrativo. Entretanto, deixam claro que, ainda que as políticas sejam “destituídas de um enraizamento filosófico, científico ou

religioso universal” (Stoer e Magalhães, 2005, p.25), elas não deixam de ser mapeáveis. A pulverização dos lugares políticos não neutralizou politicamente esses mesmos lugares, mas o desejável em termos políticos passou a ser heterogeneizado, dando lugar as heterotopias²⁸ mais ou menos incomensuráveis entre si. Parece tratar-se da complexificação do diálogo e dos mapas políticos organizados, seja em torno da emancipação ou da regulação. Estes lugares, ao heterogeneizarem-se, perdem-se em unidade e universalizam-se, passando para a natureza do diálogo entre as diferenças. Assim, “não é pelo fato da política ser de autoria, apoiada ou influenciada por atores situados politicamente numa preocupação com a emancipação, que assume esse teor e a respectiva localização” (p. 51).

Ao transportar essa concepção para a realidade desta pesquisa, acredita-se ser possível trazer, para esclarecimento do que os autores asseveram, a própria Política Educacional para a formação docente implementada em Minas Gerais (2002 – 2006). Ou seja, poder-se-á argumentar que as intenções do autor da política dependem das características do texto e do contexto da sua interpretação. No caso da Escola-Referência de modo geral, e do PDP de forma específica, que passa pelo crivo dos implementadores, pode-se dizer que os diferentes agentes envolvidos em sua implementação se tornam também co-autores desta política. Assim, ao invés de tentar estabelecer o significado pretendido pelo autor do texto, procura-se compreender os efeitos potenciais do texto sobre os seus leitores, ou seja, o texto é aberto para várias leituras e o seu consumo passivo é negado.

Stoer e Magalhães (2005, p.26) fazem um mapeamento do terreno em que as políticas públicas são elaboradas. No entanto, deixam claro ser “o teor da relação que as políticas suscitam e veiculam que é possível mapear, e não a solidão de cada um dos atores e das suas ações”. Ou seja, os objetivos do processo de mapeamento, neste caso em particular, visam

²⁸ Sobre a heterogenização das heterotopias os autores dão um exemplo com a intenção de clarificar o que querem dizer, o qual eu transcrevo [...] o(s) projecto(s) dos ecologistas, o(s) projecto(s) das feministas e o(s) projecto(s) dos vários movimentos gay, para falar apenas destes três, dificilmente se convergiriam num «desejável» suficientemente universal para congregar as suas vontades de mudança social (2005, p.26).

compreender não como a mudança social é dominada, mas antes, como ela se manifesta na ação política que se encontra na base das políticas educativas.

Para os autores, o processo de decisão em educação – e, claro, não apenas neste campo – é sempre ideologicamente informado (sejam as decisões formuladas diretamente pelo sistema, ou por aqueles que se encontram em sua periferia²⁹), e situado em um quadro teórico desenvolvidos de acordo com diferentes procedimentos e objetivos. Alertam, ainda, para o fato de que os significados globais das decisões tomadas não são fáceis de serem descortinados, levando-se em conta as refrações que sofrem na seqüência de sucessivas traduções, ou seja, ao passar pelos três níveis de decisão (*ibidem*, 2005).

Convém explicitar a caracterização das decisões em educação anunciadas pelos autores, qual seja: o que querem dizer com o surfar, o pilotar e gerir a mudança. Para começar, são estes considerados três tipos-ideais que podem ser assumidos coletivamente pelas instituições ou individualmente no contexto em que a decisão é tomada. Os parâmetros constitutivos para análise destes tipos-ideais da tomada de decisão são os seguintes:

O quadro operacional da tomada de decisão, isto é, o projeto que contextualiza o processo de tomada de decisão; o *timing* da decisão, isto é, o período de tempo no qual se espera que os efeitos da decisão se façam sentir (curto, médio e longo prazo); a relação com o contexto mais amplo, em que a decisão é julgada relativamente à sua capacidade de ter em conta as características do contexto em que ela será implementada; o *modus operandi*, que procura identificar até que ponto o caráter tático ou estratégico predomina como base da acção a desenvolver; os objectivos a serem alcançados pela decisão tomada (STOER e MAGALHAES, 2005, p.28).

Ainda, para se fazerem entender no que se refere ao surfar, pilotar ou gerir uma mudança, eles assim os distinguem: *surf* a mudança significa situá-la dentro de um quadro operacional de administração social. Significa a tomada de medidas consideradas válidas sem tomar em conta o contexto mais amplo em que ocorrem. *Pilotar* a mudança significa as decisões que procuram caminhos para assegurar a sua implementação eficiente e eficaz de políticas sociais, independentemente de seu conteúdo. Nesse tipo de

²⁹ Na periferia do sistema os autores citam os técnicos, burocratas, professores e pais.

decisão há um reconhecimento inicial das características do contexto sem, entretanto, ser ele determinante para ações tomadas em escolhas táticas das estratégias. Já o terceiro tipo, o “gerir a mudança, é associado a um exercício de gestão da mudança social, no sentido em que é uma decisão informada pelas preocupações das Ciências Sociais” (p.29). São estas as decisões que são tomadas com o olhar em longo prazo e fundadas numa consideração sistemática do contexto. Neste nível, geralmente, se “recorre a estratégias para confrontar problemas que muitas vezes, deixam de ser sociais para passarem a ser sociológicos” (p.29).

O gerir, o pilotar e o surfar a mudança, expressos por Stoer e Magalhães (2005) no que se refere ao “gerenciamento” de política educativa, vão ao encontro da análise dos efeitos da política de formação continuada que se pretende realizar. Entretanto, é importante enfatizar não ser esta uma camisa de força. Pode-se, ao analisar uma situação concreta, verificar que esta decisão não revela exclusivamente às características atribuídas apenas ao *surfar*, ao *pilotar* ou ao *gerir* a mudança de forma isolada. Estes parâmetros, então, podem ser exclusivamente marcados por apenas um destes três tipos. Assim, também, podem não apresentar todas as suas características em um dos campos da decisão (*ibidem*).

Como afirma BALL (1994) as políticas são distintas e, por isso, não podem ser tratadas igualmente. Entretanto, argumenta que na análise de política é importante que elaboração e implementação estejam juntas, pois a separação destas duas esferas pode não só distorcer, mas, também, conduzir a uma incorreta compreensão do papel do estado nas políticas educativas.

3.1 As Políticas de Formação Docente e a questão da Excelência da Educação

Cortesão, Magalhães e Stoer (2000), no mapeamento que fazem do terreno em que as políticas educativas são elaboradas, questionam: para

quem é crucial a questão da excelência acadêmica? De que lugar social e político surge tal ênfase? De onde fala quem assume essa questão?

O propósito é esclarecer o lugar social e político que as diferentes vozes ocupam no debate acerca da excelência acadêmica no sistema político, analisando-se o que está por trás da racionalidade e da evidência dos discursos, isto é, ver-se o que realmente consiste na causa.

Nesse sentido, um dos pontos levantados pelos autores é a crise da escola meritocrática. Em suas análises, discutem o fato dessa escola ser, desde suas origens, construída com base na desigualdade, não podendo, portanto, servir a todos. Concluem que elas se homogeneízam com base na exclusão, promovendo novas hierarquias sociais e novas desigualdades.

Os autores acreditam que, para ultrapassar a construção dessa escola meritocrática, o ofício do professor requer formas de ensino e aprendizagem que passam pela produção de saberes, o que depende do desenvolvimento de *dispositivos de diferenciação pedagógica* dinâmicos e baseados nas vivências sociais e culturais do aluno.

Os dispositivos pedagógicos traduzidos pelos autores, no âmbito da investigação que realizaram, tiveram como objetivos principais valorizar as culturas locais e garantir a comunicação por meio de culturas, fazendo dialogar a cultura da escola com as culturas locais (STOER E MAGALHÃES, 2005). Isso se deve ao fato de acreditarem que a utilização dos saberes das crianças, ou do saber local, criaria nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências culturais dos alunos, e, assim, o ensino tornar-se-ia gerador de menos desigualdades e de menos exclusão social.

Essas questões levam a pensar se seria esta a base da reforma educacional em análise, ao “propor” um Projeto de Desenvolvimento Profissional baseado na elaboração de um Currículo Mínimo Comum. O Projeto pede aos professores que elaborem os currículos das escolas atendendo às diferenças individuais dos alunos, que valorizem os saberes e as necessidades da comunidade local. Dessa forma, estará o PDP, com sua reestruturação

curricular, produzindo dispositivos de diferenciação pedagógica? Caso esteja, que dispositivos seriam estes?

Não há dúvida de que os professores, uma vez capacitados para trabalhar com a heterogeneidade social e cultural dos alunos, estarão dando um passo muito grande para a construção de uma escola de qualidade, promovendo a inclusão social e cultural de todos os alunos. Entretanto, à medida que conseguem “acolher” as diferenças, estarão os professores promovendo a heterogeneidade da escola pública atual? Estarão eles capacitados a acolher as diferenças e a atender a diversidade cultural existente?

Em outro trabalho em que analisam a questão da construção da escola democrática, Stoer e Cortesão (1998) trazem os chamados “dispositivos pedagógicos” por meio da investigação-ação. Esses dispositivos regem-se pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, ao mesmo tempo em que apelam para uma descentralização da escola que permite aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa. Nesse sentido, a metodologia de investigação-ação torna-se crucial, pela capacidade que possui de influenciar a maneira como os professores nas escolas re-apresentam o conhecimento aos alunos.

A re-apresentação dos conhecimentos aos alunos leva-nos a pensar na relação conhecimento universal e conhecimento local, onde as práticas e experiências da classe média estão representadas, trazendo para primeiro plano, as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas.

Vários autores, sobretudo aqueles identificados com uma sociologia crítica da educação, têm enfatizado a importância do reconhecimento do que é, de fato, uma escolha política: isto é, a maneira como o conhecimento refletido é construído pelos professores e alunos na sala de aula (STOER e CORTESÃO, 1998, p. 44).

Assim, os autores proclamam um princípio ético e político de justiça social que deve orientar não apenas as práticas pedagógicas dos

professores nas escolas, como também a própria seleção do saber para o currículo ao nível da elaboração das políticas educativas (*ibidem*, p. 46). Dessa forma, a possibilidade de sucesso dos alunos das minorias marginalizadas, ou seja, a realização do princípio de igualdade de sucesso dependerá de uma confrontação cultural no interior da escola de massas. Esta confrontação somente pode realizar-se pela valorização, dentro da escola, das culturas da comunidade local (STOER e MAGALHÃES, 2001).

A política educativa de formação continuada, implementada em Minas Gerais, a partir de 2002, visa à valorização da cultura local da comunidade para a elaboração de um Currículo Mínimo Comum (CMC). A elaboração deste currículo é a estratégia básica da Escola Referência, para proporcionar o Desenvolvimento Profissional dos Educadores mineiros que participam do PDP. Sua produção se dá por meio de encontros e estudos entre os professores, a fim de desenvolver a cultura do trabalho coletivo na escola. A valorização dos saberes, o respeito às diferenças e valorização da cultura local são pontos básicos a serem levados em conta. Para isso, também a parceria escola-comunidade se torna um dos eixos fundamentais desta reforma e do desenvolvimento do trabalho docente.

É importante fazer parênteses e chamar a atenção para a questão dos contributos das parcerias na implementação destas políticas educativas.

Com base em pesquisa realizada por Stoer e Rodrigues (2000), uma na zona norte, sediada pelo contexto urbano no Conselho do Porto – e outra em contexto rural – no Conselho de Baião –, analisaram as condições, os processos e efeitos da construção destas parcerias educativas. As análises acederam à compreensão de lógicas e mecanismos contribuintes para o acesso e para o sucesso escolar particular em situação de risco ou o processo de exclusão social e escolar.

A pesquisa examinou as condições oferecidas no processo de capacitação das escolas para poder gerar o sucesso escolar e educativo de seus alunos. Foram analisadas as possibilidades para otimizar os meios humanos e materiais, os projetos das comunidades locais envolventes.

Os estudos sobre as parcerias chamaram a atenção pelo fato deste conceito ter tornado-se parte do jargão das organizações internacionais. E, especialmente no Brasil, discursos como participação da família na escola, comunidade como parceira, amigos da escola, etc. fazem parte daquele divulgado pela mídia educativa e pelas políticas da educação.

Na Escola-Referência, política da qual faz parte o PDP, o conceito de parceria parece trazer uma preocupação que se relaciona com a promoção de relações sociais favorecedoras, ou seja, como um veículo de uma versão de teoria de modernização. Os estudos, contudo, apontam para outra possibilidade, que a entende como fazendo parte da nova tecnologia social,

[...] uma nova forma de vigilância que teria como tarefa apoiar a governação para monitorar a participação, empenhamento e investimento e para assegurar que os efeitos da fragmentação do mercado, associados com o processo de desregulação, não ameacem o funcionamento “normal” do sistema. Os processos e as práticas de parceria desenvolvem-se, pois, intimamente associadas com os conceitos do neoliberalismo [...] e como parte de uma nova forma de institucionalização associada com a globalização, implicando novas combinações na relação entre a esfera econômica, o Estado e comunidade (STOER e RODRIGUES, 2000, p.174).

Stoer (2001) refere-se a esta parceria como sendo um processo de construção de um Projeto Educativo Local, a qual pressupõe autonomia dos estabelecimentos para funcionar independentemente do contexto. As possibilidades de fazer emergir políticas educativas locais têm como base, portanto, a construção de parcerias entre estabelecimento de ensino e outras instituições com fins educativos, a partir da criatividade e participação dos atores locais.

Entretanto, na análise de política que pressupõe o desenvolvimento da “Escola para Todos”, Stoer e Magalhães (1999) identificaram dois pólos que intitularam a *Escola Meritocrática* e a *Escola Democrática*. A primeira tem como mandato a institucionalização da democracia representativa e a segunda a democracia participativa.

Nesses estudos afirmam que a história da “Escola para Todos” é o pólo da *Escola Meritocrática* que tem sido largamente hegemônico e o

professor-tipo tem sido o “monocultural”³⁰. Configuram ainda o professor inter/multicultural³¹ como um dispositivo de aprofundamento do espaço democrático da Escola para Todos, na base de uma política da diferença. Consideram importante identificar, na análise de uma política educativa de formação docente, o “professor tipo” por ela pensado, uma vez que este é o principal implementador das mudanças propostas.

Uma vez que o PDP visa ao Desenvolvimento Profissional do Professor, e por meio dele, à construção de uma escola pública de qualidade para todos, é importante diferenciar o pensamento dos estudos no que se refere aos dois tipos ideais de professores por eles definidos. Assim, Stoer e Cortesão mostram a distância em relação a um e outro tipo de professor:

Contudo, vai uma distância grande entre, por um lado, o olhar passivo sobre a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem querer conhecer, e, por outro lado, a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa, mas também como projeto a realizar nesta época de globalização (STOER e CORTESÃO, 1999, p.46).

Os estudos realizados por estes autores levam a pensar em como o Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) sugere lidar com as complexidades existentes nas escolas mineiras. Qual professor-tipo esta política tem em mente? O professor capaz de trabalhar com a diversidade? Como o Desenvolvimento Profissional deste professor é pensado na implementação do PDP? Há uma preocupação com o “*professor-tipo*”,

³⁰ Os autores apresentam seis características para definir este professor: 1) Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação; 2) Considera a diversidade cultural na sala de aula como deficit; 3) Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos; 4) Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível; 5) É escolacentrista: a escola deve preparar para a modernização; 6) Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural).

³¹ São seis também as características para identificar o professor inter/multicultural: 1) Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem; 2) Promove a rentabilidade de saberes e de culturas; 3) Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas; 4) Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; 5) Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local; 6) Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

existentes nas escolas mineiras? Ou, há um pressuposto de que os professores mineiros estão prontos para abraçar a diversidade, criar estratégias de ensino diferenciado às diferentes realidades educacionais?

Ao convidar os professores das Escolas-Referência a “participarem na construção” de um Currículo Mínimo Comum e, por meio deste, proporcionar o seu desenvolvimento profissional, que tecnologias são utilizadas para buscar a participação destes professores?

A literatura considera que, para fazer da inovação educativa um modo de regulação local, é preciso haver escolas fortes, do ponto de vista das suas competências e capacidades de autonomia para exercê-las. Como “autonomia não se decreta, mas, constrói-se, em interação com outros parceiros”, pode-se dizer que “uma política orientada para a emergência de projetos educativos localmente regulados, deveria colocar a questão da redefinição das relações entre o poder local, as escolas, a administração central e os seus órgãos desconcentrados” (*ibidem*, p.155).

Apesar de encontrar práticas de ensino bem sucedidas, Stoer e Cortesão (2002) consideram que as noções de sucesso não são categorias universais, descomprometidas, que existem fora dos efeitos morais e sociais particulares, controlados pelos professores. Referem-se ao currículo multicultural como representação dos grupos excluídos. Esses discursos assumem que o problema da reforma é refutar os erros cometidos pelos esforços curriculares passados e recuperar uma verdade nova, final, consumada, que seja justa para todos. São abordagens que podem mudar quem é representado, mas não as regras pelas quais as crianças são classificadas, representadas e normalizadas.

Nesse sentido, percebe-se que nas últimas décadas do século XX, começou-se a refletir sobre um novo consenso no que se refere às políticas públicas para a educação. O Estado passou a ser central, e os consumidores, no caso, os pais, passaram a ter papel importante e ganharam poder, enquanto os professores o perderam. Pode-se dizer, então, que o Estado, a Economia e a Sociedade Civil passaram a constituir-se em instâncias

importantes nos paradigmas da política educacional. O discurso da Educação passou a ser o de sua gestão pela *participação de todos*.

Os discursos das políticas educacionais, então, começaram a ganhar nova roupagem, a participação da comunidade, dos pais, nas escolas e a criação de “territórios educativos” com base em parcerias com projetos de desenvolvimento local testemunharam não apenas a passagem do fornecimento da educação à comunidade, como também um controle do Estado sobre este processo a que alguns têm chamado “remoto” ou à distância (STOER, 2001).

A este processo é que o autor chamou de “relocalização do agente educativo”. Isso significa que o agente educativo, numa sociedade de informação, redes e parcerias, pode realizar o seu potencial em um local que é global, na base de uma presença que se desenvolve simultaneamente como ausência. É o que, a exemplo das políticas implementadas no Estado de Minas Gerais, mais especificamente, no caso do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores, é chamado de Estado em Rede, ou seja, novas oportunidades para a re-inserção do professor em seu local, estando ele introduzido em uma dinâmica global através de novas dinâmicas, resultante dos efeitos da globalização sobre a relação Estado-mercado-comunidade.

Os autores ainda apontam a tensão existente, seja na Universidade, seja na Educação Básica, resultante das repercussões da nova reorganização do setor de produção dos sistemas educativos, de forma que o espaço no interior das escolas, lugar onde se realizam as práticas educativas, torna-se “congestionado por uma série de exigências e avaliações”, que às vezes, acabam por ocupar o lugar da reflexão e de produção de conhecimentos.

Fazem um mapeamento do terreno em que as políticas públicas são elaboradas. Entretanto, deixam claro que é “o teor da relação que as políticas suscitam e veiculam que é possível mapear, e não a solidão de cada um dos atores e das suas ações”. Ou seja, os objetivos do processo de mapeamento, neste caso em particular, visam compreender não como a

mudança social é dominada, mas antes, como ela se manifesta na ação política que se encontra na base das políticas educativas.

Assim, o processo de decisão em educação – claro, não só neste campo – é sempre ideologicamente informado (sejam elas formuladas diretamente pelo sistema, ou por aqueles que se encontra em sua periferia³²), e situados em um quadro teórico desenvolvido de acordo com diferentes procedimentos e objetivos. Os significados globais das decisões tomadas, contudo, não são fáceis de serem descortinados, levando-se em conta as refrações que sofrem na seqüência de sucessivas traduções, ou seja, ao passar pelos três níveis de decisão (STOER e MAGALHÃES, 2005).

Com o objetivo de construir um quadro teórico capaz de esclarecer o sentido de dadas decisões no campo da educação no contexto de transição sociocultural, os autores analisam a construção de políticas e a decisão política acreditando que elas constituem um projeto de mudança social.

Segundo eles,

[...] muitos trabalhos têm sido produzidos no âmbito da construção social das políticas, mas poucos parecem ser aqueles que assumem a análise da elaboração de políticas enquanto materialização de concepções de mudança social. A decisão e o seu processo político surgem frequentemente nos manuais de administração e de gestão como se fossem essencialmente técnicos, como uma ação política sem alma, sem inocência, mas também sem culpa (*ibidem*, p.46).

As abordagens que buscam delimitar os pressupostos acerca das transformações sociais que as políticas concretas veiculam raramente levantam questões referentes ao teor do projeto: se “emancipatório, regulatório ou, uma terceira via entre um e outro; as possibilidades que delimita e pressupõe; o que discute e o que deixa por discutir; o que dá como adquirido e o que nem sequer assume como possibilidade” (p.46).

É nesta perspectiva que vão contestar, recusando que os processos de decisão, sobretudo aqueles mais ligados à implementação de

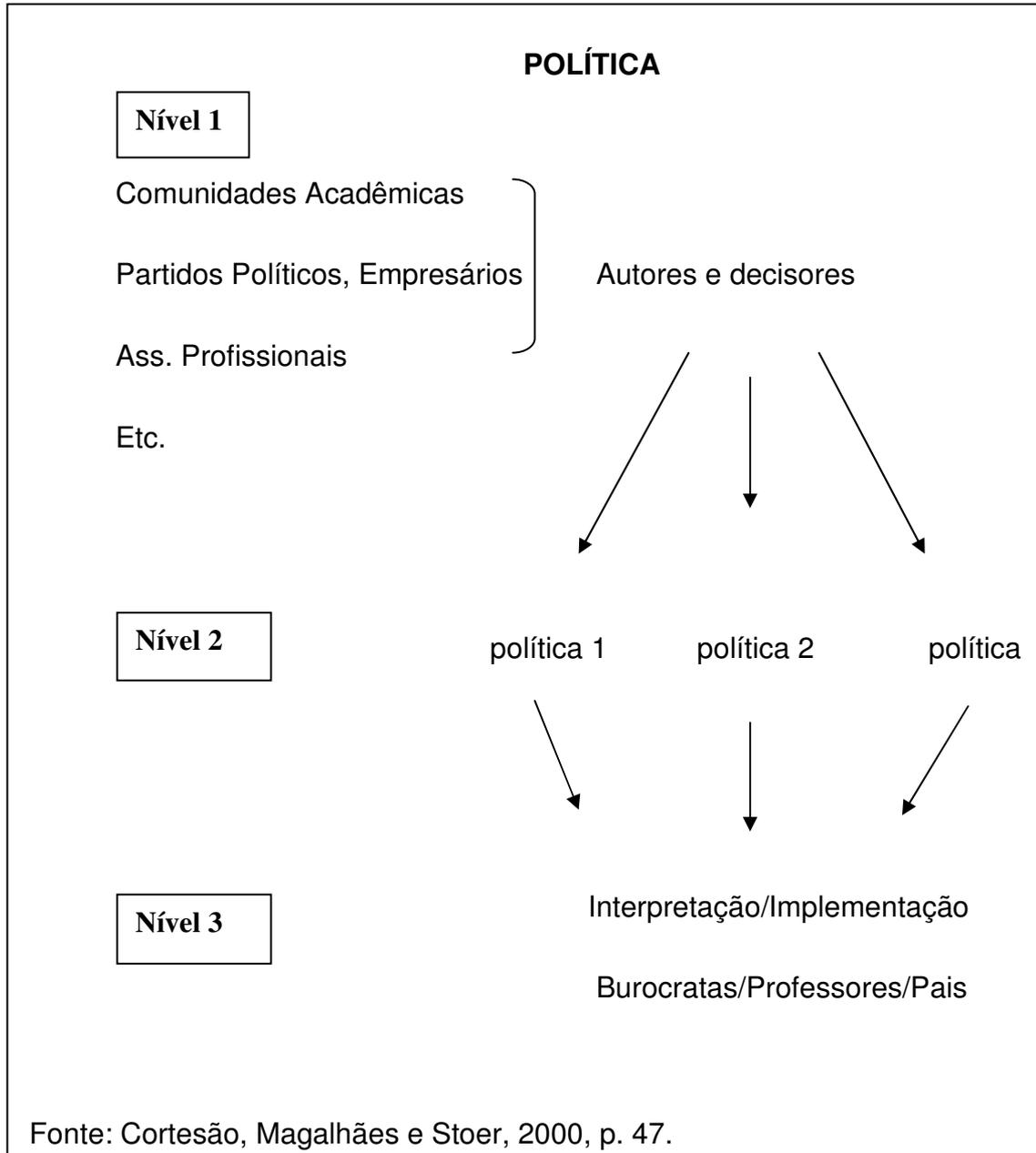
³² Na periferia do sistema os autores citam os técnicos, burocratas, professores e pais

políticas educacionais, sejam remetidos a um não-lugar da geografia política. Afirmam eles que

Os anglo-saxónicos possuem um recurso lingüístico que permite distinguir entre a concepção ampla de uma política – politics – e as políticas concretas que a materializam – policies. A primeira é a concepção orientadora da mudança social a implementar, as segundas são elaboradas a partir da primeira enquanto enquadramento orientador. Os trabalhos sobre a decisão e o seu processo assumem aparentemente esta partição e instalam-se essencialmente nas segundas, nas policies, nas políticas concretas e, frequentemente, no carácter técnico e pragmático da sua implementação, ou na sua justificação e legitimação no quadro das metas estabelecidas como quadro político (politics) (CORTESÃO, MAGALHÃES, STOER, 2000, p.46).

Os autores apresentam então, três níveis de análise que se articulam entre si e possuem, cada uma, características e espessura políticas que as tornam sustentável de mapeamento. São assim apresentadas pelos autores:

Quadro 1: Quadro Político



É nesse sentido que esta pesquisa é encaminhada, ou seja, rumo a atuar naquilo que os autores chamam de *politics*, isto é, a realizar uma análise da política, para examinar por meio dos diferentes agentes envolvidos os processos de elaboração e implementação.

Contudo, não estará descartada a segunda concepção – *policies* – por considerar que a forma como as segundas estão elaborando estas políticas para implementá-las nas escolas podem trazer dados novos para a compreensão das políticas públicas. Acredita-se que a segunda concepção discutida pelos autores seja tradutora desta política e a ela pode ser acrescentada outros ingredientes ideológicos, de valores, concepções, que não faziam parte da política inicial, mas, que ao ser interpretada pelos diferentes gestores pode adquirir corpo e até mesmo mudar o rumo do pensado inicialmente.

Os autores explicam, ainda, que:

- a) As políticas e as decisões concretas (política 1, política 2, política 3), mesmo as aparentemente mais técnicas (nível 2 e 3), surgem como leituras de projetos de mudança social;
- b) Os processos de decisão parecem desvelar-se mais claramente na sua espessura ideológica, permitindo a localização filosófica e política da própria tecnicidade da decisão e da implementação; (CORTESÃO, MAGALHÃES E STOER, 2000, p. 48).
- c) O que, por seu turno, dilui e complexifica a separação entre os implementadores e os fazedores de políticas (DALE, 2001).

O que os autores buscam esclarecer é que

[...] no nível de concreção imediatamente a seguir aos das políticas concretas – *policies* – está a acção dos técnicos e burocratas que, nestes termos, nos surgem não como actores neutrais, mas como agente de escolhas políticas. Da mesma forma, os decisores políticos são chamados a responder pela implementação, por mais técnica que seja, das suas opções de mudança. Em política, portanto, a divisão de trabalho não neutraliza as opções nem dos políticos nem dos implementadores, nem as remete para um topos político branco, para um não-lugar (CORTESÃO, MAGALHÃES e STOER, 2000, p.48).

Pode-se perceber que a implementação concreta destas políticas, ou seja, a sua “tradução em dispositivos de ordem regulamentar e até pedagógica”, não é imediata como muitas vezes se espera que seja, podendo sequer acontecer como se esperava.

CAPÍTULO IV

4 PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os atuais projetos de formação continuada apresentam uma série de ações e programas que, de um modo ou de outro, atingem os currículos, reconfiguram os saberes docentes e controlam os conhecimentos que devem ser ensinados às novas gerações. Por parte do Estado, passam a ser incentivadas de modo que coexistem várias formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas. A vinculação entre políticas públicas, administração da educação e formação continuada torna-se evidente, entendida como pré-requisito para a qualidade educacional.

A sociedade atual exige cidadãos responsáveis, com iniciativa, inovadores, flexíveis e com capacidade de adaptar aos diferentes contextos sociais. Para isso, é necessário que se pense por si mesmo e que seja capaz de trabalhar em grupo. A escola, então, deve se constituir em um lugar onde se convive e se aprende. Alunos, professores e comunidade escolar devem ser envolvidos por inteiro. Trata-se de mudanças de concepções sobre a escola, que deixou de ser um lugar de somente ensinar para tornar-se um espaço de aprender.

Em função das novas exigências, a formação continuada ganhou maior espaço na agenda das políticas educacionais, que passou a privilegiar o desenvolvimento de estratégias que transforme os docentes em co-partícipes das transformações projetadas nas instâncias centrais do governo (FELDFEBER, IMEN, 2003, p.165). A profissionalização e a autonomia dos professores passaram a ser perseguidas como elementos importantes nas propostas de reforma.

Feldfeber e Imen (2003), em estudo referente à formação continuada em contextos de reforma educativa na Argentina, apontaram quatro

questões centrais para que uma reforma se efetive e leve ao avanço o processo de democratização da educação.

Em primeiro lugar, os interessados diretos na educação devem contribuir para a definição dos grandes objetivos da mesma, de suas diretrizes e requerimentos [...]. Em segundo lugar, não se podem introduzir melhorias efetivas sem que os docentes as assumam como próprias. Nenhuma política de reformas democráticas pode deixar de considerar o docente, e os coletivos docentes, no projeto, implementação, avaliação e continuidade como protagonistas centrais da mudança. Terceiro, os professores precisam de um quadro de liberdade para escolher seu estilo de ensino. Quarto e fundamental: qualquer mudança no ensino requer pelo menos respaldo social e efetivas melhorias nas condições de trabalho dos docentes. Finalmente, as formas de gestão impostas não conseguirão mudanças em um sentido democratizador, mas sim que contribuirá para consolidar a cultura vigente (p.183).

Argumenta-se que as políticas de formação continuada devem orientar-se por objetivos voltados para o desenvolvimento do professorado no sentido de provocar uma mudança na cultura do ensino, redefinindo o que seja “ser professor” hoje em função das transformações econômicas, sociais, culturais e políticas. Deve-se, então, ter como ponto de partida e de chegada os próprios docentes.

Estrela (2003) considera que, com uma análise acerca da legislação sobre formação contínua juntamente à legislação sobre a gestão da escola e o novo perfil profissional dos professores, é possível perceber uma tendência das políticas educativas atuais em fazer da escola o pólo de desenvolvimento e o local de formação. Dessa forma, a escola passa a constituir-se em um espaço colaborativo de solução dos problemas surgidos, no trabalho dos docentes, da comunidade e dos alunos. Assim, a escola passaria a exercer o papel de a unidade de gestão do sistema.

Em uma escola que seja pólo de desenvolvimento profissional, o professor deve ter vez e voz. Deve-se fazer dela um espaço dialógico de construção de identidades, pois “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, pelo menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou importa” (ESTRELA, 2003, p.57).

A autora relata os aspectos positivos no sistema educativo, como resultado da formação contínua na realidade portuguesa:

Assumpção da formação por órgãos do poder central, regional e local, permitindo uma territorialização que facilitou o acesso dos professores de todas as áreas geográficas, à formação; o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo (inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas); desenvolvimento de uma cultura de formação (idem, p.49).

Neste mesmo sentido, encontramos também em Garcia (1999) o devido respaldo teórico, já que a inovação curricular é por ele considerada um aspecto importante em processos de melhoria da escola. Para o autor,

Quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar: os professores adquirem um importante conhecimento ou competência através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estar mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc. (p.166).

Trata-se de uma organização dos modelos teóricos de formação contínua e da organização administrativa das escolas sob a retórica de uma gestão partilhada. Significa que os professores devem organizar-se formando-se, e que devem se formar organizando-se. Dessa forma, as instituições passam a constituir-se em um processo permanente de desenvolvimento profissional e organizacional.

A valorização da escola como centro de formação, a consideração da cultura dos professores e o fato das políticas educativas passarem a dar voz ao professor, no entanto, não é algo que aconteceu por acaso. É consequência da crise da escola e da crise pedagógica e organizacional que são sobre-determinadas pela interação do meio educativo com o meio social mais geral e com as opções políticas que regulam essa interação, como novos modos de regulação das políticas públicas (BARROSO, 2003, p.118).

Barroso (2003) investiga as principais transformações ocorridas, os modos de regulação da educação pública e gestão escolar em Portugal e, dentre as análises que realiza, põe em destaque a influência que uma

“regulação pelo mercado” exerce sobre a coordenação do trabalho docente. No que se refere às mudanças na regulação e gestão da escola, assiste-se, desde o final da década de 80 (do século passado), no que se refere às políticas educativas (no Brasil, assim como em Portugal), ao reforço da escola representada como uma unidade de gestão de mudança de ensino. Para Barroso (2003, p. 128), este fato pode ser fundamentado em três fatores:

- Insucesso das “reformas globais” e da sua estratégia normativa de mudança, com a substituição por processos aparentemente menos rígidos e centralizados, assentes no “controle remoto” e no “auto-controle”, bem como na imposição de uma “tirania da transformação permanente”.
- Transformação dos modos de regulação das políticas públicas com recurso a estratégias e modalidades adaptadas do mercado e da gestão empresarial e com a substituição de uma regulação pelos meios por uma regulação pelos resultados, com o conseqüente reforço dos dispositivos de avaliação.
- Desenvolvimento de formas “pós-burocráticas” de organização e de gestão com a substituição do controlo hierárquico pela gestão participada, e das organizações piramidais pelas organizações em rede, com a flexibilidade das estruturas, com a não separação entre organização formal e informal e importância que é dada à afectividade, às relações pessoais e à vida privada.

São mudanças de gestão que influenciam o trabalho e a formação dos professores, permitindo que o estado se organize de acordo com os “interesses públicos” e do “bem público” (*idem*). E, dessa forma, os governos neoliberais atuam aumentando o poder dos pais dos alunos (e da comunidade) e reduzindo o poder dos professores. A formação continuada, neste sentido, sob o discurso de descentralização e de autonomia das escolas, pode vir a desenvolver-se, na prática, como um reforço do controle por meio do sistema de financiamento, avaliação de desempenho para progressão na carreira.

Também Bittencourt (2003), em análise da formação continuada e das políticas públicas e da gestão da educação, chama-nos à atenção para os dilemas referentes à própria conceituação do que vem a ser formação continuada. Faz uma crítica às Secretarias de Educação e Universidades que se juntam para oferecer cursos, seminários, projetos de ensino e pesquisas aos

professores, todos imbuídos de intenções para salvar, melhorar e aperfeiçoar a escola pública.

4.1 Desenvolvimento Profissional de Professores e a fundamentação do PDP

Para ser elaborado, o PDP teve como base teórica estudos sobre formação de professores que investigam o desenvolvimento profissional docente por meio da reflexão (SCHON, 2000; ZEICHENER, 1993; MIZUKAMI et al, 2002). Assim, para o programa,

O processo de desenvolvimento profissional é, em essência, um processo que conduz a um aprender a aprender, isto é, à constituição de um sistema de auto-regulação pelo qual o educador se torna senhor do seu próprio processo de aprendizagem. [...] ao analisar o desenvolvimento profissional, não se pode deixar de considerar dois pólos: o do próprio educador, agente do seu processo de desenvolvimento, e o da escola, enquanto espaço de interações que favorecem a aprendizagem permanente. A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional dos seus educadores para a própria escola, afetando os processos de formação que nela se realizam (MINAS GERAIS, 2004b, p.16).

Nesse sentido, estudos sobre desenvolvimento profissional de professores, realizado por Garcia (1999), o define como elemento de integração de práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais. Defende a idéia de que a formação docente deve ser estudada em relação a quatro áreas da teoria e da investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino, e os professores. O desenvolvimento profissional de professores é considerado o único capaz de integrar esses elementos na prática.

O primeiro elemento discutido por Garcia é o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola. Afirma ele que o “desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de forma que é difícil pensar numa sem a outra” (p.139). Assumir esta relação significa entender a escola como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino. Para isso, considera-se importante a existência de *liderança institucional* entre os professores, de forma a existir

uma rede interna na escola que funcione como impulsionadora de mudanças e inovações. É preciso, ainda, a existência de uma cultura de colaboração por oposição à individualista, potenciada por objetivos comuns. E, uma gestão democrática e participativa, onde os professores possam tomar decisões em aspectos referentes ao seu aperfeiçoamento.

Neste sentido, o autor considera importante a autonomia da escola, no sentido de tomar as próprias decisões quanto ao ensino, às organizações e a profissão. De acordo com ele,

Esta autonomia pode ser concretizada na capacidade da escola para seleccionar os seus próprios professores, de forma a que se recrutem os docentes mais capacitados para o tipo de projeto educativo e curricular que a escola realiza. Juntamente com a seleção, parece evidente que a escola deve ter autonomia para organizar o currículo, os espaços e tempos segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores (p.142).

Já o processo de inovação curricular “é quase que totalmente determinado pelas concepções de currículo, inovação curricular e pelo papel do professor na concepção, desenvolvimento e avaliação curricular” (p.142). Apresenta duas concepções, uma em que o professor desempenha o papel de técnico que utiliza de propostas curriculares elaboradas por agentes externos a escola; outra, em que a atividade de elaboração curricular leva à atividade de formação centrada na aquisição de conhecimento ou competências pelo professor. Nesta, o professor é agente de desenvolvimento curricular e, assim sendo, tornam-se maiores as possibilidades de desenvolvimento profissional. Esta concepção está ligada ao movimento de investigação-ação.

Percebe-se que o PDP assumiu como base para o desenvolvimento profissional de professores, a concepção de desenvolvimento do currículo. Por meio da participação na elaboração da proposta curricular do Estado, pretende-se à formação de grupos de trabalho e institucionalização do trabalho coletivo na escola.

O Projeto de Desenvolvimento Profissional é um projeto comum dos integrantes do GDP, construído pelos mesmos no decorrer do primeiro ano de atividades do grupo e executados a partir do segundo ano. Sua elaboração e

execução constituem contexto e condição para o desenvolvimento profissional do grupo. É uma estratégia singular pelo seu valor formativo de identidades profissionais e de abertura para novas práticas educativas. Grande parte da orientação prestada ao GDP se dirige à elaboração desse projeto. No caso específico dos GDP das escolas participantes do Projeto Escolas-Referência, os projetos a serem elaborados das propostas curriculares a serem implementadas nas suas respectivas escolas, definindo os conteúdos a serem ensinados, as formas de abordagem, os métodos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os recursos necessários à sua implementação (MINAS GERAIS, 2004b, p.20).

Outro aspecto ligado ao desenvolvimento profissional, explicitado por Garcia (1999), é o desenvolvimento do ensino. A aula deixou de ser a única indicadora de desenvolvimento, e outros como os processos de pensamento, juízos, tomada de decisões, ganharam importante espaço como proporcionadores de desenvolvimento profissional docente. Os estudos sobre o pensamento do professor se desenvolveram, assim como processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática. Estes ganharam espaços por meio dos estudos desenvolvidos por Donald Schön (2000), Kenneth Zeichner (1993), Philippe Perrenoud (2002), dentre outros, que contribuíram para traçar uma nova epistemologia para o ensino e a aprendizagem docente. As investigações sobre a vida profissional dos professores por meio dos estudos sobre profissionalização, prática reflexiva, pensamento do professor e histórias de vida passam a se constituir em importantes abordagens na pesquisa sobre formação de professores.

Zeichner (1993) centrou suas pesquisas, sobretudo, na forma como os professores aprendem a ensinar, e em como ajudá-los a aprender a ensinar. Para tanto, utilizou a “noção de professor como prático reflexivo” (p.15) e suas diferentes formas de utilização. Como afirma o próprio autor, os termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” ganharam grande espaço, tornando-se *slogans* das reformas do ensino e da formação de professores em todo o mundo. Ao discurso sobre “prática reflexiva”, passou a ser incorporado “tudo que se acredita dentro da comunidade educacional acerca do ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social” (p.15).

A reforma mineira sugere à reflexão, como uma experiência inovadora para o desenvolvimento profissional de professores. Na perspectiva do PDP,

Os educadores podem aprender com sua experiência não apenas porque agem, mas porque agem e pensam, estruturando a sua experiência. Porque pensam, a sua ação é orientada pelos seus conhecimentos e contaminada pelas suas crenças e expectativas. Mas porque agem, os seus pensamentos podem modificar-se, incorporando elementos novos que o enriquecem e o tornam mais sofisticados (MINAS GERAIS, 2004b, p.17).

Trata-se de reconhecer que a prática docente se constitui de experiências ricas, e que a melhoria do ensino deve partir da própria reflexão sobre a prática e do saber da experiência. Este entendimento reconhece a riqueza da experiência na prática de bons professores e utiliza a mesma para a melhoria do ensino. É um processo permanente na carreira do professor.

Segundo Zeichner (1993), a prática reflexiva no ensino é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação. Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela. É o que Schön (2000) chamou de reflexão na ação.

Na perspectiva de Zeichner (1993) sobre a prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está voltada tanto para a própria prática, como para as condições sociais nas quais elas se situam. Há, portanto, uma tendência democrática e emancipatória no que se refere à importância dada às decisões do professor à situação de desigualdade e injustiça na sala de aula.

Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro (p.26).

Assim, a prática do ensino reflexivo não poderia deixar de considerar o compromisso da reflexão com a prática social visando à mudança institucional e social. “Não basta, portanto, atribuir-se individualmente poder

aos professores, que precisam ver a sua situação ligada à de seus colegas” (*ibidem*, p.26).

Uma prática reflexiva ligada aos colegas leva à relação que Garcia (1999) faz entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular a partir de projetos que o autor denominou por Desenvolvimento curricular baseado na escola. Neste, defende-se que a “elaboração e desenho curricular são atividades em que os professores se devem implicar, e que por sua vez proporciona oportunidades para o desenvolvimento profissional” (p.169). O êxito para o desenvolvimento profissional de professores centrado na escola depende de:

Liderança por parte de pessoas (diretor, professores) como elementos motores do sistema escola. A liderança na escola pode ser influenciada pelo clima organizacional, ou seja, pelas relações que se estabelecem entre os membros da escola, pela sua cultura grupal, assim como pelas relações que existem com o meio. [...] Por último, a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, torna mais visível o êxito da formação orientada para a escola (*ibidem*, p.172).

Nesse sentido, o PDP parece seguir bem estes passos, uma vez que elege não somente o diretor da escola, como professores-coordenadores, que são devidamente treinados pela SEE/MG no sentido de assumirem a liderança do projeto. Parte ainda, da formação e envolvimento dos grupos de trabalho (GDP) na escola, para estudo do Currículo Básico Comum (CBC). Por meio destes, espera-se desenvolver a cultura do trabalho coletivo na escola e o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração curricular (SEE, 2004). Este deve contemplar a cultura local do aluno, bem como as diferenças por meio de um trabalho prático e diversificado na sala de aula.

Sobre a análise de práticas, Perrenoud (2002) as discute relacionando-as a situações-problema, consideradas dispositivos de formação continuada necessários para desenvolver a prática reflexiva. Considera, porém, que esta não é suficiente, mas é igualmente importante para direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares para uma prática reflexiva, de forma a transformá-la no fio

condutor de um procedimento clínico de formação, presente do início ao fim do projeto. O autor lista alguns fatores considerados motivadores da reflexão,

Problema a resolver; crise a solucionar, decisão a tomar, ajuste do funcionamento; auto-avaliação da ação; justificativa frente a um terceiro; reorganização das próprias categorias mentais; vontade de compreender o que está acontecendo; desejo de manter-se por meio da análise; formação, construção de saberes; busca de identidade; ajuste das relações com o outro; trabalho em equipe; prestação de contas (PERRENOUD, 2002, p.41).

Analisar os elementos apontados por Perrenoud (2002), como fatores motivadores para aguçar a reflexão do professor, leva à análise dos elementos indicados por Garcia (1999) como importantes para uma ação de desenvolvimento profissional de professores centrado na escola, como mostra a figura abaixo:

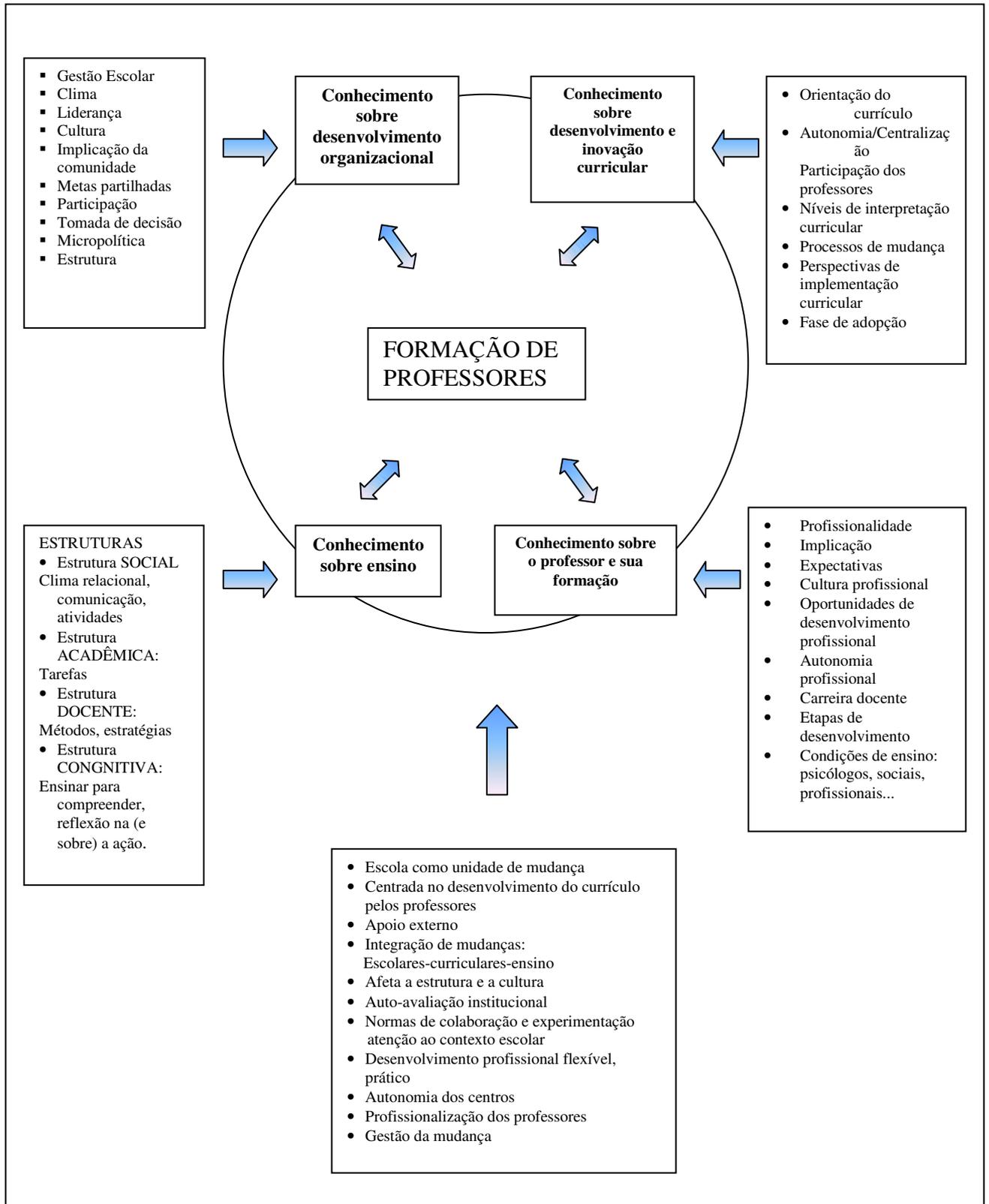


Figura 1: Modelo de síntese: Fundamentos para uma Teoria da Formação de Professores
 Fonte: GARCIA (1999, p. 140).

O modelo explicitado por Garcia (1999) parece estar contemplado na política educativa de formação continuada de professores em implementação em Minas Gerais (PDP). Este colocou o conhecimento sobre desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento curricular como pontos-chaves, para que o professor tenha conhecimento sobre o ensino e como promissores de desenvolvimento profissional.

A escola foi assumida como unidade básica para mudar e melhorar o ensino, por meio do desenvolvimento da cultura da colaboração em oposição à individualista. Propõe-se uma gestão democrática e participativa, em que os professores devem tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de formação continuada no local de trabalho. Isto implica uma autonomia no sentido de selecionar e sugerir os aspectos mais relevantes na organização curricular do Estado, segundo as necessidades identificadas pelos próprios professores.

Ao analisar o desenvolvimento profissional, não se pode deixar de considerar dois pólos: o do próprio educador, agente do seu processo de desenvolvimento, e o da escola, enquanto espaço de interações que favorecem a aprendizagem permanente. A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção dos seus educadores, o que pode reverter em benefícios para a própria escola, afetando os processos de formação que nela se realizam. [...] assim como as mudanças na educação escolar afetam o trabalho realizado pelos educadores, mudanças nesses atores são, não apenas condição de sucesso do processo de inovação educacional, como resulta em transformações, consentidas ou não, na própria instituição. [...] uma instituição que aprende, vivencia a autonomia para estabelecer novas e diferentes formas de trabalho, de modo a lidar com as dinâmicas forças de mudança. [...] numa instituição que aprende, há espaço para o conflito. Constituí-la significa favorecer a formação de profissionais sempre abertos a aprender, a buscar a ajuda um do outro, a rever e modificar continuamente suas práticas. [...] a escola aprende com os seus educadores quando a sua ação educativa planejada se modifica em função das práticas efetivas por eles implementadas e pelas idéias que as orientam. Por outro lado, os educadores aprendem numa instituição escolar quando modificam suas crenças e práticas de modo a ajustá-las às demandas dos novos objetivos educacionais da instituição (MINAS GERAIS, 2004b, p.16-17).

O modelo de desenvolvimento profissional pensado pela política mineira implica o envolvimento do maior número possível de pessoas no desenvolvimento do projeto, que pode vir a ser uma inovação educativa. O

objetivo é melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola na resolução dos próprios problemas.

4.2 Escola em rede: uma nova competência na implementação de políticas de formação continuada?

Outro ponto forte e também inovador na implementação da Escolas-Referência é o desenvolvimento da cultura da informática por meio da Escola em Rede. Esta pode ser chamada de uma “nova” competência na aprendizagem docente. A utilização da rede é o princípio básico para a implementação do PDP, que visa à utilização dos seus recursos para o envio dos trabalhos e a comunicação entre os diferentes participantes. Por meio deste elemento, pretende-se o instalar dessa cultura de forma que os saberes veiculados nas diferentes instituições possam ser processados e acessados por meio da internet, e os professores possam utilizar este instrumento para a sua aprendizagem em seu trabalho e, assim, proporcionar o próprio desenvolvimento profissional.

Não há dúvida de que se trata de uma experiência inovadora em termos de política educativa para formação docente e desenvolvimento profissional. A utilização destes recursos pelas professoras, o contato com a “máquina”, e a sua utilização nas escolas, podem trazer contribuições valiosas em se tratando de mais um recurso básico para a formação e atuação docente que faz parte da Escola-referência, a SEE/MG.

Desta forma, com o slogan: “Projeto Escolas em Rede é a nova atração em Minas Gerais”, o governo estadual anuncia a instalação do sistema informatizado de gestão escolar, melhoria dos laboratórios de informática, a preparação das equipes e a implantação do Centro de Referência Virtual do Professor, como instrumentos fundamentais para otimização do uso dos computadores nas escolas (SEE/MG, 2007). O projeto escolas em rede faz parte do Projeto de Desenvolvimento Profissional de Professores lançado em agosto de 2004. Com este projeto o governo mineiro acredita que “a região, por

mais longínqua e pobre que seja, e por menor que seja a escola, terá, no mínimo, um computador ligado à internet”.

O programa Escolas em Rede integra ainda, o Projeto Estruturador da Inclusão Digital do governo do Estado, coordenado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e que, entre outras ações, prevê a instalação de telecentros em todos os municípios e Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) em, pelo menos, 108 cidades. Mas, como o projeto para a educação é muito grande, praticamente tem vida própria. Esse programa, além de facilitar a gestão da escola propriamente dita, vai permitir a comunicação on-line das diretoras com a Secretaria de Educação, dispensando os complicados e demorados relatórios em papel; e, no caminho inverso, dar, à secretaria, subsídios para adotar medidas de melhoria de forma mais rápida (SEE/MG, 2007).

O Centro de Referência Virtual do Professor (CRV) é um grande portal aberto a todo o corpo docente da rede estadual, com material de apoio à atividade docente, biblioteca virtual, cursos para desenvolvimento profissional, troca de recursos educacionais, notícias, eventos, etc. Os professores poderão não só buscar informações nesse portal como colaborar na sua construção (SEE/MG, 2007).

Stoer e Magalhães (2005) enfatizam a mudança no papel do conhecimento, na transição de uma sociedade baseada em recursos físicos, para uma sociedade fundada na informação e conhecimento. Identificam o fato de que a informação e o conhecimento se tornaram essenciais para as respostas flexíveis exigidas pelos mercados globais. Analisam, ainda, a mudança de natureza do conhecimento, ao ser transformado em *bytes* de informação por meio dos quais podem circular em rede, determinando uma nova cidadania.

Nesta nova configuração, o conhecimento como fator essencial de formação passa a ser suscetível de ser traduzido e de circular em todos os espaços, de forma que não cabe mais ao indivíduo dizer: “eu não sabia”. Isto porque, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformaram tanto a maneira de comunicar, como também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2002).

Uma reflexão realizada por Stoer e Magalhães (2005) chama a atenção no que se refere a essa questão: “se o conhecimento e a informação se estão a transformar em força motriz da produção, os grupos ligados à sua

criação e manipulação passam de reprodutores a produtores” (p.52). Isto porque,

Ao tornar-se capital informacional e comunicacional, o conhecimento parece mudar de natureza. Por um lado, os enunciados sobre o mundo e a sociedade são traduzidos em bytes de informação por meio dos quais podem circular em rede. As implicações deste fenômeno estão relacionadas com as questões do acesso à rede; se, em termos modernos, a cidadania era determinada pela ligação ao trabalho assalariado e à pertença nacional, atualmente parece depender da integração na rede, isto é, a sua determinação alarga-se para o campo cultural (p.52).

Os autores discutem o fato de que, hoje, há uma outra forma de exclusão, a digital. Assim, o conhecimento susceptível de ser traduzido e de circular sob a forma de *bytes* parece ser aquele que mais informa o conceito de competência. Pode-se, então, falar de um movimento do conhecimento da escola do nível nacional para o nível local. Reconhecer o movimento do conhecimento por meio da tecnologia da informação significa que o conhecimento como fator essencial de formação está deixando de ser algo da escola para se localizar em vários contextos e em vários lugares da própria comunidade local. E o que era antes próprio das funções normais da escola, acontece agora noutros espaços, menos sujeito ao controle.

Pensar esta questão, relacionando-a à implementação da Escola-Referência, que tem entre os seus objetivos veicular a informação entre escolas de diferentes cidades mineiras por meio da rede, sinaliza uma forma de inclusão e de conquista da cidadania.

Perrenoud (2002) insere o uso de novas tecnologias como uma das dez competências para ensinar. Acredita que deve fazer uma análise das ligações entre tecnologias de uma parte e de operações mentais, aprendizagens e construção de competências, de outra. Diz o autor:

Nada a dizer a respeito das novas tecnologias em um referencial de formação contínua ou inicial seria indefensável. Colocá-las no centro da evolução do ofício de professor, particularmente na escola de ensino fundamental, seria desproporcional em relação aos outros aspectos (p.126).

Apresenta quatro entradas práticas para trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula: “utilizar editores de textos; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; comunicar-se à distância por meio da telemática; utilizar as ferramentas multimídia no ensino” (p.126).

O texto de Perrenoud (2000) volta-se para o uso desta tecnologia pelo professor na sala de aula. Entretanto, traz problematizações no que se refere à formação docente. E, neste ponto, uma das questões levantadas por Perrenoud (2000) é: “como colocar os instrumentos a serviço de estratégias de formação? Esses instrumentos facilitarão uma diferenciação do ensino, uma individualização dos percursos de formação, uma democratização do acesso aos saberes, à informação?” Afirma que,

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e pensar (p.138).

Stoer e Magalhães (2005) asseveram que, no século XXI, o herói não é o Estado, nem as ONGS, nem os partidos políticos, mas sim a rede. Porém, consideram a necessidade de criar modelos alternativos de desenvolvimento também fora da rede. Isto porque,

A rede (um fragmento da imaginação democrática) ao desenvolver a sua própria lógica torna-se numa nova forma de totalitarismo, fixando as regras de jogo de tal modo que todos os outros jogadores estão condenados a jogar de acordo com as regras, eliminando possibilidades de desenvolvimento de outros paradigmas que não sejam baseados no ‘informacionalismo’ [...] mas a nossa preocupação aqui é, antes, a de questionar quais as implicações da sociedade em rede para o desenvolvimento das capacidades individuais, nomeadamente em contexto educativo. Participar da rede traz vantagens importantes que se relacionam não só com a acumulação de capital social e comunicacional, mas também com a possibilidade de serem produzidas competências pelos próprios utilizadores da rede, na qualidade de agentes na rede e não meros utentes (p.55).

É nesse sentido que caminha esta discussão. Estará a escola em rede desenvolvendo mais uma competência no professor? Estará contribuindo para o desenvolvimento profissional docente? O desenvolvimento da capacidade comunicacional entre as escolas deve constituir-se como espaço de troca de experiências, de difusão de saberes e práticas entre os professores, e é nesse sentido que o desenvolvimento da rede deve contribuir. Tratar-se-á de refletir em um debate educativo em que o educar tem que, além de educar para a competência, educar como formação.

Stoer e Magalhães (2005) defendem a necessidade de “desfazer as dicotomias políticas e educacionais entre formação e competências, entre pedagogia e performance, entre globalização e localização”. Enfatizam a “possibilidade de o conhecimento como formação e o conhecimento como informação não serem pólos opostos no âmbito do desenvolvimento individual” (2005, p. 56). A rede reconfigurou o conhecimento, que passou a ser simultaneamente local e global, isto é, em razão do desenvolvimento da rede, a produção local do conhecimento é, ao mesmo tempo, a sua produção global e vice-versa. Portanto, os efeitos da rede sobre o conhecimento não devem ser ignorados. Desenha-se, assim, um novo mandato para a educação no que se refere ao desenvolvimento das capacidades individuais, cabendo ao professor analisar o lugar por ele ocupado neste debate educacional.

Com base nos estudos realizados sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, e as políticas mineiras implementadas nas últimas décadas, percebe-se que elas fazem parte de uma tendência nacional e internacional, que vêm ocupando lugar privilegiado na agenda da educação tanto local como global. Sua elaboração, então, parece basear-se, pelo menos em parte, em outras políticas sociais e do mercado, sem, entretanto, adotar uma relação linear de cima para baixo entre elaboração e implementação de política.

O modelo adotado pela Escola-Referência, por um lado, atende às estratégias de políticas do Banco Mundial por meio da aposta na teoria do capital humano, harmonizando o pensar e o agir dos professores às teorias econômicas. Percebe-se que também há uma crença de que por meio das

políticas implementadas é possível conseguir a igualdade de oportunidades por meio do mínimo de escolaridade à população, e assim, suprir as desigualdades sociais.

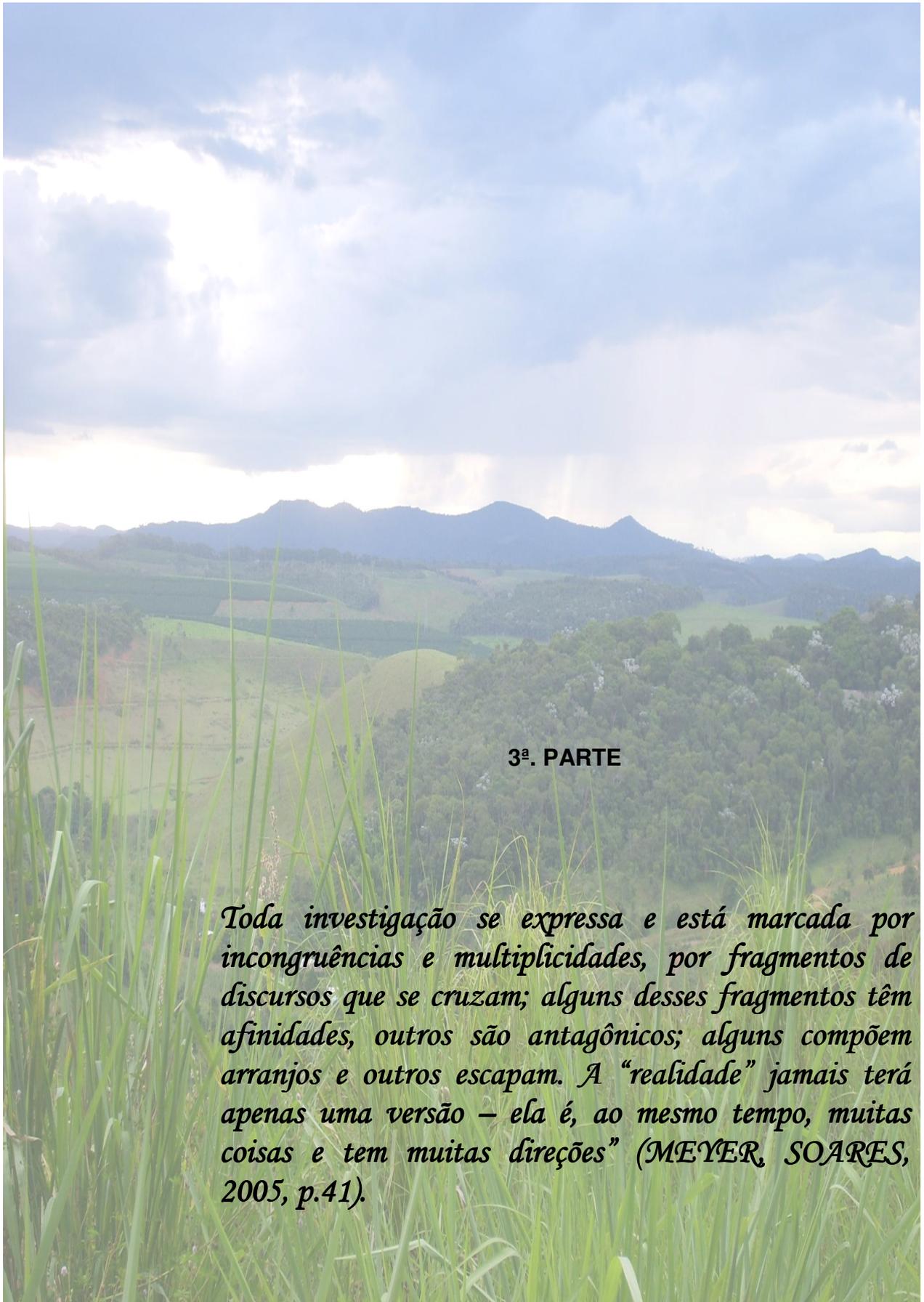
Ao propor uma política que tem como base a própria escola e a elaboração curricular, a SEE toma como referência a literatura mais recente de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, que credita na escola um lugar privilegiado para a implementação de inovações. Para o desenvolvimento profissional dos professores, então, propõe-se que ele tenha conhecimento do desenvolvimento organizacional da escola, do desenvolvimento curricular por meio da reformulação do currículo, do ensino, elaborando metodologias diferenciadas de aprendizagem do aluno e de sua formação, fundamentos esses, considerados básicos por Garcia (1999).

Nos estudos sobre formação docente e a questão da excelência da educação (STOER e MAGALHÃES, 2005), apresentam-se os dispositivos pedagógicos cujo objetivo é valorizar as culturas locais e garantir a comunicação por meio de culturas, fazendo dialogar a cultura da escola com as culturas locais (ibidem, 2005). A valorização dos saberes locais na elaboração curricular pode criar nos docentes uma atitude de receptividade em relação aos saberes dos alunos, de forma a tornar o ensino gerador de menos desigualdades e de exclusão social.

A referência dos autores considera a metodologia da investigação-ação crucial na capacidade de influenciar a re-apresentação do conhecimento aos alunos. Considera, ainda, que é preciso contar com escolas fortes, do ponto de vista das suas competências e capacidades de autonomia. Para eleger as escolas que seriam referências, a SEE elegeru escolas que se destacavam nas respectivas comunidades, que tinham uma tradição de ensino, etc., supondo-se, então, serem escolas fortes do ponto de vista administrativo e pedagógico.

Por último, o “desenvolvimento de escolas em rede”, oferece dispositivos de diferenciação, que implica em uma mudança de lugar para falar. Dessa forma, é colocada em causa o desenvolvimento de capacidades

individuais nos professores, para a consolidação de um estado em rede que integra conhecimentos, capacidades e atitudes. Trata-se de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização do conhecimento em situações diversas de ensino e de aprendizagem.



3ª. PARTE

Toda investigação se expressa e está marcada por incongruências e multiplicidades, por fragmentos de discursos que se cruzam; alguns desses fragmentos têm afinidades, outros são antagônicos; alguns compõem arranjos e outros escapam. A “realidade” jamais terá apenas uma versão – ela é, ao mesmo tempo, muitas coisas e tem muitas direções” (MEYER, SOARES, 2005, p.41).

CAPÍTULO V

PRIMEIRO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO: ONDE TUDO COMEÇOU

Este capítulo tem por objetivo “identificar” os participantes do processo de elaboração do PDP, bem como levantar aspectos referentes à construção narrativa dos discursos sobre si e sobre o PDP. O intuito consiste em compreender a reflexão dos sujeitos e de sua ação, como se colocam e como se auto-examinam.

Consideram-se como foco de análise: o conhecimento do projeto, a concepção da proposta, a implementação, o desenvolvimento profissional, o monitoramento e avaliação. Os capítulos seguintes (capítulo VI e VII), que se referem à apresentação e análise dos dados, serão sistematizados da mesma forma. As narrativas dos sujeitos serão apresentadas em sua íntegra, de forma a manter os discursos, dando-os voz e vez.

Neste capítulo, atentar-se-á para os modos como estes agentes articulam em suas narrativas as histórias sobre sua formação; o que destacam e a que dão importância na trajetória de vida, como tecem suas histórias e como participam desta política.

Com relação a isso, Larrosa (2002) constata que a identidade do sujeito não é algo que progressivamente encontramos, descobrimos ou aprendemos a descobrir melhor, mas é algo fabricado, inventado e construído. Essa construção, fabricação ou invenção, porém, não é feita de qualquer maneira, nem se trata de uma operação individual autônoma. É mediada pelas relações sociais e culturais das quais fazemos parte e participamos.

Não podemos, contudo, ignorar que há certos poderes ao redor das formas como nos auto-narramos, exercendo influência sobre elas. As trajetórias, portanto, não são elaboradas ao acaso, porém condicionadas por

uma série de procedimentos sociais e culturais que institui o que deve ser considerado mais aceitável, mais legítimo.

Nesta construção e fabricação das narrativas, é preciso considerar que os sujeitos sociais, mesmo sendo ativos narradores da própria identidade, são, via de regra, também narrados, uma vez que são influenciados pelas estruturas narrativas dominantes de sua época, da cultura que partilham e dos espaços sociais que circulam.

Larrosa (2002), entretanto, burla esse caráter narrativo construído da identidade, que é, em suas palavras, o caráter da “auto-consciência”. O autor questiona se o que chamamos de identidade ou auto-consciência não é “a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou acalmar (...) aquilo que inquieta” (p.22). Neste caso, seria esta inquietude o ponto central que nos leva a sentir a necessidade de narrar-nos, definirmo-nos e dizermos quem somos. As histórias que construímos a nosso respeito, então, são passíveis de reformulações e mudanças.

Dessa forma, as narrativas que compõe o sujeito podem envolver tudo aquilo que se pensa fazer parte de seu ser. Assim, cada um, ao compor a sua narrativa, pode incluir em seu repertório discursivo os aspectos de sua pessoa, o que envolve formação, profissão, carreira. Estas o ajudam a compor a identidade naquele momento.

As narrativas também podem variar de acordo com a situação para a qual estão sendo produzidas. Então, a seleção dos aspectos relativos a cada situação pode incluir elementos que a legitimam no lugar de onde se fala e na função que se exerce naquele contexto. Na seleção desses discursos, não se pode deixar de levar em conta, também, o interlocutor e suas inferências: o lugar de onde se fala, o ouvir aguçado para determinados aspectos do sujeito em detrimento de outros. Deve-se levar em conta que na construção da narrativa de uma entrevista há, implicitamente, mais de um olhar: o do entrevistado, o do pesquisador e o da linha teórica que o “direciona” para determinados aspectos em detrimento de outros.

Os sujeitos e as narrativas que o compõem serão apresentados a seguir por níveis de implementação. O objetivo é “identificar” os participantes do processo de elaboração e implementação do PDP, bem como analisar as suas narrativas para dizer o lugar social e político que ocupam. Com base nestas, será analisada a posição de sujeitos por eles incorporados, a forma como subjetivam o trabalho do professor e a influência dos diferentes agentes na implementação desta reforma. Por fim, este capítulo será fechado com uma tentativa de se desvelar a concepção que permeou construção do PDP.

Conhecimento do projeto

Para entender como o PDP foi divulgado entre os elaboradores e implementadores, bem como os motivos que levaram cada um a participar do projeto, assim como o conhecimento que possuem sobre esse tipo de política educativa, perguntou-se: quem são os elaboradores? Quando ouviram falar do projeto pela 1ª vez? Porque participaram? Acaso, já participaram de outros projetos de formação continuada? Em que o PDP difere de outras capacitações? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Eu sou físico. Mas no fim da minha vida, a coisa que eu menos fazia era mexer com Física. Mexia com Epistemologia?! (AFONSO).

Trabalhei minha vida inteira na educação, tenho experiência em todos os níveis de ensino, só de 1ª a 4ª não... Mas cursinho, ensino médio, quinta a oitava, supletivo, mestrado, doutorado... Então acabei... E trabalhei muito a vida inteira com formação de professores, as dificuldades que ele tem, então fui diretor do CESIMIG, do centro da UFMG, então com o tempo... E mesmo com a experiência da Secretaria... A gente vai sentindo quais as necessidades gerais e onde é que a gente tem que interferir para produzir mudanças no sistema educacional, porque acho que a gente fala muito em qualidade, em mudança... Mas produz muito pouca mudança efetiva (AFONSO).

Trabalho nas políticas do Estado de Minas há um tempo, desde a época do Azeredo... 1997. Não é? A primeira vez foi em 97, 98 e voltei em 2003 (AFONSO).

Acho que agora temos oportunidade de produzir mudança efetiva, porque a professora Vanessa é ex-reitora da Universidade, ex-professora de 1ª a 4ª série, é uma alfabetizadora, eu dei aula muito tempo... Então somos duas pessoas com experiência muito grande e temos esta disposição em estar fazendo alguma coisa que produza consequência, não queremos só ter um bom discurso, queremos realmente... (AFONSO).

Minas investiu muito recurso há um bom tempo na formação continuada e inicial de seus professores. Não só a continuada, a inicial também. E desde... Na década de 90, o governo Hélio Garcia. O professor Walfrido dos Mares Guia era o Secretário de Educação... Aí ele começou um processo importante de mudança da Secretaria e de formação, por que a política implantada pelo Walfrido, no governo Hélio Garcia tinha cinco componentes importantes, um era o fortalecimento da liderança do diretor da escola; outro era a participação da comunidade e outro era a capacitação dos educadores. Eram três elementos importantes. Então ele desenvolveu intensivamente um esforço muito grande na formação de professores. Na época, um problema importante era a formação inicial. O Estado tinha muitos professores leigos. Então ele desenvolveu um programa de licenciatura emergencial com a colaboração e parceria de várias universidades: Viçosa, Católica... Chegou a formar mais ou menos uns 5.000 professores que não tinham a graduação... Licenciatura... Havia outro problema: muitos professores leigos... Um projeto chamado "Chama". O MEC se inspirou no "Chama" pra fazer o PROFORMAÇÃO disseminado pelo Brasil. A inspiração... A Secretaria desde 93 começou a desenvolver grandes projetos nessa área. A Universidade Federal era parceira da Secretaria naquela época e, eu estava na Federal. E aí a Secretaria montou um primeiro curso de formação continuada de professores de Ciências, que se desenvolveu lá em... Na Fundação..., a partir de 92, 93. Então eram mais ou menos 3.000 professores que, duas vezes por ano, um em cada semestre passava uma semana lá na Fundação fazendo cursos de todas as disciplinas. Isso se realizou até 98. Esse programa... Ele começou atendendo o pessoal de 5ª a 8ª, mas depois ele acabou passando a atender já nos dois anos finais, os professores do Ensino Médio. A Secretaria na época tinha um catálogo com 70 cursos diferentes, com uma semana de duração. Às vezes o curso tinha dois módulos, então, um módulo no primeiro e um no segundo semestre, e os professores podiam escolher o curso que quisessem. Dois cursos, um para o primeiro, outro no segundo. Tinham toda a liberdade. Nessa época, milhares de professores já faziam o curso de informática, né? Aprender a usar o computador, naquela época era uma demanda muito forte. Hoje é uma cultura, né? O pessoal já está mais familiarizado com isso, na época não, né? Então tem essa tradição de oferecer os cursos, e aí criou um projeto importante que foi o PROCAP - que você conhece - gigantesco, com mais de 90.000 professores inscritos, e era à distância - os outros todos eram presenciais. Esse era um curso a distância. E, no final do governo Azeredo, a Secretaria lançou o PDP. Que é um projeto de desenvolvimento profissional também à distância, mas numa concepção diferente tanto do PROCAP quanto de outros programas de formação continuada que existiam por aí (AFONSO).

Percebe-se pelas narrativas de Afonso, uma considerável experiência na formação continuada de professores, inclusive na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Apresenta-se como alguém ciente daquilo que afirma, acreditando em resultados positivos e na melhoria do ensino. Afonso se mostra como o gestor desta e de outras políticas e, ainda, como um grande idealizador no que se refere a programas ou projetos de formação continuada em Minas Gerais, neste governo e em governos anteriores.

Antônio Bento, a exemplo de Afonso, fala de si e do projeto com a propriedade de quem bem conhece os motivos e os objetivos pelos quais se encontra no PDP.

Eu sou coordenador executivo do projeto Escolas-Referência, onde está o PDP e uma concentração na formação docente. Então na verdade eu sou coordenador da Escola-Referência. O PDP é uma parte da Escola-Referência (ANTÔNIO BENTO).

Eu sou professor na verdade de Biologia, especializado em educação pela UFMG e trabalho com formação de professores desde 1989 na área de gestão de projetos, com experiência na rede estadual, municipal... Gestão de projetos no estado do Espírito Santo, com contribuições no Maranhão, no Paraná, em São Paulo... Atualmente trabalho com formação de professores em Goiás, no Programa Roberto Marinho, sou consultor do programa Roberto Marinho para a formação de professores e construção de material didático especialmente no Ensino Médio... Então hoje nós temos programas em Goiás, São Paulo... (ANTÔNIO BENTO).

São programas diferentes. No Rio de Janeiro programa de formação de professores deslumbrando a um programa da era jovem visando resgatar jovens indivíduos na faixa de 20 a 24 anos, portanto, uma semelhança da utilização do Tele-curso para que o aluno possa fazer 5ª a 8ª séries em 11 meses. Em São Paulo um projeto em andamento com a Estação da Luz, é a transformação da Estação da Luz num centro de referência mundial da Língua Portuguesa e neste Centro de Referência... E neste centro nós temos uma parte que é da formação de professores da rede estadual de São Paulo e temos 86 mil e 153 professores de 5ª a 8ª séries. E no estado de Goiás professores do ensino médio na área de matemática. Já trabalhamos em 2003, para a utilização de material didático. A Fundação Roberto Marinho... Ela produz material didático num contexto de formação de professores e gestores escolares e na Secretaria de Educação também já é a Segunda vez, eu trabalhei na formação de professores em 95 a 98 e implementei o PDP na fase inicial e trabalhei no PROCAP e PROCAD. Esta é a minha experiência (ANTÔNIO BENTO).

E em Minas, pelo primeiro ano de experiência... Olha, eu acho que nós avançamos muito mais do que o esperado, na verdade o projeto não tem ainda um ano porque na verdade ele foi começado em março, quando as escolas se candidataram e foram selecionadas e as atividades do projeto elas foram iniciadas em março, por que o PDP é concebido como um programa de formação à distância, uma parte a distância e uma parte de formação presencial, então a cada dois meses nós fazemos um encontro dos coordenadores do grupo, para que eles tenham orientação com os coordenadores do grupo para que eles possam acompanhar as atividades dos professores junto com as atividades dos cadernos. Tudo isso é mediado por um ambiente de troca porque o projeto foi concebido. Tudo isso é mediado por um ambiente virtual. Então neste período qual era o nosso propósito? Nosso propósito é que a partir de uma construção de uma proposta preliminar curricular para ser implementada no estado e não mais não só no âmbito da escola referência, porque a escola referências pega as maiores escolas do estado o que representa cerca da matrícula do Ensino Médio e 116 do estado de Minas Gerais, 65% da população do estado estão agregados nestes municípios, portanto, apesar de não pegar todas as escolas é uma amostra

significativa da realidade do ensino Médio do estado. Nós chegamos ao final do ano finalizando a proposta curricular. Ela está sendo impressa, e será entregue uma para cada professor, no início do ano letivo todos vão receber, saindo então das 220 escolas e alcançando as 2.860 escolas. Então, ou seja, nesta proposta curricular nova para o estado de MG em cada uma das 18 disciplinas, todas as disciplinas nós conseguimos um eixo curricular, uma proposta curricular, nós conseguimos consolidar um eixo curricular e dentro delas quais são os conhecimentos, os conteúdos, as competências básicas que devem ser trabalhadas em qualquer escola de Minas Gerais. Ou seja, você tem uma estrutura... Que foram definidas com especialistas e professores... Uma estrutura obrigatória e independente da escola, onde ele estiver, determinados conhecimentos de matemática são fundamentais, são obrigatórios para todos os alunos, e tem ainda, parte da carga horária curricular, boa parte do currículo para ser definido pela sua escola, aí sim, depende de cada escola, de sua clientela o diagnóstico de seus alunos. Então esta proposta foi finalizada e nós vamos agora entregar uma para cada professor para ser implantada a partir de 2005. Feito isso, todo o sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos, tem o SIMAVE do estado de MG passa a ser espelhado em cobrança, no controle destas novas propostas para você ter uma avaliação real do currículo que é implementado nas escolas, coisa que hoje não acontece... Você tem uma proposta oficial que o professor na verdade não ensina, ele trabalha é a proposta dele, não é a proposta que está posta, e junto com isso nós temos a avaliação de desempenho individual do educador onde está revisto anualmente com um plano de formação... E este plano também é fechado anualmente prevendo a progressão da carreira (ANTÔNIO BENTO).

Antônio Bento não apenas mostra que tem conhecimento em formação continuada, como também relata suas inúmeras experiências na área. Nenhum deles, entretanto, faz referência aos resultados destas experiências. Elas parecem ser todas positivas e realizadas em ritmo acelerado, de forma a acompanhar as mudanças de governo e a aplicação em outros estados, enquanto Minas Gerais está em mãos de governos contrários às suas ideologias.

Já Ana Beatriz prende-se mais ao projeto do momento. Assim que foi iniciada a entrevista, já começou falando de sua função no PDP,

Eu trabalho como coordenadora... Porque o PDP é um projeto que está alocado aqui na nossa diretoria. Então a coordenação dos eventos, destes encontros... Nós tivemos quatro encontros ano passado... Reunimos-nos em um hotel fazenda, porque foi o local que nós conseguimos melhor... Devido à necessidade... Das salas, de hospedagem do pessoal... Então nesta coordenação destes encontros e... Garantia de recursos porque os recursos estão alocados conosco, tira dúvidas, resolve os problemas... Com relação à frequência, orienta no sentido das normas do projeto e faz um acompanhamento direto. Agora fazemos o acompanhamento também junto do orientador com os coordenadores, porque os orientadores se reúnem

semanalmente... Elas acompanham lá o desenrolar das atividades dos orientadores... (ANA BEATRIZ).

Sobre trabalhos anteriores ao de coordenação do PDP e experiência com formação continuada, ao contrário dos colegas, ela se coloca como alguém inexperiente.

Não. Eu trabalhava aqui na Secretaria mesmo, mas em normas curriculares, na parte de atendimento mesmo, de desenvolvimento da escola, sabe, do ensino. Em capacitação é a primeira vez... É a primeira experiência começou em Fevereiro de 2002. Eu nunca tinha trabalhado com capacitação não. É uma experiência nova para mim (ANA BEATRIZ).

Eu trabalhava na diretoria de capacitação. Então toda capacitação, tanto externa quanto interna ela gira... Passa pela minha diretoria... Então a capacitação do diretor a distância é lá na diretoria de tecnologia aplicada à educação. Mas sempre nós estamos juntos, tá? (ANA BEATRIZ).

Ana Beatriz também não fala de experiências anteriores de trabalho; ao contrário, detém-se a respostas curtas e rápidas, sem revelar-se muito. Benedita, por sua vez, já mostra mais as suas idéias, falando sobre sua função no projeto, bem como acerca de suas formação e experiência profissional.

Analista da educação, técnica em conteúdos curriculares. Bióloga, especialização em Ensino de Ciências e Mestrado sem determinar. Tenho 22 anos de trabalho no magistério. Já dei aulas na rede particular de ensino, comecei dar aulas eu tinha 20 anos, de 5^a a 8^a série na rede particular de ensino de Belo Horizonte, trabalhei depois na rede pública... Fiz um concurso na prefeitura e trabalhei mais quatro anos e depois fiz esse concurso do estado. Estou aqui há três anos. Então foi órgão público, depois particular, com um acadêmico aí no meio... Então, eu tenho várias visões da rede particular, da rede pública, tanto estadual como municipal e agora no administrativo mesmo, da secretaria... Trabalho com os professores, com as escolas... Então é outra visão. Então é uma visão bem diversificada, né? (BENEDITA).

Sobre experiências com formação continuada, afirma:

Pois é... Eu não tenho experiência com políticas de formação... E eu comecei trabalhar com isso..., eu sou péssima de datas..., na época que eu tava fazendo especialização, tinha um projeto do Governo de Estado... Que eu

trabalhei para o pessoal da universidade..., lá como eu ia pra lá, entrevistava pra que tivessem um controle do que estava acontecendo..., daí que surgiu o início do mestrado, né. Então eu conversava com os professores. É um projeto de Desenvolvimento Profissional também... Onde o professor produzia o próprio material didático. A intenção era que ele produzisse o material didático, daí o desenvolvimento profissional (BENEDITA).

Então a minha pesquisa até do mestrado era em cima disso... eu nem conclui... Era produção de Material Didático e Desenvolvimento Profissional, isso em 99,98... eu sou péssima de data, se você consultar... Então, a experiência que tenho começou daí... 98, daí comecei com o mestrado, fui trabalhar com reformulação de livro didático também, comecei a viajar e ter muito contato com professores do Estado de Minas e de outros estados né? E com relação à política pública de governo, que eu tenho a experiência começou é agora com essa que a secretaria propõe né, essa que é a experiência agora junto com o PDP, e outros projetos, o PROGESTÃO, o PDPI, esses projetos da Secretaria (BENEDITA).

Perguntou-se a Benedita como ela passou a integrar esses projetos, ao que ela respondeu:

Ah! Por afinidade, porque eu sempre trabalhei com Educação a Distância. “A gente começou na Universidade trabalhando com um grupo que chamava EAD (Educação a Distância, criado pelo professor Afonso que hoje é secretário adjunto, é, professor Afonso).” “Então eu fazia parte dessa equipe, eu trabalhava com eles. Nós dávamos cursos a distância. Então, eu trabalhei com a área de Ciências. Era uma equipe pequena assim... relativamente pequena pro tamanho do projeto, era um projeto piloto. A gente montava os cursos, a gente fazia as páginas da Internet, os professores nos escreviam e a gente dava os cursos. Então, desde essa época é que eu trabalho com EAD. Então, eu tenho muito interesse nesse projeto porque eu acho que é uma das formas de você trabalhar o desenvolvimento profissional né? Você não pode atingir aí todos os professores de Minas Gerais com pequenos cursos né? Pontuais. Aqui é uma cápsula (Com o público... mas, a idéia é disseminar isso no maior número possível de pessoas né? E esse projeto trabalha com uma proposta curricular nova pro estado, então o meu interesse é estritamente profissional e pessoal porque eu tenho afinidades com a máquina, com o computador, com trabalhar com o site, eu tenho muita facilidade pra isso. E gosto de estar em contato com os professores via e-mail, via..., sabe, eu recebo aí 500 e-mail de professores desse projeto só, então, eu tenho muita facilidade com isso e com a Educação a Distância via rede. Então esse é o motivo (BENEDITA).

Sobre a função específica exercida no PDP:

Eu trabalho com os tutores, né? Com a coordenação geral, com o professor X, com os orientadores titulares e a minha função aqui é, eu trabalho com o site, e dentro da coordenação pedagógica do projeto. Então tudo que acontece no projeto em termos de problemas que acontecem, de como solucionar, quais são as medidas que a gente vai tomar tudo, essas coisas são discutidas aqui. E eu tenho uma participação dentro do site e no site você conhece todos os

problemas, né? Então o meu papel, é um suporte do trabalho, um suporte mais técnico do... (BENEDITA).

É interessante observar que Benedita, ao mesmo tempo em que se afirma com pouca experiência, faz relatos de trabalhos passados relacionados à formação continuada. Percebe-se ainda, que ocupa lugar central na implementação do PDP, sendo uma de suas grandes implementadoras, uma vez que faz a ligação entre o primeiro e o terceiro nível de implementação. Considerando que se trata de um programa de Formação Continuada e um dos objetivos é o uso da internet e, sendo ela, a pessoa que trabalha com o equipamento eletrônico para fazê-lo, conforme ela mesma afirma, pode-se dizer que Benedita é um elemento chave deste projeto.

Concepção da proposta

Sobre a concepção do projeto, Afonso comentou que o PDP teve sua elaboração inicial ainda no Governo Azeredo, em 1997, quando a idéia foi lançada, porém interrompida, devido à mudança de governo:

Era uma concepção inovadora porque a matrícula nesse curso não era individual. Era a matrícula feita em grupo. A idéia era que o professor reunisse colegas que tinham interesses semelhantes, formasse um grupo, elegesse o seu coordenador, e inscrevesse esse grupo na Secretaria. Esse Grupo, em função da declaração do seu interesse e da própria composição do Grupo, receberia um orientador – a Secretaria iria designar um orientador pra ele. E esse Grupo então, ao longo do ano e no ano seguinte, além de todo o ano, desenvolveria um plano de estudo e, ao mesmo tempo, a orientação para a elaboração de um projeto de trabalho comum daquele Grupo. Eles teriam um ano pra fazer isso. Estudar e, ao mesmo tempo desenvolver o seu projeto, elaborar o seu projeto de maneira bem fundamentada, com orçamento bem feito, estratégias bem estabelecidas. E, ao final do ano, o trabalho desse Grupo seria avaliado pelo próprio orientador. E o orientador, considerando a proposta satisfatória e o Grupo capaz de realizar esse projeto, recomendaria a continuidade do Grupo e o financiamento. E a Secretaria, no ano seguinte, financiaria o projeto do Grupo. Ele continuaria a... Executando sob a orientação de alguém. Ele não perderia o orientador. Mas, com o apoio de um orientador, ele tem recursos para implementar o projeto que ele se propôs a fazer. Isso é muito diferente sob vários aspectos do que acontece com outros programas de formação continuada. Normalmente, a Secretaria já diz o que vai acontecer, e as pessoas matriculam, e fazem aquilo que a universidade já pensou. O docente do ano já programou... Isso às vezes é muito bom, às vezes é muito frustrante. O professor chega à universidade com uma série de problemas pra resolver e, chega lá o curso não trata dos problemas que ele tem que resolver. Ele sai muito ilustrado, mas com poucas ferramentas pra resolver problemas,

pouca orientação. Através do PDP..., ele é um programa permanente. Em princípio, o grupo se mantém enquanto ele estiver disposto a tocar seu projeto. Essa é a grande diferença: eles escolhem o tema de trabalho. O Grupo é estruturado, organizado para realizar o desejo de um grupo de pessoas. As pessoas tentam, através do Grupo e com a colaboração de colegas, realizarem um desejo comum, né? Então isso é importante do ponto de vista pessoal, da realização de cada um, do ponto de vista da realização profissional; há muito a se aprender em relação a... E outra coisa muito importante é que desenvolve a cultura do trabalho coletivo nas escolas. O professor é essencialmente uma pessoa isolada, uma pessoa solitária. Os colegas que conversam na sala de professores... O que menos se discute na sala de professor são os problemas educacionais, os problemas profissionais. O GDP não. É a oportunidade de você criar esse hábito de discutir questões de interesse profissional mesmo, né? Quer dizer, alguma coisa voltada não só pro desenvolvimento das relações interpessoais dentro da escola, mas pra desenvolver o hábito de discutir temas importantes do ponto de vista da formação. Então, é algo inovador sob certos aspectos. Acho que no Brasil não havia uma experiência semelhante, nem do ponto de vista da concepção nem a escala, porque no governo Azeredo, se inscreveu 90.000 professores em um mês de prazo. Infelizmente o projeto não teve continuidade porque houve mudanças no governo, né? E o novo governo abandonou não só esse projeto como os outros. O PROCAP é um dos poucos que permaneceu. Então, a Escola – Referência é uma idéia recente, o PDP é que é antigo (AFONSO).

A concepção do PDP veio juntamente a outras políticas de formação continuada, como o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), por exemplo. O relato de Afonso mostra com clareza como essa idéia surgiu e como ficou guardada para ser executada em outra ocasião. Ele considera que a participação do professor na planificação de cursos de formação continuada está ligada a uma concepção inovadora de política, uma vez que, na maioria das vezes, os professores são convidados a participar do projeto somente como meros executores de idéias pensadas por outros. Ademais, sobre a criação do projeto e a teoria que o embasa, Afonso diz que ao mesmo não subjaz uma teoria:

Não tem teoria. O que tem é uma definição de estratégias de ação sob sistema. O sistema, a administração da rede estadual sempre se fez sem distinguir uma escola da outra. As decisões da Secretaria em relação ao sistema educacional, sempre foram tomadas de uma maneira única pra todo mundo. Então, as normas são pra todo mundo, as resoluções pra todo mundo, o recurso é dividido pra todo mundo. Tudo é pra todo mundo. É certa visão de democracia que, de certa maneira é meio deturpada. Eu acho que você tem que oferecer pra cada um, o que cada um precisa. Não tem que oferecer a mesma coisa pra todo mundo. Então, quando a Secretaria faz assim, por exemplo, estabelecer as regras para definição do número de profissionais que uma escola pode ter. Aí ela define as regras de tal forma, que aquilo vale pra tudo quanto é escola. Aquela fórmula funciona pra uma escola, não funciona

pra outra. Pra umas fica gente demais, pra outras fica gente de menos. É cômodo pra Secretaria, porque solta uma resolução e tá resolvido. Mas não é bom para as escolas. Então, quando nós assumimos aqui com a professora V., mais os outros membros da nossa equipe, em 2003, nós tomamos a decisão de desenvolver projetos com foco. Não tem mais projeto pra todo mundo. Tem as ações pra todo mundo, mas nós resolvemos concentrar, por que os recursos não são muitos pra começar. Então, não dá pra fazer centenas de projetinhos. Temos que fazer poucos, portanto, escolher bem. Segundo, se vamos fazer pouco, nós temos que dar... Focalizar o projeto, pra gente poder com menos recursos conseguirem mudar os resultados... Por que uma coisa é falar que é tudo igual, não sei como, né? Pra nós não é tudo igual não. Pra nós o sistema é complexo, é múltiplo, é diverso e nós precisamos aprender a reconhecer, identificar essas diferenças, que tem soluções específicas pra grupos de escolas específicas, entende? E a Escola – Referência nasce também assim. É um projeto para um tipo de escola. Não é pra todas as escolas [...] Mas já exercendo influência através de experiências bem sucedidas, seja de um lado, como do outro. Essa é que é a estratégia que a gente usa. A idéia básica é a idéia de rede. Você fica falando em teoria... As pessoas que têm problemas comuns têm que aprender a resolver seus problemas comuns: trocando experiências... Então a idéia é... Existe conhecimento do sistema, existem boas experiências e boas soluções... Nós temos que identificar essas experiências e usar essas experiências em benefício do próprio sistema, quer dizer que a idéia, a idéia que existe na universidade, os doutores do conhecimento, ao qual eu tenho um problema chama a universidade pra resolver... É claro que vamos precisar sempre da universidade, tá certo... Mas existem muitos conhecimentos e boas soluções aqui dentro do sistema mesmo. Então a idéia de rede, a idéia de conhecimento compartilhada, a idéia de responsabilidade coletiva, de grupo alterativo aí tem teoria por trás disso ou conceito de grupo alterativo né, enquanto um grupo capaz de resolver seus problemas internos, mas, também capaz de elaborar um projeto comum né, então a teoria suporte por atrás disso a idéia de grupo, de reunir escolas num GDP? Por trás disso tem a idéia de grupo viável, a idéia de grupo viável nasceu da informática né? Quer dizer um grupo... Você diz que um grupo é viável quando esse grupo é capaz... Na verdade é sistema viável... O sistema é considerado viável quando esse sistema é capaz de interagir com a realidade, com o mundo externo com o meio externo aí, é capaz de atribulação, de aprender com interação... Essa é a idéia de um grupo viável, sistema viável. Olha um grupo de escolas que interage com a realidade e que é capaz de aprender com suas experiências cabe perfeitamente dentro da idéia de um grupo capaz de aprender com sua própria experiência, então a idéia de ser um grupo alterativo... A idéia de grupo alterativo e a idéia de grupo viável... Quer dizer, um grupo que aprende, a escola como uma organização que aprende, tá? Por trás, tá certo, dessa... E não dá pra escola ficar a vida inteira dependendo do que a secretaria diz o que ela deva fazer, ela tem que ter essa capacidade de ela mesma decidir, com ela, aprender com o que ela precisa vai ter mais autonomia, aprender com o que faz, está permanentemente num processo de ajustamento aos dados da realidade, as demandas da realidade da sua comunidade, então, essa é a idéia né? (AFONSO).

Embora afirme que o projeto não apresenta uma teoria, Afonso demonstra uma concepção de proposta que leva em conta as diferenças, reconhecendo que o princípio do PDP é considerar que uma escola é diferente da outra e, portanto, as normas não podem ser as mesmas. Fala da

complexidade e da multiplicidade do sistema educativo e da necessidade de aprender a reconhecer e identificar essas diferenças com soluções específicas para grupos de escolas. A idéia da rede parece associada a uma necessidade de a escola formar grupos de trabalho e ter a capacidade de resolver os próprios problemas, chegando mesmo a fazer uma crítica aos “doutores da universidade” como os capazes de solucionar os problemas das escolas. Em suma, Afonso aposta na capacidade da escola decidir e aprender com ela mesma, conquistando mais autonomia.

A concepção do projeto, sob a ótica de Afonso, seu principal idealizador, visa ao atendimento da comunidade local no que se refere à consideração das diferenças. Percebe-se que há uma preocupação com a individualidade das escolas e com o processo de mudança no momento em que elas são “geridas”. Trata-se de perceber que as políticas são distintas e por isso não podem ser tratadas da mesma forma.

Antônio Bento, tal como Afonso, se refere ao projeto como uma idéia antiga:

A Escola-Referência ela é antiga, né? Então a partir de resultados de avaliação que nós temos, na questão de rendimento dos alunos, da necessidade de formação de professores, da necessidade de formação de diretores, a necessidade que a escola venha a fazer seu próprio plano de trabalho, né? A Secretaria fez então uma primeira ação em 2003 com escolas da comunidade da... E perguntou... E construiu uma metodologia nova de construção coletiva de projeto pedagógico e institucional. Então, a Escola-Referência... Como essa metodologia foi desenvolvida em três escolas... Duas em Belo Horizonte e uma em Montes Claros, Instituto de Educação, Governador Milton Campos e a de Montes Claros... Entendeu-se que realmente poderia ser um caminho muito promissor para que isso acontecesse nas outras escolas da rede. Então ao invés de você concentrar os esforços no nível físico, pessoal, financeiro... O esforço então é em tentar constituir efetivamente um grupo de escolas que seria referência na localidade que ela está inserida. Então dessa forma, nasce o Projeto Escola-Referência, e ele nasce para elevar toda a parte da construção do projeto pedagógico e institucional da escola ao mesmo tempo mudando a formação dos gestores. Então nós trabalhamos em 2004 com o PROGESTÃO, formando quatro pessoas de cada escola, dois administradores e dois professores propensos a ser candidatos a diretores. Trabalhamos com o PDP que é de formação de educadores, tentando construir uma proposta curricular para ser implantada em 2005, e uma comissão trabalhando com a escola inteira que é a construção do seu plano pedagógico e institucional. Então é desta maneira que nasce a Escola Referência (ANTÔNIO BENTO).

A teoria básica que nós trabalhamos é a teoria interacionista, né, na verdade buscando que o professor seja uma pessoa... Que apreenda aquilo que é essencial para fazer a gestão de sua sala de aula, ou seja, o professor precisa ser uma pessoa que consiga compreender e ter argumentação para defender como é que se faz um trabalho na sala de aula, ou seja, eu não posso (ANTÔNIO BENTO).

Antônio Bento, ao contrário de Afonso, fala com clareza acerca da teoria que embasa a concepção do projeto: a teoria interacionista voltada para a aprendizagem da docência no exercício da prática de sala de aula. Esta é a teoria que permeou também o PROCAP em 1997/1998, um dos fatos que mostra esta política como uma continuidade da anterior. Deixa claro que o grupo de escolas escolhidas para a implementação consistiu de instituições consideradas fortes na comunidade, tendo-se como objetivo a construção do projeto pedagógico e institucional da escola, meio pelo qual se desenvolveria a capacidade de gestão da sala de aula.

Ana Beatriz e Benedita seguem a mesma linha de pensamento de Bento, embora não se refiram à teoria que embasa o PDP, limitando-se a relacioná-lo à administração passada, ao passo que demonstram sua continuidade:

Desde a administração anterior já tínhamos iniciado a pré-inscrição para o Projeto de Desenvolvimento Profissional. Só que ele não era... Ele era geral... Ia atender ao pessoal do órgão central, da superintendência e das escolas. Chegamos até a fazer as inscrições... Os grupos... Então os grupos... Eles iam trabalhar assuntos diretos... Por exemplo: relacionamento humano... Desenvolvimento curricular... Variados. Então desde esta época era sonho do professor Afonso... Ele como secretário adjunto ele sonhava ter feito isto. Então logo que esta administração iniciou foi feito este levantamento para atender a escola e para elaborar... (telefone). Então foi feito... A intenção era trabalhar diretamente com os professores nesta elaboração do CBC porque garantir este currículo básico comum é o ideal que toda escola o faça... Porque se for garantido que todo aluno vai ter aquele mínimo ele pode ir para qualquer outra escola que ele não vai ter problema, não vai ter prejuízo, não vai ter perda. Então, partindo deste princípio nós nos reunimos... O professor Afonso colocou a idéia dele e passamos a... Junto com o professor, o professor D a elaborar o projeto... (ANA BEATRIZ).

É como eu tava te contando, essa idéia surgiu há mais tempo atrás na época em que o prof. Afonso era secretário adjunto, a 1ª vez que ele foi secretário adjunto do estado. A gente já trabalhava na universidade com Educação a Distância e ele colocou isso... (Interrupção: chegaram outras pessoas na sala) (BENEDITA).

A implementação

Inquiriu-se acerca da implementação do PDP com ênfase na questão de capacitação, contato com colegas, resolução de problemas surgidos, adesão das escolas, recursos humanos e financeiros para a implementação, etc. Perguntou-se ainda sobre a dinâmica de trabalho dos participantes e a implementação nas escolas.

Agora nós vamos fazer ajustes de novo na proposta, no modelo, pra vê se ele funciona mais satisfatoriamente nesse ano de 2005. Essa é a história da Educação Continuada. Quer dizer, a Educação Continuada não se dá exclusivamente através do programa instrucional, há outros programas, outras maneiras de se fazer, né? Mas... Inclusive nós vamos fazer agora uma nova maneira é a capacitação de professores, mas usando a estratégia de imersão total. Ao invés do professor vir aqui, ficar uma semana – como era... Vai embora, volta mais uma semana, vai embora... Ele vem e ele vai ficar direto aqui – um mês, dois meses, três meses – e aí não tá definido ainda quanto tempo é esse, mas ele ficará um tempo exclusivamente dedicado ao programa. Então ele terá aula de manhã, de tarde... Estará ocupado de manhã e de tarde na Universidade, ganhando a bolsa, exclusivamente por conta. Tá querendo experimentar isso, né? A gente acha que quando ele sai, fica poucos dias, sai e volta isso às vezes produz muito poucos resultados. Nós queremos que ele fique... Esse grupo de professores que vai ser selecionado, nós vamos começar a trabalhar com Português e Matemática, de Escolas – Referência (AFONSO).

Afonso inicia falando dos ajustes que precisam ser feitos no PDP para o ano seguinte, e omite-se quanto à implementação corrente, para falar de novos planos. Neste, os professores seriam preparados em cursos específicos e por um maior período de tempo.

Professores de Português e Matemática, inicialmente. Eles serão convidados a se deslocar até um centro – quem puder né? Nem todo mundo tem condições de fazer isso, né? Aqueles que puderem e se interessar. E eles vão ficar certo tempo inteiramente dedicado ao estudo do Português ou da Matemática, ou da Física, ou da Química, né? Futuramente já há idéia... É que eles saiam dali com um bom conhecimento do conteúdo específico da disciplina. A idéia é que dominem bem aqueles conteúdos e, ao mesmo tempo, sair com o seu curso programado também. A idéia é que de manhã tem aula, à tarde têm atividades e eles saiam com as atividades todas programadas, aula por aula. Eles têm esse tempo pra fazer isso, voltar e aí ele passa a ser uma referência para os colegas. A Secretaria tá implantando um currículo novo esse ano, o CBC. Então essa capacitação vai ser em cima do CBC. A idéia é que os professores dominem bem o conjunto de Conteúdos Básico Comum obrigatório em todas as escolas. Então o CBC não é a única maneira de fazer... Há outras. Mas o GDP e o PDP, ele é importante porque ele atua em larga escala, ele é à distância, usa a Internet... As pessoas têm que desenvolver essa cultura pra conversar com o orientador via Internet. Por isso mesmo, a Secretaria vai

implantar a Internet em todas as escolas do estado. Vai colocar laboratório de informática em todas as escolas do estado... A idéia é realmente jogar pesado nessa direção, pra facilitar essa comunicação dos professores com outros professores... De experiências, desenvolver projetos comuns, conversar com seus orientadores... O esforço é nessa direção (AFONSO).

Todas as escolas. Existe um conjunto de Conteúdos Básicos Comuns pra todas as disciplinas do Ensino Médio e um conjunto de Conteúdos Básicos Comuns para todas as disciplinas da 5ª a 8ª séries, tá certo? Então, tanto o Ensino Fundamental (5ª a 8ª), quanto o Ensino Médio, eles terão que, obrigatoriamente, ensinar aquele conteúdo básico da... Pode ensinar mais que aquilo, não pode menos que aquilo. Aquilo é o mínimo obrigatório que deve ser ensinado e o menino tem que aprender? E vai ser importante que a escola trabalhe firme, no ensino e aprendizado desses conteúdos, por que a Avaliação Individual de Desempenho dos professores vai levar em conta isso. Quer dizer, será feito todo ano um teste... Será aplicado um teste de conteúdo aos alunos, de todas as disciplinas, de todas as escolas, pra verificar qual é o desempenho deles nesse CBC. E esse desempenho dos alunos consta do relatório do professor e constará do relatório também da avaliação da escola. Então, tanto a escola, a Avaliação Institucional, quanto a Avaliação Individual de cada professor, tá certo? São 11 critérios de avaliação, e um dos critérios leva em conta o desempenho dos alunos nas várias disciplinas (AFONSO).

Afonso fala da avaliação individual de desempenho do professor, que será diretamente ligada ao desempenho dos alunos nas avaliações do estado. Dessa forma ele acredita conseguir que os alunos das escolas mineiras atinjam os conhecimentos mínimos exigidos pelo CBC. Os depoimentos de Afonso parecem indicar que ele não está muito engajado na implementação do que já foi planejado, mas já se encontra mais à frente, pensando em medidas futuras. Para tentar trazê-lo de volta ao momento atual, perguntou-se como estaria o PDP hoje.

Essas escolas que participam da Escola – Referência, e os professores envolvidos no GDP, fizeram os seus projetos. Então, o que eles desejam fazer, acha que é melhor, a melhor maneira de tratar um determinado conteúdo, de certa disciplina, deve estar expresso no projeto que cada Grupo fez. E lá no Grupo eles pedem todo o financiamento necessário para ter as condições para implementar bem aquelas idéias. Então, não é a Secretaria que diz como um determinado assunto de Física deva ser ensinado ou não. Há muitas sugestões. Aliás, no portal da educação, que a Secretaria vai colocar no ar até o final desse mês, não faltarão sugestões para os professores ensinarem todos os conteúdos de todas as disciplinas. Mas, ao final, é o professor que decide como é que ele vai ensinar, tá certo? A Secretaria dá as orientações, apóia as escolas, financia os projetos. Basta que digam pra Secretaria... Cada Grupo diga como é que ele pretende desenvolver aquele conteúdo. Essa é a idéia. A Secretaria financia em princípio, mais ou menos R\$ 1.500,00 por disciplina. Quer dizer, se são dez disciplinas, têm um financiamento para os Grupos da ordem de R\$ 15.000,00. Mas isso não é o financiamento total para a educação

na escola, não. Isso é o que vai direto para os professores, tá certo? Por que se um Grupo fala que precisa de um computador, ele não recebe dinheiro para comprar o computador. Aí computador vai é para a escola. Quando é equipamento mais pesado, de uso comum, não é só de um grupo, isso é financiamento da Secretaria para a própria escola. Então esse R\$ 15.000,00 é que cada grupo pede, cada disciplina tem de específico... É uma pilha que o professor de Física precisa... Coisas que são específicas deles (AFONSO).

As escolas não são as mesmas, mas de qualquer maneira, as coisas tão caminhando, andando numa certa direção. E eu acho que o pessoal de uma maneira geral tem reconhecido, apesar de uma grande insatisfação com o salário, que não teve aumento ainda, etc., mas eles reconhecem que tá caminhando numa certa direção. E eu acho que a tendência é essa mesma, continuar caminhando e os resultados começarem a aparecer e eu não vejo possibilidade de retorno dessa política de valorização do servidor e de melhoria da qualidade da educação, por que... A gente mudou de etapa na educação pública no Brasil. Pelo menos em Minas eu tenho certeza que nós mudamos de etapa. Nós ficamos até agora construindo escola. O negócio era universalizar o Ensino Fundamental, universalizar o Ensino Médio. O que o estado teve que investir em construção de prédio escolar, carteira... É um negócio impressionante. Hoje o estado tem 4.000 escolas, já chegou a ter 5.700. Mas, há trinta anos, ele tinha 800. De 800 pra 5.700, que diminuiu com a municipalização..., o estado perdeu prédio pros municípios. Aí caiu o número de alunos. Mas imagina o que teve que investir em construção de escola. Hoje nós não temos muito esse problema. Tem muita escola pra ser construída, tem muito investimento para ampliação de escola, reforma, mas construção é pouco daqui pra frente porque o número de alunos tá caindo. A cada ano nós temos, por ano, em média, 20.000 alunos na 1ª série do Ensino Fundamental. 20.000 alunos a menos, uma média de 20 alunos por turma, são 1.000 professores a menos. Ou seja... É professor sem turma pra dar aula. Então o nosso problema não é mais construir prédio, tá certo? Por que tá diminuindo o número de alunos. Então, pra onde vai o dinheiro da educação? O orçamento continua crescendo, a economia tá crescendo, tá certo? Pra onde vai o dinheiro da educação? Não vai mais pra prédio. O dinheiro agora seja pra programas de valorização do educador e servidor da área da educação e melhoria da qualidade do ensino. Não tem saída se não fizer isso, tá certo? Não tem onde gastar. Se não melhorar salário, não tem onde gastar. O estado tem que gastar 25%. Então, ele tem que gastar esse dinheiro e não é com prédio. Antigamente, tudo era prédio, hoje não é mais. Então, ou você investe na melhoria da infra-estrutura, na formação e na remuneração. Eu sou otimista, eu acho que daqui pra frente... (AFONSO).

O otimismo de Afonso faz-se realmente visível, assim como o seu entusiasmo. Ele parece acreditar que o ensino foi universalizado, assim como no ideal de 20 alunos por sala de aula. A fala de Afonso deixa claro que ele é um financista e que possui visão de futuro.

Já Antônio Bento detém-se à implementação do Projeto.

Aí nós temos duas maneiras de implementar. A implementação dentro de um grupo das escolas referências, elas terão uma implementação mais acompanhada porque o Programa de Desenvolvimento Profissional prevê que

seja assim. Pretende-se construir nestas escolas a cultura da formação permanente a partir destes grupos. E como é um modelo semipresencial, você corre um risco muito grande das pessoas... Não se constituir enquanto grupo, então é um ponto importante, é uma expectativa de consolidação destes grupos. Então, nestas escolas o acompanhamento será mais acompanhado, mais monitorado de perto, porque estas escolas ao mesmo tempo em que elas participaram do PDP, elas participaram através de uma comissão de cada escola da construção de seu plano institucional e pedagógico, que nós chamamos de PDPI. Estas diretrizes nós entendemos como diretrizes que estão em análise, onde a escola então colocou para a SEE quais são as suas expectativas e quais são as suas necessidades para implantar esta proposta nova. Então, ou seja, a SEE fará um investimento mais pesado, estará mais próxima para acompanhar a implantação. Nas outras escolas, considerando Minas Gerais um estado extremamente monstruoso e de uma realidade extremamente maluca, você ter 853 municípios num estado que você encontra qualquer realidade que você pretende encontrar, a Secretaria está lançando um Centro de Referência Virtual do professor, então será inaugurado agora, será lançado em fevereiro, está praticamente pronto uma proposta de um Centro de Referência do Professor que vai a partir de uma formação à distância, acompanhar e possibilitar que estes outros professores tenham um acompanhamento. Porque apesar de ser um trabalho só nas grandes escolas, o suporte não é só nas grandes, a Secretaria pretende que as outras também... Para este projeto estarão envolvidas 3.680 escolas, então elas terão um investimento da secretaria, mas não igual ao das escolas referência, que nós estaremos mais próximos, continuará encontrando com os coordenadores dos grupos, fazendo movimentações complementares, né?... Com temáticas especiais ou especializadas, ou multidirigidas para o Ensino Médio para que você possa então ter o trabalho de formação, de acompanhamento permanente, né... Então para os outros grupos o trabalho serão encontros regionais basicamente aqui, através do Centro virtual de formação, o CRV, Centro de Referência Virtual (ANTÔNIO BENTO).

Antônio Bento esclarece bem como o Projeto está sendo implantado e a sua continuidade por meio do acompanhamento e do CRV (Centro de Referência Virtual). Demonstra que existem duas formas diferentes para a implementação: uma para as Escolas-Referências, e outra para as que não são referências. Sobre as condições de implementação, afirma:

As condições das Escolas-Referência... Elas terão condições diferenciadas de atendimento, né, porque o próprio nome já diz..., você tem escolas que são referências pedagógicas no Estado. O nosso grande impulsor desta ação dirigida para estas escolas é que estas escolas realmente exerçam referência na localidade onde ela se encontra né, claro que a Secretaria não pretende parar por aqui, mas é uma questão muito séria você achar que consegue trabalhar com 4000 escolas ao mesmo tempo, não é? A Secretaria..., então é por isso que ela fez esse recorte, entendendo que é uma amostra muito significativa, né, nós estamos prevendo em todas as séries da SRE, são 46, então são 116 municípios credenciados. Estas outras escolas, a Secretaria orienta de maneira diferenciada a elaboração de um projeto. Então, é claro que elas continuam recebendo assistência, mas não uma assistência dirigida e até empenhada como será para a Referência (ANTÔNIO BENTO).

A escola referência na verdade é um projeto que teve a criação pela relevância que ele representa na implantação da política estadual... Este governo teve dois grandes projetos... Que é a reconstrução do Ensino Fundamental e a ampliação da oferta e melhoria do Ensino Médio. Para a escola referência, considerando a condição que tem, no âmbito do governo estadual, a escola referência foi criada para dar direcionamento para este programa. Nesta unidade eu tenho a função de coordenação executiva, né. E participam comigo nesta comissão, pessoas de outros segmentos da casa, pessoas do setor de formação de professores, da área de educação... Do setor financeiro, do setor de informática, do setor de atendimento, do pessoal que trabalha com a construção do projeto pedagógico e institucional da escola... Então estas pessoas foram concentradas em um grupo exatamente para que o projeto pudesse ter a agilidade necessária... Porque um projeto deste não coincide o tempo de realização das ações de um projeto desta natureza com os tempos das ações de uma secretaria, pelas modalidades... Então, o PDP, o PROGESTÃO e o PDPI, todos estão concentrados com grupos de orientação... Hoje nós temos a formação de grupos de trabalho e estes grupos de trabalho são orientados por especialistas. Ou seja, eu tenho um grupo virtual de professores que constitui um PDP, que tem professores de Química, Física e Matemática, Geografia... E este grupo então, nós enviamos um material didático para que este grupo, quinzenalmente, fora de seu horário de trabalho, pudesse reunir e ter uma orientação de qual seria o trabalho a ser desenvolvido nesta reunião com todo mundo. Então, nesta reunião, seguindo a orientação de que cada coordenador recebeu do seu material, fazer um consenso em relação àquelas atividades que foram construindo as propostas curriculares, estas orientações eram enviadas via ambiente virtual para o Orientador que fazia uma série de comentários, encaminhava o material para que pudesse melhorar e diversificar o nível dos educadores, e sempre tentando relacionar isso com a atividade dos professores na escola... Participavam periodicamente a cada dois meses com esses especialistas, faz a orientação, informação complementar, discussão de currículos, nós sempre colocamos para eles conferências... Informações do que é um projeto pedagógico e institucional, como é que o PDP entra e contribui para esta construção... Então nós criamos um grupo de orientadores e este grupo de orientadores e a equipe central orienta um grupo de técnicos que faz parte das 46 regionais, então cada uma das 46 regionais tem seis pessoas que cuidaram das escolas referências até hoje. Estas pessoas têm um caráter importante na área de acompanhamento e avaliação do projeto da escola. E em cada uma das escolas nós temos o PDP que tem um coordenador administrando o local. Então nós temos uma pessoa na escola, três pessoas na regional, têm os orientadores que são 40, cada um tem 20 grupos, são 800 grupos de trabalho, todos são orientados e coordenados por um coordenador. A minha equipe tem a função de fazer a gestão desta confusão toda (ANTÔNIO BENTO).

Bento possui conhecimento do Projeto como um todo, e também da realidade de implementação destes em escolas. Comentou, inclusive, o fato de o tempo de implementação das escolas serem maior do que o tempo do programa. Antônio Bento é um articulador dos diferentes Projetos que fazem parte da Escola-Referência. Uma vez que sabe da diferença de tempo entre Projetos da SEE e implementação nas escolas, questiona-se o porquê desses tempos não serem planejados de acordo com o tempo real, necessário para as

ações acontecerem. Antônio Bento, então, mostra-se ser um dos elementos centrais do projeto, uma vez que trabalha com representações de todas as equipes.

Com a equipe de coordenação pedagógica, a de orientadores, a de gerenciamento... Com a equipe que adequar todo encontro presencial e encontra os coordenadores. Então nós trabalhamos com a representação de todas as equipes (ANTÔNIO BENTO).

Já Ana Beatriz, por estar de volta das férias, parece meio perdida no que se refere às decisões mais recentes do PDP. Detém-se, então, a falar do CBC.

Com os professores na implementação da CBC. Então muda toda a construção do grupo. Então não temos ainda definido como que este grupo vai acontecer este ano. Eu estava de férias, voltei ontem e já tem um outro desenho de como será o CBC este ano. Então está tendo aí um... Mas o objetivo é a implantação do CBC, que todas as escolas da rede estadual terão um currículo básico comum. O mínimo que cada escola vai ter que garantir para o aluno. O currículo já foi discutido pelos professores nos grupos, os coordenadores vinham a Belo Horizonte, encontravam com os orientadores, tentavam sanar as dúvidas, caso não conseguissem, via e-mail e por Internet eles concluíam as informações, obtinham as informações que eles precisavam. Então já está sendo impresso agora e é para chegar às escolas antes do início do ano (ANA BEATRIZ).

Perguntou-se, entretanto, se o CBC seria implementado nas 5^ª séries e 1^ª ano.

Não necessariamente. As escolas-referência vão receber uma verba... Porque a última tarefa do PDP foi à elaboração de um projeto de implantação do PDP. Então, para desenvolver o projeto, um projeto por série, vai ter todos os componentes curriculares. Então a escola vai ter todos os componentes na escola, porém, a série, a escola é que vai definir. Qual série ela vai trabalhar aquele projeto que foi elaborado. Todos os componentes, salvo alguns GDPs que eles fizeram sozinhos. Então este projeto vai ser por curso. Neste caso é que os orientadores pediram que preferencialmente implantassem nas 5^ª séries e 1^ª ano do ensino médio. Mas isso não é uma exigência, vai depender da escola o projeto que ela vai desenvolver. Toda escola de Minas Gerais vai receber o CBC e vai implantar a partir de 2005, em todas as séries. Só o acompanhamento do projeto, os recursos é que vai ser de acordo com o projeto que a escola quer (ANA BEATRIZ).

O CBC está sendo elaborado pelas Escolas-Referências que, por princípio, já são escolas diferenciadas por serem tradicionalmente as melhores

do município. Recebem recursos financeiros e humanos para propiciar condições na elaboração e implementação do CBC, além de acompanhamento durante a implementação. Contudo, todas as escolas do Estado terão que implementar o currículo por elas elaborados. Uma vez que todas as escolas irão implementar o mesmo currículo, e serão igualmente cobradas por meio da avaliação de desempenho que será analisada, de acordo com o rendimento dos alunos, como disse Afonso acima, perguntou-se, então, se, neste caso, todas receberão os mesmos recursos?

Recurso não. Vão receber o impresso, os livrinhos que eles estão chamando de cartilha... Mais é para impressão... Mas vai receber o impresso para que elas desenvolvam e vão ser disponibilizados na Internet no site do PDP, vários projetos, de acordo com a região onde ela está de acordo com a necessidade ela pode escolher um projeto ali para ela desenvolver. Então ela vai ter este suporte que são estes projetos que estarão disponíveis na Internet (ANA BEATRIZ).

Trata-se de atividades elaborados por especialistas que ficarão no site do PDP. Neste caso, como fica a questão do trabalho com a diversidade? A elaboração de currículos de acordo com cada região? O desenvolvimento profissional do professor por meio da elaboração curricular, o trabalho em grupo, etc.? A SEE conseguirá viabilizar atividades para projetos de acordo com todas as escolas do Estado, tendo em vista a diversidade do mesmo? Terá os professores condições de acessar o site em regiões paupérrimas, como o Vale do Jequitinhonha a Norte de Minas, por exemplo? Como será um projeto de acordo com a realidade dos alunos, mas feito por pessoas que não estão na lida do local? Perguntou-se, então, se a SEE pensa em algum outro tipo de capacitação de professores, para as escolas que não são referências.

Olha, nós estamos tendo várias frentes de capacitação... Para os ciclos... Nós tivemos uma capacitação para os alfabetizadores até o 3º ano do ciclo, embora nós tenhamos feito os quatro livrinhos para todos os professores de 1ª a 4ª, mas nós não trabalhamos com os professores de 3ª a 4ª série ou do ciclo complementar. Porque na rede estadual de 1ª a 4ª é ciclo, mas nós temos também atendimento à rede municipal, mas para eles é facultativo ser ciclo ou série. Então estes professores receberam os livrinhos, uma coleção de quatro cadernos com atividades e subsídios para eles desenvolver as atividades no

ensino. Então nós estamos prevendo uma capacitação para o ciclo complementar... Os professores até o 3º ano, porque nós consideramos a alfabetização... Aliás, ela permanece... Mas são as séries que mais trabalha mesmo diretamente, onde garante que o aluno precisa ser alfabetizado... e depois... A partir daí então, nós vamos oferecer esta capacitação por meio da superintendência, que a intenção é que o pessoal da superintendência esteja aqui conosco com um ou dois professores e especialistas para depois eles repassarem, porque Minas é grande e qualquer quantidade... Se você for pegar, por exemplo, dois professores de cada escola... Está pegando a minoria e no final das contas é um número muito grande e fica difícil trabalhar. Então nossa intenção é trabalhar a capacitação na superintendência, regionalmente... As superintendências são muito eficientes, levam a sério, então a coisa caminha e na 5ª a 8ª nós vamos continuar dando suporte neste desenvolvimento do CBC... (ANA BEATRIZ).

Ana Beatriz volta para o PDP e fala como foi a escolha e o trabalho das coordenadoras:

[...] escolhida pelos pares. Ele foi indicado ali... O trabalho do coordenador foi muito desgastante. Ele tinha que mandar a tarefa, ele tinha que reunir com os professores, realizar a reunião... Foi um compromisso grande uma incumbência maior que ele teve. Porém, tivemos assim poucos casos de coordenador que desistiu... (ANA BEATRIZ).

Sobre a diferença em termos de carga horária e no salário dos coordenadores, afirma que diferenças não existem:

Não. Previsto na carga horária dele não. Ele dava aula igual aos outros mesmo. As atividades eram além. Mas tudo isso foi colocado no lançamento do projeto... Tinha que ser... Como é que foi posto para a escola esta condição de ter o PDP na escola?... Era facultativa, a escola que quisesse ser referência... a partir do momento que ela fosse referência, ela já tomou conhecimento que ela tinha que ter o PDP lá. Então, quem faria parte do PDP? Seria o mínimo de 14 professores e o máximo de 20. Fazer parte do grupo seria facultativo, ninguém seria obrigado a participar. E incumbência do PDP também foi posta, que seria organizar o CBC, currículo. Partindo daí também a indicação do coordenador é facultativa... Vai ter algum ganho a mais para o coordenador? Não. Não estava previsto. Era mesmo dedicação a mais. Então nós sabemos que foram desgastantes, eles ficavam até de madrugada, sábado e domingo... Fazendo atividades e tentando enviar... Foi verificar a atividade não veio à tarefa não veio... Porque ele não foi lá abaixo e não concluiu a operação... Mas... Então..., tudo isto aconteceu. Mas foi uma experiência e mesmo sendo assim, os problemas que a Internet teve de... A escola que não tinha computador, não tinha Internet, às vezes caía, porque o sistema da secretaria, principalmente sábado e domingo... Tudo isso a gente tomava notícia, tomava... Tentava minimizar os problemas e a coisa foi caminhando. Claro que foi complicado, porque uma das exigências para a escola ser referência era a escola fazer a inscrição via Internet. Então se parte do princípio de que, se a escola fez a inscrição como referência pela Internet, ela vai ter condições de usar a Internet

para desenvolver os outros projetos. Então nós fomos surpreendidas no decorrer do projeto com escolas, que não tinha que o computador, era na sala do diretor e estava trancado... Tudo isso, sabe? Só que, igual eu falei com os professores: gente, as coisas não são resolvidas de um dia para o outro, se as escolas não têm internet, vamos providenciar a internet para quem já tem computadores e quem não tem vamos providenciar computadores... E isso foi feito no decorrer do ano. As escolas já devem estar recebendo ou já receberam os kits com os computadores. A Secretaria fez um acordo com a Telemar para ela colocar a banda larga onde é possível, porque tem lugar que não é possível, vai ter que ser por outra via. Então tudo isso nesse decorrer de 2004 foi providenciado, tá. E o resultado está sendo bem positivo (ANA BEATRIZ).

O discurso de Ana Beatriz bem demonstra o conhecimento que tem das condições para a implementação do Projeto, tanto no que se refere às condições de trabalho das professoras, como à falta de equipamentos nas escolas. Percebe-se que o trabalho do professor foi dificultado, seja por não saber enviar a tarefa, seja pela própria falta de equipamento (computador) nas escolas. Contudo, o empenho dos professores em trabalhar mais, sem pagamento extra, em momentos que a profissão está sendo tão má remunerada; em se comprometer a entrar em um Projeto que não oferecia as condições primárias para implementação, mostra que o professor mineiro ainda aposta nas possibilidades de melhorias que o Estado oferece, e que as abraça.

Percebe-se, ainda, no PDP em específico, e na Escola-Referência em geral, que o trabalhador cada vez mais se responsabiliza relativamente ao serviço público, sujeitando-se ele próprio a responder pelas conseqüências do sucesso ou do fracasso dos mesmos. Percebe-se que há uma restrição do papel do Estado na garantia dos direitos em receber pelo trabalho feito, em favorecimento à economia do Estado.

Em contrapartida, na medida em que o projeto faz o professor participar na elaboração curricular, torna-o co-autor da proposta. O fato de se sentir como protagonista faz dele uma pessoa diferente, um elaborador e não um executor de projetos elaborados por outros. Nesse sentido, a literatura sobre desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência (GARCIA, 1999) mostra claramente que entender a escola como unidade básica de formação se constitui em princípio para mudar e melhorar o ensino. É importante então o desenvolvimento de projetos em grupo, a existência de

liderança entre os professores formando uma rede interna que impulse as mudanças, que fortaleça a administração, desenvolva a cultura da colaboração e tenha autonomia.

Sobre a adesão das escolas ao PDP e o critério de escolha, Ana Beatriz afirma:

Foi boa por que... Inclusive na hora de definir... Porque foi a Secretaria que definiu as escolas elegíveis. Então, tantas escolas, de acordo com as condições para ser Escola-Referência, as escolas que tinham que ter, por exemplo, ter ensino médio... Tinham algumas que tinha só o fundamental que depois pode ser, mas uma das exigências é que tivesse ensino médio... Na escola localizada na sede do município, toda a sede da superintendência tinha que ter uma... Poderia ter escola fora, mas tinha que ter uma na sede e os municípios de preferência com mais de 30 mil habitantes terem uma escola referência. Agora, se a superintendência não tinha mais de 30 mil ela teve que ter uma escola na sede. Ao todo são 220 escolas e cada escola tem uma associada, então são 440 escolas na escola-referência. Agora o PDP ele só atua com professores, só atua em Escolas-Referências. Agora tem professor da escola associada que participa do PDP das Escolas-Referência. Agora há dois casos de escola associada que formou o seu PDP na escola. Formaram, quando nós vimos estava lá, agora você não vai deixar de funcionar um GDP que está funcionando bem... Você não vai dizer, não, você não pode... Esta medida não foi tomada, a gente permitiu o GDP de continuar, sabe? (ANA BEATRIZ).

Agora nós conversamos muito com as superintendências e ela com a escola. O nosso trabalho funciona dessa forma. O órgão central com a superintendência e cada superintendência, em cada superintendência tem uma dupla que é responsável pelo PDP. Então esta dupla frequenta as reuniões, ela vai, ela acompanha o desenvolvimento do projeto lá na escola. E esta ida dos técnicos da superintendência lá nas reuniões foi muito boa, deu resultados positivos... Nós até pedimos para não dar a entender que estava indo fiscalizar, porque a intenção é ir para colaborar, ajudar no desenvolvimento do projeto. Verificar se estava tendo alguma dificuldade. Assim, eles fizeram e o resultado foi bom (ANA BEATRIZ).

Os depoimentos de Ana Beatriz são bastante esclarecedores quanto ao processo de implementação do PDP entre os diferentes sujeitos envolvidos. Assim, procurou-se saber mais sobre as necessidades que a escola coloca para implementação. Como, por exemplo, recursos materiais, laboratórios etc.

Olha algumas escolas já foram... É atendida de acordo com as planilhas enviadas, já foi enviado recursos... Elas estão continuando a enviar..., estão

sendo analisadas aqui, porque às vezes elas mandam uma planilha, por exemplo, que fica em duzentos mil reais, mas os preços ficam bem mais acima, não sei se é porque a escola tem medo de mandar duzentos e receber 100 aí ela vai garantir que vai fazer..., caso venha à metade... Então vai passar por uma triagem nossa de acordo com..., por exemplo, se ela quer fazer uma quadra de educação física, então ela coloca dentro de uma planilha... Então vai ser feito esta triagem e vai ser atendido sim, de acordo com a necessidade da escola, de acordo com o projeto que ela fez... E de acordo com o PDPI, tem que amarrar tudo, o PDPI e de acordo com a planilha que ela fez. A coordenação executiva está lá junto com a escola pra tentar atender a escola dentro do que ela precisa. E o professor Afonso já afirmou uma coisa: “olha, nós vamos dotar a escola de condições e a comunidade vai conservar.” Porque às vezes a secretaria manda carteira, laboratório, computador e daí a pouco não tem nada... Estraga carteira, quebram, roubam computador... É difícil controlar, mas garantir a comunidade ajudar, a comunidade escolar estar ali, zelando pelos bens da escola... (ANA BEATRIZ).

Em relação ao orçamento maior do que o necessário, muitas vezes realizado pela escola, trata-se de algo que é fruto de uma relação já estabelecida com o Estado. Ou seja, uma vez que o Estado sempre ofereceu menos do que a escola solicitou já se tornou prática recorrente pedir-se sempre mais na tentativa de se receber o mínimo necessário. Ana Beatriz afirma, contudo, que o Estado atenderá às escolas de acordo com o planejamento e com a necessidade do PDPI. Perguntou-se, então, se ela considera que esta estrutura garante uma boa implementação.

Olha, pela avaliação que foi feita assim do projeto, nós sentimos que sim. Claro que houve alguns... Nesta parte do atendimento do orientador com o coordenador, o próprio coordenador colocou isso, a dificuldade às vezes do contato com o orientador, e esse contato aqui nos quatro encontros não foram suficientes para sanar as dúvidas. Muitas vezes eles tinham que tentar resolver por si só, porque os técnicos da superintendência são também operacionais. Eles não são para atender dúvidas que cabiam ao orientador não, eles são para orientar. Tanto que quando o técnico diz: “há nós queremos a coleção, um volume com todos os conteúdos...” Eu falo: “olha, você pode ter a coleção, mas não tem que saber isso não, pode saber por que tem interesse, mas para tirar dúvida do coordenador... Isso aí não compete a você. Você é operacional mesmo, isso aí é função do Orientador. Cada um tem seu e-mail para mandar para o Orientador...” Então isto... Estas providências todas foram tomadas... Então como eu disse... Tudo é difícil porque são quase 13 mil professores, coordenadores são 719. 719 coordenadores..., imaginam só, cada um tem o seu e-mail... é muita coisa, né. E mesmo assim, sabe quanto nós atendemos? 10% da população dos professores (ANA BEATRIZ).

O técnico referido acima é um dos funcionários da Superintendência Regional de Ensino. Levanta-se a hipótese de que a procura

do técnico pelos “livrinhos” e o interesse em compreendê-los deve-se ao fato de ser ele, a pessoa que está em contato direto com a Escola-Referência. Portanto, deve ser bombardeado de perguntas, de reclamações por parte dos GDPs, uma vez que o sistema on-line não faz parte da cultura de muitos professores, e várias escolas não possuem internet ou, muitas vezes, a rede não funciona. Assim, acredita-se que, mesmo não sendo sua função, tenha que tirar dúvidas dos professores, por ser o único elemento que faz parte do dia-a-dia do professor.

Sobre a implementação, no que se refere aos encontros dos GDPs, Ana Beatriz sabe que os mesmos nem sempre acontecem como foram planejados pelos gestores do Projeto.

A maior dificuldade é de conciliar o tempo, o horário dos encontros. Eles tinham que fazer os trabalhos individuais e reunir depois para tirar o consenso coletivo. Então essa participação nos encontros..., a gente sabe que era difícil. Alguns professores fazem aos sábados, outros fazem em dias de semana, se dá para um uma noite, para outro já não dá porque trabalhava a noite. Então este problema de conciliar foi difícil. É bem complicada esta questão de horário. Mas quando você quer, você acha um jeito, acha uma forma. Se bem que neste caso, não dependia só de um, mas do grupo e eles não podiam faltar a mais de três reuniões. Eram quinzenais as reuniões. Se o professor trabalha em três escolas, como é que ele vai conhecer? Quando a gente batia na tecla da avaliação descritiva, eles diziam como é que a gente vai avaliar, como fulano lá é, se eu não conheço. Aí eu disse: não, você não pode avaliar. Aí ele fala, mas o número de alunos que eu tenho, não dá para dar assistência individual. Não é dar assistência individual, mas separar por grupo... Elas falam, mas eu não os conheço... Então não dá mesmo, não pode avaliar nem por prova. Você tem que saber as dificuldades que ele tem para sanar as dificuldades... (ANA BEATRIZ).

O depoimento acima mostra nada mais que a dura realidade de trabalho do professor mineiro e a forma como tem que se desdobrar para dar conta das inúmeras tarefas que possui. Acredita-se que é preciso, juntamente às medidas de formação continuada dos professores, uma política de valorização do profissional do magistério, para que ele possa ter menos alunos e mais tempo para estudar, conhecer seus alunos, avaliar e atuar em suas necessidades de aprendizagem.

Benedita, responsável pela parte de informática, fala da implementação com base nos contatos com os diferentes participantes.

Recebo os e-mails... Da coordenação geral e dos coordenadores de GDP (que são os professores do estado). Então todas as conversas que acontecem entre os professores todos, e os titulares, coordenação geral, titulares e orientadores, todos os e-mail passam por mim. É uma... Um lema... É uma... Ponto forte que todas as pessoas saibam o que está acontecendo. Não só eu, mas todos estão envolvidos no projeto... Todos. Então... Os titulares passam para os orientadores. Eu tenho o D., a S., o prof. A. que são da coordenação geral, eu tenho orientadores titulares, e os titulares abaixo dos titulares tem os outros orientadores. Então quando eu tenho uma reunião que vai tratar dos problemas do PDP ou qualquer decisão que vá ser tomada, a coordenação geral conversa com os orientadores titulares que por sua vez, depois repassam para os orientadores. E em determinados momentos, existe uma reunião de orientação geral que envolve todos os orientadores, coordenação geral com todo mundo. Tem decisões e tem essa coisa de e-mail, da comunicação mesmo, passar pra todo mundo o que tá acontecendo. Então fica uma coisa visível pra todo mundo. Eu não detenho as informações. As coisas andam independente de eu estar tendo ou não... Se eu não posso ver..., entendeu? Todos tomam conhecimento do que está feito. Ninguém é pego de surpresa, ninguém fica sabendo... "A, eu não sei isso, eu não sabia". Todo mundo recebe em casa o que está acontecendo (BENEDITA).

Sobre as maiores dificuldades encontradas para implementação:

Ah, é um projeto muito grande né? Eu, as dificuldades que eu vejo de implementação que eu vejo no projeto, são as dificuldades de qualquer projeto desse tamanho, né? Que é o professor, né? Eu tenho por um lado os orientadores e de outro lado os professores. Os professores são muito mal preparados, muito... Acomodados. Ele reclama das políticas públicas. Ele acha que elas vêm de cima, que ele a recebe pronta. As dificuldades que eu vejo são esses atritos que acontecem, né? Reclamam que estão ganhando muito pouco, e estão mesmo né? Isso dificulta. Apesar de nesse projeto eles não recebem nada para estar participando deste projeto, mas é... Reclama, reclama, reclama, mas estão fazendo tudo com um interesse que eu acho fora do comum. Tô vendo que eles estão quase cumprindo todas as tarefas, porque o projeto envolve uma série de tarefas, né? E no final, constrói-se uma proposta curricular e implementar ela nesse ano... Implantar ela agora, nesse ano de 2005. Agora, eles tiveram até ontem para mandar a última tarefa e eles ligam dizendo que estão com dificuldade para mandar, computador é muito lento... Então, são essas coisas que eu vejo, mas eu vejo por outro lado um interesse muito grande em estar fazendo as coisas, em estar participando, no começo, começa... No começo é um pouco resistente: "Eu já vi isso", "Isso é assim, mas uma coisa do governo". Aquela mesma história que você está cansada de ouvir, né? "Ah porque o governo faz isso, ele promete e não cumpre"... Aquela conversa e o projeto vai desenvolvendo e as pessoas vão se envolvendo mesmo. Então é a oportunidade de estudar, de você ler, de se trabalhar em grupo, de você não se isolar enquanto professor, apesar de se achar que isso é produtivo (você vai ter só uma visão, só minha, seria interessante você conversar com outras pessoas, os coordenadores, os professores, como eles estão reunindo lá. Porque uma coisa sou eu contar pra você o que eu tô vendo daqui, outra coisa é o sujeito que está lá, que enfrenta uma série de dificuldades...) Nas reuniões os professores, cada um tem que fazer um trabalho individual e mostrar, conversar, discutir nas reuniões deles, e tem que levar a tarefa individual para se fazer um consolidado e mandar a tarefa pra rua. Muita gente faz mal feita, às vezes o coordenador trabalha

sozinho porque eles entregam as tarefas, entendeu? Entregam e fica um serviço todo torto, tem pouco tempo pra tá discutindo ou mesmo não tem interesse, são diversas as razões, eu não sei quais são elas todas, teria que ir lá e investigar. O que vem pra mim, ah!!! Eu tô trabalhando sozinho!!! Eu não sei até que ponto isso também... Eu recebo via e-mail: 'Eu tô sozinho, todo mundo já entrou de férias, eu tô sozinho ninguém tá? Tem gente que desistiu, tem gente que não quer, tem gente que não tá entregando ou entrega muito mal feita. "Eu tenho que chegar em casa, aí eu vou refazer'. Quer dizer, então, talvez isso descaracterize um pouco o objetivo do projeto, mas é uma coisa esperada, quer dizer, você tem um universo de 14.000 professores, mas ou menos 14.000 professores que você acha que vai acontecer é nos setecentos e tantos GDPs. Todas as reuniões foram feitas certinho, tudo foi feito no GDP... Eu acho que é até ingênuo, acho que ninguém que concebeu o projeto tava esperando que isso fosse feito dessa forma, tem aqueles grupos, agente vê, que realmente fazem as tarefas, mandam tudo certinho, tem outro tipo de interesse, é um grupo organizado. Quer dizer, tem vários tipos, é bastante interessante fazer uma pesquisa assim... "Que tipo de grupo eu tenho dentro desse universo de setecentos e tantos professores? É. Que grupos são esses, o que seria isso aí, que tipos de decisões são tomadas nessas reuniões? Realmente as pessoas estão participando mesmo?" Pelo que chega pra mim, tem gente muito – tanto nos encontros presenciais quanto nos estudos – tem gente extremamente interessada mesmo, e que tá preocupada, e que manda assim: "Eu não quero voltar sem entregar tarefa. Me ajuda, eu não tô conseguindo entrar, eu preciso entregar isso no dia certo, viu?" Existe gente muito compromissada. Tem gente... que entra e aí, esses que entram e não são muito compromissados, eles mesmos vão se... vão saindo, né? Então é realmente quem gosta que tem interesse (BENEDITA).

As análises realizadas por Benedita sobre a participação dos professores nos GDPs e no cumprimento das tarefas demonstram o compromisso por parte dos mesmos. O querer cumprir a tarefa, o querer entregá-la no dia certo, a angústia pelo sistema que não funciona, o excesso de trabalho, a falta de habilidade com o sistema e o querer resolver sem ter as condições mínimas para tal demonstram compromisso, responsabilidade por parte do professor.

Benedita é a implementadora central, aquela que está diretamente ligada aos dois "opostos" do projeto: acima, a equipe central; abaixo, os coordenadores de GDP. Possui, pois, uma visão do todo, vivencia as dificuldades das professoras e compartilha de suas angústias. Foi-lhe perguntado então, sobre a elaboração do novo currículo e a implementação do mesmo.

É. O que tá pronto e o que vem agora..., que são os Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina, discutiu durante um tempo e depois veio a questão

da proposta de construir a proposta curricular em cima do PDP e agora a implantação dessa proposta curricular. Porque parece que é uma proposta curricular bem diferente da antiga, né? Linear de currículo, e a questão da infraestrutura para implementação dessa nova proposta, o Estado está pensando nisso (BENEDITA).

Claro que sim. Claro. Começa agora a implantar a proposta. A proposta curricular já vai sair impressa, né? Tá quase pronta. E com a contribuição deles, do jeito que eles puderam contribuir e aí acaba com a questão de que ninguém participou, que a coisa vem de cima, apesar de eles estarem muito fracos, mais muitas dando contribuição significativa, que eu acompanho as reuniões. O trabalho dos orientadores, as tarefas estão lá. Pelo menos da minha área que é Ciências eu posso dizer com mais propriedade o que está sendo feito. E..., eu perdi o que tava falando. Ah, é claro... Agora com a implantação da proposta curricular, essas escolas vão ser acompanhadas (BENEDITA).

Vai ser de modo geral pelo Estado. Agora, as Escolas-Referência vão continuar com um projeto, vai ter um acompanhamento... (BENEDITA).

E, sobre o novo CBC:

E ninguém vai..., você vai lá dá um curso, falar da proposta curricular nova. Se você não pegar e ler, ela fica como um Parâmetro Nacional... Você continua dá a sua aula do mesmo jeito... Não adianta minha visão, você sair por aí dando um monte de curso sobre a proposta curricular, você vê isso com os Parâmetros... Ninguém conhece Parâmetros Curriculares, pouquíssimas... Tem muitas qualidades, tem metodologia, tem como você trabalhar todos os temas propostos... Só que eu acho que os professores têm muita dificuldade pra fazer... Ler, entender e visualizar. Criar uma atividade pro aluno dele ou um curso... Ninguém pega nada pra lê... E aí é uma coisa complicada por que o curso de formação inicial tinha que desenvolver isso no professor. É... É um negócio que tá lá atrás... Porque a formação inicial envolve essa habilidade no professor... E a formação continuada não dá conta de tudo... Ela contribui, eu acho, pra você... Ela realmente não dá conta de tudo. Precisa gostar, sabe? Quando você começa a se interessar pela leitura... É desenvolver habilidades que estão ligadas a formação inicial mesmo... É. Seria aquela história do professor pesquisador, né? Formar um sujeito que pesquisa, que sabe como resolver os problemas em sala de aula, que pesquisam, que sabem o que tá acontecendo e como solucionar aquele problema. Na leitura ninguém cria nada do nada. As pessoas acham que só a experiência delas resolve qualquer tipo de coisa. Não resolve. Você não conhece nada da Educação, você não conhece tudo... Você faz as matérias da licenciatura, né? Vai e faz (BENEDITA).

A fala de Benedita é bem clara no que se refere à falta de hábito de leitura que acompanha uma grande parte dos professores. Juntamente a esse fator, há o favorecimento das baixas condições sociais e econômicas do professor da educação básica. Faz uma crítica pertinente aos cursos de formação inicial, cuja formação docente vem deixando a desejar.

Desenvolvimento profissional

Para saber sobre o desenvolvimento profissional proporcionado pela participação no PDP, perguntou-se sobre a integração dos grupos e pediu-se que avaliassem o próprio desenvolvimento na condição de participantes. Afonso referiu-se à disponibilidade do profissional para trabalhar com quaisquer conteúdos do currículo, independentemente de sua formação e do Plano de Carreira, como medidas de desenvolvimento profissional do professor.

Eu sou Físico, mas o que menos fiz foi trabalhar com a Física... Por que na universidade eu posso fazer isso, desde que eu tenha qualificação. Aqui também... Essa é uma abertura que existe pro pessoal novo, pro pessoal que tá aqui agora, e não existia pro pessoal que estava antes, né? (AFONSO).

... Um Plano de Carreira completamente original, resolve muito do problema, cria uma série de facilidades... Hoje eu dou aula de Física, amanhã eu não quero mais... Eu quero dar aula de Informática, eu vou dar aula de Informática. Aí eu não quero dar aula de História... Eu posso dar aula de qualquer coisa. Do mesmo jeito que na Universidade Federal, no Departamento de Física, eu dava aula na educação (AFONSO).

Questionou-se, então, o tipo de dedicação que o professor precisaria ter.

Claro! Evidente! Não é fácil ir lá pra São Carlos... Você sabe o sacrifício que você faz, tendo que sair daqui, deixar família. Eu fiz isso, levei minha família. Então não é fácil não. Então veja, pra aqueles professores que querem chegar ao nível de mestre ou de doutor, mas que não tem essa oportunidade ou não tem esse interesse de fazer mestrado, doutorado, ou mesmo especialização, ele pode ter uma dificuldade de sair da cidade dele e vir... Como é que esse professor pode alcançar os níveis mais elevados da carreira? Ele simplesmente estuda. Ele pode estudar sozinho, pode estudar nos programas da Secretaria, tá certo? A Secretaria vai continuar dando cursos. A Secretaria estabelece, ou uma instituição credenciada pela Secretaria, define o quê que é preciso saber pra você chegar ao nível do mestrado, ele estuda, vai lá, vê bibliografia e ele presta um exame. Um exame de certificação. Então é... Ele se inscreve numa instituição credenciada, estuda, vai lá e presta o exame. Se ele for considerado apto, aprovado, então, ele passa pro nível de mestre. Ele não tá ganhando o título de mestre, tá certo? Aquele certificado que foi dado pra ele, pra efeito da carreira, corresponde, dá a ele todos os direitos de um mestre. Embora só tenha valor dentro do sistema. Não vale. Ele não pode sair daqui e fazer um concurso na Federal dizendo que é mestre. Você tem uma certificação que pra efeito interno, reconhece certo conhecimento em você, certa competência, e por isso mesmo você ganha o direito de ter as prerrogativas de um mestre, ou de um doutor, ou de um especialista. Então, por exemplo, uma idéia é pegar programas como esse do GDP, certo? E tornar os GDP assim... Começar a desenvolver um sistema de avaliação dentro de GDP... Um sistema onde o pessoal se reúne, etc., uma coisa assim... Um pouco frouxa. Se você implanta

um sistema de avaliação e o pessoal ao final de cada dois anos, ou de todo ano, ou ao longo do ano você fala que tem estudar o tema tal, eles estudam, prestam o exame e vão tendo um desempenho satisfatório... Ao final de certo tempo ele ganha uma certificação, tá certo? A participação no GDP pode dar a ele a possibilidade de dar a ele... Correspondente de uma especialização ou dependendo do que foi tratado... Depende dos temas que foram tratados no GDP dele, tá certo? Quero fazer no GDP por que ao final nós queremos ter a certificação de mestre. Então você desenvolve um programa de estudo no GDP, eles estudam sob a orientação de alguém, tá certo? E eles podem ter ao final uma certificação correspondente ao mestrado. Isso é um negócio genial, muito bom, é ou não é? Para o sistema é como se ele fosse um mestre. O sistema reconhece o conhecimento adquirido por ele como suficiente para que ele possa usufruir das prerrogativas, das vantagens que um mestre tem. Isso pode ser interessante, né? É ou não é verdade? Ele tá muito ligado, por isso que é uma certificação ocupacional. Não é certificação profissional. A profissional tem um sistema de avaliação muito baseada em conhecimentos teóricos de formação. O ocupacional é um sistema de avaliação que tem muito a ver com o que ele faz dentro da escola. Com o que ele faz. Realmente você sabe faz. Você é um professor alfabetizador? Tá bom! Vou fazer um exame pra saber se... (AFONSO).

Na verdade para o professor o ideal era um mestrado mais profissional, que cuida dos problemas que ele tem dentro de uma sala de aula, né? Por exemplo, eu quero usar computador em minha escola, o que eu faço? Eu quero aprender como usar... Em termos práticos, eu não quero o discurso sobre tecnologia, eu quero saber as ferramentas... Isso eu acho que o mestrado e o doutorado no Brasil estão muito longe de oferecer esta oportunidade para o professor... Eu tô falando isso porque eu era do mestrado, doutorado da FAE, fui do corpo docente do CEFET, contribuí muito para a construção do discurso e pouca construção de práticas de capacidade de atuar sobre a realidade, penso que isso é uma falha, então... Por isso que esta atuação ocupacional de certa maneira pode contribuir porque eu quero saber se você é bom no que você faz, né? (AFONSO).

Um bom professor pode conseguir ter uma carreira completa dentro do sistema sem necessariamente ter que ter o título acadêmico. Então o conhecimento, a competência para ele exercer... Para ser um bom professor, não basta ter articulação. O plano de carreira... Esse mudou a realidade, tem todo um emaranhado de normas, uma encrenca, uma complicação, onde cada professor tem uma folha... Agora tem uma situação tranqüila, limpa, com muitas possibilidades novas, ou seja, são mudanças importantes que devem produzir em médio prazo um quadro muito mais favorável ao professor e ao próprio desenvolvimento de uma boa educação... São mudanças que não voltam, pode mudar o governo, dificilmente um governo vai chegar e dizer: o ensino fundamental agora não é mais de nove anos... Ou dizer, vamos acabar com o plano de carreira... Acho que vai ter uma reação social muito grande... Então são mudanças estruturadoras da realidade... (AFONSO).

O discurso do professor Afonso mostra-o como um idealizador no que se refere às políticas de formação continuada. Possui idéias inovadoras e audaciosas. Acredita nas condições favoráveis ao professor mineiro no gerenciamento de sua própria formação e no hábito de estudá-lo. Coloca a certificação como um aliado para a elevação da qualidade da educação

mineira, assim como o “credenciamento” dado ao profissional de qualquer área para lecionar, como acontece nas universidades. Estas medidas são vistas por Afonso, uma abertura a novas possibilidades para o ensino e para a profissão. O Plano de Carreira parece ser o grande aliado em todas essas idealizações. Parece ainda acreditar que o professor trabalhe mais de um turno em decorrência de suas ambições e não por necessidades de sobrevivência, por não ter uma remuneração adequada.

Trabalhei boa parte da minha vida trabalhei na rede privada que o pessoal sempre toma como referência de escola que paga bem e, mesmo nessas escolas é trabalhar de manhã, de tarde, de noite, tá certo? Essa necessidade de você trabalhar um, dois, três turnos, depende das suas próprias necessidades, quais são as necessidades que você quer atender e depende do nível de remuneração que você tenha. Então, depende da ambição de cada um, das necessidades de cada um e do nível de remuneração que tem num determinado momento. Eu acho que o estado tem que criar boas condições de trabalho, a infra-estrutura necessária, os recursos necessários e uma boa política de valorização, que não significa só remuneração salarial, não. Significa que o estado ofereça a oportunidade que a rede privada não oferece, de você fazer um curso fora, de você ter uma bolsa. Eu fiz o meu mestrado e o meu doutorado por que era da Federal, ganhava pouco, mas em compensação, ganhei uma bolsa de estudo do CNPq?... Pra fazer meu estudo fora, tá certo? Então compensa. O salário não é igual de uma Católica, mas a Católica nunca me mandaria pra fora e me dando uma bolsa de estudo e licença remunerada pra eu fazer... Então, o estado tem que oferecer boas condições pra aquele professor e pra aquele – não é só o professor - que queira investir no seu desenvolvimento profissional. Que queira fazer isso, que quer ter uma remuneração condigna, quer ter boas condições de trabalho e a oportunidade de se desenvolver profissionalmente. Agora, sempre haverá alguém que, por mais alto que seja o salário, ele vai ocupar o seu outro tempo ocioso trabalhando em outro lugar pra ganhar um pouco mais de dinheiro, pra ter a segunda jornada, etc. Então, o problema não é ter a 2ª jornada e a 3ª. É você ser obrigado a ter a 2ª e a 3ª por que você tá numa situação tão crítica, que você não tem opção de escolha. O ruim no condenado é não poder escolher, você é obrigado a trabalhar num outro turno por que as condições são ruins demais (AFONSO).

O professor Afonso, parece reconhecer ser preciso criar boas condições de trabalho e de infra-estrutura, além de uma boa política de valorização. O oferecer oportunidades que a rede privada não oferece pode se constituir em um interessante instrumento de valorização profissional e de conquista da profissionalidade do professor da rede pública de ensino. Perguntou-se, então, mais uma vez, como será a implementação nas escolas

que não são Referências, porém, implementarão esse currículo. O Portal da Educação é citado como o elemento importante neste processo.

Por isso que a Secretaria tá colocando no ar esse Portal da Educação. E lá, os professores encontrarão sugestões pra... Porque o CBC tem mais ou menos 40 itens para cada disciplina: História, 40 itens, Química, mais ou menos 40 itens. Quer dizer, tudo mais ou menos em torno disso. Pra cada item desses já tem uma equipe de especialistas desenvolvendo sugestões de como aqueles itens podem ser tratados pelo professor. Então, tem lá sugestões de experiências, de leituras, de sites que ele pode visitar, textos didáticos que ele pode ler... E assim por diante. Então, o professor de qualquer disciplina, a partir desse portal, ele pode entrar lá, ver o conteúdo que ele vai ensinar, clica lá, faz a seleção, que ele terá sugestões de como trabalhar. Agora, a Secretaria, além desse apoio, desse suporte, é claro que a Secretaria continua a investir em todas as escolas. As escolas continuam tendo... Apesar do programa de desenvolvimento do Ensino Médio, que abrange todas as escolas e não apenas as Escolas – Referência... Você tem recurso pra capacitação e tem recursos para investimento nas escolas... De laboratórios, de quadras, de.... É claro que as Escolas – Referências elas tem, além disso, que é feito com todas as escolas, tem um plus? Uma atenção toda especial, exatamente para que elas virem um ponto de referência importante pras outras escolas. Por exemplo, todos os professores... A Secretaria vai desenvolver um programa de treinamento dos professores para usar computador. Esse programa foi dividido em três níveis: um nível mais básico, um nível intermediário (com um conhecimento um pouco mais aprofundado) e um nível mais avançado. Todos farão o nível básico. Mas os professores das Escolas – Referências farão o intermediário e o avançado, por que eles é que estarão ensinando pros colegas esse adicional, algo adicional ao uso de informática. Então, a idéia é que essas coisas aconteçam dentro da rede. Aliás, a Secretaria tem um projeto importante chamado Escolas em Rede (AFONSO).

É exatamente um esforço que a Secretaria tem... Vai começar a incrementar muito daqui pra frente, de fazer com que os professores não estejam isolados, e as escolas não estejam isoladas também. Que elas passem a trocar informações, a fazer projetos comuns, dividindo tarefas, responsabilidades... Essa cultura é uma cultura importante, né? (AFONSO).

O Portal parece ser mesmo a grande referência para a formação continuada dos professores nas escolas para colocar em prática o novo CBC. Questionam-se, entretanto, as condições das escolas e dos professores para o acesso ao portal, uma vez que muitas das Escolas-Referências, que são as melhores do estado, não possuem os recursos técnicos nem mesmo para o envio de tarefas.

Sobre o CBC, Afonso fala do Portal e da Escola em Rede para a viabilização das ações.

Na verdade, é desenvolver uma idéia de currículo como algo que ultrapassa os muros da própria escola. Currículo não é aquilo que tá só na sua escola. O currículo da escola alcança também ações com outras escolas, em outros espaços. Então, nesse projeto Escolas em Rede, ele tem 05 componentes principais. O 5º componente é o desenvolvimento de projetos didáticos via Web. Então, o que a Secretaria vai fazer é propor alguns projetinhos, né? Que os professores que desejarem poderá realizar. A gente quer que, quanto mais professor aderir ao projeto, melhor os resultados do projeto. Por exemplo, um dos temas que a gente já tá começando a desenvolver é tema “Minas põe a mesa”. Na verdade, é um estudo dos hábitos alimentares dos mineiros. E aí envolve a parte de Biologia, de Química, de História, toda a parte ligada à cultura, por que os hábitos alimentares, tudo isso são um patrimônio do mineiro. Faz parte da nossa cultura. Então veja, quanto mais escolas participarem do projeto, dos mais variados recantos de Minas, mais rico é o projeto, por que mais informações cada aluno vai ter. Ele, além de colocar suas informações na Internet, por que tudo isso é via Internet, ele tem acesso aos hábitos alimentares dos municípios mais distantes que tem aqui em Minas (AFONSO).

Um outro exemplo, um segundo tema é o ‘Monitoramento da qualidade dos cursos de água de Minas’. Então, a idéia é que cada escola adote um curso de água mais próximo da escola, e eles toda semana, o professor com os alunos faz a coleta de água..., e faz uma série de análises... E esses dados de análise são lançados na Internet de tal maneira que a gente consegue ter uma visão de como tá a qualidade da água nos cursos de água de Minas, dos mais variados pontos. Você tem na verdade, um exército de pessoas fazendo esse monitoramento. Aqui, de novo. Quanto mais escolas, mais gente envolvida, mais é abrangível o projeto, melhor é o resultado, maior é o intercâmbio, etc., né? (AFONSO).

Afonso fala de um currículo vivo, atraente, significativo. O que não se sabe é se os professores possuem as condições favoráveis para a implementação do mesmo.

Sobre capacitação para os professores em relação a... Vai ter um curso que vai abranger 82.000 pessoas. Todas as escolas que receberem o computador vão estar incluídas nesse programa de capacitação que tem esses três níveis, né? O nível básico, intermediário e avançado. Isso é para todas as escolas. Na medida em que ela vai recebendo o equipamento e tal, vai ter essa capacitação. E já tem sido feita com os diretores. Por que a gente quer fazer diferente do que era feita em anos anteriores. Antes, a gente dava curso para alunos e professores. Não se incomodava com o diretor... O diretor é o principal. Então, o problema nosso agora... O diretor da escola, o vice-diretor com esse programa que a gente tem de capacitação que é o PROGESTÃO, o problema é que eles precisam aprender e se a direção da escola adquire familiaridade e o hábito de usar esses recursos, ele cria facilidades pra que todo mundo possa... Pra disponibilizar pra toda a escola... Pra todo mundo. Por que à medida que vir a necessidade para ele, ele tende a transferir isso. Ou seja, transferir essa necessidade pra todo mundo. Então é importante. Se você tem um diretor que não gosta disso, que não quer aquilo... Alguma dificuldade

pra... E quanto mais o diretor entende, mais fácil ficam as coisas dentro da escola. Nesse primeiro momento que a gente tá instalando o computador, ao invés de começar a instalar no laboratório do aluno, todas as escolas terão no futuro 20 computadores pelo menos, tá certo? Numa primeira etapa, nós queremos... Imediatamente a gente instala 01 computador na secretaria ou na administração da escola, 01 computador na sala dos professores, 01 computador na biblioteca e 01 computador pro diretor da escola. São 04 computadores. Todos eles têm, obrigatoriamente... A administração da escola e os professores têm que ter. Na Segunda parte, a gente começa a colocar o computador no laboratório dos alunos, né? Se não, não funciona. Por que o diretor não liga, né? Por que ele tem medo da máquina, ele põe medo em todo mundo. Agora, esse programa do desenvolvimento profissional, além de outras coisas, a Secretaria hoje tem forçado todo mundo a usar esses instrumentos. Você vê, por exemplo, esse último concurso foi via Internet, supletivo via Internet, inscrição para professor designado pela Internet. Ou seja... Havia certa desconfiança de que se fizesse isso ia tirar a oportunidade de outras pessoas que queriam se inscrever e não podiam. Não é verdade. O pessoal que quer, acessa, em tudo enquanto é canto você acessa a Internet. Para a designação teve 757.000 inscritos. É um negócio assim... Recorde... Então essa cultura é uma cultura que tá mudando muito rapidamente, né? Os professores sentem a necessidade de estar aprendendo isso, senão eles ficam muito defasados, né? (AFONSO).

A figura do gestor (diretor) aparece como central para mostrar que, segundo Afonso, é ele o maior beneficiário da reforma. O propósito é encorajar os diretores escolares e centrar suas ações nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros – é o que dizem: “deixar o gestor gerir”. Já o desenvolvimento profissional, na visão de Afonso, está relacionado à sua imersão na rede, ou seja, no conhecimento e desenvolvimento na cultura da informática.

Antônio Bento, contudo, é mais específico e considera o desenvolvimento profissional docente por meio da aprendizagem significativa, desenvolvendo-o de acordo com os recursos que possui. Fala também de uma avaliação com vistas à intervenção, para melhorar a aprendizagem.

Não sei. Porque eu não sei o que vai acontecer! De qualquer maneira o professor desenvolve uma proposta, independente de ser uma proposta curricular nova, né, que na verdade rompe certas tradições, porque é bem mais flexível, ela busca considerar a realidade do aluno e a partir daí construir uma aprendizagem mais próxima e mais significativa. O professor de alguma maneira tenta fazer isso, claro que com as condições que ele tem e da maneira que ele consegue fazer. A proposta, ela pode elucidar alguns caminhos, claro que se a avaliação mostrar, e é para isso que ela existe que esses alunos estão com a aprendizagem deficitária nós vamos ampliando o programa, né. É claro... É a função da avaliação, né? E nós temos que fazer o controle da aprendizagem. Eu acho que é função da casa ter a determinação de que os

alunos com tudo isso que está sendo feito, eles aprendam mais, não é? E todos os alunos, não podem ficar uns alunos sem aprender mais, né? E isso lamentavelmente se confunde com dados estatísticos, com resultados, que a Secretaria quer é isso... Não a Secretaria quer uma coisa, que todo mundo aprenda. Então é importantíssimo que todo mundo aprenda, inclusive é um direito constitucional, né?! Então vamos trabalhar para que isso aconteça, e eu acho que estamos muito perto disso na Secretaria..., estamos agora entregando os livros didáticos para todos os alunos do Ensino médio, então existe um investimento muito pesado, muito caro... Só os livros didáticos custaram dois milhões de reais, né? Então a gente está tentando cercar com o que tem um caráter mais direcionado... Então livro didático foi para todo mundo, livro de literatura para preparar para o vestibular foi para todo mundo... Então tenta conciliar as ações que são mais imediatas... Você trata a ação por ação... (ANTÔNIO BENTO).

As análises de Antônio Bento consideram a disposição das pessoas em aprender enquanto desenvolvem o ensino.

Eu acho que um indicador bem importante e que foi bem sucedido e que as pessoas pelo menos têm uma disposição muito grande para continuarem aprendendo, e eu acho que elas desenvolveram muito porque o programa é muito voltado para reconstrução do professor e o programa, pela primeira vez, voltado para a construção de uma proposta curricular coletiva... Aí (eu avalio que o espaço foi muito grande, principalmente para a questão de 1^o) você agregar uma escola em torno de uma discussão orientada, né? Ou seja, em níveis diferenciados, em algumas escolas isso foi muito bem mais, em outras nem tanto, pessoas nós tivemos pessoas destinadas, olha nós temos que fazer agora o projeto proposta virtual, eu acho que a gente consegue uma mobilização de alguma maneira muito importante para a reconstituição da escola. A Secretaria acabou criando momentos destas reflexões coletivas para que as pessoas pudessem acontecer com muitas reclamações, fora do horário de trabalho, aos sábados, à noite, em dias alternativos... Mas eu acho que os professores se mobilizaram muito, tanto é que tivemos muito poucas pessoas que desistiram ao longo do trabalho. Eu acho que o professor teve ainda a chance de..., primeira coisa ter uma compreensão um pouco mais aprofundada do que é um trabalho com projetos, de quais são os critérios relevantes para a seleção de um material didático, qual é esta nova dinâmica, né... Que tem dentro da sala do professor, de como é esta história de ser ou não mediador, como é isso, todo mundo fala que é importante, né? Eu acho que nós tentamos criar atividades que pudessem elucidar para o professor como ele pode fazer isso. Então eu acredito que a grande maioria, eu não sei elucidar números, mas deram um passo enorme para a compreensão deste novo papel do professor especialmente para Minas Gerais dentro desta nova proposta que nós queremos colocar aí (ANTÔNIO BENTO).

Antônio Bento consegue ser bem pontual ao analisar as possibilidades de desenvolvimento profissional do professor por meio da análise das oportunidades de aprender, que o PDP proporcionou, e cita

questões importantes como reflexões coletivas, conhecimento do trabalho com projetos, seleção de material didático, mediação na aprendizagem.

Ana Beatriz aponta os encontros para estudos coletivos na escola, como um ponto crucial no desenvolvimento profissional docente.

Sentimos durante o ano de 2004 já um impacto positivo do projeto. Porque uma coisa que não acontecia em nível de escola era este contato do professor com seus pares. Eles não se encontravam e esta preocupação era muito grande da nossa parte. O professor chegava à escola e ele nem conhecia a escola que ele trabalhava direito. Ele chegava entrava para a sala dava a aula dele, daí ia pra outra sala, ia pra outra escola... Mas daí ele ia embora... Então ele não conhecia seus pares. Isso já foi assim um lado positivo porque a maioria dos professores colocou na avaliação como positivo este momento de encontro deles. Eles falam que não tem tempo, que é difícil, mas quando houve uma necessidade eles encontram. Para o PDP eles se encontraram. A maioria se encontrava aos sábados e a coisa caminhou bem. Passaram a resolver outros problemas que tinha na escola, não só de currículo, mas outros problemas também. Eles começaram a conversar sobre outros assuntos... Porque uma necessidade, uma das garantias de um ensino eficaz é você conhecer a comunidade que você trabalha, é conhecer o aluno, a escola, o local de trabalho... É importante isso (ANA BEATRIZ).

Eu acredito que, por exemplo, o PDP... Se eu tiver um grupo forte em minha escola, reunindo para discutir os problemas da escola, não há governo que derrube esse grupo não... Esse grupo continua... Porque não? O nome que se dê, não importa. O que importa é garantir o nome da escola, o resultado da escola, o bom resultado... (ANA BEATRIZ).

Percebe-se, por exemplo, vou citar o PROCAP, que foi um programa que veio pronto e foi realizado por momentos meios estanques... E foi no último ano do Azeredo... Interrompeu... Então elas falam isso... Mudou o governo... Quanto às escolas referências elas estão participando do aprender a fazer... (ANA BEATRIZ).

Já Benedita considera o desenvolvimento profissional relacionando-o ao lidar com a máquina. Considera que os professores estão mais próximos, menos inibidos e já resolvem sozinhos problemas que antes não conseguiam.

O projeto começou realmente com as pessoas tendo dificuldades, não lidam com a máquina, tem medo da máquina, tem receio, acham que é muito difícil, criam uma série de barreiras. Mas eu vou te falar assim: do primeiro encontro presencial pro último encontro, que eu trabalho com informática no projeto, posso te dizer isso com precisão absoluta, não tenho números, não fiz nenhuma pesquisa. Mas assim, o que eu vi do início ao final, agente tem um laboratório de informática, agente montou lá em cada encontro presencial, foi

feito um laboratório com 15 computadores que funcionam das 7 da manhã às 11 da noite. Então, no começo, agente diagnosticou..., aí nós vimos as dificuldades e colocamos... Que funcionou a partir do segundo encontro. Cada sala tinha um computador, mas vimos que era pouco porque eles não dominam. Agente já sabia que eles não dominavam, sabe? Colocamos lá. Estavam com dificuldades em mandar tarefas com tarefas atrasadas, cheios de desculpas porque não tinham enviado as tarefas. Aí agente vê que é muito da máquina. A resistência de manusear a máquina, de entender a máquina, de ter um computador na escola que é muito fraco, que é muito lento, um computador ruim, um computador que atende uma escola inteira... Que muitas vezes está na secretaria... É. Ou na superintendência né. Nas superintendências. O que também tem superintendência tem um grande número de computadores e outras que têm dois. Essas menorzinhas também têm pouco né? Então o que eu vi com relação à informática do primeiro encontro para o último, um desenvolvimento assim tremendo... Eles já vão sozinhos ao laboratório. O laboratório virou um ponto, um local onde as pessoas, os professores entram, mandam as tarefas. Aqueles que estão com tarefas atrasadas levam as tarefas em disquete, pedem pra gente ajudar a inserir as tarefas no site, agente explica como é que faz uma vez e eles já vão fazendo sozinhas, mesmo com medo, você fica do lado... Há uma insegurança muito grande, então toda hora te chamava. Agora não. No quarto encontro já entraram, dão muito menos trabalho, sabe? Eles já entram, já pegam, inserem..., tarefas sozinhas. Umas ajudam as outras. Aquelas que dominam, sentam do lado dos outros e ajudam. Então as pessoas perderam... Eu acho que em termos de desenvolvimento da tecnologia, mesmo de máquina, de Internet, de rede, de computador mesmo, eu acho que teve assim, um desenvolvimento... (BENEDITA).

Parece que, pelo menos no que se refere às coordenadoras de GDP, houve uma aproximação com o uso da internet. Ainda que as escolas não tenham possibilitado esse contato, o fato delas terem que enviar as tarefas por conta própria forçou um contato benéfico para as mesmas.

Monitoramento e avaliação

No que se refere ao monitoramento e avaliação do PDP, perguntou-se como o mesmo vem acontecendo e como avaliam o próprio trabalho. Afonso, mais uma vez fala do Plano de Carreira e de como ele será usado para monitorar e avaliar o professor.

Então o que o estado vai fazer é isso, criando um Plano de Carreira, estabelecendo as regras de promoção, valorizando a formação. O último nível da carreira é nível do doutorado. Antes tem mestrado, especialização, graduação, nível médio. Quer dizer, ninguém progride por tempo, progride é por esforço, por investimento na sua própria formação. Com a mais alta titulação, quanto mais ele investe na sua formação, mais alto nível que ele alcance na carreira. Tem que ter uma boa tabela. Não basta ter as regras de promoção. Tem que ter uma boa tabela. Uma tabela que seja atraente. Vale à pena fazer esse esforço pra ir pro nível três ou pra ir pro nível quatro, tá certo? Então tem que ter uma tabela de remuneração razoável, tem que ter um

sistema de gratificação, de premiação pros melhores profissionais, quer dizer, aqueles bons professores, que ao serem avaliados anualmente tem uma avaliação positiva, é considerado que o trabalho deles tem mérito, tem que ter... Já existe na lei um sistema de concessão de gratificação pros professores e pras escolas também. Tem a gratificação individual e a gratificação coletiva. Então, tudo isso aponta numa direção que é uma direção boa, positiva. Agora, a gratificação é grande ou pequena? Será tanto maior quanto melhores forem às condições fiscais do Estado, tá certo? Se as condições fiscais do Estado forem ruins, a gratificação é pequena, a Tabela não progride tanto. Mas na medida em que o Estado desenvolve... Por que a idéia é você premiar essa... O bom trabalho. É preciso premiar o bom trabalho. O que não aconteceu por que o estado é cego pro esforço. Você fazer esforço ou não fazer, te paga do mesmo jeito. Tanto faz. Isso é péssimo do ponto de vista educativo, um horror, é ou não é verdade? O Estado precisa aumentar o seu poder de resolução, a sua capacidade de distinguir o esforço da preguiça, do cara relapso. E a legislação vai estar estruturada nessa direção. Quem tem uma boa avaliação, ganha o seu prêmio, progride na carreira tem todas as vantagens. Quem é mal avaliado, avaliações negativas, de cada três avaliações, duas são negativas, abrem processo administrativo, feita as avaliações (AFONSO).

Quando Afonso fala em conseguir a mais alta titulação, parece não levantar as possibilidades que essa necessidade abre às titulações conseguidas hoje a qualquer preço, e com pouco valor para o conhecimento. As condições para o professor de a rede pública conseguir uma titulação de qualidade são mínimas, uma vez que suas condições de trabalho, de vida e a sua cultura não permitem investir no próprio conhecimento. Perguntou-se sobre os critérios utilizados para a avaliação do professor.

É feita com base em 11 critérios. Primeiro há uma comissão que avalia cada professor. A escola elege a comissão de cinco membros, constituída pelo diretor, que é o presidente, dois membros são eleitos, escolhidos entre os pares, e dois são indicados pelo Colegiado. Essa Comissão de cinco membros recebe o relatório de cada professor e dá o parecer. E examina com base nos 11 critérios, que começa com qualidade no trabalho, pontualidade, assiduidade, etc., etc... Eu não sei todos de cor... Na qualidade do trabalho... É o critério que mais vale ponto. Ele vale 40 pontos. Dos 100 pontos, 40 são atribuídos a esse critério – qualidade no trabalho. E a qualidade do trabalho do professor é medida com base em quatro indicadores. São quatro indicadores que formam a idéia de que o trabalho é de qualidade ou não. O 1º indicador é o desempenho dos alunos. Você não pode falar que o trabalho foi bom, se o desempenho dos alunos é péssimo. Nesse caso, então é que é feita a... O próprio professor aplica... Terá que aplicar uma prova pra todos os seus alunos, de todas as suas turmas, todo ano. Essa prova não parte da cabeça dele. Ele vai ter que entrar no banco de itens que a Secretaria ta criando, já ta quase pronta. Já nasce com 10.000 itens. Ele entra lá, põe a senha dele, então no sistema já sabe quem é o professor, de onde ele é etc. Ele digita qual é o conteúdo da disciplina dele... É Física?... Quais os conteúdos que você deu esse ano, já têm lá, ele não precisa escrever nada, ele já escolhe que é um dos 40... É só clicar. Ele não tem que dizer se as questões são fáceis ou difíceis, por que o sistema já monta a prova com 40% de questões fáceis, 30% é médio e 30% é difícil. Ela já tem esse perfil. Mas eles dizem assim: eu quero avaliar esse conteúdo e a

competência tal, tá certa? Ou a habilidade é tal. Isso ele pode indicar. Aperta o botãozinho, sai a prova, ele aplica essa prova e lança o resultado no relatório deles. É claro que existe uma margem grande aí do professor alterar dados e etc. Então, a gente tá trabalhando com gente, sempre podem existir alguém que... Mas aí a Secretaria tem um sistema de avaliação externa de tal maneira que ela mesma irá às escolas periodicamente... Dos dados. Ela mesma chega à escola, monta a prova e aplica. Se der diferença de desempenho, então o professor tem que explicar por que quando a Secretaria aplica, dá um resultado, e quando ele aplica dá outro. Então, essa auditoria será feita pra garantir que as coisas corram bem, né? (AFONSO)

O que Afonso parece ignorar em sua fala são as condições diferenciadas de cada professor: de trabalho, de formação etc. e as condições emocionais ligadas a esse sistema de avaliação. Acredita-se que a autonomia outorgada pelo PDP torna-se muito restrita, na medida em que tudo está pronto no sistema e pode ser acessado por um simples *clique* do *mouse* do computador, um simples apertar de botões. Ademais, corre-se o risco do professor passar a trabalhar em função da avaliação. Isso, se o recurso tecnológico chegar a todas as escolas como pensado.

O discurso apresentado por Afonso parece contraditório. Ao mesmo tempo em que diz acreditar na capacidade do professor mineiro em gerenciar a própria formação, conferindo-lhe inclusive certificação, desconfia de sua competência, de sua honestidade e do seu trabalho.

Na entrevista com Antônio Bento e Benedita, a questão do monitoramento e da avaliação passou despercebida. Já Ana Beatriz afirma que este será realizado via contratação de empresas especializadas. Parece que esta não foi ainda uma idéia discutida entre os elaboradores do Projeto.

Nós não fizemos isto ainda neste primeiro ano, mas está previsto um monitoramento e avaliação, porque eu acredito que agora pra frente é que nós vamos ter um resultado assim mais positivo. Nós temos assim relato de professores, de coordenadores que trabalham e trazem a forma de como está sendo realizado lá... Mas a partir deste ano nós vamos ter um acompanhamento (ANA BEATRIZ).

Vai ter uma instituição... Nós vamos ter que terceirizar, porque nós não temos condições, né? Vai ter que ser uma coisa especializada... (ANA BEATRIZ).

Afonso, Antônio Bento e Ana Beatriz são os autores, ou co-autores, do PDP. Eles se constituíram como os agentes responsáveis pela elaboração do Projeto. Em seus discursos, observam-se excertos que os legitimam para o lugar de onde falam. Possuem vasta experiência em Formação Continuada, inclusive em outros estados, e são funcionários exclusivos da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). São suas experiências que os capacita a falar com propriedade e lhes dão o poder/saber de criar um modelo de Formação Continuada para os professores da Rede Pública de Minas Gerais.

Em seus discursos há expressões que demonstra o quanto são experientes:

...trabalhei a vida toda na educação e atuei em todos os níveis de ensino...; ainda como professor [...] desenvolvia projetos em parceria com a Secretaria, dentre os quais um curso de formação continuada de professores de Ciências que envolveu mais de 3000 professores (ANTÔNIO BENTO, 2004).

Trabalhei minha vida inteira na educação. Tenho experiência em todos os níveis de ensino, só 1ª a 4ª não, mas cursinho, ensino médio, 5ª a 8ª, supletivo, mestrado, doutorado... Então acabei... Trabalhei muito, a vida inteira com formação de professores, as dificuldades que ele tem, então fui diretor do CESIMIG, do centro da UFMG, então o tempo... e mesmo com a experiência na secretaria... (AFONSO, 2004).

Demonstram também a familiaridade que possuem com programas deste tipo por meio de experiências desenvolvidas em outros Estados do Brasil. Estas, ao serem narradas, podem servir para mostrar que sabem o que dizem e a propriedade de quem sabe a que veio. Trata-se de uma competência adquirida ao longo da vida, que os capacitam a uma função dentro do Projeto – a de elaboradores, de idealizadores de um modelo de Formação.

Gestão de projetos no Espírito Santo, com contribuição no Maranhão, no Paraná, em São Paulo... Atualmente trabalho com formação de professores em Goiás no Programa Roberto Marinho, sou consultor do programa Roberto Marinho para a formação de professores e construção de material didático

especialmente no Ensino Médio... Então hoje nós temos programas em Goiás, São Paulo... E são programas diferentes. No Rio de Janeiro programa de formação de professores deslumbrando a um programa da era jovem visando resgatar jovens indivíduos na faixa de 20 a 24 anos, portanto, uma semelhança da utilização do Tele-cursos para que o aluno possa fazer 5 a 8 séries em 11 meses... Em São Paulo um projeto em andamento com a Estação da Luz, é a transformação da Estação da Luz num centro de referência mundial da Língua Portuguesa e neste Centro de Referência... Neste centro nós temos uma parte que é de formação de professores da rede estadual de São Paulo... Temos 86 mil professores e 153 de 5ª a 8ª série [...]. Gerenciei no Espírito Santo... Com todos os professores do Estado lá. Na ocasião mais de 5000 professores... de 1999 a 2000. Na verdade nós concebemos um modelo de desenvolvimento profissional (ANTÔNIO BENTO, 2004).

O Programa Roberto Marinho, citado por Antônio Bento, por ser ligado à Rede Globo de televisão, que na mídia brasileira, exerce forte influência à população, o institui de um poder diferente para a educação dos professores mineiros.

Este poder vem acompanhado de um poder/saber que não se pode delegar a qualquer um, mas sim a um grupo que se constituiu por possuir determinadas características. Estas, juntas, os qualificam para fazer deles elementos significativos para o Estado.

Benedita também faz parte da equipe de gerenciamento. Mas possui uma condição diferenciada. Percebe-se que Benedita é um elemento central do Projeto. Tem domínio da técnica que é o temor de muitos e, pela maioria, ainda não dominada: “trabalhar no site e resolver todos os problemas relacionados ao programa”. Este é um poder/saber diferenciado dos demais gestores. O seu poder é legitimado pela proximidade que possui com Afonso, de quem é companheira de trabalho há muitos anos e com quem já desenvolveu outros projetos de formação continuada. Em seu discurso, deixa clara a intimidade com o principal elemento do programa. Este fato a qualifica de poder, à função que ocupa. O seu saber então, se mostra único e fundamental para o desenvolvimento do Projeto.

As narrativas dos elaboradores mostram diferentes compreensões sobre um mesmo assunto. Ao falar de monitoramento e avaliação, por exemplo, cada um possui uma visão diferente em como realizá-la, apesar de todos pensarem em uma avaliação do sistema. A compreensão

do processo como um todo se faz mais completa por parte de Afonso, dando a perceber ser ele o idealizador do projeto, inclusive projetando ações futuras para o mesmo. Há uma sintonia na posição ocupada, ainda que as percepções sobre conhecimento, implementação, concepção, desenvolvimento profissional e monitoramento e avaliação alterem-se em alguns pontos. Percebe-se neste nível, a surfagem do projeto, ou seja, as medidas são pensadas em curto prazo e são consideradas válidas sem tomar em conta o contexto mais amplo em que ocorrem (STOER E MAGALHÃES, 2005).

Para fechar este capítulo, pode-se dizer que a identificação dos participantes, acontece de acordo com o cargo que ocupa, variando entre a propriedade com que Afonso, Antônio Bento e Beatriz falam do PDP, à ausência de propriedade dos restantes, participantes por motivos variados. Percebe-se nas narrativas dos sujeitos que os discursos sobre si e sobre o PDP possuem força gradativa dependendo do envolvimento e da distância do projeto.

No capítulo seguinte será analisado o segundo nível de implementação, seguindo as mesmas temáticas deste capítulo.

CAPÍTULO VI

SEGUNDO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO - O MEIO DO CAMINHO: CADA UM É UM E IMPLEMENTA DO JEITO QUE TRADUZ

Este capítulo tem como objetivo analisar a constituição dos discursos à medida que são divulgados. Estes discursos, enunciados de diferentes lugares e em diferentes ângulos, se cruzam, se afinam, se desafinam, dizem, e se contradizem, se constroem, e são construídos. São versões diferentes de um mesmo objeto, transformadas em uma multiplicidade de significados. Os discursos instituídos pelos participantes, então, serão analisados para evidenciar continuidades e descontinuidades na gestão e implementação do PDP.

Conhecimento do projeto

No que se refere às participantes é interessante lembrar que Celeste e Carmem não são funcionárias do Estado, mas contratadas para orientar as coordenadoras de GDPs. Já Dora e Dulce são funcionárias da Superintendência Regional de Ensino. Portanto, apresentam compreensões diferenciadas quando ao conhecimento do PDP.

Trabalho como consultora. Não sou concursada, mas fui incorporada no sistema trabalhando neste projeto de Desenvolvimento Profissional que envolve as escolas de referencias. A minha função é trabalhar com os professores os orientando na estruturação na proposta curricular pro estado de Minas Gerais, porque foi feita a proposta preliminar que eles em cima do que os professores estão discutindo, elaborar essa versão preliminar que vai ser adotado por todo estado de Minas, e também para poder os professores... Na estruturação da proposta curricular das escolas nas quais eles trabalham (CELESTE).

Eu aceitei porque eu achava que eu daria conta de estruturar um programa... Trabalhar. E também ficar trabalhando com professores do Estado... Eu achava que isso me ajudaria assim, e faço doutorado na Universidade Federal, no instituto de geociências, onde fiz minha graduação e mestrado. Meu doutorado agora... Por causa minha defesa do mestrado eu cheguei um pouco na discussão, reflexão da população velha idosa das metrópoles, e estou

trabalhando na urbanização. Eu só faço isso que já é demais, porque ocupa toda minha semana (CELESTE).

Descobriram-me por meio de uma historiadora que está no projeto, que chama Tais, que é do grupo B. Eles estavam precisando de uns professores da área de geografia para serem Coordenadores... É Orientadores. Eu trabalhei com ela, já estava integrada na equipe, e eu já trabalhei com ela, ela foi Coordenadora de uma escola que eu trabalhava: escola da Serra. Eu era professora de Geografia da escola, dava aula para 5^a e 6^a séries. Então ela conhecia o meu trabalho, trabalhamos dois anos juntas aí ela me indicou, e já entrei pra ser orientadora (CELESTE).

Não tenho experiência com formação continuada, a experiência que eu tive foi assim. Eu trabalhei no campo disciplinar mesmo, eu dei aula em Divinópolis no curso de geografia, que eu tinha uma turma até muito diferenciada, porque eles eram professores que já atuavam como professores de Geografia, mas eles tinham feito Estudos Sociais. Foi exigência do governo que eles se qualificassem..., formassem mesmo para atuar na profissão da Geografia, eles voltaram para a faculdade, então eu tinha esse público. Não é uma formação continuada, mas é como se fosse uma experiência, porque eles já estavam lidando com o universo da escola, e buscando uma segunda formação, então eu tinha contato com as demandas que eram essas demandas que muitas vezes esses professores trazem, a partir daí. E também eu dei aula no curso da UNE de pós Graduação com professoras da educação infantil, trabalhando com a Geografia, e elas já atuavam na sala de aula, como se fosse uma formação continuada. Mas assim, no ponto de vista do Estado, da Prefeitura não. A não ser palestras que você é chamado pra falar com as pessoas determinado assunto, mas diretamente não (CELESTE).

Eu tive que contratar um ajudante pro PDPI (rsrsrs) terceirizar. Por que eu fiz isso? Porque a minha sobrinha, ela faz geografia na Universidade Federal, então não teria prejuízo nenhum, ela vai formar agora. Então ela poderia dizer do que eu estou falando, pra parte do operacional assim, pegar as tarefas da Internet, a parte burocrática, não tenho tempo de ficar na Internet pegando tarefa. E vou te falar a maioria dos professores coordenadores fizeram isso. Ela pega e deixa na hora de eu ler, pega os e-mails, me ajuda a responder as tarefas, ler todas as tarefas, a construir os comentários gerais. Um tipo de iniciação científica. E eu falo com ela assim, vai ser bom, isso pode de dar até uma perspectiva de fazer um projeto, discutir um mestrado em cima disso, ela gosta... Ela aceitou por isso, e eu pago pra ela todo mês, mas foi meio que um contrato assim, a gente demora a receber. Até hoje a gente recebeu só 2 meses (CELESTE).

Celeste aponta problemas referentes à falta de tempo para dedicar ao programa e mostra a alternativa encontrada para dar conta do serviço: “a terceirização do trabalho”. E, pela primeira vez, alguém fala no próprio salário por atraso no pagamento. Para Celeste, participar do PDP é um desafio para sua profissão ainda em início. Trata-se de uma experiência diferente, e que ainda não possuía.

Já para Carmem, professora universitária, é diferente. Experiente na profissão é esta mais uma experiência. Ela, aliás, não fala muito de si, nem

do PDP. Em uma entrevista rápida, pontua alguns elementos que lhe chamaram a atenção.

Não. A minha formação inicial é em Educação, em Pedagogia. Pedagoga de formação básica, mas desde o meu mestrado e desde a década de 80 que eu trabalho com o ensino de História. Aí eu fui me encaminhando, me direcionando pro ensino de História. Meu doutorado também já foi na área. Mestrado e doutorado na área (CARMEM).

Dulce e Dora, funcionárias da SRE, possuem contato mais próximo com a Escola-Referência. São funcionárias do Estado e implementadoras.

Analista da Educação/ Técnica da educação. Nós trabalhamos atendendo as escolas nos projetos que desenvolve, gerindo, alterando... Dando sugestões né, naquilo que pode ser melhorado... Eu fiz pedagogia e mais três especializações... Orientação, supervisão e inspeção escolar... Trabalho há 10 anos. Trabalhei em escolas estaduais, particulares... Eu tinha uma escola, né, trabalhei no magistério e agora na superintendência (DULCE).

E dentro do PDP eu assumo a função de Técnica Operadora Regional. Bom, a princípio o Técnico Operador Regional forneceria tudo que os coordenadores precisavam..., eles estariam recorrendo à gente. Nem mesmo a Secretaria sabia dizer assim específico quais seriam as atribuições deste técnico. Seria mais um suporte dos coordenadores, para o que eles precisassem. Só que aqui na nossa jurisdição, as meninas que assumiram a função de coordenadora, elas tem computador em casa, porque as escolas não têm..., então elas têm uma visão boa do projeto, então elas conseguem caminharem sozinhas (DORA).

Dentro da superintendência eu faço parte da diretoria educacional e dentro da diretoria educacional eu faço parte da equipe pedagógica, da equipe de campo. Então cada uma das pessoas que fazem parte desta equipe de campo possui certo número de municípios - nossa jurisdição tem vinte e nove municípios - então a gente divide estes municípios e cada uma destas pessoas dá um apoio, um suporte para estes municípios. Só que são municípios distantes, alguns mais, alguns menos. Alguns municípios precisam de mais atenção do que outros. Então, toda segunda-feira é um trabalho interno nosso, e no restante dos dias a gente dá assistência a estes municípios. Então, além de atender as Escolas-Referência, a gente tem também que dar este apoio para estas escolas. E outros assuntos que vão acontecendo, né? Então, por exemplo, agora a gente estava no fórum de alfabetização... Foi o terceiro fórum. Nós passamos três semanas trabalhando só com o Fórum. Quer dizer, esta já foi a terceira ação dentro do Fórum, porque no início do ano nós fizemos o primeiro que também teve a duração de umas três semanas. Agora setembro e outubro veio uma outra professora... Passou umas duas semanas também e nós fizemos um acompanhamento com ela (DORA).

Eu tenho função, dentro do projeto escola Referência com o PDP. Enquanto funcionária da superintendência eu funciono como um apoio para o que elas

estiverem precisando. Agora, quando eu vou às escolas, meu contato maior é com as coordenadoras porque é para elas que eu dou o suporte (DORA).

O “grau” de conhecimento dos elaboradores e implementadores do projeto parecem ser relacionados à hierarquia das participantes. Ou seja, à medida que vai diminuindo a hierarquia, mais difusas e superficiais são as informações dos implementadores, chegando às vezes a ser confusa, obscura, distante para algumas. Percebe-se que os quatro participantes ligados à Secretaria do Estado de Educação possuem grande conhecimento de todos os processos e objetivos. Já as quatro participantes implementadoras – contratadas para determinada função (as Orientadoras de GDP), ou funcionárias da Superintendência Regional (as técnicas Operacionais) – entraram no Projeto sem saber direito do que se tratava. Tomaram conhecimento da proposta já para exercerem a função de implementadoras.

Outro ponto pertinente de se comentar, no que se refere à forma como cada um/a tomou conhecimento do PDP, é o significado que o Projeto possui para cada participante. Se, para o Afonso era o seu sonho tornando-se realidade, para a Celeste e a Carmem pode ter sido apenas um trabalho a mais, uma forma de aumentar sua renda.

Concepção da proposta

A fala das implementadoras deixa dúvidas quanto à concepção do PDP, pois não a explicita. Algumas tiveram contato com o PDP já no início do trabalho e tiveram que compreendê-lo à medida que exerciam a função de Orientadoras.

Meu primeiro contato com o projeto já foi na véspera de encontro, o encontro seria na Segunda, e eu fui numa reunião pra preparar pro encontro poucos dias antes. Fui convidada. Já, perto do primeiro encontro dos professores, que era o primeiro encontro para apresentar o projeto GDP. Eu fui numa reunião e conversei muito com a Tieta, porque os grupos são A, B e C..., o grupo A foi, o Grupo B foi, aí a gente conversou muito por telefone. E esse encontro era o encontro que a gente os conheceria, distribuiria as propostas curriculares, as versões preliminares. A gente teria dois encontros com eles no encontro. Porque no encontro tem momentos que são gerais, onde apresenta os representantes, dialoga com eles. São os momentos de maior quebra pau, os maiores rachas. E os momentos que a gente está sozinha com eles. Que a gente está com a disciplina e com eles (CELESTE).

Antes deste encontro eu tive uma reunião geral, onde eles falaram tudo sobre o projeto. Do material, de processamento do material. Então era o momento de tirar as dúvidas, de como era a estrutura, o quê que era o PDP. Essa estrutura de ter como se fossem escalas né... Orientadores, Orientadora Geral, Coordenação Geral. É lógico que isso foi ficando mais claro na medida em que você vai lidando na prática. E no encontro é que foi o... Aí que eu tive a consciência do que é o projeto. Porque é ali que você dialoga com os professores... Que serão seus coordenadores né? E foi um encontro muito bom, muito tranquilo, mas eu acho que eu sou muito afetuosa, então eu sempre fiz questão de ter muita poesia... E ter isso assim, porque eu acho que os professores precisam de algo que levante a auto-estima deles. Então, essa carta que mandei pra eles, também mandei um marcador de página que eu fiz pra cada um deles... A nossa relação foi muito tranquila, não tive nenhuma barreira com eles, sentiram confiança. Sabiam que eles podiam reclamar do Estado comigo, porque eu não estava ali como estado, apesar de que algumas não acreditavam muito nisso não. Eu falo: gente eu não estou aqui como gestor de políticas públicas no sentido de administração, estou aqui como alguém que foi contratada, lógico que isto é uma gestão, mas não adianta, algumas respostas que vocês querem eu não tenho. Uma menina, a Edna falou assim: “eu não concordo que você não seja gestora não, eu acho que você é Estado, enquanto esta aqui representando o Estado é Estado sim” (CELESTE).

É interessante observar o discurso entre Celeste e a Edna, pois transparece uma insatisfação por parte da professora em relação ao Estado. Fato observado, também, na necessidade em Celeste dizer aos coordenadores de GDP que não é representante do Estado. Parece ser esta uma forma de se defender das cobranças dos professores e ficar bem com eles.

Carmem fala da diferença entre a proposta atual e outras já implementadas pelo Estado.

Eu acho que diferencia muito de outras capacitações do Estado. É muito diferente de tudo que tradicionalmente a gente fez e..., trabalhar com formação de professor a vida inteira, pro Estado, pro município, partindo da própria universidade. E agora, é uma modalidade diferente. A gente já sente diferenças... Vamos dizer..., tá trabalhando com esse conceito de formação. Você coloca o desenvolvimento profissional, não é mais nem capacitação, nem treinamento, sabem lá? Situações que a gente já viu né? Mas trabalhar com a idéia de desenvolvimento profissional. Ou seja, o professor assuma seu investimento na sua carreira, de maneira mais autônoma e que isso seja feito em grupo, coletivamente. Então, essas duas características, elas são muito desafiadoras por que supõe uma adesão voluntária, digamos assim, do professor. Como não se alterou as condições, ele tem que estar convencido de que ele tá fazendo um investimento nele, mesmo que amanhã o Estado... Se ele é um professor designado, contratado, que amanhã ele não esteja lá, ele fala: “não, eu tô investindo na minha carreira; eu tenho um ganho, eu tô incorporando, que é meu, é desenvolvimento profissional” (CARMEM).

Já Dulce é direta ao afirmar não conhecer a concepção do Projeto. Na primeira vez que ouviu falar do projeto não entendeu muito bem do que se tratava.

Não conheço a concepção. Porque nós ficamos sabendo superficialmente, né? Tem até os nomes... Mas lá nos papéis que a gente recebe tem tudo isto... Mas ter contato eu não tenho... (DULCE).

Foi em Ubá. Logo que eles mandaram uma correspondência, foi uma correspondência muito estranha, ninguém conseguia ler. Entramos em contato com a secretaria e a secretaria conseguiu ler. Nela falava do PDP... Plano de Desenvolvimento... Não... Projeto de Desenvolvimento profissional... Chegou a minha sala lá... Ficou obscura a finalidade deste projeto inicialmente... Então fizeram um apanhado assim e falaram que seria para acompanhar os professores... Não sabia muito bem não. Falaram que era acompanhamento pedagógico nas ações dos professores de todas as áreas e... Queria que você tivesse disponibilidade, horário, tudo... Aí colocaram uma colega nossa. E eu iria auxiliá-la lá. Passou novembro, dezembro... E eu vim cara cá (transferência entre superintendências) em fevereiro e fui saber o que estava acontecendo com este projeto. Quando eu cheguei aqui, o pessoal já tinha tido a primeira capacitação. Aí passou algumas informações prá gente. Aí falou dos três projetos da escola referência: Pró-gestão, o PDP e o PDPI. O PDP agente tinha que estar aprofundando, acompanhando o colega. Não cheguei a iniciar lá. Eu nem cheguei a passar que tinha conhecimento disso aqui não (DULCE).

Dora é mais clara em seu depoimento, mas também parece não saber muito sobre a concepção do Projeto.

Geralmente são políticas boas. São idéias que, quando a gente pára para estar analisando, são boas, mas tem muito problema de implementação. Geralmente a forma como eles pensam essas políticas não bate com o que a gente tem de infra-estrutura, de tempo mesmo... Geralmente não bate. E outra coisa que a gente acaba percebendo também, é que elas acabam ficando relegadas... Assim... A gente tem um monte de outras coisas para estar fazendo, tudo ao mesmo tempo, então não existe uma prioridade, por exemplo: vamos priorizar o projeto Escola-Referência (porque não priorizar?)... E vamos manter uma equipe trabalhando só com a Escola-Referência. Não existe. Eu não trabalhei com nenhuma outra específica... Quando eu cheguei, a escola Sagarana já estava sendo implementada. Ela já tinha sido implementada, mas na transição de governo algumas coisas foram deixadas de lado. Então é a política da não continuidade. Então no início você escuta o tempo todo, daí a pouquinho com o passar do tempo vai ficando também. Torna-se mais um projeto, mais uma ação, mais uma atividade. Porque no início a fala da Secretaria era exatamente esta, né... Que a Secretaria estava com muitos projetos e que na verdade eles estavam querendo focar apenas alguns... Não sei se você sabe, mais esta política específica se encontra numa política maior do governo Aécio Neves que hoje ele tem trinta projetos estruturadores. É ele tem trinta projetos estruturadores que são chamados de projetos estruturadores de governo. A Secretaria de Educação tem dois destes projetos: um é o que foca a alfabetização com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e o outro é o do Ensino Médio que seria a Universalização e melhoria do Ensino

Médio. Então é nesse que se encontra o Projeto Escola Referência. Então a Secretaria está focando estes dois projetos. Então, a princípio é uma idéia boa, né tem uma lógica. Mas, que com o passar do tempo eles se perdem (DORA).

Sobre a concepção da constituição da proposta...

Na verdade, Minas Gerais sempre esteve no topo da educação no Brasil. E de alguns anos para cá a gente andou perdendo isto, né... Nas avaliações... Enfim, Minas andou perdendo aí alguns pontos. Então, na verdade esta é uma política da Secretaria para estar reconquistando este lugar que Minas sempre teve. Então eles colocam muito que é a reconstrução da excelência da escola pública Mineira. Então, na fala de algumas pessoas da secretaria, muitas pessoas que estão aí hoje no cenário nacional, até mesmo do cenário mineiro estudaram em escolas públicas..., então as escolas eram boas e que com o passar do tempo estas escolas foram perdendo a sua qualidade. Então a secretaria busca com essa... Essa reconstrução da escola pública. Agora as pessoas que estão mais envolvidas nisso diretamente é o Afonso, que é o fundador deste projeto... (DORA).

Sobre a elaboração dos roteiros do CBC:

Foi uma equipe de professores. Para cada disciplina foi uma equipe diferente. Mas geralmente foi constituída por pessoas que estão trabalhando com Ensino Médio. São professores que estavam trabalhando, professores do CEFET e de outras instituições que não vou lembrar agora não. E muitas das pessoas que participaram da elaboração destes guias estão atuando hoje como orientadores dos coordenadores. Esses orientadores são pessoas que tem um grau de conhecimento bom, né, dentro de cada uma destas disciplinas. Geralmente professores de BH e tem contato com os coordenadores por e-mail, pela Internet e durante os encontros de coordenadores, cada coordenador se reúne com seu Orientador lá (DORA).

Dora mostra-se bem inteirada do PDP e sabe de onde o Projeto originou-se. Menciona um ponto importante, que é o fato de Afonso referir-se à perda da qualidade da escola pública de hoje. É importante problematizar esta questão da reconquista da excelência da escola pública mineira (lembrada de forma saudosista pelo Afonso em sua entrevista, quando falou dos seus bons tempos como aluno, e de onde sempre estudou e trabalhou). Esta mesma fala foi ouvida pela Celeste, logo quando tomou conhecimento do Projeto e, como ele, cita-a para reafirmar o quanto à mesma foi uma escola boa, de qualidade, demonstrando inclusive, a mesma emoção do professor Afonso durante a entrevista.

[...] A primeira fala que ouvi da escola referência foi no encontro, ele (Afonso) falando sobre a Escola-Referência, a idéia que as escolas que já foram referências... voltem a ser referências... isso perdeu... propondo a idéia de excelência na escola. Porque a idéia que ele fala de referência... não estou defendendo não... a idéia de excelência que colocava a idéia de qualidade para as pessoas. Eu fiquei tentando entender ele, quando eu penso que minha vida toda foi numa escola estadual, eu nunca passei por uma escola particular, nunca pensei que fosse dá nada na vida... Pensava que seria uma trabalhadora no comércio e sabia que minha única opção era estudar... Assim ninguém ficou é... Planejar um emprego no banco... Ninguém da minha família tem curso superior... [...] mas eu nunca pensei chegar tão longe assim [...] (CELESTE).

Eu acredito na escola pública... Estudei a minha vida inteira em escolas pública, eram boas... Escolas de nome... Essa escola precisa ser buscada, retomada, reconquistada... A credibilidade dela precisa ser... Elas eram as melhores escolas da cidade... [...] É isso que estamos buscando, apostando, na qualidade, na excelência da escola pública mineira [...] (AFONSO, 2004).

Afonso, assim como Celeste, faz uma comparação entre a escola de hoje e a escola pública boa, de qualidade, de excelência do passado. Ambos, porém, não problematizam as questões políticas, sociais, culturais e econômicas que as assolam atualmente. Um dos pontos importantes no discurso dos dois professores é a questão da democratização da escola, que parece se encontrar, ainda hoje, longe de se consolidar e de se universalizar no Brasil.

Segundo Magalhães e Stoer (2002), ocorrendo a democratização do acesso para os diferentes níveis de ensino, apenas em forma de quantidade, a entrada dos que estavam fora da escola obrigou a uma reconfiguração da posição das diferentes classes sociais acerca da escola, ainda mais acerca das transformações atuais no mundo do trabalho e das garantias de qualidade de vida.

Houve, então, uma reconfiguração da escola pública, hoje invadida por todos aqueles que em outros tempos nem pensavam em passar frente à sua porta. A forma como essa massificação vem acontecendo, muitas vezes, não é analisada pelos professores e pelos grupos sociais, que a vêem como um ataque à instituição escolar e realizam análises ingênuas sobre a baixa qualidade de ensino e de aprendizagem.

Qualquer projeto que quer atender a essa demanda tem que ter como ponto crucial essas reflexões, sem as quais corre o risco de se tornar apenas um projeto a mais.

A implementação

No que se refere à implementação do PDP, Celeste fala dos consultores contratados para trabalhar nas versões preliminares do Projeto.

Foram contratados também consultores que fizeram versões preliminares né para a proposta. Alguns desses consultores eles já vem de uma é... Inserção no Estado em outros momentos de construção de propostas curriculares também... Então eram pessoas que de uma maneira estavam inseridas na construção dessas propostas. Mas assim, as propostas são das áreas, eu vou poder te falar mais da área de geografia, porque é uma proposta que eu conheço mais, pois lido com ela, do que as outras propostas. As pessoas que construíram e elaboraram as propostas, elas são professoras de geografia, que lidaram com o ensino médio, fundamental ou educação de jovens e adultos e que trabalham dando consultorias ligadas ao ensino de geografia... Elas tentaram elaborar uma versão preliminar que fosse ancorada em outros parâmetros que se pensava em geografia. E isso, eu acho que foi uma constante com todos os consultores (CELESTE).

Quem elaborou a versão preliminar não participa do PDP, não é Orientador..., professor orientador do PDP. Já outros grupos não, quem participa da proposta é também professor orientador. Então a gente participa e... tem uma coordenação geral, que são coordenadores gerais do projeto, tem coordenação de grupos, porque Minas..., eu não sei se você já estudou essa organização que foi dividida em quatro regiões... os grupos A, B, C e D, eu sou do grupo C. Então tem essa coordenação de cada GDP, e tem uma coordenadora disciplinar. Assim você tem um contato direto com a coordenadora de disciplina. Então, por vezes eu me encontro só com a disciplina, e tem vezes que me encontro só com meus companheiros de outras disciplinas que pertencem aos GDPs, que são grupos de orientação A, B e C. Eu pertenço ao C, e a coordenadora é a Carmem. Então encontro às vezes com as meninas da geografia pra discutir as tarefas, discutir no âmbito da disciplina, porque eu sou responsável por todas as respostas de geografia do GDP do grupo C. E me encontro com a coordenadora geral, com os meus colegas para discutir no âmbito dos GDPs, dos coordenadores que tenho contato, como a Eliana... Com todos os outros coordenadores de cada um né?... Eu falei da Eliana porque ela é de Viçosa. Cada um coordenador que tenho contato, eu tenho 20 sobre a minha orientação direta, então eu encontro com ela pra gente discutir essas coisas ligadas ao GDP. Todas as sextas-feiras a gente tem reunião (CELESTE).

Sobre questões trazidas dos grupos pelas Coordenadoras, aos Orientadores, ela mostra como isso acontece na implementação.

As questões são assim, nós estamos discutindo no campo da disciplina, mas nunca desde a primeira tarefa..., a primeira tarefa de todas as disciplinas era qual o sentido, qual a razão, quais as diretrizes da proposta. Qual o sentido de ensinar história, geografia, física, qual a razão? Isso nunca deixa de vir com que são os problemas ligados com o universo da escola. Isso vem desde a primeira questão, então tem lá como exemplo assim é..., comente os pontos negativos e positivos na execução desta tarefa, que era ligada ao sentido, o que poderia ser uma dificuldade assim..., no entendimento do texto, ou no entendimento que venha ser no sentido mesmo da geografia, mas vem assim... ah, eu tenho poucas aulas por semana! Isso vem desde a primeira tarefa, (não sei se é isso que você perguntou...) a frequência com que vêm as demandas das questões. Elas vêm desde o início pra gente, mas vem pra mim, por exemplo, de todo o coordenador, todos os 20 que coordeno, mas nem todos são de geografia no GDP. Porque como eu sou responsável pela geografia do grupo C todo, tem questão que chega pra mim que eu nunca vi o coordenador daquele GDP, porque ele é da Carmem..., ele é de outras pessoas do GDP C. Nos encontros presenciais acabou que eu conheci todos da geografia, que teve momentos que a disciplina se encontra com eles. Então vem pra mim essas demandas que são do ponto de vista do universo da disciplina mesmo, todo mundo que discutiu a tarefa. Só o que acontece, o coordenador, ele coordena um GDP que pode ser multidisciplinar. Como por exemplo, a Eliana, o GDP dela pode ter gente de história, geografia, de matemática, de física. Então ela vai mandar as tarefas dos professores que lá se reuniram, discutiram a proposta curricular de todas as disciplinas, mas pode ser que ela mande, por exemplo, a de física, mas ela não tem responsabilidade nenhuma de inserir qualidade, nortear. Ela simplesmente orienta na elaboração das tarefas, envio das tarefas; a organização é assim..., os coordenadores de GDP eles vem, encontram com a gente, eles vão e devolvem pra todo mundo do seu GDP. E tem GDP que tem 18 a 20 pessoas. Então eles orientam lá do ponto de vista que precisa pra realizar as tarefas (CELESTE).

Para esmiuçar ainda mais as explicações da Celeste, que por si já foram bastante esclarecedoras, perguntou-se: “Você é orientadora da Eliana, por exemplo, e ela tem 20 pessoas de diferentes disciplinas em seu grupo, mas a sua especificidade é geografia, você responde as questões de geografia, e as outras encaminha?”...

Isso, mas as outras através do sistema de rede do site, elas vão direto para a caixa do responsável pela disciplina. Na verdade é muito disciplinar mesmo, porque isso é uma parte no projeto pra modificação da escola, que é o PDPI. Então, dentro do PDPI tem uma parte é a proposta de mudança curricular, que é o PDP que atua diretamente no campo disciplinar. Então a gente não atua no campo, por exemplo, da avaliação como um todo, esse ano, na segunda parte é que isso vai ser mais... A gente não atua no campo das competências como um todo, porque são três projetos: PDP, PDPI, PROGESTÃO. O PROGESTÃO é da direção, o PDPI ligada a toda escola, só que tem um momento que eles se casam perfeitamente. Por exemplo, quando os professores de geografia começam a ver a questão de materiais, então quando é material permanente, eles vão receber uma verba de R\$ 1.500,00 cada disciplina que fizer o projeto. Assim, quando eles pedem algum objeto de uso permanente, isso deve ser encaminhado pro PDPI, aí discutido coletiva ente, então exige que os projetos estejam se comunicando muito bem (CELESTE).

Esqueci de falar uma coisa, a Eliana ou outras Coordenadoras que são os meus orientandos que influem diretamente na minha orientação eles mandam as demandas pra mim por e-mail, as reclamações deles vem por e-mail. Quando algo é solucionado a gente devolve, mas quando não, a gente remete à Coordenação Geral. Era pra isso ter funcionado muito bem porque a gente tem um espaço no site que era da nossa comunicação, uma caixinha que eu podia comunicar com todos eles. Eu entrei uma vez e mandei recado pra todos eles, mas nunca tive resposta de nenhum, porque na verdade a ferramenta é algo que só agora no final que eles deram conta de dominar, no caso a Internet. Não sabiam ligar, mandar e-mail. E não teve nenhuma capacitação pra eles. Até hoje é um problema, eles pagam pessoas. Pra se ter uma idéia, do segundo encontro pra o terceiro, eu queria que eles soubessem como estava angustiada, queria as respostas, pra saber o que estava acontecendo, mandei carta para cada um. Então assim eu não consigo imaginar, eu conto lá e o pessoal fala que sou louca. Mas eu tenho cópia, e posso até te mostrar. A ferramenta é a Internet, mas não adianta, eles não usam. E muitos nem tinham e-mail, nem interessam em olhar todos os dias o e-mail, era o filho que mandava os e-mails (CELESTE).

Celeste é muito detalhista nas explicações e passa uma compreensão de implementação diferente dos gestores do primeiro nível. Os problemas apontados parecem desconhecidos para eles como, por exemplo: as coordenadoras pagarem para enviar as tarefas à SEE, comunicação via carta, já que a rede não funcionava. São questões que mostram as dificuldades enfrentadas devido à falta de infra-estrutura. Ela diz: “porque a gente sabe que muitos professores nunca tiveram contato nenhum com computador...”.

Mas eles tinham uma dificuldade muito grande que era assim: na cidade tinha um cyber café, onde tinha que pagar para utilizar, e não tinham computadores em casa e nem nas escolas e que até hoje não tem, por que..., foram poucos dias para a compra desses computadores. Então o que eles faziam? Ia até o cyber café e pagavam para mandar as tarefas. Mas o site funciona assim, dentro dos campozinhos, recortando e colando, e isso é demorado, assim gastava-se muito, elas ficavam até de madrugada na Internet..., os que tinham em casa, gastavam de casa. Aí quando chegou a verba para..., pro GDP, eles minimizaram isso um pouco, porque já tinham o dinheiro pra pagar uma pessoa para mandar, então isso foi muito sofrido esse processo. Dificuldade na cidade não ter computador..., de na escola só ter um computador e o computador na escola ficar na secretaria e não poder usar. Essa foi a frase que mais escutei de todos eles. A escola às vezes recebeu os computadores e não tem como ligar..., a rede elétrica da escola era toda comprometida, se ligasse perderia os computadores. Então tinha que trocar toda fiação e isso não foi viabilizado no decorrer do projeto. É uma coisa que é reflexão minha, políticas públicas..., eu fico pensando..., eu acho que a gente tem políticas de governo, que a cada governo elas mudam. Se a gente tivesse políticas públicas de Estado, as coisas teriam um tempo que não é o tempo do governo e esse era um projeto que exigia tempo, que não era esse tempo que tivemos. É um tempo onde as pessoas fossem apropriando, que isso fosse mais lento, que fosse o tempo que

elas tivessem para encontrar com os coordenadores, com os PDPs, elas não teriam que estar na sala de aula (CELESTE).

Trazem muitas dificuldades em relação à adesão dos outros professores: não cumprem a tarefa, discutem entre os grupos. Eles falam que não querem fazer nada pelo Estado, porque esse Estado não merece nada. Eles estão cansados, e eu entendo o lado deles, dos meus colegas, eles têm noção disto. O que eu escutei assim: “não agüento mais, não fazer os docinhos da festa do meu filho”; “eu não agüento mais trabalhar e não ter um papel, não ter nada”. É muito angustiante escutar esses relatos, porque são pessoas que estão trabalhando com formação continuada há muito tempo, que já tem mais tarimba. Como eu acho que esse foi meu primeiro contato, isso me sensibilizou muito, pensando na situação dos professores do Estado (CELESTE).

Celeste mostra um lado silenciado pelos elaboradores, ou até mesmo desconhecido. Ela problematiza as condições de implementação, a angústia partilhada em relação às dificuldades e dá vazão para as revoltas das professoras.

A partir de Celeste e Carmem, percebe-se que há uma mudança de postura ao analisar a implementação da política, que mostra não ser ela algo tão tranqüilo assim. Problemas relacionados ao uso da rede, às dificuldades financeiras e de tempo dos professores são relatados como problemáticos e dificultadores. A implementação, então, acontece meio a conflitos e tensões. O fato de a Secretaria haver concebido um projeto, cujas características são de natureza virtual, mas não ter provido as escolas e os professores dos meios para sua implementação é também claramente falado por Carmem.

Em relação à implementação do CBC nas escolas de Minas:

Todas. Com adequações né, por exemplo; o professor vai ter que... Porque eles falam assim; não tem livro didático pra trabalhar isso. A gente não vai acostumar... A gente não sabe trabalhar isso. E não sabe mesmo não. Tem escolas no Vale de Jequitinhonha que pega o CBC com a proposta que ele tem, com as linguagens, com tudo... e não vai saber trabalhar o CBC, mas, mais grave que isto, eles vão ser avaliados em cima do CBC. Tem um sistema de avaliação, não só de desempenho, mas já de avaliação mesmo. Como a avaliação do Estado. Essas avaliações que são feitas com os alunos. Os alunos vão passar por um sistema de avaliação, vai ter gente elaborando itens de avaliação em cima do CBC, itens de avaliação de cada tópico do CDC, para que os alunos sejam avaliados futuramente em cima do CBC (CELESTE).

As avaliações citadas por Celeste são as mesmas que Afonso revelou em sua entrevista ao se referir aos 11 itens que serão considerados no desempenho do professor. Suas preocupações procedem, uma vez que as diferenças podem não ser contempladas, ao ponto de atender as crianças e professores das regiões mais pobres de Minas. Se assim for, estes podem ser prejudicados na avaliação de desempenho do Estado.

Pois é. Pelas condições..., por exemplo; tem professor que acha um absurdo que agora ele tem que lidar com todos os aspectos. E ele está fazendo um projeto 5ª série. Eles falam não tinha que ser só pro 1º ano de escolaridade. E partindo daí seria gradualmente, 5ª série 6ª e 7ª. Tudo bem, mas a gente vai orientar o CBC, na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, como? Aí, com adequações, por exemplo, no caso da geografia, na 6ª série o que vocês trabalham? Ah, a gente trabalha com domínios climáticos nas regiões brasileiras, vai lá ao CBC e olha o que você trabalha, e pega o conteúdo do CBC e adequa, e busca né, o livro como busca em vários livros, constrói o seu material. O problema é que esses professores talvez consigam fazer isso (os que estão elaborando) porque eles também se reconhecem na proposta. Porque ela foi mudada a partir das contribuições deles. Então a versão preliminar recebeu contribuições deles. Foi o que alterou..., então eles se reconhecem na proposta. Eles se vêem: ah! Eu sei que eu estou aí, alguma coisa que eu falei... Por exemplo..., a proposta de Minas de geografia tinha a cotidianidade, o lazer, e elas deram como exemplo o Shopping Center. Eles exemplificaram de cara. Porque o Shopping Center não é uma realidade para toda Minas. Então isso não está mais na proposta, ele reconhecem que algo foi excluído da proposta. Por que eles não sentiam legitimidade naquilo. Mas eles acham que as coordenadoras ficaram indignadas... De Coronel Fabriciano: "Eu não conformo de isso ser aplicado em todas as séries". E não acho também que isso deve ser aplicado nas escolas que não fizeram o projeto escola referência. Então, assim..., é um problema mesmo (CELESTE).

As informações sobre a implantação do CBA parecem ainda um pouco confusas para Celeste, que considera difícil para os professores que não participaram da construção do CBC. Sobre a verba que cada disciplina receberá, ela levanta as pequenas dificuldades enfrentadas pelos professores no dia-a-dia escolar, ou seja, enquanto Afonso e seus companheiros falam em compra de materiais mais sofisticados para o desenvolvimento da aula, Celeste fala de papel, tesoura, cola... Materiais básicos, o que há de mais simples, de mais óbvio em se ter em uma escola, ainda mais nas escolas já consideradas as melhores de Minas.

Então essa verba de R\$ 1.500,00 que cada disciplina vai receber..., por exemplo, de 5^a a 8^a R\$ 1.500, e ensino médio R\$ 1.500,00. Então R\$ 3.000,00 pra geografia, R\$1.500 pra cada um. Não é nada assim! Porque eles podem não comprar... Material permanente não pode, mas podem comprar papel vegetal, pode comprar papel. Eu fico impressionada com que eles pedem, eles pedem papel demais. Eu fico pensando, se eles pedem é porque não tem. Eles pedem papel, tesoura, cola, lápis de cor. Os meninos não têm e a escola não tem. Então essa verba vai poder comprar material de uso na disciplina mesmo (CELESTE).

Celeste, apesar de ter estudado a vida toda em escola pública, parece se chocar com a carência de material, como papel, por exemplo. Na entrevista realizada com ela, a forma como descreve a implementação, os problemas apontados, nos mostra a diferença entre os discursos dos diferentes participantes.

Carmem, bem mais contida que Celeste, aponta problemas semelhantes, mas sem se ater aos detalhes.

E não foi fácil, acho que exigiu que eu tivesse habilidade pra tratar com eles esses problemas, de fazer com que eles não desistissem, mas ao mesmo tempo manter uma..., não ser autoritária, manter uma chama de interesse, de compromisso deles com o projeto. A outra dificuldade tem a ver com a natureza do próprio projeto, porque, por ele ser um projeto com esse componente da informática... Tudo se dá pela via virtual, vamos dizer assim, com alguns encontros presenciais, mas todas as tarefas que eles realizam e realizaram, eles deveriam nos enviar via o site, não e-mail, e nós deveríamos devolver pra eles via o site. Isso causou muitos problemas. A Secretaria de Educação, ao estabelecer um projeto com essas características, definidoras do projeto virtual, ela não deu conta do mesmo – eu acho que não tem a ver com a vontade política das pessoas - é com o sistema, com a burocratização das instituições, de prover as escolas dos meios, das condições. Então, a gente tem escolas até hoje que não tem recursos, os professores têm que lançar mão do seu próprio dinheirinho lá pra poder ir a uma..., a uma..., ou então pagar alguém, eles pagam. Com freqüência a gente recebe e-mail das pessoas que eles pagam para nos enviar o material. Então, nós tivemos problema da ausência de montagem das redes nas escolas..., das redes de informática - e também uma ausência de uma introjeção dessa cultura da tecnologia. E o professor, os professores, na sua grande maioria não tem, não incorporaram. Bom..., todo mundo tá dizendo que esse foi um grande problema e tal, e que o projeto, no decorrer do próprio projeto, nos encontros presenciais, foram feitas ações para sanar esse tipo de problema. Eu acho que eles diminuíram, mas não resolveu ainda. A gente sabe que mudança de cultura é algo lento. Isso vai demorar algum tempo. Outra dificuldade, no próprio..., tem muito a ver com as condições de trabalho do PDP. É um projeto muito exigente e ele não criou condições diferenciadas para que o professor participasse do projeto, a não ser que a escola que participa da Escola Referência, elas equipadas, já estão recebendo recursos para isso e etc., e tem, vamos dizer... Uma ideologia de ser Escola Referência..., num ano político..., importante com isso, os professores eles não tiveram suas condições de trabalho alteradas para poder participar do projeto. Ou seja, não foram destinadas as horas extras pra eles

que eles reivindicaram muito. Foi uma reivindicação que atravessou o tempo inteiro. A gente sabe que eles..., porque os coordenadores de GDP, os professores que vem..., e com o qual a gente se relaciona, mesmo virtualmente, ele tem lá na escola dele, a responsabilidade dele. Então, ele não tem nada mais além de que um certificado de que ele foi um coordenador. A gente acha que isso tem um peso, é legal pra formação, isso vai ser reconhecido, vai ser pontuado na carreira dele, mas ele não recebe nada em termos salariais e tal (CARMEM).

Também problemas relacionados ao uso da rede, às dificuldades financeiras e de tempo dos professores são relatados como problemáticos e dificultadores.

Então, nós tivemos dois problemas que eu acho que se tornaram e fizeram com que as chamadas tarefas do projeto... e que a gente teve sempre que fazer com eles, nos encontros presenciais, uma série de atividades pra poder auxiliar, superar isso, tá entendendo? A outra dificuldade que eu enumeraria é a dificuldade assim, quando a gente, por mais que a gente tenha experiência com a formação de professor, todos nós... O fato de a gente estar na academia, a gente construiu um discurso para os nossos pares. Então, falar oralmente, a gente fala muito bem pro professor, a gente dá conta por que ele tá ali presente, a gente se comunica com ele bem. Mas na hora da escrita, eu acho que a gente sabe que a gente não vai ser lida só pelos professores. A gente vai ser lida pela comunidade de um modo geral, pelos nossos pares na universidade. Então, nós temos como leitor o professor e a academia, no mínimo. E isso faz com que a gente produza um texto que não é de muito fácil entendimento para o professor. A gente teve que fazer várias, como diria assim?... Comunicações com eles, exercícios de compreensão da própria proposta. Então, eles... Tiveram um grande número de professores..., tiveram dificuldades muito grandes na compreensão da proposta. Ainda tem. Mesmo por que ela traz novidades, né? A gente... Evidentemente a gente tem consciência de que a gente tem que fazer a altura da classe. Mas se é uma perspectiva da formação, a gente quer dar um passo a diante. E, dar um passo a diante é trazer algo de novo. E nem sempre algo de novo ele é... Ou se não é muito bem recebido pela estrutura de trabalho do professor, ou por que é algo que ele ainda não leu, não ouviu falar, não convive, etc, não circula... Às vezes é um professor que vem de uma formação anterior mais precária e, portanto, aquilo tudo é uma novidade muito grande. Ele lê e não vê sentido. Então a gente ficava se perguntando: será que leu mesmo e tal? (CARMEM).

Carmem refere-se a uma questão ainda não mencionada que é a compreensão do material, e a outros pontos já mencionados por Celeste como a insatisfação dos professores, a necessidade de ter jogo de cintura para lidar com eles, e a não remuneração aos Coordenadores de GDP. Ela é uma das autoras do CBC modelo, enviado aos professores.

Ah! Sim. Aí o que acontece? Como que é a dinâmica de funcionamento. Todos os encontros presenciais nossos são para, tanto para ajudá-los na, vamos dizer assim, na gestão do Grupo – como que andam as coisas, tão conseguindo dar conta? Quais são os problemas que estão existindo e tal –, como também, isso, eu tenho um Grupo que tem professor de Química, Matemática e tão comigo. Então, esses professores são de disciplinas diferentes, eles não são de História, então a gente sempre nos encontros presenciais tem encontros com os professores pra tirar dúvidas da ordem do funcionamento, da gestão. E depois, a gente reagrupa esses professores por disciplina pra tirar dúvidas de todos os conteúdos das propostas, tá? Então sempre funciona assim. É como se a gente tivesse dois tempos de funcionamento (CARMEM).

Já Dulce não mostra muito conhecimento sobre a implementação.

Para as escolas. Para os grupos de trabalho, e dentro dos roteiros tem as tarefas a serem enviadas para Belo Horizonte... E... Logo depois de terminado isso que elas marcam para a gente ir aos encontros..., elas também fazem relatos lá... Porque elas estavam construindo o CBC (Currículo Básico Comum) de Minas... Mas, parece que houve interpretação equivocada disso aí. Nós entendemos que seria o CBC da escola específica. Agora nos formulários que a gente lê eu que não tinha informação sobre isso, entendi que era de Minas mesmo... Porque vai pegar uma amostragem do que as Escolas Referências estão construindo... Então, como que pode ser comum só para a minha escola? Entendeu? Mas segundo as coordenadoras, o que foi colocado lá é que seria o Conteúdo Básico Comum por escola... Vai ser através de projetos. Agora elas vão enviando os projetos para esta reunião... Vão falar como foi desenvolvido... (DULCE).

Ela parece não ter uma compreensão do Projeto, e entendeu que o CBC seria implementado primeiro nas Escolas-Referências e, posteriormente, nas outras. Cita a terceirização de pessoas para orientar os coordenadores de GDP como um dos problemas na implementação. Uma afirmação bastante pertinente, levando em conta a sua justificativa.

Eu acho que não deveria ser terceirizado em ponto nenhum. Acho que deveria seguir com todo o pessoal do estado, porque às vezes, as escolas não são iguais. Tipo assim, o que eles fazem, eles colocam ali a ideologia deles... E pode não ser a mesma do estado. Há fala que não são iguais... Então, assim... a ideologia é uma, a realidade é outra. A secretaria determina... O problema da terceirização é um problema, não deveria terceirizar nunca (DULCE).

Dulce traz também a questão referente à dupla ou tripla jornada de trabalho dos professores. Estes pedem dispensa às outras escolas em que trabalham e não são tidas como referência para participar de reuniões. Os

coordenadores, às vezes, precisam viajar e chega a faltar uma semana inteira para as reuniões em Belo Horizonte, não havendo substitutos para eles. Ao faltarem para participar dos encontros, as escolas ficam sem aulas, causando transtornos e sobrecarrega a outros funcionários.

Sabemos que os professores da rede pública possuem duas ou três jornadas de trabalho... Eles reclamam muito... Temos problemas porque elas devem ser dispensadas das outras escolas... Aí perguntam por que elas podem... É justificado, mas, não é aceito não. Ele tem que faltar serviço na outra escola e não há quem o substitua... Eles consideram uma regalia, né? E sobrecarrega quem fica na escola... (DULCE).

Dora é bem mais explícita ao falar da implementação do PDP.

Nós participamos junto com as coordenadoras. Então eu participei de uma primeira reunião em Belo Horizonte que teve a duração de dois dias. O primeiro dia foi só com os técnicos da superintendência, no segundo dia estavam presentes todos os técnicos mais o diretor e mais três pessoas de cada uma destas escolas que seriam as escolas elegíveis. Foi feito lá no Minas Centro, uma reunião grande onde foi falado a respeito de cada um destes projetos. E depois, é... Foi feito mais três encontros que foi chamado de encontro de coordenadores de GDP. Foram estes encontros. Agora, a gente tem um site da escola. Um site da escola referência, a gente tem uma forma de entrar em contato, a gente tem o, fale com a coordenação e um e-mail, que é direto com a coordenação executiva. Agora, a gente está achando mais fácil ter uma resposta via telefone, do que via e-mail. Porque das duas vezes que eu mandei um e-mail não obtive resposta, e as coordenadoras também. Teve vezes que elas mandaram e-mail para as orientadoras delas em BH, elas não obtiveram resposta também. Aí vem assim: aguarde resposta, estou analisando. Mas a resposta completa não chega (DORA).

Igualmente, Dulce e Dora partilham dos discursos de Carmem e Celeste. Percebe-se que há uma diferença na forma como cada um vê a implementação. Afonso, o idealizador da política, percebe a implementação baseada em resultados positivos, com tudo funcionando em perfeita harmonia. Inclusive, já programa os próximos passos do projeto com base em resultados imaginários. Fato que deixa claro ser Antônio Bento, Ana Beatriz e Benedita que fazem a surfagem da mudança, e a pilotagem ficam a cargo de Celeste, Carmem, Dulce e Dora. Se para o primeiro não há problemas de implementação, e seu discurso se dá na base da avaliação de desempenho e punições, para os segundos os problemas estão se resolvendo durante a

implementação do PDP, já significando mudança na postura do professor; para as terceiras, ela apresenta-se ainda com muitos problemas a serem resolvidos.

Tem muitos problemas. Primeiro, ela prevê um encontro presencial da coordenação de 5 horas. A jornada de trabalho dos professores não é esta. A grande maioria trabalha duas ou mais escolas. É difícil você encontrar um professor que trabalhe só em uma. Então a questão do horário, das reuniões é complicada. Até agora a gente continua com grupo que tem problema para adequar o seu horário. Então o quê que as coordenadoras acabam fazendo, elas acabam dividindo os grupos. Então, como até uns dias atrás aí, elas estavam mexendo com currículo, então tava dando para dividir dentro do mesmo grupo os professores que são, por exemplo, só de Geografia se reúnem num determinado dia, num determinado horário... Os que são de história escolhem um dia que seja melhor para eles... Então, estava dando para fazer isto. Então elas – estou me referindo mais aos grupos de Viçosa. Então as coordenadoras de Viçosa, toda vez que elas retornam de BH, elas fazem uma reunião geral. Nesta reunião geral, todos os professores participam juntos. Elas juntam os três grupos (DORA).

Aí elas vão adequando. Na verdade elas ficam mais sobrecarregadas do que todo mundo, porque, às vezes, em algumas situações, a coordenadora tem que participar de duas, três reuniões. Então elas acabam ficando sobrecarregadas. Porque estabelecer um único horário fica mais difícil (DORA).

Dora está se referindo às alterações que o Projeto acaba sofrendo para ser implementado, em função das condições de trabalho dos professores nas escolas. Fator também não citado pelos outros participantes. Os problemas de implementação vividos pelas pessoas que estão de alguma forma ligadas às escolas encontram-se bem mais próximos, como, por exemplo: acúmulo de tarefas, falta de tempo para reunião, falta de computadores e internet nas escolas, recursos financeiros, dificuldade na leitura e compreensão do material escrito ou até mesmo a não leitura deste material..., dentre outros, referentes às próprias dificuldades para a implementação.

Foi perguntado se considera que essa dinâmica de trabalho garante o funcionamento do GDP e, também Dora, cita o problema referente à compreensão do texto.

De certa forma garante porque qual é a proposta? É fazer um estudo individual e dentro do estudo individual tem as tarefas propostas que eles fazem, que é uma forma do professor registrar as suas idéias, opiniões, para depois conversar com os seus pares. Então é o grupo de Geografia conversando

sobre o ensino de Geografia... o grupo de História sobre o ensino de História. Aí, durante o encontro presencial eles vão discutir sobre isto. Então é uma forma de você organizar este momento de troca entre os professores que a gente fala o tempo todo que precisa ter e a gente não sabe como estar fazendo isto dentro das escolas. Aí, começam os problemas, que vem geralmente em função do tempo, ou, a falta de tempo, porque as pessoas não têm muito tempo para estar encontrando. A princípio a gente tinha dificuldade também com a leitura, a estrutura de trabalho do GDP é todo em cima de leitura. Fazer a leitura do material, esse material que nós trouxemos direto da Secretaria. Eles fazem a leitura de forma individual... Porque a jornada de trabalho deste grupo é assim: são cinco horas intercaladas, uma semana é de estudo individual, na outra semana é coletiva. Na semana de estudos individual é previsto uma carga horária de cinco horas também que é para o professor fazer a sua leitura, fazer a tarefa. No final de cada leitura ele volta lá no manual... E tem a tarefa que ele tem que fazer. Então a primeira tarefa ela falava dos princípios de uma determinada disciplina. Então, quais são os princípios que fundamenta essa disciplina, fala da importância dela. Então com base nos textos o professor registrava lá quais são os fundamentos, os princípios, porque é importante... Com base em um roteiro. Então o professor vai ao texto, ele vai colar do texto, mas ao mesmo tempo, tem também..., o que fundamenta esta disciplina... Quais são os princípios. Depois tem uma outra parte da tarefa que pergunta para ele... Então, além disto, que o texto aponta o que mais você considera? Ou, do que o texto aponta, o que você não considera como importante? Então, é uma tarefa que faz o professor pensar, refletir, porque a minha disciplina é importante? O que é importante, o que é mais importante de estar sendo ensinado. É um material também que no decorrer do uso a gente teve problemas com ele, a gente teve algumas disciplinas que não foram contempladas como educação religiosa, Filosofia e Sociologia. Então são disciplinas que já ficam mais marginalizadas mesmo na escola e mais uma vez ficaram relegadas. Então os professores destas disciplinas se sentiram assim... Deixados mesmo, excluídos. Então era para eles escolherem uma outra disciplina para fazer os trabalhos, mas alguns não quiseram (DORA).

É curioso notar que disciplinas como Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia não são contempladas pelo Projeto, justamente em uma proposta que tem como base a reflexão do professor, o desenvolvimento profissional.

Dora não pensa haver também segurança por parte da SEE, no que se refere às medidas futuras. Para ela, a SEE encontra-se meio sem rumo em alguns momentos, ou sem respostas para determinadas situações. Considera, contudo, uma proposta interessante devido à tentativa de uma construção coletiva.

O que acontece no GDP é que a Secretaria não tem certeza em como é que o projeto vai funcionar, né. Então, o interessante é que este não é um projeto fechado. É um projeto que está sendo construído à medida que vai sendo implementado. Mais isto também gera algumas dificuldades, porque a gente não tem muita certeza de como é que vai ser... Então, por exemplo, estava previsto depois dos estudos do CBC, mais dois itens, que seria o estudo sobre a avaliação da aprendizagem e o estudo da avaliação de desempenho. Então,

durante o terceiro encontro, foi me parece em setembro, lá nós obtivemos uma informação, durante a reunião com a Ana Beatriz que este estudo tinha sido transferido. Então a avaliação deste próximo encontro foi feita em julho. Então neste encontro, durante a manhã nós ficamos sabendo que o estudo da avaliação de desempenho estava suspenso. Então nós já em processo de avaliação de desempenho e as superintendências já assumiram esta capacitação por escolas. Então, realmente não tinha mais espaço para este estudo dentro dos grupos, mas o outro que é a avaliação da aprendizagem, a gente fica pensando. Durante a manhã a Ana Beatriz falou que este estudo tinha sido cancelado e que seria feito em 2005. Quando foi a tarde numa reunião geral, com todos os coordenadores lá da Secretaria, o professor Dácio colocou pra a gente que tinha sido cancelado tudo e que no ano que vem seria outro estudo, né, nem avaliação da aprendizagem não teria mais. Então eu fico pensando: como é que a gente vai implementar um Currículo Básico Comum, descolado do estudo da avaliação da aprendizagem. Porque Então, quer dizer, mexeram com toda a parte de currículo de como deve ser, do que vai ser ensinado, agora, como isso vai ser avaliado? (DORA).

Parece que as informações não são transmitidas de forma clara aos diferentes participantes. Nas entrevistas com os elaboradores, eles pareciam bem seguros e com as metas todas já planejadas. Sobre a implementação do CBC, por exemplo, Dora compartilha da mesma compreensão de suas colegas, ou seja, que o CBC seria implementado por séries, gradualmente. E, em nenhum momento, Afonso parece ter pensando nisso.

A partir de 2005. Ele vai ser implementado na 5ª série e no 1º ano. Nas duas 1ª séries de cada etapa que ele vai ser implementado. Então vai ser uma implementação gradual. Então ele vai funcionar mais como um piloto. Durante a reunião que nós tivemos agora no Raimundo eles questionaram muito isso, né? Porque eles estão muito otimistas, acham que vai dar tudo certo, que vai ser muito bom. Outros já ficam achando assim, porque que a gente já não implementa tudo de uma vez. Alguns não conseguiram perceber que não vai ser uma tarefa muito fácil, porque está tentando mexer com toda a estrutura de currículo que a gente já tem, para estar colocando uma nova visão, agente vai gerar transtornos dentro da escola também. Então é por isso que a gente vai começar nas duas 1ª séries (DORA).

Mas, a gente tem uma dificuldade nestes encontros em Belo Horizonte, porque o que acontece, esses orientadores que tem contato direto com os professores aqui da escola, eles não são da Secretaria, então eles não sabem como é que as coisas acontecem no nível de sistema. Então, eles falam algumas coisas para os professores que a gente sabe que não pode acontecer daquela forma em função do sistema. Eu particularmente acho que poderia acontecer daquele jeito, mas quando você tem toda uma legislação, todo um sistema, todo um aparato, não tem como ser. Então, isto dificulta, porque eles acham que na verdade poderia ser feito de uma determinada forma, nós é que... Depois quando a gente tem uma reunião lá com a Secretaria não é a mesma coisa que eles falam. Fica difícil, né? Então, isso tem sido muito dificultoso (DORA).

A questão referente aos contratos dos orientadores para os GDPS foi verbalizada por Dulce. Para ela, o fato do programa ser pensado por uns e implementado por outros, no caso, por pessoas contratadas para tal função (as orientadoras são pessoas externas ao Estado, neste caso, Celeste e Carmem). Acredita que diferentes implementadores podem passar diferentes ideologias, de acordo com a leitura que cada um faz do Projeto de mudança.

Sobre o uso da internet, Dora diz que elas não possuem esse problema nas Escolas-Referências que acompanham, pois se preveniram antes mesmo deles surgirem.

Quando foi falado que para cada GDP, era necessário um coordenador e o coordenador passava pelo uso do computador e da Internet, então, passou a ser pré-requisito aqui para a gente, né, na hora de escolher o coordenador ele tivesse acesso a isso em casa, já que na escola não tinha. Então a Alice, que é diretora, quando ela levou isso para o grupo, foram selecionadas pessoas que tinham computador em casa e com Internet. Aí que entraram os outros pré-requisitos... Uma pessoa com mais disponibilidade, que tivesse mais habilidade para lidar com outros professores... E que tivesse vontade de assumir a coordenação, porque a coordenação também foi por adesão, exceto o caso da Eliana, porque ela foi muito pressionada para assumir essa coordenação, porque o professor que tinha assumido a princípio saiu. Então todo mundo via na Eliana, a pessoa para assumir. Como ela não tinha participado de nada até então, e... Com pretensão de voltar para Ponte Nova, ela ficou mais resistente a assumir a coordenação, então a adesão dela foi meio forçada (DORA).

Aqui a gente até não tem muito problema porque as coordenadoras têm computador em casa. No caso da Talita (coordenadora de outra escola) que não tem computador em casa, mas ela faz uso de uma loja que tem computadores para este tipo de serviço, que não é barato, mas não é caro também. A secretária viabilizou mais ou menos em agosto uma verba de R\$1000,00 para cada um destes grupos para eles tarem e... Fazendo a manutenção do Programa, uso de xérox, pagar utilização de serviços necessários fora da escola... Para o que o coordenador precisar. Então, ela faz uso disso. Mas, quando a gente senta com outros técnicos das outras superintendências, eles colocam que as dificuldades são enormes, porque tem cidade de Minas que nem uma loja com disponibilidade de Internet para você ter acesso a esse tipo de serviço tem, que não é o nosso caso. Então, a gente chega muitas vezes lá nas reuniões o que acontece, tem grupos que não enviaram nem uma das tarefas até hoje, porque todas as tarefas que eles fazem, as coordenadoras enviam para suas orientadoras através do site. Só que tem coordenador que não sabe mexer com computador, não sabe como estar entrando na Internet, não tem computador com Internet lá na sua cidade. E do mesmo jeito nós temos superintendências que tem um, dois ou três computadores para todo mundo, o que é muito pouco (DORA).

Mas elas não tiveram nenhuma capacitação. Até que os professores que atuam no nível médio, eles têm mais acesso do que os que atuam em outros níveis. A gente percebe isso com muita clareza, mas mesmo assim é complicado. No

terceiro encontro estava previsto um tempo no laboratório de informática. Então ficou disponível o tempo todo, mas eles pediram para a gente não está indo usar nos períodos dos encontros, então, nos horários vagos, de 7 as 9, no horário de almoço, depois das dezoito horas, ficavam abertos os laboratórios para a gente usar... Porque o que acontece às vezes é que a página da Secretaria não está disponível, que é um outro problema que nós temos também, porque o que acontece: às vezes a pagina da Secretaria cai, principalmente, quando é final de semana e não tem ninguém lá para colocar a pagina lá de novo. Então muitas vezes, o professor quer usar no final de semana, porque durante a semana não tem tempo, aí ele não consegue (Dora).

As questões referentes à rede verbalizadas por Dora e, mais acima, por Carmem, mostram que este tem sido o maior problema na implementação do PDP. O portal da educação, colocado como uma verdade, como algo já em superação na visão dos gestores do primeiro nível, não parece assim tão bem resolvido para os do segundo nível. Aprender a manusear o computador depende primeiro de ter-se a máquina, e esta parece uma realidade distante até mesmo das Escolas-Referências. A idéia de um Estado em Rede ligada por um Centro Virtual de Formação, altamente funcional nas escolas estaduais mineiras, parece mais um sonho do que uma realidade neste momento da implementação.

O que a realidade mostra é o desgaste por parte das coordenadoras que precisam dispor de recursos próprios para fazer o projeto funcionar. Assim, procede também transferindo responsabilidades por meio de contratações de pessoas, ou o uso dos serviços de filhos para ajudar no serviço da internet. Os meios para a implementação do Projeto então, mostram-se insuficientes, neste momento, para a sua efetivação.

Desenvolvimento profissional

Ao falar de desenvolvimento profissional, as opiniões não diferem muito dos gestores da política, e somente Celeste aponta algumas contribuições para o próprio desenvolvimento.

Então esse projeto me ajudou relativizar muitas coisas, a rever muitas questões, e pensar assim o que é trabalhar com menino pobre mesmo, foi uma contribuição muito importante para minha formação (CELESTE).

Percebo tanto no ponto de vista técnico mesmo, apropriado de ferramentas vamos dizer tanto no ponto de vista da reflexão ainda que na geografia... Porque a proposta de Geografia ela rompe com os..., da geografia, como exemplo, no caso da geografia, a cartografia. Agora tem uma diferença, por exemplo, as pessoas que estão envolvidas, que são coordenadores, tiveram aprendizado que eu avalio que só quem participa do GDP não teve, com certeza (CELESTE).

O que Celeste aponta é a diferença entre o desenvolvimento profissional dos professores que atuam como coordenadores de GDP e os outros professores. Fala outra vez das diferenças entre regiões de Minas.

O Estado fez esse projeto das Escolas Referências, ele foi dividido em quatro grupos. Eu vou falar do meu grupo, embora eu tenha uma visão de todos os grupos. Meu grupo, por exemplo, ele pega o leste de Minas, aqui essa região de siderúrgica de MG, um pouco lá do vale do Jequetinhonha e tal. Mas, por exemplo, o norte de Minas que já é um outro... Então o que a gente percebe? Que há uma diferenciação que se reflete na formação dos professores. Aquelas cidades que já são cidades tradicionalmente com faculdades mais tradicionais (...) passa na faculdade. Mas, enfim. Eu vou pegar um exemplo. Você pega assim, Cataguases, Divinópolis, é... Desde o norte de Minas, Montes Claros, Diamantina, se você tá dentro da cidade, onde você tem a presença ou da universidade pública ou de universidades privadas, que já tem uma tradição, e, portanto, já vem formando gerações de professores há muito tempo, a gente percebe que esses professores são... Eles assimilaram com muito mais rapidez, inclusive fizeram críticas pertinentes, por que a gente teve todo um período que foi de discussão da proposta, né, que nos fizeram refazer dados prontos, entendeu? Esses professores têm essa contribuição, e efetivamente, eles também trabalham em escolas, quer dizer, em consequência, efetivamente, que de certa maneira, tem uma clientela um pouco diferenciada também da escola pública, no geral. É... Eu acho que tem professor com demanda de formação muito diferenciada, mas muito... Eu tenho professor, por exemplo, quando eu falo assim, Cataguases, Divinópolis, que pode ser um parceiro da gente. Pessoas já com experiência, que tem cursos de..., não é que ele tenha pós-graduação não, mas tem o lato senso. Fizeram o PREPES de formação que é a PUC, né? E então, tem esses professores, como eu tenho outros que, eu olho pra eles, que quando fazem perguntas, eu tenho certeza de que não tão entendendo nada, entendeu? Então isso, eu acho que..., embora, você veja bem, as Escolas Referências já foram àquelas escolas escolhidas... E, obrigatoriamente podem até não ser melhores, mas aquelas que reuniam determinadas condições. Tinham determinadas características. E mesmo assim, a gente encontra um problema muito grande (CELESTE).

A diferença na formação do professor mineiro, de acordo com a região onde vive e pelo fato de ter por perto uma universidade, conforme analisada por Celeste, pontua uma diferença que pode existir entre os professores dependendo da região onde moram e do meio em que vivem. O fato de ela, enquanto implementadora, ter essa visão pode ser considerado um

ponto positivo, uma vez que em suas orientações, pode levar em conta as diferenças. Na seqüência, ela faz uma análise sobre a trajetória da escola pública.

Eu particularmente, eu acho que, não é novidade nenhuma o que a gente acha, mas eu dou muita importância à situação real hoje, da escola. É uma situação muito particular, tem todo um histórico político, por que a democratização..., ela trouxe a entrada dos setores populares, dos setores até então não incluídos e eu acho que nós enquanto escola pública, nós ainda não achamos ainda, não descobrimos as políticas mais adequadas... Sabe essa coisa? Eu acho que nós tínhamos que nos dedicar muito. Mas não há outro meio também, a não ser na própria prática junto com os professores, a gente ir descobrindo os melhores meios. E a central, que é a Secretaria ter essa compreensão pra pensar políticas mais diferenciadas. Então, por exemplo, nós vivemos um programa que é, ele é um programa que a gente vê diferenças comuns (?), isso ao mesmo tempo que eu acho que é muito importante do ponto de vista político, você fala assim: - "não, nós vamos dar uma referência pro professor não ficar lá perdido, pra comunidade saber cobrar da escola, os alunos cobrem da escola ao não ensinarem o que tá previsto e tal" Mas e...? Nível de qualidade da escola pública, ao mesmo tempo eu sei que este programa será dificilmente exeqüível em determinadas comunidades. Dificilmente essas propostas curriculares, por que os alunos trazem deficiências muito grandes, os professores, alguns, trazem, alguns não, outros menos. E que também a gente precisa..., às vezes ele é muito bem formado, mas não se formou para atender aquelas necessidades. Então, eu acho que a gente tem uma caminhada ainda muito longa em termos de uma proposta que seja... Que corresponda às necessidades e características e que leve essa população escolar hoje a superar as dificuldades que eles têm (CARMEM).

A democratização deu-se pela massificação da escola pública, ocorrida com a modernização do ensino. Com esta, toda uma população que antes exteriorizava a escola passou a freqüentá-la. Esta, com características bastante diferentes, fora concebida e constituída com base na igualdade, habituada a trabalhar para um público pouco numeroso e relativamente "homogêneo", majoritariamente constituído por alunos brancos de classe média urbana. Esta escola agora se confronta, também, com crianças e jovens das classes populares, de subúrbios, meios rurais, ligados as mais diversas constituições familiares e culturais em diversas situações de empregos, de sub-empregos, desempregos e marginalidade (CORTESÃO, 2000).

Houve então, uma explosão escolar, construída a partir de públicos que até então não se encontravam na escola, mas que agora estão aí e parece que até mesmo em maioria numérica.

Este fato é problematizado e estudado por Cortesão (2000), para quem a popularização da escola, sem a democratização do ensino, foi e é a causa dos interditos estabelecidos pelos regulamentos anteriormente adotados sejam desafiados.

Carmem não se refere ao próprio desenvolvimento profissional, mas pontua o que percebe em relação aos professores.

E outra coisa é o entendimento de que as instituições melhoram com isso, com esse desenvolvimento profissional. Então assim, eu acho... Que é muito louco, é... A gente fica muito satisfeita por que a gente... É uma etapa que a gente tá vivendo, né... Nesse lugar que a gente tá... Porque o governo..., funcionando e, sabe? Que vão enxergando as dificuldades..., mas vamos tendo avaliações muito positivas também: Uma pessoa que dê um depoimento que fala assim: olha, uma escola em que as pessoas se sentavam juntas, não trabalhavam em conjunto, agora estão trabalhando. Então, eu acho que é um ganho muito grande pro que a gente acredita que deva ser o trabalho educacional, do compromisso com educação e de que não há proposta que vá se efetivar se ela não for feita dentro de um embasamento coletivo. Então, eu acho assim que são diferenças fundamentais dentro do processo (CARMEM).

Dulce somente fala do desenvolvimento profissional da professora de Educação Física.

Vê sim. A professora de Educação Física de Viçosa ela fala que transformou a visão dela... Eles trabalham mais com o concreto... Só que eles sempre colocam a necessidade de apoio... Eu acho que dá até para fazer... Mas... Os recursos... (DULCE).

Dora diz não perceber o desenvolvimento profissional dos professores por não participar do grupo na escola.

Eu não consigo perceber isso (Desenvolvimento Profissional dos envolvidos) porque eu não participo do grupo. Acho que as coordenadoras é que vão conseguir responder isso (DORA).

Na verdade, essa rede de formação que você colocou aí tinha que começar dentro de cada escola. E dentro da escola, a gente percebe que isso não está sendo feito. Então a articulação entre os três projetos, ela não está sendo realizada dentro da escola. Então nós temos professores que... A princípio todos os professores participam do PDPI para realizar as atividades, mas, muitos não conseguem perceber a ligação entre PDPI, PDP e o PROGESTÃO. O PROGESTÃO ainda é um projeto a parte mesmo, porque trata em específico da capacitação dos diretores, do vice e mais dois profissionais da escola que

pensa um dia em se tornar diretor. Mas, o PDPI e o PDP têm articulação direta, mas eles não conseguem perceber isso. Agora, na superintendência também nós não conseguimos fazer isso. A escola, que são muito mais profissionais, e em caráter da diversidade de função, vamos pegar por baixo, uma média de 60 pessoas. Na superintendência que temos uma equipe de seis, nós não conseguimos encontrar também (DORA).

O “depoimento” de Dora parece mostrar a dificuldade que as equipes possuem em se encontrar para discutir os projetos. Sabe-se que este é um fato comum nas escolas, uma vez que os professores, às vezes, apenas passam pela escola para dar suas aulas e possuem compromissos em outras instituições.

Monitoramento e avaliação

Para falar do monitoramento e avaliação, Celeste se refere ao processo de implementação das atividades do PDP.

O monitoramento é assim: semanalmente você tem o monitoramento das tarefas enviadas e respondidas, tem um espaço no site pra isso. Então se você recebeu tantas tarefas naquela semana..., as tarefas de 1 a 14..., são 14 tarefas... De quatro adiante elas são monitoradas dentro do site. Foram recebidas, comentadas e comunicadas individualmente e geral. Então você tem uma planilha onde aparece disciplina por disciplina de todos os GDPs, tarefas recebidas comentadas individualmente. As tarefas são comentadas assim: a gente lê todas as tarefas faz um comentário geral dos problemas, equívocos, onde a tarefa não foi compreendida. Aí tem um comentário individual; quando a tarefa tem muitos problemas a gente comenta individualmente no espaço de cada tarefa que tem no site. E isso é monitorado pela coordenação geral. A avaliação das tarefas..., essa avaliação é feita muito disciplinarmente, porque a gente está lidando com o campo disciplinar, e a avaliação do processo é feita momento de discussão no GDPs, e não é só um conflito não, são muitos conflitos, mas é muito conflituoso..., a gente não vai aceitar..., e a gente briga, briga, esperneia ... Chega lá a gente aceita. Há alguma coisa assim, por exemplo, a avaliação de como esta se dando, não teve algo que sistematizasse..., que eu acho que ao final eles vão pedir uma avaliação de todo o processo. A cada encontro a gente faz uma avaliação do encontro como foram todos os momentos. Mas ainda não teve nenhum..., não foi pedido ainda, uma avaliação..., como se fosse uma avaliação geral. E a gente faz avaliação com eles no encontro. Então a gente faz questionários, avalia o que eles estão trazendo de diferentes. Passa pra Cármem e ela passa pra Coordenação Geral. A gente coloca nesse relatório é... As demandas, dificuldades. O monitoramento é um monitoramento muito assim de quem enviou a tarefa, como foi feita a tarefa, mas o monitoramento do como se processa lá no GDP, vem os relatórios de todas as reuniões dos GDPs..., as coordenadoras. Nosso monitoramento do que acontece lá..., mas, como eu te falei... Como a ferramenta não foi muito bem utilizada, esse acompanhamento ele não foi feito... Agora eles estão mandando todos os relatórios de tudo que foi feito. Tem um espaço no site que elas mandarem, mas elas não mandaram no

decorrer do processo porque elas não sabiam usar a Internet. Mas seria através deste instrumento quer a gente olharia, por exemplo: Fulano desistiu de participar do GDP, ah! agora eu estou sozinha, não dou conta mais de mandar tarefa (CELESTE).

Pela fala da Celeste, parece que o Estado não se preocupou com uma avaliação formal da implementação, enquanto esta acontecia. E, se comparada à fala do Afonso, da Ana Beatriz e do António Bento, vê-se que em nenhum momento eles falaram em avaliação do processo, mas sim em avaliação de resultados.

Nota-se que a entrevista da Carmem, não apenas confirma o que Celeste diz como também segue a mesma linha de raciocínio.

Nós enquanto equipe os orientadores titulares junto com o grupo de orientadores, nós somos cerca de..., nós somos quarenta e tantos. É um grupo muito grande. A gente elabora, nós elaboramos um instrumento de avaliação, que a gente denominou "*Como andam as coisas?*". É um questionário que a gente tem com perguntas fechadas e abertas e que eles relatam pra nós o funcionamento dos grupos deles lá, né? E que eles também vão nos dizendo desse progresso, se tem havido progresso, se tem havido desistência, que tipo de desistência, que dificuldades que ele coordenador tem enfrentado, é... Enfim, é um instrumento que eu acho... Então, esse é um nível de avaliação. Um outro nível de avaliação, ele é mais institucional da parte da Secretaria. Vamos dizer que esse nosso é mais pedagógico mesmo. Então a Secretaria montou a equipe central do projeto, atribuiu aos técnicos das SRE - Superintendências Regionais - o papel de estarem acompanhando as Escolas Referências. Então ele faz um controle da frequência, assim... Porque o projeto é montado de tal maneira assim, a sistemática, que eles têm a cada tarefa eles tem atividades de conteúdos individualmente, depois eles se reúnem de 15 em 15 dias. Então, a presença deles nesses encontros coletivos deles lá é muito importante, por que é nesse momento em que eles, vou até voltar que tá meio desordenado no que eu falei, mas eu falei que eles crescem como grupo, a idéia de que desenvolvimento profissional seja um projeto em que eles cresçam com o grupo de profissionais, as nossas atividades que eles nos enviam devem ser fruto de um consenso, mas consenso nem sempre é fácil, né? De um acordo que eles constroem em torno do tema que tá sendo discutido. Então eles nos mandam o resultado da produção do Grupo. Eles não mandam um somatório individual, as conclusões que o Grupo chega a respeito daquele tema que está em questão. Então, isso... Nesses encontros eles estão meio que monitorados por esse técnico da SRE, e também assim, porque o orientador, ele faz o portfólio dos participantes do Grupo dele lá na escola. Então, em cada encontro quinzenal, o professor que participa do Grupo, ele chega e entrega a tarefa individual que ele fez, relativa a aquela tarefa do dia. Que está aqui pré-posto que ele tenha que ter uma preparação individual pra chegar ao Grupo, né? Quer dizer, eu acho uma coisa bem pensada. Então ele não manda pra cá, mas ele tem o portfólio, a gente pede a eles pra fazer, eles trazem super cuidadosos, muito bem organizadas por que isso é olhado pelo técnico da Superintendência. A gente tem outro tipo de monitoramento que é... Quer dizer, nós enquanto equipe também fazemos à

entrega de tarefas que eles estão realizando. E a Secretaria faz um controle, vamos dizer sobre loco (...) se nós estamos respondendo aos professores, sabemos como que anda essa o projeto do ponto de vista do cumprimento do objetivo das tarefas (CARMEM).

Dulce pouco diz, mostrando que parece não saber/querer aprofundar-se muito no assunto.

Lá né, em Belo Horizonte nos encontros...

O pessoal coloca a dificuldade. Eles estão sabendo... (DULCE).

Dora chega a mencionar o documento que trouxe suas funções no PDP e, dentre elas, monitoramento e a avaliação da implementação, sem, entretanto, o Estado cobrar isso formalmente. É interessante, porém, que nenhum dos gestores do primeiro nível se referiu a este monitoramento, mas o fez em uma avaliação do trabalho do professor, com vistas a resultados e até mesmo “punições”.

Então, a cada vez que a gente vai a BH, pelo menos uma vez eu vou a escola fazer o Monitoramento. Até então, a secretaria não estava cobrando da gente o Monitoramento, mas a gente já estava realizando. Foi a partir deste terceiro encontro que estão cobrando da gente o Monitoramento das escolas. Antes de ir ao 3º encontro, eu e a Dulce elaboramos o instrumento e fizemos com elas, e agora a Secretaria enviou um modelo de acompanhamento para a gente preencher e levar para Belo Horizonte. Neste terceiro encontro, também foi a primeira vez que foi cobrado um relatório. Então, nós fizemos um relatório e os itens já foram muito bem definidos. Então, eram para a gente falar as principais dificuldades, principais facilidades... Mas é muito pouco, é um relatório de uma, duas laudas. E, agora que estão enviando para a gente (DORA).

No documento sobre nossas funções diz: cabe a elas a responsabilidade pelas providências de ordem administrativa em cada SRE e a aplicação dos instrumentos de Monitoramento e avaliação do projeto. Só que eles não mandaram este documento de Monitoramento e avaliação, agora é que mandaram... Então ficou muito a cargo de cada superintendência, de cada equipe pensar como é que ia fazer isso, e no nosso caso nós elaboramos a ficha. Nós já temos uma cópia de registro que é da equipe de campo, toda vez que a gente faz um trabalho com elas a gente faz o registro. Então, a gente estava usando este tipo de instrumento mesmo para estar deixando registrado (DORA).

No que se refere ao segundo nível de implementação, percebe-se que, à medida que o programa vai chegando mais próximo à escola, menos

disponibilidade de tempo há por parte das participantes, e, também, menos conhecimento sobre a gestão do mesmo. Ou seja, Afonso, António Bento, Ana Beatriz e Benedita são funcionários exclusivos do Estado e dedicam todo o período aos Projetos da Secretaria, estes por elas mesmas pensadas e elaboradas. Já Celeste e Carmem não são funcionárias do Estado, prestam serviço, e a única ligação ao Estado é um contrato de trabalho para atuarem como Orientadoras de GDP. Foram contratadas para exercer essa função. Possuem, então, além da função de Orientadoras de GDP, outro trabalho. Dora e Dulce, funcionárias da Superintendência Regional de Ensino (SRE), são exclusivas do Estado, porém, parecem assumir diversos projetos ao mesmo tempo.

A gente vai atendendo as demandas da secretaria, né? E, no decorrer do ano, nós vamos visitando as escolas e acompanhando a parte pedagógica que está sendo desenvolvida ali... Os projetos das escolas... E tem o encontro do... Flávia queria que eu fosse. Flávia é coordenadora do PEA. Se eu não tenho como ir... A colega vai. Às vezes acontece de tumultuar... (DULCE, 2004).

[...] Cada uma das pessoas possui certo número de municípios [...] então a gente divide estes municípios entre a gente e cada uma dá apoio, um suporte para estes municípios. Só que alguns são municípios distantes, alguns mais, alguns menos. Alguns precisam de mais atenção que outro. Então, toda segunda-feira... É um trabalho interno nosso e no restante dos dias é para dar assistência a estes municípios. Então, além de estar atendendo as Escolas-Referência, a gente tem também que estar dando este apoio para estas escolas. E outros assuntos que vão acontecendo, né? Então por exemplo, agora a gente estava no fórum de alfabetização. Nós passamos três semanas trabalhando só com o Fórum (DORA,, 2004).

Nota-se que as implementadoras encontram dificuldades quanto ao tempo de dedicação ao Projeto. Esse aparece exíguo em meio a tantas outras atividades que já são corriqueiras no dia-a-dia das participantes. Em suas narrativas, percebe-se igualmente uma ausência de propriedade ao falar do PDP. Referem-se ao projeto da Secretaria. Também as estratégias de implementação são mudadas por meio das adaptações necessárias às condições de trabalho.

O PDP, então, parece possuir diferentes significados para os participantes: o sonho de uns, um emprego a mais para alguns, e o cumprir as tarefas do Estado para outros devido à função que ocupam.

A partir deste nível de implementação já é possível perceber que as percepções do primeiro nível são diferentes. As participantes, em sua maioria, desconhecem a origem do projeto, e algumas passaram a fazer parte do mesmo quando já estava em andamento. Há, portanto, compreensões diferenciadas sobre o projeto. Este nível, com base na leitura que Stoer e Magalhães (2005) fazem sobre implementação de política, pode ser considerado o momento em que as mudanças são pilotadas, ou seja, as decisões tomadas neste nível reconhecem o contexto, sem que ele seja conhecido. Há ainda, uma conciliação de interesses, principalmente, para assegurar que a implementação seja eficiente, é o que se pode perceber, por exemplo, na preocupação de Dora, Celeste e Carmem em relação às condições de trabalho das professoras nas escolas, aos problemas relacionados à rede por elas apontados. Elas mostram saber a respeito das escolas, ainda que não as conheça na realidade.

O VII e último capítulo, seguindo os mesmos temas, apresentará as narrativas dos participantes do terceiro nível de implementação, ou seja, aqueles que falam do lugar onde as coisas acontecem de fato.

CAPÍTULO VII

TERCEIRO NÍVEL DE IMPLEMENTAÇÃO - DO IDEAL AO REAL: O PONTO DE CHEGADA.

Este capítulo tem como objetivo analisar a constituição dos discursos à medida que vão sendo divulgados. Neste, serão analisadas as falas das participantes, responsáveis pela implementação do Projeto na escola.

Os discursos instituídos pelos participantes serão analisados como ponto de chegada evidenciando as rupturas e discontinuidades na gestão e implementação do PDP.

Conhecimento da proposta

Eliana não fala muito de si e da proposta. É uma professora experiente tanto na carreira do magistério como em formação continuada.

Professora do Ensino Médio em Geografia. Formada em Geografia e Pedagogia também. Experiência de quase 25 anos no magistério. Eu sou coordenadora de um GDP. Minha função é criar condições para que esse grupo possa é... É... Estudar e tentar desenvolver aquilo que a Secretaria tem mandado para a gente, que é a reformulação do currículo, no caso aqui da escola, estes GDPs estão multidisciplinares, né... Enquanto no meu caso trabalho com Geografia, História, Biologia e Educação Física... Criar mais condições para que eles possam mesmo reunir, orientar as tarefas que devem ser feitas... Criar espaços para isso... Tenho 20 professores no meu GDP, que é o máximo permitido. Também sou professora na Faculdade (ELIANA).

Eu já participei de outras capacitações, mas não sei dizer a data certa... Com relação ao currículo de Geografia mesmo... Porque no começo de 84... Isso mesmo... Era a nova Geografia... A forma como ela era... Eu repassei esta, foi o estudo de uma proposta e... Foi na superintendência... E eu repassei... Nós estudamos a proposta... Nós não participamos da formulação de nada... Nós estudamos a proposta e... E fui passar as mudanças... (ELIANA).

A criação de condições para que os professores possam estudar e o desenvolvimento do que a SEE requer são mencionados por Eliana. Ela também reconhece este projeto como algo novo, inovador, uma vez que em outras experiências deveria somente reproduzir o que o Estado requisitava.

O conhecimento do Projeto como um todo (Escola-Referência) deu-se no momento em que a diretora fez uma reunião para passar a proposta do Estado. Afirma que a escola foi convidada e selecionada. Os critérios de escolha, contudo, não são muito claros para elas. Entretanto, deixa transparecer que se sentiram importantes por serem “as escolhidas” para se tornar referência. Ainda mais em se tratando de uma cidade como Viçosa, conhecida por um bom ensino, por ter professores bem formados e qualificados. Ser referência significava um diferencial em relação às demais.

No final de 2003, numa reunião que a diretora fez, chamou a comunidade toda para perguntar se queria ou não participar desse projeto. Foi aí que a gente ouviu falar de fato o que seria a escola fazer a opção por participar... (ELIANA).

A princípio ela foi convidada, né... Há um termo de compromisso... Quais escolas que gostariam de participar... Aí no resto não sei qual foi o processo não. Sei que das escolas convidadas algumas foram escolhidas. Mas do que isso dependeria da escola aceitar ou não participar... (ELIANA).

Não sei quais foram os critérios. Eu acredito que sejam as escolas que não tem tanto problema para resolver em questão física, de espaço... Mas também não sei o porquê da seleção não... Mas eu acredito que seja por já ser... Porque pegar uma escola do nada... É mais difícil para eles também, né? Não sei... (ELIANA).

Já Elsa, vice-diretora na Escola-Referência, possui experiências diferentes em formação continuada. O conhecimento do Projeto deu-se da mesma forma que para a maioria: em uma reunião em Belo Horizonte, ainda sem saber do que se tratava o projeto. É interessante observar que inscreveram a escola para participar, mesmo sem saber do que se tratava o Projeto. Isto mostra certa pré-disposição em aprender, em aproveitar as oportunidades de investimento que aparecem para a melhoria do ensino.

Atualmente sou vice-diretora. Trabalho desde 1996 no estado de Minas Gerais. Trabalhei também no Estado de São Paulo. Matemática, mas fiz Pedagogia também. Fiquei sabendo do projeto quando a gente foi convidada para participar de um curso em Belo Horizonte que eles foram apresentar o projeto e selecionar as escolas. Algumas haviam feito a inscrição para concorrer à participação. A gente sabia o que era, mas a gente não sabia o que era o projeto, mas a gente foi sabendo que a nossa escola havia sido escolhida para participar da concorrência. Os critérios foram as escolas que tivessem uma boa infra-estrutura, que já tivesse uma referência assim, que tivesse um nome junto a comunidade, que fosse grande... (ELSA).

Eu sou coordenadora do GDP, além de professora, porque eu sou vice agora, mas, até junho eu era professora, então eu estava na reformulação da proposta de física... Além do projeto também. Eu tenho 18 professores total. Mas a gente está dividida por disciplina, são: física, química, matemática do ensino médio, matemática do fundamental e ciências. Cinco grupos (ELSA).

Eu apesar de ser de Minas morava em outro estado. Das que vi aqui eu conheço a de Ciências do PROCAP, né... Mas que eu saiba mais, não (ELSA).

Elsa parece uma professora comprometida e disposta a investir na qualidade do ensino. Mostra-se preocupada com a situação caótica atual e considera a proposta do PDP interessante.

Decidi participar porque eu acho que é importante a gente estar discutindo sempre o ensino... Porque a gente lê e tudo, a gente vê o jeito que está... Esta situação está durando muito tempo, acho que a gente está perdendo qualidade. Eu acho que esta discussão de mudança, de proposta... Eu acho interessante porque a gente está envolvendo no projeto, não é uma proposta que alguém simplesmente manda para a gente executar, você está vendo, participando, discutindo da elaboração (ELSA).

Já participei de capacitações em São Paulo, em São Carlos em um projeto de Educação matemática. Foi um processo em que a gente estava desenvolvendo informática na escola... Informática nas aulas... Foi durante o ano... Teve o pró-ciências também, química... Fiz dois pró-ciências que foi exatamente utilizar prática na escola (ELSA).

Eliana e Elsa parecem não conhecer bem o projeto. Entraram sem saber direito do que se tratava e foram tomando conhecimento à medida que exerciam a função de coordenadoras. Confirma-se a hipótese de que à medida que vai diminuindo a hierarquia, mais veladas tornam-se as informações para as participantes.

Concepção da proposta

Eliana diz não saber quais são os fundamentos da proposta, mas localiza a sua disciplina em relação à concepção atual.

Não... Do início não... Nós temos uma orientadora em Belo Horizonte... Essa orientadora, no caso do meu grupo... Ela não é autora da proposta... Alguns grupos que trabalham... A orientadora é autora das propostas. Então você tem um contato maior com os autores que você pode estar discutindo... Mas no caso do meu não... Ela não é autora. Ela também é uma pessoa que estudou a

proposta e que tá repassando também. Então, às vezes tem uma dificuldade né... Os fundamentos da proposta... Não sei. Embora se for pensar assim, em termos da Geografia atual a concepção não muda a concepção muito não... É mais assim, crítica, mais de campo, mais de buscar entendimento através da experiência do aluno mesmo... Uma coisa assim que você já atua né... Pelo menos tenta aturar... Mas os fundamentos mesmo... Dela... (ELIANA).

A orientadora à qual se refere é Celeste, contratada para esta função. Eliana porém, considera este projeto como sendo diferente dos demais, apesar de mostrar-se descrente em relação ao Estado. Pensa que o que fazem é só para dar a impressão de participação, apesar de admitir que este Projeto é diferente de outros que já tenha participado.

O PDP é diferente de outras que participei, não muito. Ele é pouco diferente porque ele dá a impressão para a gente, que a gente está ajudando a montar esta proposta, coisa que antes não era... Né, a coisa já vinha totalmente pronta e você estudava para repassar, como o que foi na década de 80, veio tudo pronto e eu estudei para repassar... Aí dá uma idéia que você está... Apesar de existir um currículo básico comum né, que é o CBC... Aí existe uma abertura para que você possa colocar assim organização, o quê que a região precisa ver... Que conteúdo que está estudando, tá trabalhando... Então te dá esta abertura... Mas ao mesmo tempo eu acredito que o CBC já está pronto. É uma forma de estar estudando... Aquilo já está mais ou menos montado... Aí é uma idéia ou outra que possa estar surgindo deste trabalho nosso elas podem até aproveitar... Mas o básico já tá feito. Então, o que te forma é o que de comum acontece também no CBC (ELIANA).

Elsa percebe que este é continuidade de outros Projetos do governo Azeredo. E, talvez pelo fato da SEE atual ter ex-professores da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), como o Afonso por exemplo, pensa que o mesmo está ligado à Universidade. Mas também não sabe sobre a concepção do Projeto.

O que a gente percebe que é uma proposta que está muito ligada ao pessoal da UFMG, propõe uma mudança. Este projeto não é de agora, mas é um processo que vem desde o governo anterior do PSDB, do governo Azeredo tanto que o pró-ciência não é de agora. Que é uma proposta para melhorar a qualidade do ensino. Mas, de onde vem... Realmente não sei (ELSA).

A forma como tomaram conhecimento do projeto e o significado que possui para cada participante difere, dependendo do lugar de onde falam. No caso, de Eliana e Elsa, parece ser a oportunidade de fazer das escolas em

que trabalham uma escola melhor. Assim, acredita-se que a participação no mesmo, possivelmente, não possuía o mesmo significado para os diferentes participantes. O fator motivador, o interesse, o objetivo, parecem não ter sido partilhados.

A implementação

A entrevista realizada com Elsa e Eliana sofreu algumas pequenas modificações devido à posição que ocupam. Além das questões planejadas, perguntou-se a quem elas recorrem quando precisa, sobre o uso da tecnologia, como priorizaram as necessidades da escola, os recursos humanos e financeiros, a dinâmica do trabalho na escola.

No caso um dos problemas que a gente enfrenta... Parece que até a secretaria já entendeu isto também... Estes grupos multidisciplinares... O coordenador não tem como... No meu caso, por exemplo, ajudar Biologia em conteúdo... A Educação Física em conteúdo... Eu posso dar meu palpite na História, na Geografia... Mas nestes outros não tem jeito... É criar condições mesmo incentivando, mostrar que tarefa que tem que ser feita, uma dúvida no processo, o quê que tem que ser feito, a gente dá uma orientação, mas... Em conteúdo não tem como a gente participar (ELIANA).

A primeira dificuldade na implementação colocada por Eliana diz respeito a orientar um grupo multidisciplinar. Contudo, pensa-se que, ao conceber um Projeto com esta característica, o que se esperava era mesmo que o coordenador fosse um incentivador, uma referência para proporcionar os encontros entre o grupo.

Um dos meus maiores problemas que a secretaria lá também de início nos animou... Disse que as coordenadoras teriam a carga horária diminuída, teria um tempo para trabalhar nas escolas... Foi falado lá, não voltou a falar mais sobre isso e nós continuamos com as aulas normais, o que dificulta muito, porque você tem que dar 36 aulas, são dois cargos, não falo nem da particular (o terceiro cargo), porque o estado não tem nada com isso, mas trinta e seis aulas, ainda coordenar isso, fazer as minhas atividades, as minhas tarefas é bastante complicado... É quase impossível. Aí, é lidar com a informação que todo mundo tem. Você dá com todas as dificuldades, quando você vai encontrar com esse pessoal, qual o tempo disponível que você tem... Que eles têm para você, para encontrar... Agora nós fizemos a opção de no início deixar os grupos atuarem isolados até estudar a parte curricular, cada grupinho né, da

Educação Física, da Biologia... Então tá todo mundo estudando separado para depois então começar a agrupar, porque a dificuldade de agrupar é enorme, é enorme... Esbarra com toda dificuldade mesmo (ELIANA).

A informação dada por Eliana, de que teria dispensa na carga horária das aulas, para coordenar o GDP, não fora mencionada pelo primeiro grupo. Ao contrário, segundo eles, a SEE deixou bem claras desde o início todas as condições de trabalho. O grupo, porém, encontrou formas próprias para se organizarem, ainda que esta modifique um pouco a idéia inicial do Projeto que parecia ser a de formar grupos multidisciplinares. O que dá para perceber é que o Projeto, na hora da implementação, muda sua estrutura inicial para se adequar á realidade e as condições de trabalho dos professores.

Porque são cinco horas juntos de 15 em 15 dias e é muito difícil mesmo... Assim, unanimidade não existe... A solução foi pegar o maior número de pessoas que podiam em determinado dia, mas mesmo assim... Eu mesmo como coordenadora já não pude participar de reunião... E por eu estar com esta Escola-Referência eu tenho que faltar na outra escola que não está nada satisfeita com isso... Já demonstrou que não está satisfeita com minha ausência lá. Quer dizer, abre mão porque é do Estado... É o estado que está pedindo... Então acaba abrindo mão... Mas satisfeito não estão não... (ELIANA).

Percebe-se que há, ainda, diferentes interpretações nos diversos níveis de implementação. Segundo a professora Ana Beatriz, esclareceu-se aos professores que não haveria nenhuma vantagem pela participação no PDP; Carmem afirma que houve reivindicações para que as coordenadoras tivessem uma carga horária diferenciada para trabalhar no Projeto; já a professora Eliana pensava que haveria diminuição em sua carga horária de aulas para que pudesse coordenar as atividades do GDP. O que não é possível saber é se houve diferentes interpretações de uma mesma fala, ou se, em algum momento, ao serem questionados/cobrados sobre as condições para a implementação, não fora prometido algo mais a quem aceitasse a tarefa de coordenar o PDP nas Escolas-Referência.

Eliana aprofunda-se nas dificuldades de implementação, e cita o fato de às vezes ter que faltar na escola para participar de reuniões.

Não mandam substituto... Você tem que deixar uma atividade, aí é mais uma coisa que você tem que fazer, se você está dentro da sua sala de aula, você já sabe o que fazer agora você tem que criar uma atividade para que os próprios alunos fiquem sozinhos, né... Porque substituto não tem não. De vez em quando eles falam mesmo... É tem o ciúme da Escola Referência né, porque as outras escolas acham que aqui está acontecendo né, que é um troço muito grande... Muito... Trazendo muito benefício... Aí se você está faltando lá para dar assistência a Escola-Referência... Rola um ciúme (ELIANA).

Para saber sobre a implementação, no sentido de entender o percurso da coordenação geral até as escolas, pediu-se que ela falasse um pouco sobre as informações que tenha sobre o Projeto. Assim como Dora, ela considera que a implementação não está clara também para eles (a SEE) e coloca as dificuldades encontradas entre os três projetos inicialmente.

O que a gente tem feito aqui... O primeiro encontro na verdade foi para explicar o que seria isso né, os vários caminhos que nós iríamos passar. A partir do segundo, que na verdade foram somente três, no segundo e terceiro foi discutir o que foi feito, as dificuldades que foram encontradas e o que viria pela frente. Mas com muitas dificuldades deles também... Não é uma coisa muito clara tanto pra gente quanto pra eles não... Uma das dificuldades nossa foi entender... Você que está pesquisando o PDP, nós costumamos a entender esta ligação entre PDP, PDPI... O PROGESTÃO. Ah! Quando você entende o todo fica até mais fácil da gente entender o que tá fazendo, porque fica uma coisa assim solta... Porque que estou fazendo isso, né? Porque que eu tô tentando reformular um currículo... Porque não tava vendo nem condição daquilo funcionar... Porque eu vou trazer a idéia de um laboratório de Geografia... A direção vai viabilizar isso, vai aceitar isso... Então a gente estava meio esbarrada... Depois que você entende que tem um projeto maior que é o PDPI, que onde você montaria esta escola que você quer esta escola que você tem vontade... Junto com o currículo que você está formulando... Então até o segundo encontro foi feito tudo a cego, ninguém tava entendendo a ligação de uma coisa com a outra... Então é uma coisa que a gente considera falha também, eu não sei aonde veio a falha... (ELIANA).

De certa forma, apesar de dizer que não sabe onde há falhas, ela as aponta. Parece que o Projeto não foi divulgado em um todo para os diferentes implementadores. Dá a impressão que as informações foram passadas aos poucos, deixando que as escolas entrassem meio às cegas no Projeto. Nem mesmo informações básicas, como dizer a estruturação das Escolas-Referências, no que se refere aos três grupos: o PDP, o PROGESTÃO e o PDPI e que estes se completavam, parece ter sido transmitido a elas.

Tem. Dentro da escola tem uma equipe de PDPI e uma de PROGESTÃO que aborda a administração... Aí cada um tá fazendo uma coisa. Nós só entendemos... Nós sabíamos que estes três grupos faziam parte da escola referência, mas a gente não havia entendido ainda a ligação direta entre estes grupos, pareciam trabalhos isolados... Aí quando você começa a montar o seu currículo, a partir do terceiro ou quarta reunião do PDPI é que você começa a entender que aquilo que você definiu no PDPI é o que está sendo montado no GDP, que definiu lá, no seu currículo. Se você definiu lá que quer uma sala... Um laboratório de Geografia não tem como dizer depois que no meu currículo aqui vou trabalhar desta e dessa forma... Então é... Fiquei preocupada... Então na Segunda reunião, a própria secretaria sentiu necessidade de falar o que era o PDPI... Sabe... Porque não havia entendimento de uma coisa com a outra... Por que... Cada grupo foi capacitado para o que deveria fazer... Inclusive teve escola... Que havia comentado lá que estava pagando para fazer o PDPI... Então olha que situação... Havia um grupo de pessoas que estavam incluídos dentro das escolas e pagaram consultores para formular um PDPI e aquilo encaminhar para a secretaria... Então o que iria mudar dentro da escola... Praticamente nada, né? Hoje o PDPI com o PDP já está mais entrosado, a gente já consegue entender uma... A relação de uma coisa com a outra... Agora o PROGESTÃO eu não sei... Não tenho total conhecimento da forma como ele está funcionando. Embora também a gente tenha ligação... A gente conversa entre os grupos, mas a ligação ainda não foi associada não... (ELIANA).

A boa adesão da escola ao Projeto pode ser considerada positiva, uma vez que, para uma proposta de desenvolvimento profissional de professores dê certo, a aceitação do grupo é um dos fatores primordiais. No entanto, algumas recusas parecem ter aparecido assim que o trabalho foi iniciado, à medida que foi percebido que haveria trabalho extra. Talvez esse seja o motivo das informações não serem passadas todas de uma só vez às escolas. Assim, após aderirem, e assinarem o documento se comprometendo a assumir todo e qualquer compromisso com o Projeto, seria mais difícil recusá-lo.

Todo mundo tava envolvido. A adesão da escola foi é... No primeiro momento quando a diretora fez a reunião, todo mundo aceitou... No segundo momento começou os trabalhos, alguns já começaram a desanimar pela forma e pelo trabalho a mais que você tem que fazer... E hoje em dia tá assim... Existem grupos bons que estão fazendo, tem grupos que já estão se recusando a fazer porque não acreditam na mudança... Não acreditam que isto vai trazer benefício nenhum... Então já começa a ter algumas dificuldades com algumas pessoas que começam a achar que este projeto não... Inclusive eu mesma... No início eu não acreditava. Eu fui ser coordenadora porque o pessoal aqui insistiu muito... A minha adesão foi meio sob pressão... Bastante... Eu não queria mesmo... Porque pela minha experiência, né... Quando a gente já tem uma experiência fica com medo de assumir, das dificuldades para depois não ter resposta né, então você fica incentivando o seu colega a fazer uma coisa, fazer outra... Para no final aquilo não ter resposta. Eu quando participei do

outro plano... Eu cheguei a falar para os meus colegas que eu estaria dentro da superintendência subsidiando o trabalho deles... Que era para eles não precisar ir lá né... Então tivemos um trabalho enorme para mudar a cabeça de todo mundo, para quando for para a sala de aula nem eu conseguir fazer a mudança que estava propondo... Então fui muito criticada teve professores que... Fiquei desacreditada... Numa situação difícil... Então quando você passa por essa situação você não quer mais fazer isso né... Mas o pessoal insistiu muito... Acabei aceitando... Mas aí eu empolgo (rsrs)... Eu não queria... Mas depois que eu pego eu empolgo aí eu quero fazer... Mesmo assim, apesar de colegas terem desânimo, não sabe se ano que vem a gente vai conseguir fazer alguma coisa ou não... Mas pelo menos vale a pena o estudo... O contato que a gente está tendo... Neste ponto está sendo muito bom. Até da área mesmo... A área está encontrando mais, a gente trabalhava muito isolada... Então hoje a gente conversa mais... A maior reclamação é tempo... Todos são unânimes que eles não vão ter tempo para fazer dessa forma. Uma grande reclamação de início foi o próprio entendimento... Foi uma coisa meio solta como eu falei... Não sabia direito o que estava fazendo. Foi uma coisa meio complicada e dava um desânimo... Se você pega uma coisa que não está muito clara, se sua lógica do PDP tivesse desde o início..., clara, talvez o trabalho tivesse sido mais fácil. Mas..., no início foi uma coisa mais..., para uma tarefa cumprida, né..., a tarefa está aqui, vamos cumprir..., aquela coisa chata, né... Então isso aconteceu, achava aquela coisa chata, aquilo que estava fazendo..., e..., quanto à especificidade das disciplinas... Algumas colocam o conteúdo muito perto, vinculado ao Ensino Médio... Alguns conteúdos foram dessa forma... Mas de um modo geral a reclamação é a disponibilidade para estar fazendo... Esses encontros e depois assim... À medida que a gente vai avançando também... É... Até embasamento teórico que falta para todo mundo... Todo mundo... (ELIANA).

O que fez com que Eliana não quisesse ser coordenadora foram experiências anteriores mal sucedidas. Percebe-se que ela é comprometida com o trabalho, empolgando-se com ele. Então, já sabe que as coisas dão certo até o ponto em que depende somente deles, mas há promessas que podem não ser cumpridas por parte do Estado e, neste caso, as coordenadoras são cobradas a darem respostas aos professores.

Ela pensa que, numa proposta como esta, haveria a necessidade de capacitações:

Bom, existe uma verba, né para cada grupo deste... E existem também as formas como ela pode ser gasta... E aí no caso... Não sei se palestra neste caso entraria aí... Mas isto também não seria problema não... Porque se a palestra entrar é só consultar lá a Dora se isso é permitido. Você esbarra mesmo em que momento, é como, quando... E a verba é o suficiente para viabilizar isso? Porque não seria só um né... Há as áreas. (rsrsr) cada GDP recebeu R\$1000,00 por ano, então os três grupos têm R\$3000,00 para viabilizar tudo, papel, reunião, lanche, Xerox, não é nada né... Internet... Muita gente fala da dificuldade, no nosso caso específico não foi um problema a Internet... Não houve capacitação e a nossa parte de coordenador basicamente o contato nosso é via Internet. Esses encontros nossos são à distância. No

caso específico desta escola as três coordenadoras têm Internet em casa, então acertou, a gente divide tarefa e tudo... Mas para muitas escolas é... A gente via reclamação lá..., a Internet não tinha chegado à escola até o segundo encontro e... Muitas pessoas estavam pagando para que as tarefas fossem enviadas... Então você passa a tirar do dinheiro, além de aumentar o seu trabalho para pagar uma pessoa para fazer isso... Então tudo isso é complicado demais... E quando a Internet chegou, no caso desta escola, os computadores lá da sala de informática, não estavam compatíveis para Internet, porque estavam obsoletos, então, o único computador que aceitou a Internet foi o da Secretaria... Tá o histórico da escola toda ali dentro, então quer dizer, você corre o risco de chegar e mexer e..., perder dados da escola... Então a gente tem Internet hoje... Mas desse jeito. A Internet chegou, mas já não tinha mais computador... No caso tinha os computadores, mas eles não eram compatíveis... Então o que aconteceu na nossa escola... Então o acesso a Internet é só para o coordenador... O professor não faz este contato... Não tem acesso a esta Internet... A comunicação é direta com a gente, embora não tenha nada que impeça que ele esteja visitando o site... Ver o que está acontecendo, mas geralmente... Cada coordenadora tem um e-mail dentro deste site da secretaria para estar fazendo o contato direto com os orientadores, para tirar as dúvidas... Mas as respostas também não são de imediato... Às vezes você tem uma dúvida que você quer... Mas a resposta não vem imediata também... Há um tempo né... Aí você fica esbarrando com o pessoal que fica perguntando a resposta, e aí..., e aí... Você fica esperando uma resposta... Então é uma coisa complicada... É assim um passo muito grande que estão tentando fazer e sem infra-estrutura né... (ELIANA).

Alguns têm que pagar..., outros têm que viajar, porque nem mesmo a própria cidade tem acesso, às vezes tem que viajar 40, 50 quilômetro para ir lá à superintendência para ter acesso a Internet. Outra realidade da nossa profissão é o nível... Baixo... Que nem todos têm acesso ao computador em casa e nem a Internet... É complicado. Então isso dificulta uma vez que a proposta propõe este contato direto com a Internet..., hoje até que está mais rápido..., parece que alguns erros eles estão tentando acertar, né... Mas de início foi bastante complicado mesmo... Muito complicado, especificamente aqui não muito porque nós tínhamos algumas facilidades... Mas no Estado de Minas isto está sendo um grande problema... E ainda tem escola que está reclamando ainda, tem grupo que está com problema ainda... (ELIANA).

Eliana menciona problemas referentes à implementação já mencionados por outros participantes: a falta de infra-estrutura. Entretanto, não deixa de valorizar o que tem de bom no Projeto.

Eu até acho interessante a forma como está sendo feito... o que eu não acho que foi bom é esta questão do tempo... a forma como foi acontecendo... porque a dinâmica é boa... Uma coisa que também acho que poderia estar sendo feito é o contato com os autores... Porque nós tivemos muito pequeno com os autores da proposta, lá no primeiro encontro... É onde nós não conseguíamos entender direito o que deveria estar fazendo... Cada um passou a sua disciplina rapidamente... Então nós não tivemos muito contato com eles não... E outra coisa que não acho muito interessante, nestes encontros nossos, a gente vem discutindo, o fato dos GDPs ser multidisciplinar... Eu não consigo acompanhar. Normalmente, são duas horas para ficar tirando as dúvidas do conteúdo, então é aquela luta... Duas horas não é nada para tirar dúvida de quatro, cinco

disciplinas... Não tem como fazer... Então é uma coisa assim que normalmente a gente depara... Eu escuto assim de uma, ou duas, ou três... Mas não consigo assistir ao resto... Esta é uma falha. Então eu não acho que a falha é no sistema não, mas a forma como está sendo implantado... Até uma coisa se tivesse bem estruturada, a Internet funcionando, o contato está funcionando... Tudo direitinho... Então... Viabilizaria mais... Mas a forma como ficou... Nosso trabalho, por exemplo, tá atrasado... Porque não dá para acompanhar o ritmo que eles estão... (ELIANA).

Uma novidade que Eliana apresenta na implementação diz respeito às reuniões no encontro dos coordenadores de GDP em Belo Horizonte, para tirar as dúvidas nas diferentes disciplinas. Esse encontro se dá em separado (por disciplina) e todos em um mesmo horário, quando as coordenadoras possuem grupos multidisciplinares em seu GDP.

Bom. Eu como coordenadora eu já tinha consciência das dificuldades que teria para trabalhar. De início porque não acreditava muito no projeto, e segundo porque eu trabalho mais. Eu tenho dois cargos no estado e ainda trabalho na faculdade... Então meu tempo é mínimo... Mínimo. Então eu penso assim que eu poderia trabalhar muito mais... No que eu poderia orientar, ajudar... Isso foi feito... Mas aquelas reuniões que eu deveria estar fazendo com mais frequência, ou o trabalho com os grupos isolados, ou separados... Isso para mim é inviável... Porque aí eu começava a digitar outros trabalhos... Isso para mim... Eu falei para o grupo que sabe disso, sabe de minhas dificuldades... Isso ficou complicado... Mas o grupo sabe, eles insistiram para eu ficar, mas é complicado. Então eu acho que a minha contribuição não foi grande, poderia ter contribuído mais... Muito mais... Mas foi um acúmulo de trabalho muito grande, em muito pouco tempo... Até para você assimilar cada coisa em sua natureza... Aqui como nosso trabalho é das três juntas... Nós fizemos a opção... Embora sejam três grupos... Mas nosso trabalho sempre foi em conjunto... Então a minha falha a outra cobria, a da outra... Se não pudesse estar presente naquela hora... A gente cobria para a outra para tentar deixar o mínimo de falha possível... (ELIANA).

Sobre a implementação ela também entende que seria por série, gradativamente. As dificuldades no trabalho com o grupo de professores começam a ser verbalizadas.

Ano que vem começa a ser implementado o currículo, na 5ª e 1ª do Ensino médio... Gradativamente... Seria também... Mas é uma coisa aberta... Você pode estar fazendo a opção por oito anos desde que você não perca... Estruturou da forma que você queria né... Agora a viabilidade disso também tá no entendimento destes três grupos aí... Foi como falei... Como posso propor uma atividade aberta se eu não sei se a administração ela vai se transformar e a tal escola que a gente quer que seja o PDPI, buscava aquela escola... Será que nós vamos buscar aquela escola? Será que nós vamos buscar esta escola... Se não houver integração disso daí também você fica isolado... Você

vai propor e fazer como? Na proposta específica fala muito em trabalho de campo... Maravilhoso, né... Ah, vou pegar para fazer trabalho de campo, como é que eu vou sair com estes meninos? Ah! É no entorno da escola, tudo bem, posso sair aqui né? Claro, mas eu quero levar lá na Universidade... Vou a pé lá... Pode até ser... Ah! Quero uma excursão para fazer não sei o quê... Uma professora aí disse que só vai colocar em prática se tiver um ônibus disponível para ela... Sair e voltar na hora que ela quiser... (rsrsrs...) ela não tá errada de pedir, mas... É isso que o estado está propondo? É complicado... Porque na realidade é assim, a gente é de interior... É difícil né... Você estar... Sustentar isso... É difícil você estar trabalhando dessa forma... Nós temos uma média de 40 alunos... Aí é uma coisa e outra dá pra fazer, né... Mas não é tudo que se pode fazer sem recurso... (ELIANA).

A desconfiança pela não continuidade do PDP é grande e causa impasse na programação das ações para a escola. É o que a Ana Beatriz afirma sobre o pedido a mais por parte da escola. Na verdade, parece ser a escola dos sonhos dos professores colocados no papel.

A gente fica sempre naquele impasse... Se há uma possibilidade da gente fazer reivindicações, vamos fazer grandes reivindicações ou não... Uma discussão. Mas ao mesmo tempo é o que a gente falou agora a pouco... E se isso não tiver continuidade? Nós vamos ter perdido um ano de trabalho e não vamos mudar nada? Vamos mudar o que é viável mudar, independente de ter uma continuidade ou não do processo, então o que a gente pode mudar aqui dentro sem depender de grandes retornos... Mas ao mesmo tempo não deixando de fazer os pedidos, mas assim... Com mais realismo... No princípio tava meio grande... Embora tenha ainda... Se você pegar o PDPI você vai ver sonhos... Que... O pessoal não abriu mão... Falou que já que podemos pedir, vamos pedir, vamos colocar, vamos tentar pelo menos... Ele não fala em atender especificamente a todas as reivindicações... A gente estava conversando sobre isso também... É um grande projeto? Precisaria focar uma necessidade maior da escola ou várias necessidades que a gente tem... Como seria isso... Na verdade a gente fica tentando adivinhar o que o estado está pensando... Será que é isso que vamos fazer? Então vou pedir dessa forma... Para aliviar o pensamento deles, senão fica difícil para a gente trabalhar. A gente não sabe o que faz o que vai atender... Não coloca claro para a gente, as reivindicações vão ser atendidas... Até quando eu posso pedir... O que posso pedir. Então a gente fica sem saber se pode pedir alto, se pede baixo... A gente tenta trabalhar em cima do possível, dentro do que há... A gente não conta com grandes mudanças de lá... (ELIANA).

Eliana comenta que estão com a implementação atrasada, fato compreendido pelo descompasso existente entre tempo do Projeto e tempo da escola, colocado por Antônio Bento quando falou da implementação.

Estamos atrasados. Estamos agora tentar acertar um pouco o tempo. Mas estamos atrasados. E é ruim isso assim em termos de tentar ficar certo com o

calendário... Porque está acelerado para tentar acertar. E esse momento agora... Aí também é uma crítica que eu faço... Este momento agora é o momento mais complicado da escola... Final do ano... Você tem acertos com os alunos... É o momento mais sério da proposta. Porque até o estudo sete, oito... Você não tinha um compromisso, você não tinha que propor nada, você estava estudando e dando uma sugestão sem muita responsabilidade na transformação. Mas a partir de agora você está montando o seu currículo. Isso é sério demais, você está apresentando uma coisa que é o futuro de sua escola... E o tempo agora é menor... É final de ano né, que quem já trabalhou em uma sala de aula sabe o que é uma sala de aula. Agora está todo mundo doido e o cansaço que a gente está, as coisas não estão mais coordenadas, porque é muito cansativa esta profissão. Então eu acho que o tempo está muito errado. Acho que o Estado cronometrou para ele uma coisa acontecer, mas ele não teve esta visão da escola, de como ela funciona, por que para mim esse ano pararia no estudo oito. Parava aí (ELIANA).

O que dá para perceber nas narrativas de Eliana é a autonomia regulada dada ao professor. Percebe-se que o Estado, enquanto responsável direto pelo Projeto desenvolve-o de forma que os professores acreditem que podem fazer a educação que querem por meio da participação numa elaboração curricular, mas na verdade, eles são monitorados, vigiados... Por outro lado, ao fazer com que o professor o seu principal parceiro na mudança está tirando de si toda a responsabilidade com a mudança. A partir daí, é o professor que pode e fazer de sua escola a melhor, sem, entretanto, levar em conta as reais condições de vida e de trabalho do professor na instituição.

Apesar de na entrevista, Antônio Bento ter deixado claro que tem visão do tempo da escola, isso não foi levado em conta na programação da implementação. Contudo, causa angústia nas pessoas das escolas que possuem compromisso com o cumprimento de suas metas.

Até o quatorze. Nós vamos montar o nosso currículo..., isso vai ser feito, mas dentro desta loucura de final do ano. Aluno que fica atrás de você... Você fica louco com aluno, com os pais, conselho de classe. Os pais que começam a querer falar com você... Então aumenta sua carga de trabalho... Para mim deveria deixar parado e ano que vem continuar. Mais tempo, mas fazer mais bem feito... Porque eu não sei o que eles pensam lá, né... Porque não dá. Não é criticar, porque se você não aceitar então nunca vai mudar, mas..., realmente é complicado. Eu quero mudar, quero uma escola melhor. Mas o problema é que o tempo deles nunca bate com o nosso. Não dá com as responsabilidades da gente, com o que eles exigem. Então fica muito complicado... Se você não dá condições. Então fica uma realidade diferente... Um tempo diferente, o tempo deles que exige aquela coisa cronometrada... A gente não tem este tempo. Aqui nós tivemos a greve... Uns 22 dias... E isso com certeza atrapalha, acumula... (ELIANA).

Elsa parece ter uma visão um pouco diferente de Eliana a respeito da implementação. Talvez o fato de estar vice-diretora influencie, uma vez que fora de sala de aula as tarefas no que se refere ao ensino são diminuídas, como por exemplo, preparação de aulas, correção de provas etc.

Sim, aqui a gente, quando a gente tem os encontros em BH, a gente tira as dúvidas e no próprio site a gente vê a dúvida rapidamente aparece... Quando a gente tem uma dúvida... Ou então a gente vai à superintendência com a Dora, ou mesmo por e-mail com a coordenadora geral do projeto. E eu nunca tive problemas, não sei pelas outras... Mas comigo nunca teve problemas. Também nunca tive dúvida tão grande assim... (ELSA).

Não. Uma dos pedidos é que o coordenador tivesse alguma noção de informática. Então não pediram. No nosso grupo... Nós temos a Internet em casa. A gente não utiliza nada na escola, a gente faz tudo em casa (ELSA).

Elsa se mostra mais otimista que Eliana em relação ao sucesso do Projeto, e, apesar de pontuar alguns problemas da implementação, esses são moderados em sua fala.

Eles não acreditam que as coisas possam acontecer, porque quando se fala em coisa do estado a gente tem muita dúvida. Às vezes a gente está embarcando em uma canoa, acreditando numa coisa e a coisa não acontece. A gente investe e é furada, então a principal reivindicação está aí, na coisa não acontecer, você investe, trabalha, trabalha e não tem o retorno na escola de nada daquilo. Esta é a frustração e este é... De todos aqui. Uma coisa que você faz e você não acham que vai acontecer, você não acredita que isso aconteça. A gente tenta facilitar o trabalho. O grupo são 18 e é difícil a gente encontrar um horário para todos se encontrarem. Então a gente fez uma opção por qual dia a maioria pode, escolhendo três dias e a gente escolhe um, e a gente fez também horário separado por disciplina quando foi só discussão de conteúdo a gente fez um grupo menor para poder funcionar. Aí a gente fez as reuniões coletivas maiores quando a gente falou de interdisciplinaridade, a discussão do projeto... a gente tentou amenizar essas coisas. A gente encontrar com três pessoas é mais fácil do que encontrar 18. Então a gente tentou fazer, agora já tá ficando difícil, por exemplo, teve uma reunião que teve um maior número de professores presentes, mas teve outra que o número de professores foi baixa porque existe nestas questões também a questão de liberar o professor, porque não tem jeito de você conseguir um horário... Nem aos sábados, porque tem escola que está trabalhando todos os sábados por causa da greve. Então marcamos a noite, mas tem escola que não libera o professor, mesmo a gente justificando, pois acredito que isto é uma capacitação, porque o professor não vai agir aqui de um jeito e lá agir de outro... Mas não é fácil, tem escola que não libera... Existe certa... Eu acho que a superintendência poderia entrar do lado nosso... Mais... Para nos ajudar, não que eu acho que o professor tem que matar... Eu não vejo isso como perder uma aula, ele pode deixar uma atividade... O que tem acontecido que o professor não vem porque a outra escola não permite, e eu acho interessante que a gente percebe que a liberação do professor não é permitida, que há certa rivalidade... O fato de a

gente estar participando... Tem muitas escolas que o fato da gente estar participando não agradou a todos, entendeu daí a não liberação do professor... eu acho que é aí que a superintendência poderia nos ajudar efetivamente, porque não existe um horário, a gente não libera aula assim, mas o fato da gente não liberar não significa que a outra vai Ter que abrir mão, entendeu? (ELSA).

As dificuldades apontadas por Elsa a respeito da liberação dos professores já foram pontuadas por outros implementadores. escolas em relação à Escola-Referência, não. Uma relação de ciúmes por uma escola receber mais assistência por parte do Estado do que outras podem comprometer o objetivo maior que é fazer destas escolas Centros de Referências às outras.

Nesta relação, porém, mais do que ciúmes, há uma questão implícita que é o fato de umas escolas serem beneficiadas em detenção de outras que, às vezes, precisariam até mesmo mais. Neste ponto, o que estaria em jogo é uma questão de justiça, de igualdade de oportunidades, em que se dá mais a quem tem mais.

Sobre as discussões no grupo afirmam:

Olha, toda a discussão parte do que é comum para Minas Gerais e o que é que a gente quer para a nossa escola, então a gente leva a nossa realidade em conta, a gente não pode esquecer que aqui em Viçosa a gente tem a Universidade Federal, então a gente não pode perder mão disso que todo aluno, até o mais pobre tem um sonho, e o sonho dele é entrar nesta Universidade. Então eu acho que a escola que está nesta comunidade, não tem como desprezar este fato. Aí a gente é... Acho que faz parte da comunidade, é uma aspiração de nossos alunos, o mais simples... Quer, apesar de muitos... De ter uma auto-estima baixa acho que eles acham que não dá para ele, de ser muito distante, eles querem, é um sonho. Ele vê muito distante, mas quer. A gente recebeu uma verba para o GDP, para lanche, xerox, material básico para cada GDP, a gente recebeu, mas para a escola nada, só para funcionar para a gente... Porque todo o material a gente tem que disponibilizar para o professor. A gente tenta facilitar o máximo o trabalho do professor. Então tudo a gente tenta... Os textos... A gente dá o xerox pronto, a gente tenta imprimir tudo para ele só preencher... Tudo a gente faz para facilitar para ele. E este dinheiro é para isso... A gente tenta tornar o trabalho mais agradável possível, quando a gente recebe o professor para as reuniões a gente tenta organizar um lanche gostoso, fazer uma coisa diferente, a gente fez uma apresentação... Coisas diferentes para incentivar, porque já é muito difícil, então tenta organizar tudo direitinho para ser uma coisa agradável, eles acharem interessante. A gente não comprou nada. A gente só fez o básico que é o xerox, o lanche... E este recurso tem que durar até março. Então... São mil reais por GDP... (ELSA).

Percebe-se que as coordenadoras de GDP são as grandes responsáveis pela implementação, uma vez que são elas que fazem o Projeto funcionar na prática. São também elas que convivem com os conflitos, a falta de estímulo, as frustrações e o descrédito dos professores em relação ao Estado. Além de terem que administrar as próprias angústias, precisa administrar as dos colegas.

Todos os professores estão incluídos no PDPI, todos, não separaram isso. Então os que estão no GDP, estão no PDPI, não como coordenadores, mas como participantes. Fizeram quatro reuniões do PDPI e todos os professores participaram. Então a construção foi coletiva, os responsáveis faziam a reunião e a gente participava, então, todos os professores, independente de participarem ou não do PDP, participaram do PDPI. Agora o PROGESTÃO não, no PROGESTÃO é a diretora, a antiga vice e mais um professor. Então da escola são estes, mas eles também fazem parte do PDPI, a escola inteirinha faz parte do PDPI. Há interação... Está fazendo um projeto, a gente ajuda... Toda a parte do PDPI foi dividida com a participação de todos os professores, dividiram os grupos, cada um foi responsável por uma parte do projeto final... Então foi todo mundo envolvido, tanto no PDP, como no PDPI (ELSA).

Sobre o esquema de capacitação:

Eu acho interessante que um completa o outro, o PROGESTÃO é mais direcionado para a gestão, mas um completa o outro, a gente discutiu o PDPI tá muito relacionado com o que a discutiu no GDP. Tanto que a gente vê que tem ações no PDPI que só viabiliza porque discutiu no GDP. Então, a gente já discutiu antes lá e chega lá no momento e vê, mas a gente já discutiu isso antes lá, já conversamos antes, por exemplo, a gente tem toda uma parte de mudança da escola, é geral, né. No PDPI é geral né, o que é preciso para melhorar a qualidade... Então a gente já discutiu isso no GDP, que é preciso para viabilizar a proposta da disciplina, você já discutiu no GDP, então quando você chega no PDPI, é para formalizar, fazer o projeto de execução, você já sabe o que está precisando. Então um acaba completando o outro (ELSA).

Elsa e Eliana estão em outro nível e problematizam a implementação, tratando das dificuldades e pressões sofridas no percurso. Percebem-se momentos que mudam a estrutura inicial, adequando-a as “condições” reais da escola. Questão relacionada à dupla ou tripla jornada de trabalho falta a reuniões e ou aulas nas escolas, sobrecarga de trabalho, demora nas respostas dos Orientadores sobre as dúvidas e outras são verbalizadas.

Alguns dos problemas de implementação por elas verbalizados são endossados por Dora, Dulce, Carmem e Celeste, e se constituem em questões de base, que parece nem mesmo fazer parte da realidade de Afonso, Antônio Bento, Ana Beatriz e Benedita, como é o caso do funcionamento da Rede, por exemplo. Percebe-se que são mesmo Elsa e Eliana as gestoras das mudanças. Enfrentam dificuldades e desafios para cumprir as tarefas, seja realizando-as em lugar dos professores do grupo que coordenam, seja lançando mão do próprio dinheiro para enviá-las, ou, ainda, aumentando a própria carga horária de trabalho para não deixar transparecer aos colegas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da implementação.

A implementação, então, apresenta diferentes faces, de acordo com os diferentes implementadores. O discurso dos sujeitos, elaboradores e implementadores do PDP mostram que ela vem ocorrendo de forma mais tranqüila para os primeiros, e em meio a “tensões e conflitos” para as segundas e terceiras. Mostra que os discursos instituídos pelos primeiros inscrevem uma subjetividade na forma de ser e agir dos diferentes participantes. A premissa aqui é a de que o PDP, na forma como está sendo implementado pelos diferentes agentes, pode estar legitimando formas de ação política e econômica silenciosas nas ações de cada um.

Desenvolvimento profissional

Teorias que analisam os efeitos de programas de formação continuada na prática do professor consideram a necessidade de que os mesmos estejam inseridos num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. A escola, então, deve ser entendida como unidade básica para o desenvolvimento do ensino e os conteúdos disciplinares devem estar ligados a aspectos da organização curricular, metodologias de ensino e concepções de aprendizagem dos professores. Consideram que os problemas cotidianos dos professores devem estar presentes nos programas, de forma que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria utilizada como instrumento de uma melhor compreensão da prática (GARCIA, 1999, MIZUKAMI, 1998).

O PDP parece contemplar essas medidas. Para Eliana houve mudanças.

Uma das coisas que eu acho que realmente pode estar mudando alguma coisa é esta visão de trabalho interdisciplinar, porque todo mundo tem esta visão, todo mundo sabe o que isto, todo mundo fala sobre isso, tenta trabalhar dessa forma, mas nunca sentou para fazer isso, então desta vez... Até para o cumprimento da tarefa a gente tem que fazer. Então está tendo uma visão melhor... De como trabalhar, como fazer... Como fazer estes projetos que você pode rolar mais uma área. Então isto está sendo muito bom, até os professores percebem que é sentar com o outro e falar isso, né... Porque a gente sabe não conseguia este tempo para fazer isto... A gente sabe que tem que fazer, mas como fazer? Em que momento? A gente ta sempre fazendo... Também a visão da matéria, né... Alguns professores têm visto, assim, a do jeito que eu trabalhava..., realmente eu posso fazer dessa forma..., tem gente achando o contrário também, né, achando que deste jeito vai piorar... Que do jeito que ele trabalha é melhor... Eu acho que não porque você trabalha com consciência, que enquanto você não tiver consciência da necessidade da transformação ela não vai acontecer. Então se você fala assim, vão transformar..., você pode até topa fazer projeto, eu vou tentar mudar... Mas aquilo é uma questão de continuidade né, isso depende de uma capacitação continuada, você tem que ter continuidade com isso aí para dar certo. Até a pessoa pode chegar até ter uma visão que seria interessante trabalhar daquela forma, mas se não for proposta esta continuidade... Não muda... Normalmente as pessoas precisam ter mais prática, exigem muitos momentos, as pessoas estão ocupadas. Então às vezes, um discurso diferente, algumas coisas na sala de aula pode até ser... Mas, uma escola mudar... Não muda não (ELIANA).

Você tem que ter consciência mesmo e até tomar consciência... Leva um tempo... É a mesma coisa do lixo né, você sabe que tem que reciclar o lixo, mas até você conscientizar que você tem que reciclar o lixo, mas até você colocar o lixo em compartimentos separados... Quanto tempo leva para a sociedade ver... Se conscientizar disso (ELIANA).

As contribuições apontam para a formação de grupos no trabalho interdisciplinar ou mesmo na superação das dificuldades para implementar o PDP. As contribuições pontuadas por Elsa não diferem muito disso.

Eu acho que a gente começa a discutir, eu acho que desde o momento que a gente começa a conversar, mesmo que a gente não receba nada da secretaria, eu acho que a gente já está mudando um pouco a forma de pensar, a gente consegue conversar com o professor de outra disciplina e tentar trabalhar junto, então eu acho que isso está mudando um pouco, porque se você começa a discutir você vai abrindo mais espaços. É claro que muito da proposta precisa de dinheiro, mas nem tudo da proposta precisa. Então esta parte da reunião, da gente tentar planejar coletivo, eu acho que está sendo bom independente do que vier, eu acho que já teve assim esta discussão, da gente trabalhar... De chegar ao outro as disciplinas, vê o que a gente pode fazer junto... (ELSA).

Acho que tudo que a gente estuda, contribui... Então eu acho que o fato da gente já ter discutido... Tanto tempo durante este ano todo, acho que fez a gente unir mais, mas isso é que aconteceu mais, a gente conhece mais os professores, a gente juntou mais e eu acho que isto é que é importante independente do que vem, por exemplo, a gente precisa de um monte de coisa, mas o que a gente pode fazer sem depender deste monte de coisa... (ELSA).

É interessante notar que os professores levam em conta o que podem fazer sem depender da Secretaria, caso ela falhe com os recursos materiais. Percebe-se que há um clima de desconfiança por parte dos professores o tempo todo e que os mesmos se previnem, caso a SEE deixem-nos desprovidos de condições de trabalho.

A gente não discute, mas, a gente... Quando a gente foi discutir a interdisciplinaridade, a gente viu que tem umas coisas que a gente pode fazer independente do que pode acontecer... A gente pode mudar no planejamento para melhorar a situação, muito da proposta não funciona sem algumas mudanças, eles falam de Internet, de prática de laboratório... Então muita coisa vai precisar realmente de dinheiro, mas tem coisa que não... As coisas que não a gente pode trabalhar junto, independente. E eu acho que isto que é a diferença, a gente trabalhar junto... Saber da onde que pode... Crescer... A partir do momento que a gente passou a discutir a proposta em relação à disciplina, estamos em área diferente, mas se a gente já discutiu, por exemplo, que a física está ligada na matemática, está ligado na Geografia, a gente sabe que pode trabalhar junto, não precisa ser no mesmo momento, mas a pessoa já sabe, ela tem uma visão de como as coisas podem integrar... Então eu acho que isto pode mudar (ELSA).

A diferença entre este Projeto e outros que já participaram é percebida pelas professoras coordenadoras de GDP e, apesar de haver desconfiança em relação à incorporação do conhecimento por elas produzido ao CBC, há um investimento próprio, pessoal no Projeto. A participação delas no processo de formulação do CBC é de suma importância, devido ao conhecimento que possuem sobre a escola, o ensino e eles próprios. Deveriam, portanto, ser vistos como sujeitos ativos da elaboração, permitindo a existência de espaço para o crescimento profissional.

Nesse sentido, o PDP parece ser condizente à literatura que o inspirou. Percebe-se que buscou a elaboração curricular por meio da participação dos professores, considerando suas vivências e experiências em

sala de aula e a participação na elaboração da proposta curricular, além de partir-se do interior das escolas.

Os estudos realizados por Garcia (1999) mostram que as aprendizagens da prática apresentam uma significativa relevância no processo de aprendizagem profissional. A capacitação profissional deve ser um processo a se realizar na própria escola, no ambiente de trabalho, com poucas intervenções externas, pensada dentro de um conjunto de fatores que reconheça a capacidade do professor em ensinar e aprender, como sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados.

Monitoramento e avaliação

Nos discursos dos diferentes participantes do PDP sobre o monitoramento e a avaliação, houve interpretações variadas do que seriam esta avaliação e este monitoramento. Sintoma de que estes não foram objeto de discussão na implementação do projeto. A diferença de interpretação varia de acordo com os níveis hierárquicos ocupados no PDP. Enquanto Afonso, António Bento e Ana Beatriz pensam em uma avaliação mais controladora, as Orientadoras de GDP pensam em avaliação contínua do desenvolvimento das tarefas e do projeto.

No caso dos GDPs os coordenadores acompanham os professores que cada um tem um trabalho individual e um trabalho em grupo, um consenso, a gente vai acompanhando... Nós coordenadoras temos que passar isso para as orientadoras via Internet... Então elas vão recebendo o trabalho e vão tendo uma noção de cada grupo, de que ponto está né, se tá trabalhando de acordo com o calendário... Embora isso tenha gerado alguns problemas porque muitos grupos lá, falaram que enviaram os trabalhos e eles não tinham chegado... Porque a Internet estava assim... Muito confusa... Inclusive a nossa orientadora diz que não consegue abrir o e-mail dela na casa dela, não entendo isso... Então, se você manda alguma coisa e ela não tem acesso em outro lugar naquele momento... Na casa dela ela não consegue... Então não sabe se chegou, se não chegou... Nós pedimos também que houvesse um retorno para saber se as tarefas haviam chegado... Porque às vezes você envia, mas você não sabe se chegou, então o monitoramento... Parte dele deve ser feito por meio destas tarefas que estão sendo enviadas... E lá não sei... (ELIANA).

Mandamos o consenso de todos eles. Existe um formulário na Internet para cada tarefa, cada consenso de cada tarefa. Então eu envio o consenso da Geografia do Ensino Fundamental, do Ensino Médio... História Fundamental, média... Educação Física Fundamental e Média... E Biologia... Então é o consenso de sete grupos. Tem comentário sobre tarefas que eles estavam

fazendo, tarefas específicas aqui da escola... É uma forma de eles estarem acompanhando. Agora de lá para frente eu não sei como que eles estão acompanhando. E tem a Dora também que faz o contato direto. O regional (ELIANA).

A visão de monitoramento e avaliação explicitadas por Eliana vai ao encontro da visão de Celeste, Carmem, Dulce e Dora.

Elsa também não apresenta uma interpretação diferente.

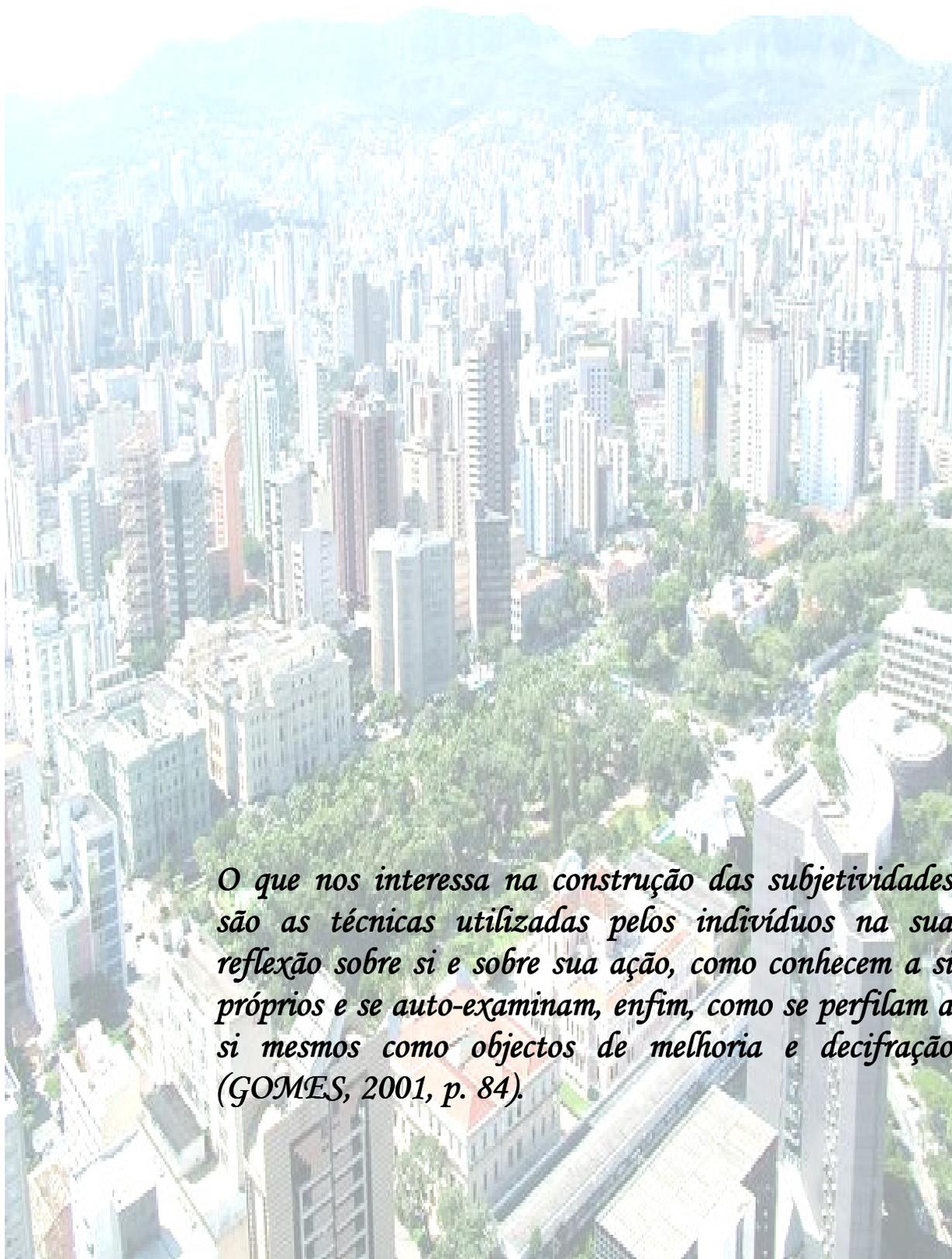
Toda a reunião a gente tem que tirar um consenso, de todas as disciplinas. Então a gente tem que enviar todas as reuniões, às vezes está atrasado porque falta um detalhe... Então a gente tem que enviar tudo junto, então só falta esta parte... Tem alguém específico para a disciplina... Disciplina de matemática, você envia as tarefas que você realizou. Cada Orientador tem a sua orientadora (ELSA).

É importante lembrar que a avaliação de desempenho, tão comentada por Afonso, parece se constituir no indicador básico para o acesso à carreira. Entretanto, a mesma não fora discutida pelos professores, não fora mencionada sequer uma vez. Eles parecem ter priorizado o trabalho de elaboração curricular, cobrado em tarefas do *site* da internet, em detrimento da avaliação de desempenho, que não fora cobrada pela SRE. Dessa forma, correm o risco de ficarem vulneráveis às formas avaliativas traçadas pelo Estado.

As narrativas dos participantes do terceiro nível de implementação mostram que, na medida em que vão mudando a hierarquia do projeto, as informações são menos claras. Fato que pode comprometer a idéia inicial e mudar o rumo do pensado inicialmente. Assim, é no gerir o projeto que os implementadores vão se deparar com os problemas reais para a sua efetivação; além de uma não compreensão do processo como um todo, há os problemas referentes à rede de comunicação, aos recursos materiais e humanos, dentre outros inerentes ao contexto escolar.

Os dados mostram que os discursos instituídos pelos implementadores do primeiro nível inscrevem uma subjetividade na forma de ser e de agir dos segundos e a uma atuação diferenciada dos terceiros. A

implementação, então, é traduzida de forma diferenciada, podendo seguir caminhos não planejados pelos primeiros.



O que nos interessa na construção das subjetividades são as técnicas utilizadas pelos indivíduos na sua reflexão sobre si e sobre sua ação, como conhecem a si próprios e se auto-examinam, enfim, como se perfilam a si mesmos como objectos de melhoria e decifração (GOMES, 2001, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, considerar-se-ão os principais focos de investigação presentes nos três capítulos anteriores: conhecimento do PDP, concepção, implantação, desenvolvimento profissional, monitoramento e avaliação. Embora os diferentes participantes apresentem conhecimento diferenciado sobre o projeto, e a implementação tenha problemas sob a ótica dos participantes do segundo e do terceiro nível, principalmente no que se refere à disponibilização de recursos humanos e financeiros, o projeto Escola-Referência se apresenta como um avanço em se tratando de políticas estaduais para a formação continuada de professores.

O mesmo trouxe elementos considerados essenciais do ponto de vista da literatura sobre formação e aprendizagem da docência, incluindo competências, como a escola em rede, que pode ter valor peculiar em se tratando de conteúdo para programas de formação de professores e a sua utilização na difusão do conhecimento da prática.

Conhecimento do PDP

O conhecimento dos elaboradores e implementadores sobre o PDP estão relacionados à hierarquia dos participantes. Ou seja, à medida que diminui a hierarquia, mais distantes são as informações dos implementadores, chegando a serem confusas, obscuras, distantes para algumas das participantes. Percebe-se que as/os quatro participantes ligadas/os à Secretaria do Estado de Educação possuem grande conhecimento de todos os processos e objetivos do Projeto. Já as seis participantes implementadoras - contratadas para determinada função (as Orientadoras de GDP); ou funcionárias da Superintendência Regional (as técnicas Operacionais); e as professoras da Escola-Referência (Coordenadoras do GDP) - entraram no Projeto sem saber direito do que se tratava. Tomaram conhecimento da proposta já para exercer a função de implementadoras.

Outro ponto pertinente de se comentar, no que se refere à forma como cada um tomou conhecimento do PDP, é o significado que o Projeto possui para cada participante. Se, para o Afonso, poderia ser o seu sonho tornando-se realidade, para a Celeste e a Carmem, pode ter sido apenas um trabalho a mais, uma forma de aumentar a renda. Se, para Eliana e Elsa, era a oportunidade de fazer das escolas que trabalhavam uma escola melhor, para Dora e Dulce poderia ser apenas o cumprimento de mais uma das tarefas dentro da Superintendência.

A reconquista da excelência da escola pública mineira, trazida de forma saudosista pelo professor Afonso em sua entrevista lembrando os “bons tempos da escola”, condiz com a afirmação da Professora Celeste, que reafirma o quanto a mesma foi boa, de qualidade. Parece que a não execução estava associada, naquele momento, aos inúmeros problemas de ordem política, social, cultural e econômica que assolavam e assolam a escola de hoje, e que a “democratização” marca a grande diferença da escola dos tempos de ontem e as escolas de hoje.

Magalhães e Stoer (2002) afirmam que, ocorrendo a democratização do acesso para os diferentes níveis de ensino, apenas em forma de quantidade, a entrada dos que estavam fora da escola obrigou a nova tomada de posição das diferentes classes sociais sobre a escola, ainda mais considerando as transformações atuais no mundo do trabalho e as “garantias” de qualidade de vida. Isso levou a uma reconfiguração da escola pública. A forma como essa massificação vem acontecendo, muitas vezes, não é analisada pelos professores e grupos sociais, que a vêem como um ataque a instituição escolar e realizam análises ingênuas sobre a baixa qualidade de ensino e de aprendizagem.

Magalhães e Stoer (2002) assinalam duas questões para o enfrentamento desta problemática: a) uma, de ordem pedagógica, em que o processo de ensino e aprendizagem é centrado na pessoa e nas características pessoais e coletivas dos estudantes; na compreensão do conhecimento, que deve capacitar o indivíduo para dar respostas a

determinadas situações; no valor formativo para além do processo de recontextualização pedagógica e no desempenho escolar; b) outra, de ordem política, vinculada à primeira, na medida em que o processo formativo fornece aos indivíduos a capacidade de decidir por si próprio, de serem autônomos e reflexivos – o que não é compatível com um processo de individualização, de um indivíduo isolado, sem escolha. Contudo, este processo de formação relaciona-se à construção de um novo “mandato político para a escola pública”; chegar-se-ia mesmo a constituir um caldo de cultura democrático e participativo nos processos e conteúdos aprendidos e construídos como parte de um todo maior, que é a sociedade democrática para todos.

A discussão acima leva a questionar se o fundamental não seria sublinhar a reconfiguração das diferentes posições acerca da escola pública atual. Para isso, o ofício do professor requer formas de ensino e aprendizagem que passam pela produção de saberes que depende do desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógicos dinâmicos e baseados nas vivências sociais e culturais do aluno.

Concepção da proposta

A concepção do PDP ou, as teorias que o embasam, não é explicitada por nenhum dos elaboradores e/ou implementadores em seus discursos. Alguns excertos dos discursos, porém, mostram que a mesma tem como base a epistemologia da psicologia educacional cognitiva, considerando especificamente estudos recentes sobre pensamento do professor, apesar de Antônio Bento tê-lo dito como de base interacionista.

A abordagem construtivista mantém a tradição de melhoramento social das Ciências Sociais e a idéia de que o progresso deve ser alcançado por um conhecimento prático, funcional.

A primeira frase, do primeiro excerto selecionado nas entrevistas, justifica a elaboração do PDP pela relevância que representa na implantação da política estadual e deixa claro que essa se desenvolveu a partir da década de 90. Nos excertos seguintes, palavras como: diferente, inovadora,

permanente, coletivo, novo, construção e outras, aparecem várias vezes, empregadas de diversas formas nos discursos dos elaboradores.

Estas palavras trazem uma concepção, um modo de pensar o currículo, o ensino e a formação do professor. Ou seja, designam padrões que se juntam às discussões sobre gerência local, processo de decisão partilhado, reformas da formação docente voltadas para um professor reflexivo e uma pedagogia construtivista.

Essa reestruturação propostas pelos sistemas de educação das reformas estatais enfatiza, então, um novo tipo de gestão. É importante para uma nova gestão que as verdades dos discursos sejam aceitas pelos indivíduos, mas isso requer a intervenção do estado no setor público, de modo que os indivíduos as aceitem racionalmente ou se envolvam em sua gestão (PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004).

Neste sentido, os especialistas ganharam proeminência à medida que se tornaram os especialistas privilegiados nas recentes reformas educacionais e curriculares. À medida que ganharam centralidade, outros saberes, menos codificados, menos especializados, de compreensão da conduta humana, podem ser deslocados e desclassificados (*idem*, 2004).

Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), “as linguagens gerenciais de escolha, voz, contratualismo, e delegação são os quatro instrumentos da reforma” (p.87) que também informam os princípios da autogestão na vida cotidiana.

Neste tipo de gestão os professores devem acreditar no que fazem e desenvolver uma atmosfera que envolva os alunos na aprendizagem. Também se sugere que os professores precisam cuidar de suas classes, o que requer envolvimento em todos os aspectos do desenvolvimento. Apóiam-se idéias muito parecidas de envolvimento e paixão no desenvolvimento do ensino bem-sucedido e na capacidade individual de se desenvolver.

O que se questiona é se, na medida em que uma política é sustentada pelo discurso da reflexão, da autogestão e da autonomia, os diferentes participantes não deveriam ter uma maior clareza de sua

concepção? Percebe-se que os seus fundamentos estavam embasados na teoria, mas quais foram as condições propiciadas para que cada nível pudesse refletir sobre o que fazia?

A formação continuada é uma alternativa conveniente em momentos de avanço tecnológico, de necessidades de formação permanente. Esta deve acontecer na própria escola e gerida pelos participantes de acordo com as necessidades de formação (GARCIA, 1999). Acredita-se, porém, que apesar da política trazer na teoria esta concepção, não deu aos professores as condições materiais para que a mesma se efetivasse.

Percebe-se que os diferentes participantes não detiveram o conhecimento da política. Nesse sentido, acredita-se ser esse um dos grandes entraves que interferiram no avanço da política.

A implementação

Para discutir como se deu a implementação do PDP, é importante retornar aos três níveis das políticas educativas mapeadas por Cortesão, Magalhães e Stoer (2000). Isto, porque, para os autores, os processos de decisão na implementação da política estão localizados em determinados lugares da geografia política. Distinguem, ainda, a sua concepção (orientação da mudança a implementar), das políticas concretas materializadas (implementação – elaboradas a partir da primeira).

O processo de elaboração e implementação de políticas educacionais é estudado pelos pesquisadores acima tendo em vista três níveis. No nível um, encontram-se os processos de decisão. Neste encontra-se os autores considerados as comunidades acadêmicas. As políticas e as decisões concretas estão no nível intermediário (nível dois). Já o processo de interpretação/implementação é constituído pelos burocratas, professores e pais (nível três). A tentativa é a de realizar uma leitura destes níveis para analisar o PDP.

Assim, no nível um coloca-se o professor Afonso e o professor António Bento, cujos discursos mostram mais propriedade e esboçam a

concepção da política. Contudo, estas concepções são traduzidas por meio das implementadoras, que fazem o contato, e “transportam” o diálogo aos professores. Pode-se entender, então, que em política, ainda que cada um responda de acordo com o lugar que ocupam, os diferentes níveis de implementação não neutralizam os processos de decisão.

Percebe-se que são a orientação da política está concentrada no primeiro nível de implementação. Neste, está a cabeça, a idéia, o sonho, o abstrato. É neste nível que foi traçado as decisões, as tarefas, o tempo, o espaço e o lugar de cada um na implementação da mudança.

A materialização destas políticas começam a acontecer no segundo nível, quando são pensadas concretamente. Aí é que o tempo e o espaço da política começam a ser testadas e então questionadas. Percebe-se que Celeste e Carmem trazem questões do plano concreto relacionados as condições físicas para a implementação, quando se referem ao uso do dinheiro gasto pelas professoras para enviar as tarefas.

A rede foi outro ponto falho do projeto. Uma vez prevista a utilização da rede para que o projeto fosse implementado, a mesma não fora oferecida as escolas. É possível perceber no terceiro nível de implementação, que é onde a política se concretiza nas escolas, que a rede foi um das dificuldades muito citada pelas professoras. Sem deixar de levantar a questão referente ao tempo dos professores e o tempo do programa, que mais uma vez não fora adequado.

Stoer, Cortesão e Magalhães (1998) apresentam duas vertentes para o processo de elaboração e implementação das políticas educativas: a determinação, que implica que há algo por trás das políticas educativas e visa saber a quem elas servem. Stoer considera que quando a determinação de uma política é de fundamentação Marxista ela está sempre relacionada à questão econômica. Para fazer frente a esta determinação Marxista, Ball (2001) cita Foucault, que desenvolve outra noção de poder, não sendo mais só de determinação econômica. Tratam-se dos micro-poderes. Nestes, sugere-se a delimitação, onde há várias possibilidades em vez de uma, ou seja – um

leque de possibilidades. Para Ball (2001), na delimitação o poder é mais complexo – não só na elaboração de propostas, mas também na implementação. O poder, então, não estaria somente no Estado, pois entra e se espalha na sociedade civil (escola, comunidade etc.). Assim entendido, o poder do Estado é diluído, e a determinação do Estado é indireta. Sugere-se, então, que é preciso, ao analisar o contexto da política para implementá-la, considerar também as condições da escola, dos professores e os recursos disponíveis, uma vez que estes são os micro-poderes exercidos no momento da implementação, de acordo com os objetivos e valores de cada participante.

A discussão apresentada por Ball (2001) encontra respaldo em uma outra, também presente em Stoer e Magalhães (2005), a respeito da mudança e seus processos de decisão em relação às ações da implementação. Considera-se que os processos de mudança não podem mais ser dominados como eram nas sociedades tradicionais. E se a mudança não pode mais ser dominada, o melhor é *surfear*, *pilotar* e *gerir* a mudança através das pequenas narrativas, o que pode ser feito em termos mais reflexivos.

Considerando o contexto das políticas educacionais mineiras, e retomando ao primeiro parágrafo deste tema, o *surfear* a mudança significa atuar no processo de decisão, no contexto do momento, das necessidades e dos desejos; *pilotar* a mudança é assumido por um conjunto mais amplo, mas é algo vago, de metas organizacionais e/ou objetivos pessoais a médio/longo prazo, deixando a decisão às escolhas táticas; já *gerir* a mudança implica a assunção de um topo de decisão mais reflexiva, é o lidar com a mudança mais diretamente.

Neste sentido, a reflexividade não corresponde ao domínio cognitivo do real e da mudança, mas é antes uma possibilidade de lidar com a mesma. A mudança pode então ser pilotada, surfada ou gerida, mas nunca previamente estabelecida e direcionada (STOER, CORTESÃO e MAGALHÃES, 1998).

O que os autores almejam é considerar os diferentes “terrenos” da implementação das políticas educacionais. O desconstrucionismo e o

pragmatismo, no que diz respeito à tomada de decisão, não são legitimações sem um processo de reflexão. Ao contrário são assunções reflexivas de que a criação de sentido é uma tarefa individual e coletiva na medida em que o conhecimento se dobra ao real, integram-no narrativamente e produzem sentido. Ao idealizar um processo de mudança, então, não é possível determinar-se um único caminho, afirmar-se para onde ela vai. São as diferentes traduções e as diferentes práticas pedagógicas que “determinarão” o seu rumo, que também não é fixo.

Desenvolvimento profissional

Para discutir este tema considera-se importante retomar, ainda que brevemente, as teorias que o embasam, sobre as políticas de formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor.

Teorias que analisam os efeitos de programas de formação continuada na prática do professor consideram a necessidade de que os mesmos estejam inseridos num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular. A escola, então, deve ser entendida como unidade básica para o desenvolvimento do ensino. Aos conteúdos disciplinares devem estar ligados aspectos da organização curricular, metodologias de ensino e concepções de aprendizagem dos professores. Considera-se que os problemas cotidianos dos professores devem estar presentes nos programas, de forma que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas, e a teoria utilizada como instrumento de uma melhor compreensão da prática.

O PDP pareceu coerente à literatura que o inspirou. A participação dos professores na elaboração do CBC no nível da escola, se constituiu em estratégia de desenvolvimento por meio da formulação do currículo, levando em conta o conhecimento que possuem sobre a escola, o ensino e eles mesmos. A capacitação profissional dos mesmos foi realizada na própria escola, no ambiente de trabalho, porém controladas por avaliações externas. O conjunto de fatores que proporcionaria o ensinar e o aprender foram pensados, não fora oferecidas porém as condições para que as mesmas se desenvolvessem.

A diferença entre este Projeto e outros que as professoras já participaram é, inclusive, notada e comentada pelas implementadoras e coordenadoras de GDP, ainda que haja desconfiança em relação à incorporação do conhecimento por elas produzido ao CBC.

Outras contribuições em relação ao desenvolvimento profissional docente são mencionadas pelos elaboradores e implementadores, seja na apropriação da ferramenta (computador), na formação de grupos, no trabalho interdisciplinar ou mesmo na superação das dificuldades para implementar o PDP.

Ao analisar o discurso dos participantes a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, percebe-se que as avaliações diferem, de acordo com a hierarquia ocupada no programa. Se, para Afonso, António Bento, Ana Beatriz e Benedita, o desenvolvimento profissional dos professores parece algo certo; Carmem, Celeste, Dora e Dulce não o percebem; diferenciam o desenvolvimento das coordenadoras de GDP dos professores por estarem mais envolvidas, ou pontuam algumas dificuldades. E, Elsa e Eliana, por serem pessoas preocupadas com o próprio desenvolvimento, investem na carreira, e estão em crescimento contínuo.

Isso se deve ao fato de as linguagens, narrativas e imagens do novo professor que circulam nos projetos de reformas produzirem idéias a respeito do professor participativo, da colaboração, da pesquisa-ação, da construção do conhecimento e da tomada de decisões escolares descentralizadas, entre outras coisas. A finalidade explícita de reformas deste tipo é aumentar o profissionalismo dos professores, que deve ser alcançado por um aumento na profissionalização do conhecimento. Elas fazem com que os professores sintam-se confiantes de que os projetos irão atingir os seus objetivos pessoais e sociais. Essas estratégias incluem noções tais como “professor reflexivo” e “pesquisa-ação”.

De base construtivista, o projeto valoriza a participação do professor na elaboração curricular, o fortalecimento da gestão da escola, a formação de grupos de estudos dentro das escolas. As estratégias de

desenvolvimento profissional docente propõem ao professor um conhecimento que é contingente e plural, e concebem o novo professor e o novo estudante como “pessoas capazes de resolver problemas, como constituídos de subjetividades flexíveis”. As reformas pedagógicas pretendem ajudar os professores a construir sua identidade profissional por meio da cooperação e da iniciativa individual. Enfim, as atuais reformas (diferentemente das anteriores, que viam ao professor como um objeto de mudança, como um fazedor não pensante), redescobriram o professor como um ser pensante, além de um ser que faz.

Monitoramento e avaliação

No que se refere ao monitoramento e avaliação do PDP, percebe-se que os diferentes participantes pensam-na de forma diferente. É interessante notar que os elaboradores do Projeto (primeiro nível), em sua maioria (Afonso e Ana Beatriz), pensaram logo em uma avaliação do sistema, enquanto as participantes do segundo e do terceiro pensaram no acompanhamento da implementação. Pode-se dizer, então, que o pensar a avaliação está diretamente ligada à prática profissional de cada um. A avaliação do processo, necessária para o desenvolvimento do indivíduo, e para diagnosticar e corrigir possíveis problemas na implementação, não é mencionada por nenhum dos participantes.

Nos documentos de lançamento das Escolas-Referências afirma-se que o monitoramento se constituiria em um processo de acompanhamento contínuo, sistemático e detalhado de todas as ações programadas, verificando se a implementação estaria sendo realizada conforme o programado. A avaliação, segundo o manual, é o processo de análise dos resultados e impactos verificados com a implementação das ações do projeto. Visaria assim verificar se houve mudanças na direção esperada; quais os benefícios e valores agregados gerados pelo projeto? (MINAS GERAIS, 2004a). Esta seria uma avaliação necessária, tendo em vista que diferentes sujeitos estariam envolvidos no processo. Parece, entretanto, que a mesma não foi viabilizada durante o processo. Já a avaliação mencionada por Afonso na entrevista

estava prevista no manual dividida em duas etapas: avaliação da aprendizagem, por meio do exame da proposta de metodologia de avaliação anual da aprendizagem; e avaliação de desempenho, por meio da discussão da proposta de metodologia de avaliação anual da aprendizagem, a ser adotada pela SEEMG. Estas deveriam ser objeto de estudo e discussão durante o primeiro ano de implementação e não ocorreram.

Ao dizer que o plano de carreira vai “valorizar os melhores profissionais, aqueles que investem na carreira”, outras questões de fundo como as condições de trabalho, de vida e de pobreza do professor mineiro não são problematizadas. Outra questão aqui problematizada é a importância dada ao gestor escolar no processo de avaliação e monitoramento do PDP. É ele o principal elemento da reforma, e ser um bom diretor significa ter um bom desempenho na escola, o que lhe concede outro lugar. A política, então, lhe atribui uma responsabilidade maior, diferente dos demais elementos do grupo.

Enfim, as análises aqui realizadas incluem as diversas modalidades de enunciação das narrativas, sem pretender remeter à função edificante de um sujeito, mas sim, manifestar sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que ocupa quando fez o discurso.

Um final que apenas de esboça

Os elementos apresentados neste trabalho, sob as lentes do referencial de análise e diante a realidade da escola brasileira, deixam mais perguntas do que respostas. Os eixos, em relação aos quais as políticas educativas vêm sendo elaboradas e implementadas nas últimas três décadas em especial, fazem-nos perceber esta como mais uma proposta, que visa a suprir as desigualdades sociais por meio do mínimo de escolaridade à população.

Sob uma orientação economicista, as políticas educacionais são apresentadas em uma relação custo e benefício. Dentre estas, a formação e

capacitação de professores à distância e em serviço, a reestruturação administrativa e organizacional, desenvolvimento das competências administrativas e profissionais, sistemas de avaliação por desempenho, persuasão dos pais acerca do valor educacional, mobilização da comunidade etc., têm assumido um caráter estratégico. Da mesma forma, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para os alunos das camadas populares apela para uma descentralização da escola que incentiva aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa; a metodologia de investigação-ação torna-se crucial, pela capacidade que possui de influenciar a maneira como os professores nas escolas re-apresentam o conhecimento aos alunos.

É importante fazer parênteses, chamando a atenção para a questão das contribuições das parcerias na implementação destas políticas educativas em que a comunidade é convidada a participar. Os estudos sobre as parcerias destacam-se pelo fato deste conceito ter tornado o jargão das organizações internacionais. Que parceiros são esses, convidados agora a fazer parte da escola? Qual é a real função desta parceria? Se, por um lado, há uma teoria que os analisa como co-responsáveis pela educação das crianças na escola, por outro, há também outra, que diz que se trata da transferência de responsabilidades educacionais por parte do governo para a comunidade que, a cada dia, assume mais esta função, seja por meio dos amigos da escola, das associações comunitárias ou mesmo assistencialistas, ou ainda, trata-se de uma nova forma de governar. A formação continuada, neste sentido, sob o discurso de descentralização e de autonomia das escolas, pode vir a desenvolver-se, na prática, como um reforço do controle por meio do sistema de financiamento, avaliação de desempenho para progressão na carreira.

Neste sentido, a Escola-Referência aborda a parceira enquanto forma de fazer da comunidade uma aliada da escola. Considera que, se sentindo como responsável pela instituição será também a sua guardiã, valorizando a escola e não degradando o patrimônio público.

Contudo, o PDP se apresenta como uma experiência inovadora em termos de Projetos de Desenvolvimento Profissional de Professores, seja pela sua estrutura, seja pelos elementos considerados como norteadores da elaboração e implementação da política: valorizar e proporcionar o trabalho coletivo na escola e com isso a troca entre os pares; desenvolver a cultura de estudo no professor; desenvolver a autonomia e a capacidade de investir no próprio desenvolvimento; propor o desenvolvimento profissional por meio da implicação dos professores em uma proposta curricular; investir na disposição das pessoas em aprender enquanto desenvolvem o ensino; valorizar os problemas cotidianos dos professores na elaboração do programa, de forma que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas; inserir os professores num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular, metodologias de ensino e concepções de aprendizagem dos professores; entender a escola como unidade básica para o desenvolvimento do ensino e como centro de formação dos professores etc.

Essa é uma política para escolas que já se mostravam empreendedoras, que investiam em seu desenvolvimento profissional e, nesse sentido, acredita-se que o fato de investir mais justamente nestas escolas, não pode vir a constituir-se numa via de mão dupla, de forma a produzir ainda mais desigualdade. A forma como a política é colocada, as condições de “escolhas” das escolas e o investimento às mesmas, parece se converter no dar mais justamente a quem tem mais.

Ao perguntar a Afonso sobre o investimento nas diferentes escolas, ele foi bem explícito ao dizer que o tratamento dado às escolas-referências será diferenciado, mas que nas avaliações do estado se espera o mesmo resultado. E, uma vez observada a dificuldade das escolas-referências com a implementação, com a falta de recursos humanos e financeiros, como será para as demais escolas que já possuem recursos a menos e condições inferiores?

Stoer (2001) faz uma análise do papel da escola com a globalização. Diz ele que com a globalização o contrato social encontrou-se em

renegociação, tomando como base uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação, novos direitos e novos deveres do cidadão. Neste sentido, a escola passou de reprodutora da desigualdade, também a produtora da exclusão social. Portanto, com a passagem para o pós-fordismo e para a época da crise do Estado de Bem-estar, a escola para todos desarticulou-se com um sistema produtivo que desenvolveu o desemprego estrutural, tornando-se numa fonte de injustiça social.

O Estado assumiu-se como Estado-regulador, como mediador do novo processo de concertação social passando pela preocupação de garantir a competitividade em face de um mercado cada vez mais mundializado. Programas de educação multicultural foram promovidos e, pela “preocupação” com o sucesso de todos os alunos, tentaram garantir para todos os indivíduos trajetórias de adaptação e desenvolvimento.

Estes programas, ao serem elaborados, tiveram como base de sua articulação os estilos de vida dos estudantes, as diferenças culturais e a valorização das diferenças nas escolas. Tenderam também, ao “imediatismo dos seus efeitos no sistema resultando a um pluralismo cultural benigno dentro da escola que se revela ingênua” face aos estatutos sociais desiguais dos diferentes grupos sociais e desarmado perante o Estado. Assim, o Estado, apesar de suas “boas intenções”, continua a promover uma política educativa que justifica uma cidadania política de negação dos particularismos e das especificidades culturais (p.258).

Neste sentido, vale lembrar a posição das políticas do Banco Mundial, de uma ênfase na expansão do ensino vocacional em 1980, com o relatório de 1995, que além de desvalorizar o ensino vocacional nas escolas, coloca a tônica no ensino formal para todos e na aquisição de aptidões básicas. Ao mesmo tempo, propôs medidas no sentido da privatização, da promoção de competição entre escolas, da sua gestão empresarial e da fiscalização pelos seus utilizadores.

Bom, arrisco-me a dizer, que com todas estas mudanças, advindas com a globalização, o papel do Estado de Bem-estar para o Estado

Regulador, e as implicações do BM na educação, a administração de políticas educacionais perderam seu caráter *suigeneris* e as vozes dos professores tornam-se objetos da produção de políticas educacionais, em vez de sujeitos.

É bom estar atenta, ainda, quando estes discursos dizem que “as vozes dos professores tornaram objetos na produção de políticas educacionais”. Isto, porque é preciso analisar os motivos que levam o Estado a desenvolver políticas que dizem “outorgar” voz aos professores. Até que ponto estas políticas estão contribuindo para desenvolver a autonomia, ou regulando ainda mais a ação dos professores?

Acredita-se que uma política de formação continuada, para funcionar na prática, para realmente se concretizar, necessita antes, investimento na formação inicial. Cursos bons, conhecimentos teóricos sólidos, disponibilização de condições de difusão do conhecimento. Só se continua o que foi iniciado. O Banco Mundial conforme nos diz Torres (1999) vem privilegiando a formação continuada em detrimento da inicial e o ensino a distância em detrimento ao presencial. Assim sendo, aquele que aprende nunca saberá o suficiente e jamais desenvolverá todas as capacidades e competências necessárias.

Outro ponto importante de levantar é que as políticas são implementadas sem uma avaliação contínua para correções de possíveis falhas. Na verdade, a avaliação, quando acontece, a política já se perdeu, e acaba por ser mesmo mais punitiva aos professores. Estas parecem vir mais para mostrar o quanto o professor é desinteressado, e apontar culpados, do que para diagnosticar e apontar soluções.

Os resultados desta pesquisa, no entanto, apontam muito mais questões a investigar no que se refere às políticas mineiras. A instalação da escola em rede, ainda em fase de implementação, pode se constituir em elemento essencial para a troca de experiências e a aprendizagem da docência. Os resultados das avaliações dos alunos podem ser indicadores de novas ações na formação continuada. A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional, com vistas à realidade da escola, elaborado conjuntamente, tem grandes chances de se efetivar na prática e também se

constituir em matéria-prima para o desenvolvimento da comunidade escolar. A implementação do novo currículo, as capacitações atualmente oferecidas aos professores, são propostas que, em longo prazo, podem vir a fazer a diferença e se constituir em ricas fontes de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1. n.2. p.99-116 jul.dez. 2001.

BALL, Stephen J. Some reflections on police theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, v.9 n.2 ,1994. p.171-182.

BANCO MUNDIAL em FOCO: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina julho – 2005.

BAQUIM, C. A. “**Minas aponta o caminho**”: A reforma educacional mineira na década de 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. 277 p.

BARRETO, D. B. M., SCHAFFRATH, M. A. S. BIRD: O significado das políticas públicas e o discurso da qualidade na educação. **Revista Roteiro**, n. 45, p. 7-21, jan./jun. 2002.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p.165-186.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p.165-186.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994. 336 p.

BORGES, A. S. Análise da Formação Continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. In: **Educação Continuada**: reflexões, alternativas. MARIN, A. J. (Org.) – Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. n. 68. 1999.

CODD, John A. The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. **Journal of education Policy**, v.3, n.3, 1988, p.235-247.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORTESÃO, Luiza. Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do séc. XXI. Porto: Afrontamento, 2000. 84 p.

CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. **Revista Educação e Cultura**, Porto, n.14, 2000. p. 45-58.

DAKAR. **Educação para todos**: o compromisso. Brasília: UNESCO, CONSED – Ação Educativa, 2001, 70p. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1596.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2007.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação, Sociedade e Culturas, Porto, nº 16, 2001. p.133-169.

ESTRELA, Maria Teresa. Formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2003. p.165-186.

FELDFEBER, Myriam; IMEN, Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2003. p.165-186.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.) **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Marcelo C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997 n. 9, p. 51-75.

GOMES, Rui. Tecnologias de Governo da População Escolar: As tecnologias da autonomia e a nova subjetividade escolar. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, nº 16, 2001. p.83-132.

HERNECK, H. R. **Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência – o caso do PROCAP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002. 176 p.

IBGE WWW.IBGE.GOV.BR 2007

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

MAGALHÃES, António M.; STOER, S. R. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez, 2001. 128 p. ISBN 85-249-0900-5.

MAGALHÃES, António, STOER, Stephen R. **A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, nº 18, 2002a. p.25-40.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 23-44.

MINAS GERAIS, **Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais**. Projeto Escolas – Referência: A reconstrução da Excelência da Escola Pública. Projeto Escolas- Referência: Belo Horizonte, 2004a.

MINAS GERAIS, **Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais**. Projeto Escolas – Referência: A reconstrução da Excelência da Escola Pública. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, Manual de orientação: Belo Horizonte, 2004b.

MINAS GERAIS, **Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais**. Projeto Escolas – Referência: A reconstrução da Excelência da Escola Pública. Manual do Coordenador - GDP: Belo Horizonte, 2004c.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da Escola Pública Elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. IX ENDIPE. Águas de Lindóia, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Publicações Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 15 – 33.

ONOFRE, M. R. **O Programa de Educação Continuada da SEE/SP (1997-1998) na Visão de Docentes Formadores, Professores Participantes e Especialistas de Educação.** 2000, 165p. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

PARAISO, Marluce Alves. **Currículo e mídia educativa:** práticas de produção e tecnologias de subjetivação do discurso da mídia educativa sobre educação escolar. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P.; Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. NEVES, Beatriz Affonso (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p. CDU 37.014/.543.

POPKEWITZ. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O sujeito da educação:** estudos Foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 173-210.

RELATÓRIO CONTINENTAL COMPARATIVO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR. Argentina: Universidade Nacional de San Martín, Agosto de 2005. Disponível em:
<http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/InformeHemisfericoPortugues.pdf> Acesso em: 10 ago. 2007.

RESENDE, Flávio da Cunha. Por que reformas administrativas falham? RBCS – **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17. n.50 out.2002. p.123-184.

RICCI, Rudá. Educação mineira em tempos difíceis. **Revista Espaço Acadêmico**. N.44 jan./2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em: 20 jul. 2007.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.) **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. Sessão Especial. Tendências e perspectivas das políticas educativas recentes. In: Reunião Anual da ANPED. 26ª Reunião, 2003, Caxambú.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – MINAS GERAIS. N@escola - Minas Gerais coloca suas escolas em rede. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 set.2007.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002. 224 p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

STOER, Stephen R. Desocultando o vó das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: **Transnacionalização da Educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-292.

STOER, Stephen R. **Educação e globalização**: entre regulação e emancipação. Revista Crítica de Ciências Sociais, Porto, nº 63, 2002. p.33-45.

STOER, Stephen R., CORTESÃO, L. Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. In: **Revista Brasileira de Educação**. 21ª Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. p. 33-45.

STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra**: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999. 128 p. ISBN 972-36-0499-X.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António. **A Diferença Somos Nós**: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais. Porto: Afrontamento, 2005. 176 p. ISBN 972-36-0761-1.

STOER, Stephen R., RODRIGUES, Fernanda. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise dos contributos das parcerias. In: BETTENCOURT, Ana Maria e tal ((Org.) **Territórios Educativos de intervenção prioritária**: construção ecológica da ação educativa. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 2000. p.171-193.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M. Cap.3 Educação, Sociedade em Rede e a redefinição do Conhecimento. In: STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M. **A Diferença Somos Nós**: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais. Porto: Afrontamento, 2005. p.47-68.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, Antonio. A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. La Decision em Educación. **VIII Colóquio Nacional da AIP ELF / AFIRSE**, 1998. p. 201-215.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: Candau, V. M. F. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 112 – 128.

TOMMASI, L. D. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. **Itinerários pela educação Latino-Americana**: Cadernos de Viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: **Aprender para el futuro**: Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana. 1999, p. 99-112.

TORRES, R. M. Tendências da Formação Docente Nos Anos 90. In: **Novas Políticas Educacionais**: Críticas e perspectivas. São Paulo, p. 173 – 191, 1998.

TORRES, R. M. Tendências de formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998, p. 173-191.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

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](#)